Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 54/1963 (1963)

Artikel: Education et culture
Autor: Boesch, Ernst E.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-115080

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Education et culture[1]

Je voudrais donner à cet exposé un sous-titre: « *Essai de psychosociologie comparée de l'éducation* », et j'espère pouvoir faire ressortir l'importance pratique et actuelle du sujet. Je crains, toutefois, qu'il ne me soit difficile de satisfaire l'auditeur critique autant que j'aimerais le faire.

Ce que j'aurai à dire comportera nécessairement un aspect théorique qui ne saurait contenter le théoricien exigeant. Bien des questions, de principe aussi bien que de méthode, resteront ouvertes. Je ne pourrai aspirer à autre chose qu'à délimiter un terrain sans entrer dans les détails et, ayant montré la complexité et la multitude des problèmes à considérer, je serai forcé de m'arrêter là, tout en m'excusant des lacunes trop évidentes.

Indiquant ainsi les limites de l'exposé théorique, et annonçant par là même une certaine intention pratique, je m'attends à ce que le praticien ne puisse, lui non plus, se déclarer satisfait. Il cherchera ici en vain la projection des difficultés administratives, techniques ou politiques de son travail quotidien, et il sera tenté de trouver que la partie théorique, même sommaire, est encore trop lourde. Car, dira-t-il, de telles réflexions prennent un caractère gratuit et superflu devant l'acuité pressante des problèmes journaliers. Là, toutefois, je me permettrai de le contredire. Le fait d'être pressé de construire un pont ne dispense pas l'ingénieur des études et calculs préalables. Certes, le théoricien pur ne bâtira pas de pont ou de barrage, ce qui peut être regrettable. Mais le praticien pressé qui les construira sur une base de calculs hâtifs risquera la catastrophe, ce qui est pire. En construisant une société, les risques ne sont pas aussi spectaculaires. Mais il serait imprudent d'en conclure qu'un empirisme tâtonnant ne comporterait pas de dangers sérieux.

Ce que je me propose de vous présenter peut être groupé en trois parties: nous allons considérer tout d'abord la place et la fonction traditionnelles de l'éducation dans une culture. Nous essayerons de comprendre ensuite les processus sociaux actuels, transformant les formes traditionnelles de l'éducation, et nous tâcherons, enfin, de

---

[1] Conférence prononcée à Paris, au Palais de la découverte.

discuter les possibilités, limitées peut-être mais non moins importantes pour autant, d'orienter certains aspects du changement culturel par une assistance pédagogique.

Permettez-moi encore quelques remarques situant le problème, avant d'entrer dans le vif du sujet. Il y eut une époque où l'on croyait au caractère absolu et immuable des différences culturelles, basées sur des différences raciales voulues par la nature elle-même. Au 19e siècle, on pouvait encore dire que la couleur de la peau et la forme du nez prouvaient l'absence d'une âme chez le Noir, qui, de ce fait, pouvait être considéré comme un être irréductiblement différent de nous. Ce n'est que notre siècle, en fait, qui a répandu l'idée que les différences observées entre hommes jaunes, bruns, blancs ou noirs ne sont pas essentielles, mais dues à des accidents historiques et sociaux; ainsi l'on considère aujourd'hui que les différences entre deux groupes sont pratiquement négligeables en comparaison de celles qu'on trouve à l'intérieur même d'un groupe culturel ou racial.

Les voyages, comme la généralisation des informations et de l'instruction, contribuent à renforcer ces convictions. Où que nous allions aujourd'hui, nous rencontrerons toujours, en nombre croissant, des éléments culturels familiers, et de plus en plus nous serons en mesure de discuter dans une langue européenne avec des partenaires de la terre entière. Les cultures mondiales se rapprochent visiblement, et conjointement la compréhension culturelle s'accroît, le monde paraît devenir plus familier et plus accessible.

On peut se demander pourtant s'il ne s'agit pas ici d'une illusion dangereuse. S'entretenir dans une même langue n'est pas encore se comprendre. Utiliser les mêmes objets n'est pas encore avoir les mêmes buts. En fait, l'accroissement des moyens d'information conduit nécessairement à une augmentation du nombre d'informations à assimiler. Or, le pouvoir assimilateur de l'homme est limité, et plus il s'approche de ses limites, plus nous nous approchons d'une compréhension faussée. Le psychologue dirait que plus une réalité à percevoir est complexe, plus sa perception contiendra d'éléments projectifs.

Or, s'il est une chose dangereuse dans les rapports humains, c'est bien l'illusion de comprendre. Elle crée des expectations fausses à l'égard du partenaire, qui forcément, tôt ou tard, conduiront à la déception. On en trouvera facilement des exemples, depuis la banalité des malentendus amoureux jusqu'aux hasards des relations politiques. Il serait également aisé, je le crains, d'en trouver dans les relations avec le tiers monde, telles que l'assistance pédagogique. L'effort tendant à une perception claire et précise des différences culturelles s'impose donc d'autant plus que la réalité nous pousse à les négliger.

Telle est l'intention des considérations à suivre.

1. *L'éducation comme élément de culture :*

Définissons, pour les besoins de ces réflexions, la culture comme un triple système de hiérarchies: hiérarchie des buts de l'action, hiérarchie des moyens de l'action et enfin hiérarchie des formes de l'action. En d'autres termes, la culture détermine ce qui doit être respecté, craint ou aimé, ce qui est juste ou faux, et ce qui est beau, poli ou élégant, toujours selon des échelles plus ou moins précises. C'est une définition bien sommaire de la culture, qui, j'en conviens, exigerait des commentaires plus détaillés, mais qui à leur tour nous conduiraient trop loin. Toutefois, même dans sa forme sommaire, elle nous aura permis une ou deux conclusions utiles.

Cette définition nous oblige, en premier lieu, à nous demander quel genre de relations existe entre les trois types de hiérarchies mentionnés. En y réfléchissant, on est tenté d'accorder plus de poids aux hiérarchies des buts qu'à celles des moyens et des formes. En effet, on n'essayerait guère d'introduire de nouvelles techniques de tissage sans s'efforcer de créer auparavant une motivation correspondante chez le tisserand; de même, nous en conviendrons volontiers, il serait vain d'enseigner une science sans qu'existe une perspective de l'exercer. Précisons encore, pour éviter les malentendus, que les buts de l'action peuvent être subjectifs aussi bien qu'objectifs. Le plaisir fonctionnel du joueur ou du poète est un but au même titre que les projets du technicien ou du commerçant.

Cependant, cette distinction entre buts d'une part, moyens et formes de l'action d'autre part, est parfois difficile. Une cérémonie religieuse à intention magique peut provoquer des jouissances esthétiques, et sans qu'on s'en aperçoive, ces dernières peuvent finir par prédominer alors que l'orientation magique se perd. Dans ce cas, la forme d'une action est devenue but de son propre droit, de même que nous observons certaines personnes cultivant des formes de politesse sans justification autre que formelle. En d'autres termes, les aspects formels et instrumentaux de l'action peuvent acquérir des qualités motivantes.

L'éducation s'efforce d'inculquer des notions correctes sur ces hiérarchies constituant la culture. Un individu qui s'y conforme dans son comportement est ce qu'on appelle l'individu « normal ». La normalité ainsi définie constitue le but principal de l'éducation dans toutes les cultures.

La société, toutefois, a également besoin d'individus exerçant mieux que d'autres certains comportements. La formation de tels spécialistes — en nombre plus ou moins limité — est également un but de l'éducation dans toutes les cultures. Il existe des individus s'écartant de la norme, soit par simple inaptitude à l'apprentissage, soit parce qu'ils se sentent poussés vers des actions non couramment

appréciées. Qu'il s'agisse d'individus criminels ou au contraire d'individus créateurs, la société tendra toujours à adopter à leur égard une attitude ambivalente; elle gardera facilement une réserve à l'égard des comportements créateurs et constructifs s'écartant de ses cadres habituels.

Afin d'atteindre les buts ainsi définis, l'éducation se basera, dans toutes les cultures, sur une multitude d'agents éducatifs, depuis l'éducateur à statut reconnu jusqu'aux camarades de classe ou de jeux. Les éducateurs sont donc le groupe entier de personnes qui, directement ou indirectement, peuvent orienter le comportement d'un enfant. L'influence ainsi exercée utilise partout l'exemple concret ou idéalisé, la transmission d'informations, les sanctions et les récompenses, mais il va de soi que l'emploi de ces moyens pédagogiques varie considérablement selon les situations et les cultures.

Nous voilà ainsi amenés à définir l'éducation comme *la somme* de tous les processus sociaux tendant à diriger l'enfant vers les formes de comportement propres à l'adulte. L'éducation tend donc à transmettre de génération en génération une matrice adulte des différentes actions au sein d'un groupe. Plus une éducation est conservatrice et autoritaire, plus elle essayera de réaliser une transmission invariée et complète de ces matrices. Toutefois, l'éducation n'atteint jamais ce but que partiellement. En d'autres termes, les hiérarchies culturelles se transforment de façon plus ou moins prononcée d'une génération à l'autre, et ces transformations sont des indices importants du dynamisme culturel. (Ouvrons là une parenthèse: qu'est-ce qui pousse la nouvelle génération à se distinguer de la précédente? Nous touchons ici à deux problèmes, l'un concernant les résultats non intentionnés des systèmes éducatifs, l'autre la réceptivité différente aux informations nouvelles chez le jeune et l'aîné — problèmes que nous allons encore rencontrer plus tard.)

Je crains d'avoir déjà énoncé trop de définitions, énuméré trop de problèmes. En fait, j'ai présenté une sorte de catalogue, sommaire et encore incomplet, des problèmes de psycho-sociologie de l'éducation. Un catalogue qui, malheureusement, n'en contient pas encore les solutions. Mais ne soyons pas trop exigeants. Nous nous contenterons d'une conclusion principale découlant des définitions esquissées: à savoir qu'il serait faux d'identifier l'éducation avec la pédagogie institutionnalisée, tel que le système scolaire. Elle est, bien plus, un processus imprégnant la totalité de la vie sociale jusque dans des recoins qu'on n'a pas l'habitude de lui associer. Un éducateur-ethnologue américain, Georges Pettitt, a montré dans son livre sur l'éducation primitive en Amérique du Nord que les besoins pédagogiques des sociétés indigènes peuvent se manifester jusque dans le contenu et la forme des rites magiques et des croyances métaphysiques. Prenons un autre exemple: il y a des films interdits aux

mineurs de 18 ans, et nous avons tendance à considérer cette interdiction seule comme pédagogique, oubliant que le besoin de créer des films défendus aux mineurs fait partie pour une société de ses matrices adultes et par conséquent de sa structure éducative. Nous verrons toujours qu'il existe une interdépendance étroite entre les formes de la vie adulte et les processus éducatifs d'une société. L'éducation est donc en fait un processus continu de maintien et de formation culturelle dans tous les domaines de la vie, mettant en jeu une interaction étroite de tous les groupes d'âge.

Une telle conception sociologique de l'éducation, certes, n'est pas étrangère à l'éducateur européen. Comment comprendre alors qu'elle ne joue qu'un rôle négligeable dans la planification pédagogique, soit chez nous, soit dans les pays en voie de développement? Dans les discussions sur la planification de l'éducation, ce sont toujours les préoccupations d'ordres démographique et économique qui l'emportent sur le souci sociologique de construire un système éducatif à la mesure de la société. C'est dû, je crois, au fait que nous surestimons l'importance de l'éducation institutionnalisée, donc de l'école, par rapport à la portée pédagogique des matrices culturelles. C'est précisément l'assistance pédagogique au tiers monde qui nous force à admettre de plus en plus la relativité culturelle de l'éducation, et elle nous pousse ainsi à envisager une sociologie de l'éducation qui, malheureusement, n'en est encore qu'à ses débuts.

Essayons maintenant, pour terminer cette première partie de nos réflexions, de comparer l'éducation traditionnelle dans les pays en voie de développement à la nôtre, espérant que cet effort nous permettra d'en préciser les mérites respectifs et d'éviter toute tentation ethnocentrique dans la planification pédagogique.

Autant que j'en puisse juger, les pays du tiers monde n'ont pas formalisé et institutionnalisé l'éducation au même degré que nous. Il existe, certes, une éducation systématisée dans les écoles religieuses de l'islam, du judaïsme ou du bouddhisme; mais, mise à part leur fonction sociale différente, l'institutionnalisation y est certainement moins poussée. En général, dans ces cultures, l'action éducative constitue une part intégrale du travail et des loisirs de l'adulte. Ainsi, l'éducation reste centrée sur les réalités du travail et de la société. L'expert pédagogique n'y est certainement pas inconnu, mais loin de former une « caste » professionnelle distincte comme notre corps enseignant, il appartient à une catégorie de personnes respectées pour leurs qualités et achèvements particuliers dans la vie active du groupe. En plus, leur fonction éducative est souvent de courte durée, liée à des occasions particulières comme des rites de passage. Normalement, la fonction éducative est exercée par un nombre variable de personnes, à savoir les adultes et les enfants plus âgés dans l'entourage immédiat et médiat de l'enfant. Une bonne partie des

actions pédagogiques sont accomplies sans intention éducative systématique ou même consciente, comme l'exemple donné en travaillant, les encouragements au jeu d'imitation ou les récits de mythes ou d'histoires traditionnels. L'enfant possède à tout âge un statut social déterminé et intelligible, auquel correspondent des formes de comportement déterminées. On ne met en question ni le devoir de l'enfant de s'y soumettre, ni leur utilité éducative. L'Europe, certes, a connu des systèmes comparables, réduits toutefois de plus en plus par le développement social particulier de notre continent.

Les résultats de ces formes d'éducation soi-disant « primitives » ne sont point méprisables. Elles produisent une stabilité sociale relativement élevée, basée sur des sentiments solides de sécurité dans le groupe. Dans la mesure où ils révèlent une aptitude à la coopération sociale, les résultats éducatifs sont souvent au moins aussi convaincants que les nôtres, sinon plus, et nous sommes même amenés à leur reconnaître une certaine supériorité quant à la familiarité du jeune avec son entourage biologique et technique.

En Europe, l'éducation s'est orientée différemment. Nous avons créé le cadre artificiel de l'école ainsi que la profession de l'éducateur qui souvent, du fait même de sa spécialisation, vit à l'écart du monde dont proviennent ses élèves. En d'autres termes, il semble que nous avons conçu l'éducation comme une discipline formelle, pouvant être détachée des autres réalités sociales. Je veux bien admettre qu'une telle éducation puisse s'imposer dans une société technique hautement différenciée. Toutefois, notre conception pédagogique n'est pas née de la situation sociale actuelle, mais l'a précédée. Et nous ne pouvons méconnaître que ce système éducatif a produit des effets non-intentionnels qu'on ne trouve pas au même degré dans l'éducation extra-européenne.

L'un de ces effets est la séparation existant entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale, situation qui n'a pas été sérieusement modifiée par des mesures palliatives telles que l'école des parents. Cette séparation se traduit par une opposition souvent latente mais néanmoins fréquente entre maîtres et parents. Mais elle a des conséquences plus sérieuses, dont la principale me semble être la tendance à croire que l'éducation consiste essentiellement dans l'enseignement et l'apprentissage formels. Formalisant l'enseignement de la sorte, nous faussons nécessairement les perspectives de l'éducateur et par là même les relations entre l'enfant et l'adulte. L'appel si fréquent à une « éducation de la personnalité » est l'expression de ce malaise. Car, en fait, il n'y a pas de formation séparée de l'intellect et du caractère. C'est précisément en apprenant quelque chose qui a de l'intérêt dans une collectivité vivante que la personnalité se forme.

Une deuxième conséquence de la séparation entre l'école et la famille est la diversité souvent contradictoire des autorités adultes.

Il n'est pas rare, nous le savons tous, que les opinions du père et du professeur soient divergentes. Je crois personnellement que l'une des tâches les plus importantes de l'éducation est précisément d'aider l'enfant à comprendre la relativité de l'autorité adulte. Toutefois, en raison de l'importance que j'y attache, je ne crois pas possible d'abandonner cet aspect de l'éducation aux divergences fortuites se produisant dans des domaines éducatifs dissociés. L'enfant qui aura été amené systématiquement à saisir la relativité de points de vue différents, qui aura appris à les interpréter comme des résultats d'expériences individuelles de vie, développera un désir authentique d'objectivité et d'autonomie personnelle. Par contre, l'enfant laissé à l'expérience fortuite de points de vue autoritaires divergents n'adoptera que difficilement des principes stabilisant sa conduite, et risquera ainsi de confondre l'autonomie individuelle avec le manque de discipline.

Un troisième résultat de la séparation entre l'école et la maison est que l'éducation manque souvent de base existentielle. Bon nombre d'enfants n'ont aucune idée concrète du travail de leur père ou des problèmes quotidiens auxquels leurs parents doivent faire face. Il en résulte forcément une surestimation des aptitudes formelles par rapport à la maturité de vie. On observe fréquemment que le statut social de l'homme âgé dans les sociétés dites primitives est meilleur que chez nous; ceci est dû en partie au fait que dans ces sociétés l'enfant assiste journellement à des décisions dépendant plus de l'expérience que des possibilités opératoires de la pensée. Chez nous, par contre, l'enfant mettra facilement en doute les décisions adultes. Même là où il aura raison, il risquera de créer une insécurité sociale plus ou moins accusée. L'autonomie individuelle s'acquiert moins facilement que d'aucuns ne semblent le croire. L'immaturité souvent étonnante dans des situations sociales, qui peut persister malgré notre éducation formelle, n'est qu'un autre aspect de ce problème.

Ces quelques remarques ne prétendent pas constituer une analyse complète des effets sociaux et psychologiques de notre pédagogie. Elles ne veulent que présenter des exemples stimulant la discussion de problèmes que l'assistance pédagogique a trop souvent tendance à esquiver. Je donnerais toutefois l'impression d'être injustement négatif si je n'ajoutais pas le fait que l'éducation occidentale a prouvé son pouvoir de développer remarquablement les aptitudes formelles, expérimentales et techniques. C'est là que nous sommes en droit de reconnaître sa supériorité, tout en évitant maintenant de conclure à une supériorité sur tous les plans. Ajoutons que ces résultats de l'éducation occidentale sont liés intimement aux structures particulières de notre société.

2. *Transformations culturelles et transformations de l'éducation :*

Le niveau de vie et de technologie de l'Occident paraît lié à ces qualités formelles du système éducatif, et il n'est donc pas surprenant que les pays du tiers monde désirent adopter ce système scolaire. Il n'est pas surprenant non plus que les organisations internationales fassent tout pour favoriser ce courant. Je crois important, toutefois, d'essayer de comprendre d'abord la nature des processus conduisant aux transformations pédagogiques dans les pays en voie de développement.

Ce qui me semble essentiel dans la situation sociologique du tiers monde, c'est le changement des niveaux d'aspirations. Les contacts multiples avec la civilisation occidentale ont fourni à ces pays des modèles nouveaux de vie, tant au point de vue du bien-être matériel et physique qu'à celui de la position de l'individu au sein de son groupe. A certains égards ce processus peut être rapproché de celui qui fut déclenché chez l'ouvrier européen au 19e siècle par la scolarité générale. Les prérogatives de vie cessent d'être le privilège de quelques petits groupes favorisés. Qu'il s'agisse de pouvoir politique, de loisirs, d'automobiles, de frigidaires ou de dignité humaine, ce sont toujours des ambitions que chacun se sent en droit d'assouvir.

Ces aspirations nouvelles constituent un facteur dynamique stimulant des transformations sociales; dynamisme, pourtant, qui souvent se présente sous des formes complexes et hétérogènes. A côté des aspirations ouvertes ou cachées des milieux du gouvernement il y a celles des groupes de l'opposition et enfin celles de toutes les multiples couches sociales qui entraînent des expectations vagues et imprécises aussi bien que des demandes explicites, souvent influençables, mais également influentes.

Les hiérarchies culturelles se transforment donc de façon plus ou moins nette, selon les domaines de la vie, et ces changements ne suivent pas toujours la même direction dans toutes les couches (strata) de la société. On peut observer des transformations progressistes aussi bien que des raidissements traditionnalistes causant des tensions intra-culturelles parfois aiguës. Ce sont des phénomènes qui ne manquent pas d'affecter les systèmes éducatifs. En particulier, l'éducation cesse d'être un élément naturel et intégré de la société et tend à servir consciemment et systématiquement les changements culturels envisagés.

Nous sommes ainsi amenés à nous occuper des relations existant entre les objectifs traditionnels et les objectifs modernes de l'éducation.

Notons d'abord que tout énoncé des buts de l'éducation est toujours à la fois rationnel et émotif. Prenons l'exemple d'un objectif à apparence aussi rationnelle que celui de la campagne contre l'analphabétisme. A la base de cette campagne l'on trouve un argument

généralement accepté: une amélioration du standard de vie suppose une modernisation et une rationalisation des méthodes de travail qui elles, à leur tour, ne peuvent être introduites à un rythme suffisamment accéléré que dans une population lettrée. L'argument est cependant loin d'être péremptoire. Il y a des économistes de l'éducation qui doutent sérieusement de l'opportunité des dépenses investies dans la lutte contre l'analphabétisme, et il serait certainement possible de proposer des alternatives plus prometteuses en fonction du but visé. Nous sommes donc en droit de démasquer des facteurs irrationnels expliquant l'intérêt accentué de tant de milieux éducatifs pour les programmes de la lutte contre l'analphabétisme; il semble qu'on met le doigt sur ce facteur en rappelant que, dans les statistiques pédagogiques, le pourcentage d'analphabètes est considéré comme un indice du niveau de développement national.

Je sais que je simplifie le problème et que la campagne contre l'analphabétisme est en réalité motivée par une multitude de facteurs. Il n'en reste pas moins que la planification pédagogique est souvent moins rationnelle qu'on ne la présente. Quelles sont, alors, les motivations pédagogiques? La question est importante, puisque toute planification de l'éducation doit reposer sur une évaluation soigneuse de ces motivations. Il y a d'abord les motivations objectives, basées sur les besoins matériels, économiques, hygiéniques ou autres d'un pays. L'évaluation de ces besoins requiert d'une part une prévision à long terme du développement social, d'autre part une traduction de ces prévisions en termes d'enseignement. L'éducation étant un processus lent, la prévision aura à s'étendre sur une période de dix ou même de vingt ans, et nous en connaissons les difficultés. En dix ans le nombre des étudiants à l'Université de la Sarre a augmenté de 600 %. Pour prévoir cet accroissement, il aurait fallu qu'on prévoie également le taux de naissances, la création du marché européen, l'augmentation du revenu national, l'introduction d'un nouveau système de bourses et le renversement politique en Sarre, un ensemble de prévisions dont une partie au moins aurait été, en 1950, pure prophétie. Malgré ces difficultés, les efforts d'une planification pédagogique à long terme doivent être faits. L'on rencontre des obstacles différents de ceux qui sont dus aux hasards inhérents à toute extrapolation. Ils consistent dans le fait que toute planification doit déterminer des standards de vie à atteindre. Prévoyant les développements démographiques, nous sommes obligés en même temps d'évaluer quels seront à l'avenir les besoins de la population. En 1955-56, chaque individu irlandais employait en moyenne 5,74 kilos de textiles, tandis que chaque Américain en employait 16. A la même époque, on comptait en Suisse un médecin pour 700 habitants et en Finlande un pour 1800. Quel sera le nombre représentant un standard approprié? Dans les pays en voie de développement le groupe des enfants entre 5 et 14 ans représente environ 24 % de

la population totale. Le plan de Karachi prévoit d'élever le taux de scolarisation à 20 % de la population d'ici 1980, tandis que la planification des Etats africains se contente de 15 %. Ces deux programmes prévoient une période de 20 ans pour arriver aux buts que l'Union Soviétique a mis 50 ans à atteindre. Voilà donc autant de décisions différentes face à des besoins objectivement comparables.

Une fois les besoins déterminés et les standards fixés, il va falloir les traduire en termes pédagogiques, aussi bien sous forme de priorités que sous forme de programmes d'enseignement. Tous les pédagogues savent combien, là encore, les opinions ont tendance à se partager: faut-il accorder la priorité aux agriculteurs ou aux ingénieurs, aux mécaniciens ou aux artisans, aux infirmiers ou aux médecins? Le rythme de scolarisation doit-il être égal pour l'ensemble d'un pays ou bien devrait-il favoriser certaines régions? Quels sont les procédés à la fois les plus économiques et les plus efficaces pour former des médecins ou des éducateurs dans une culture donnée?

Nous sortons ici du domaine des buts objectifs de l'éducation, puisque les choix de priorités dépendent toujours aussi de facteurs subjectifs, tels que le prestige, l'ambition ou la tactique politique. Je ne suis pas tenté de sous-estimer leur importance, étant même persuadé que les motivations subjectives de l'éducation doivent jouer une part considérable dans la planification pédagogique. Nous allons donc les considérer de plus près.

Les besoins subjectifs importants dans la planification pédagogique sont, grosso modo, les suivants: la tendance à la sécurité au sein d'un groupe, le besoin d'exercer les prérogatives d'un statut reconnu, et enfin le besoin de satisfaire de nouvelles aspirations. Ces tendances peuvent être contradictoires, chez l'individu aussi bien que dans le groupe, reflétant par là les tensions inévitables qui accompagnent toute transformation culturelle. Ces contradictions et tensions mêmes doivent constituer une préoccupation particulière de l'assistance pédagogique. L'évaluation des besoins subjectifs d'un groupe donné et leur utilisation à des fins sociales sont des méthodes encore peu connues en pédagogie; les propagandes commerciale ou politique ont été plus empressées à s'en servir. Ainsi, avant de lancer un nouveau produit, le commerçant étudiera les « valences non saturées » du marché et profitera de ces études pour créer des motivations appropriées.

La situation n'est pas essentiellement différente en éducation, comme l'exemple suivant pourra l'illustrer:

Au début de ce siècle, le gouvernement thaïlandais invita un groupe d'experts japonais à intensifier la formation technique des tisserands de soie au nord-est de la Thaïlande. L'activité de ces experts japonais était soigneusement planifiée. Des écoles de tissage furent créées, des métiers plus modernes furent importés et distribués, et des centaines de jeunes gens reçurent une formation professionnelle

approfondie. Après vingt années d'efforts, le gouvernement fut obligé de constater que la production textile continuait à baisser; un contrôle effectué sur les lieux prouva que les nouveaux métiers gisaient inemployés dans des granges et que les nouvelles techniques enseignées n'avaient aucunement remplacé les anciennes. Après la deuxième guerre mondiale, un officier américain réussit là où les experts japonais avaient échoué, simplement en découvrant et en utilisant de nouveaux marchés d'exportation pour la soie siamoise. Cette expérience, comme bien d'autres, illustre qu'un enseignement à lui seul ne garantit pas une qualification professionnelle; il a besoin d'être basé sur un ensemble de motivations, soit préexistantes, soit soigneusement stimulées. En étudiant le village égyptien de Silwa, Hamed Ammar a insisté sur la subtilité des processus motivationnels. Il a observé que les habitants se montrent indifférents ou dédaigneux envers une occupation exercée par un étranger. Mais dès qu'un villageois autochtone démontre que l'occupation en question est aussi rentable que l'agriculture, d'autres indigènes se mettent à l'imiter.

Il serait donc difficile de nier l'importance, pour la planification pédagogique, des multiples besoins subjectifs au sein d'un groupe. Mais je voudrais insister encore tout particulièrement sur un groupe de besoins souvent méconnus: ceux qui se rattachent à l'importance fonctionnelle que l'action éducative a pour l'individu.

L'éducation établit un équilibre entre les générations successives. Elle permet à l'individu adulte de jouir d'une position d'autorité dans les limites posées par la culture. Elle lui permet également d'extérioriser des tendances infantiles dans des formes socialement acceptées, comme le jeu avec l'enfant. En outre, l'éducation offre à l'adulte la possibilité de réduire l'insécurité et l'angoisse que provoque le fait de vieillir; elle lui donne, face à la mort, la conscience d'une permanence à travers les enfants. L'éducation facilite à l'adulte la compensation des frustrations éprouvées dans sa propre vie, en lui fournissant l'occasion de projeter ses aspirations non satisfaites sur l'enfant. Elle lui permet la sublimation d'énergies érotiques, et enfin elle justifie ses spéculations métaphysiques par leurs effets éducatifs. Bref, l'adulte a besoin de l'enfant autant que l'enfant a besoin de lui. Dans l'éducation, l'adulte s'exprime et se réalise lui-même. Les moralistes se révolteront peut-être contre cette façon de concevoir l'enfant comme un moyen et non exclusivement comme un but. Mais la réalité sociale et psychologique ne se conforme malheureusement pas toujours aux postulats de la philosophie morale. En fait, nous sommes plutôt en présence d'une relation symbiotique fréquente en biologie, d'une dualité d'intérêts, et je doute que l'enfant profite d'une diminution notable de l'engagement personnel de l'adulte. Ceci toutefois ne nous dispense pas de nous interroger sur la meilleure forme que cette symbiose pourrait prendre.

Or, toute transformation éducative dans une société affecte

forcément la valeur fonctionnelle de l'éducation pour l'individu. L'introduction de l'obligation scolaire réduit les droits des parents et menace par là même de diminuer leur engagement éducatif personnel. C'est une conséquence que nous pourrions être amenés à négliger ou même à souhaiter, mais nous aurons, néanmoins, toujours à examiner avec soin ce qu'une transformation pédagogique peut signifier pour l'individu. Car l'éducation institutionnalisée risque de rester boiteuse tant qu'elle ne possédera pas une base sociale soigneusement préparée.

Ainsi, la planification pédagogique ne peut reposer uniquement sur les extrapolations de l'avenir, établies soigneusement par des équipes de statisticiens, de sociologues et de pédagogues. Tout projet éducatif porte également sur le présent, il influence, menace ou améliore l'équilibre actuel entre les générations jeunes et aînées. Nous nous voyons donc conduits à demander avec instance que la planification de l'éducation ne soit jamais autorisée à poursuivre une transplantation de systèmes scolaires ou une réalisation de projets isolés. Le changement de l'éducation traditionnelle est un acte de transformation culturelle. C'est une œuvre de sociologie et de psychologie appliquées, trop importante, s'il m'est permis de transposer une expression célèbre, pour être laissée aux éducateurs seuls.

Ce sera là le problème qui va nous occuper pour terminer.

3. *L'assistance pédagogique comme instrument de transformation culturelle :*

Résumons les thèses établies jusqu'ici: premièrement, l'éducation est un élément indissociable d'une culture conçue dans son entité. Deuxièmement, sa fonction est double, d'une part, d'assurer la stabilité des hiérarchies traditionnelles, d'autre part, d'établir un équilibre entre les générations vivantes. Troisièmement, l'assistance pédagogique est par conséquent un agent de transformation culturelle. Et, si tel est le cas, toute forme isolée d'assistance pédagogique risque de porter atteinte à l'équilibre social.

Permettez-moi de citer quelques conclusions de l'étude du village égyptien entreprise par Hamed Ammar. Il écrit:

« L'incapacité de percevoir les données sociales dans leur perspective culturelle totale a souvent nui aux meilleures intentions des réformateurs. L'obligation scolaire visant à effacer l'analphabétisme n'a eu que des résultats négligeables, même par rapport aux investissements faits. Elle n'avait considéré ni les besoins culturels, ni les aptitudes techniques requises dans les villages. Les campagnes contre les maladies infectieuses devraient prendre en considération le fait que la peur de contagion est moins importante pour le villageois que l'observance des obligations sociales liées à la maladie. Qu'une famille réserve la meilleure nourriture pour ses hôtes au lieu de pro-

fiter elle-même des calories supplémentaires, doit se comprendre par la valeur que l'hospitalité et la générosité ont pour le villageois. La fidélité aux coutumes et idées traditionnelles garantit la sécurité psychologique du paysan. Le fait que les paysans tiennent rigidement à leurs traditions et négligent les conseils d'experts et de fonctionnaires du gouvernement est causé par ce facteur. »

Mais je crains que nous ne nous trouvions là devant le dilemme fondamental de l'assistance pédagogique. Notre éducation, comme celle des autres sociétés, est moulée par notre culture, et elle en exprime, nous l'avons vu, des qualités aussi bien que des défauts. Néanmoins, nous trouvons naturel que l'assistance pédagogique au tiers monde s'oriente d'après notre système éducatif, car nous ne possédons pas de conceptions alternatives, à défaut d'une socio-psychologie de l'éducation suffisamment développée.

L'école est un élément de la vie communale. Elle doit donc y être intégrée si elle veut remplir pleinement sa fonction. Beaucoup d'écoles primaires en Asie souffrent du fait que de nombreux enfants sont retardés pendant les deux premières années. En 1954, 42 % de tous les élèves du degré primaire en Thaïlande se trouvaient dans la première et 16 % seulement dans la quatrième (dernière) classe. La situation fut un peu meilleure en 1958, mais on trouva toujours encore 38 % des élèves dans la première et 16,6 % dans la dernière classe. L'on a beaucoup discuté sur ce problème, mais pas assez sur le fait qu'une intégration insuffisante de l'école dans la vie sociale des villages réduira forcément le rendement de l'enseignement. Je crois de plus en plus, personnellement, qu'une école à la mesure de sa communauté est une nécessité qui s'impose, quels que soient les arguments administratifs avancés contre elle.

L'intégration sociale de l'école implique le fait que la famille doit avoir sa place dans la planification éducative. Pour les parents, l'école est souvent une mauvaise affaire. Ils y perdent sur le plan de la collaboration de l'enfant au travail commun, ils risquent d'y perdre sur le plan de leur autorité, et enfin, ils ont à tolérer ou même à accepter des modes nouveaux de juger et de traiter l'enfant. Ces inconvénients ne sont compensés que partiellement par les nouvelles possibilités ouvertes à l'enfant de monter dans l'échelle sociale. C'est pourquoi une école solidement intégrée dans une commune doit être capable également d'améliorer les conditions de vie de l'adulte, en tenant compte de ses besoins et de ses aspirations à lui.

Ceci exige une coordination du programme scolaire avec les activités adultes, avec les programmes d'éducation de base, et enfin un examen attentif des transformations culturelles imposées et provoquées par les nouvelles formes d'éducation. Je vais m'expliquer; il ne suffira pas de former des individus, mais il faudra prévoir pour eux les conditions sociales correspondant à leur éducation. Ainsi,

l'apprentissage de la lecture est une perte de temps et d'effort si, dans sa vie post-scolaire, l'individu n'a pas l'occasion de lire (le nombre d'illettrés scolaires mais retournés à l'analphabétisme « analphabètes secondaires » en fournit la preuve). De même le boursier revenant d'une université européenne doit non seulement trouver un travail correspondant à sa formation, mais également un groupe social prêt à lui accorder le prestige approprié. Autre problème: certains enseignements restent stériles s'ils ne s'étendent pas à la formation d'attitudes correspondantes dans un milieu donné. Ainsi, par exemple, bien des professions modernes exigent que l'on soit prêt à prendre des décisions et à assumer des responsabilités individuelles. En essayant d'introduire ces professions dans une société de type traditionnel autoritaire, l'on constatera que l'individu sera certainement capable d'apprendre les techniques, mais qu'il reculera devant les responsabilités personnelles. L'école se verra donc obligée, dans un tel cas, de prêter attention aux attitudes qu'entraînent les rapports avec l'autorité, si elle veut éviter des échecs éducatifs et des conflits individuels. Certes, l'éducateur européen rencontre ici des problèmes nouveaux dont les solutions paraissent incertaines et délicates. C'est la découverte de problèmes de ce genre qui nous rend conscients des œillères culturelles de la pédagogie traditionnelle.

Des secteurs spécialisés de l'enseignement, que ce soit dans le domaine de l'agriculture ou dans celui de la technique, n'échappent pas — comme d'aucuns ont l'air de le croire — à ces problèmes. Bornons-nous à considérer l'enseignement technique. Il doit être évidemment basé sur une analyse de la situation économique et des possibilités de développement nationales; mais il doit en plus tenir compte de l'artisanat traditionnel, utiliser ses techniques de travail, respecter sa place et sa fonction dans les cadres sociaux; il ne saurait négliger les croyances et rituels religieux ou magiques servant à assurer les résultats du travail et à protéger le travailleur. Il existe trop d'exemples d'écoles techniques créées par l'assistance pédagogique qui n'ont pas considéré ces données. Elles ont été conçues selon les vues de nos propres sociétés industrielles et elles risquent de créer un prolétariat déraciné, soit de ne pouvoir être que d'une utilité limitée.

Permettez-moi, pour terminer, d'aborder un problème particulièrement important en socio-psychologie de l'éducation. Nous avons vu que l'affluence d'une multitude d'informations nouvelles, déplaçant les niveaux d'aspiration et déclenchant ainsi des transformations culturelles, constitue un facteur fondamental dans les sociétés modernes. Si ceci est exact, une des tâches principales de la planification pédagogique serait de créer des possibilités permettant l'assimilation adéquate de ces informations. Nous savons que le problème est également brûlant chez nous, où nous constatons combien le raffinement

de la propagande politique ou commerciale a gagné le pas sur la pédagogie et sur les mécanismes stabilisateurs traditionnels de la société. Mais n'oublions pas que la substance de l'enseignement consiste également en informations et que leur assimilation objective et socialement adéquate n'est pas encore assurée. Le problème est compliqué du fait déjà mentionné que l'homme jeune ou âgé assimile différemment les informations nouvelles qui se présentent à lui. La multiplicité accrue des informations est donc également un facteur qui détermine l'équilibre des générations.

Essayons de concrétiser le problème par un exemple. Supposons le cas d'un expert d'hygiène de l'OMS se rendant dans un pays asiatique. En combattant certaines maladies infectieuses, il tâchera d'expliquer l'importance de la propreté, en se basant sur la biologie des microbes. Il ne tardera pas à découvrir des croyances traditionnelles, expliquant certaines maladies par l'action de mauvais esprits; à l'aide des moyens audio-visuels modernes que l'expert pédagogique lui aura recommandés, il n'hésitera pas à combattre avec quelque succès ces idées superstitieuses. Il se pourrait, cependant, que son action ait des effets non intentionnels, que très vraisemblablement il ne remarquera même pas. Car la croyance aux mauvais esprits est liée à des rites de protection, et ces rites renforcent les sentiments d'appartenance au groupe en même temps qu'ils diminuent l'anxiété existentielle de l'individu. Etant devenue superflue par l'action de notre expert, la fonction positive de ces rites de protection va également disparaître. Or, les transformations culturelles sont toujours anxiogènes, et un substitut de ces rites pourrait s'avérer nécessaire. De plus, la croyance aux esprits est liée à des problèmes d'autorité sociale. Cette relation est souvent superficielle, consistant simplement en l'attachement plus ou moins prononcé aux croyances des générations précédentes. La relation peut cependant être profonde: les croyances métaphysiques permettent de résoudre certains conflits sociaux de façon projective et symbolique. Là encore la théorie microbienne ne prévoit pas de substitut. Elle aura donc remporté des succès médicaux, mais elle aura provoqué en même temps un vacuum social et psychologique. Comment ce vacuum sera-t-il comblé?

Un deuxième exemple permettra peut-être de répondre à cette question. « L'enseignement communiste, dans son fond, est exactement identique à l'enseignement de Bouddha. » C'est un slogan qui, comme on m'en avait assuré en Thaïlande, était colporté dans certains milieux religieux sans rencontrer toujours une oreille inattentive. Le slogan est bien conçu; pour être entendu il n'a pas besoin de justification logique, mais seulement d'un vacuum psychologique. Le bouddhisme, en Thaïlande, est une racine importante des sentiments de sécurité sociale. L'Occident non bouddhiste, par contre,

si attrayant qu'il soit par ses réussites techniques, menace de troubler la stabilité sociale traditionnelle. Si le communisme permettait d'allier les avantages du bouddhisme à ceux de la technologie, pourquoi ne le suivrait-on pas?

Ces deux exemples nous montrent que le problème de l'information ne peut pas être réduit à une question de pensée critique. Une information nouvelle se réfère à des attitudes individuelles complexes, affectives aussi bien (sinon plus) que cognitives, à des cadres de référence individuels et culturels.

Pour assurer l'assimilation adéquate des informations, il s'agit donc de les considérer par rapport à ces systèmes de référence. C'est un problème complexe sur lequel je ne peux plus insister ici, mais qui est l'un des plus fascinants et, à mon avis, l'un des plus prometteurs en solutions nouvelles de l'éducation.

Ces quelques réflexions se rapportant au problème de l'afflux d'informations nous ont prouvé encore une fois que, dans toute approche d'une question d'éducation, nous en arriverons toujours à la même conclusion de principe: une planification pédagogique ne peut être bonne que si elle s'intègre dans un programme sociologique général; elle doit partir nécessairement, tout en définissant les buts à atteindre, des réalités traditionnelles d'une culture. Ainsi conçue, l'éducation n'est pas une discipline formelle ou un instrument que l'on peut transférer d'une société à l'autre; au contraire, elle sera chaque fois une création culturelle originale. Certes, toute culture réussit à la longue à assimiler les éléments étrangers qui la pénètrent et parviendrait aussi à faire siens des systèmes éducatifs importés. Mais c'est un processus lent, comportant des phases de déséquilibre souvent dangereuses. La planification éducative consiste en une anticipation de ces assimilations culturelles, permettant d'en raccourcir les étapes et d'en atténuer les déséquilibres. Ce n'est pas une tâche négligeable, même si nos anticipations demeureront toujours imparfaites.

De telles anticipations exigent une sociologie et une psychologie de l'enseignement, disciplines beaucoup trop négligées jusqu'à présent. Il n'est pas impossible, et j'en suis même persuadé personnellement, que l'assistance pédagogique au tiers monde entraîne une nouvelle orientation de nos conceptions pédagogiques européennes. Et je crois que nous aurons beaucoup à y gagner.

Ernst E. Boesch
Directeur de l'Institut de psychologie de l'Université de Sarrebruck

Réd. : M. Ernst Boesch a été pendant plusieurs années directeur de l'Institut de psychologie de l'enfance établi par l'Unesco à Bangkok.