



projet pour une recherche⁽¹⁾ :

stratégie éducative et modèles étrangers

(examen, sanction, discipline).

L'Ecole et la Vie, voici à coup sûr un thème qui ne s'est pas démodé depuis des décennies, en Europe et, avec des accents plus dramatiques en Afrique depuis les années qui ont suivi l'indépendance, surtout lorsqu'il s'est associé à un second thème : « éducation et développement ». La Conférence des Ministres de l'éducation des pays africains et malgache a tourné autour de cette utopie et de cette espérance pendant plusieurs de ses sessions et depuis bientôt dix ans : adaptation, ruralisation, promotion collective expriment ce souci de plus en plus impératif de réinventer une éducation capable de réenraciner les jeunes dans leur milieu, sans pour autant refuser la modernisation qu'exige le développement.

Mais il n'est plus possible de se payer de mots : en cette affaire, ni le réformisme prudent des responsables de l'éducation, ni les utopies qui éclosent — et meurent le plus souvent — ça et là — n'apportent de réponses qui soient à la mesure des échecs et des gaspillages constatés, sans compromettre le fonctionnement d'une institution du savoir et de sa transmission à laquelle personne ne veut ni ne peut renoncer. La limitation des ressources, le temps — même s'il faut aller vite — l'imagination et, il faut l'espérer, la recherche finiront bien par frayer des voies moins mal adaptées, mieux que les éclats d'un nihilisme institutionnel.

(1) Qui pourrait, par exemple, être menée dans des séminaires d'élèves-maîtres au cours d'un travail interdisciplinaire, procédant à partir d'études de cas.

**une conception
rassurante
de l'éducation
et du développement...**

Il reste qu'une doctrine, aujourd'hui traditionnelle, du développement par l'éducation compli que l'instauration de réformes éducatives radicales et bloque peut-être toute compréhension claire des relations entre cultures.

La démarche générale est la suivante : le problème du développement est un problème économique. Le développement économique suppose l'utilisation de la technique. Sa mise en œuvre implique à son tour des transformations psychologiques (au double sens des mentalités et des comportements). Or les changements psychologiques dépendent pour une part décisive de l'éducation, sous toutes ses formes, formelles et informelles. Donc l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement (2).

Cette interprétation, chère aux organismes internationaux, **fait volontiers l'impasse sur les structures et les luttes sociales et politiques**. Et l'on sait combien les doctrines progressistes — d'inspiration ordinairement marxiste — font au contraire appel à ces éléments pour opérer un déplacement des problèmes de développement, de la croissance économique et du progrès harmonieux, à la critique de l'impérialisme, et des néo-bourgeoisies, élitistes et accapareuses du Tiers-Monde.

**... qui conduit
à méconnaître
les contraintes
et les originalités
culturelles**

Mais la doctrine mondialiste, ainsi attaquée, présente un second caractère également original : elle **passse sous silence les originalités culturelles** — reconnues par ailleurs et défendues par les organisations internationales — dans la mesure où il s'agit de croissance et de développement économique. Dans cette vue, l'application et l'enseignement de la science et des techniques doivent s'accompagner, dans le domaine culturel, d'effets induits, c'est-à-dire de rationalisation des savoirs, des savoir-faire, et de la morale des groupes intéressés (3).

Ceci n'exclut pas, bien sûr, que, par le jeu de séries parallèles, un appui soit apporté à la reviviscence des variables culturelles nationales et locales : la préparation aux grandes écoles

scientifiques n'interdit pas aux candidats d'aimer la musique ou l'art roman.

Il y a en effet des « disciplines » différentes, et distinctes des savoirs et des savoir-faire, des faits et des valeurs comme une carte d'ensemble, ordonnée — et d'autant plus cohérente que le niveau d'éducation est plus élevé — qui laisse à chaque domaine une relative autonomie.

**vers la notion
de discipline**

Le terme de discipline, qui vient d'être énoncé, apparaît ici essentiel parce qu'il se déploie sur plusieurs registres qui sont comme des harmoniques réciproques (4).

Chaque domaine de connaissance et de pratique appelle des techniques d'apprentissage et de mise en œuvre spécifiques, ainsi que le veut la classification des objets, des espèces et des sciences. Mais tous, au second degré, appellent aussi une organisation ordonnée des processus mentaux, une maîtrise de l'imagination, et un bon usage de la volonté. Discipline intellectuelle intérieure et disciplines du savoir et de l'action se correspondent, si bien qu'il existe, entre l'acquisition des unes et l'amélioration de l'autre, des liens dont l'éducation peut et doit tirer parti.

Lorsque la tradition de l'humanisme classique français répétait que « la culture est ce qui reste quand on a tout oublié » à quoi faisait-elle allusion, sinon au dépôt « sédimentaire » en quelque sorte, d'une discipline mentale, caractéristique de l'homme cultivé. L'unification des cultures, est dès lors, au moins partiellement, sous-entendue, et va de soi. En effet, aux techniques et aux sciences les plus rigoureuses répond la meilleure discipline intérieure (rigueur, esprit critique, rationaliste) si bien que toutes les cultures communiquent entre elles par le sommet, en s'épurant de leurs foisonnements irrationnels, flous et variables. Rien d'étonnant à ce que parmi les cultures humanistes d'Occident, celle de France ait, de bonne foi souvent, prôné l'**assimilation**.

**sa liaison
avec la culture « humaniste »
de l'Europe**

De l'obscur et du confus, au clair et au distinct, le chemin est tracé, et tous peuvent, au moins en droit, le parcourir, jusqu'à son terme, à quelque culture qu'ils appartiennent.

(2) Voir en particulier V.K.R.V. Rao dans « le développement social » UNESCO 1965.

(3) On voit même dans des cas limites cette position proposer simultanément tous les objectifs souhaitables, égalisation des chances, créativité, adaptation aux besoins du développement, etc. sans se soucier apparemment des incompatibilités d'une telle juxtaposition.

Sur cette notion, on consultera avec profit les pertinentes analyses du livre « Apprendre à être », édité par l'Unesco, en particulier les chapitres VII et VIII : Place et fonctions des stratégies éducatives, *Éléments pour les stratégies contemporaines*.

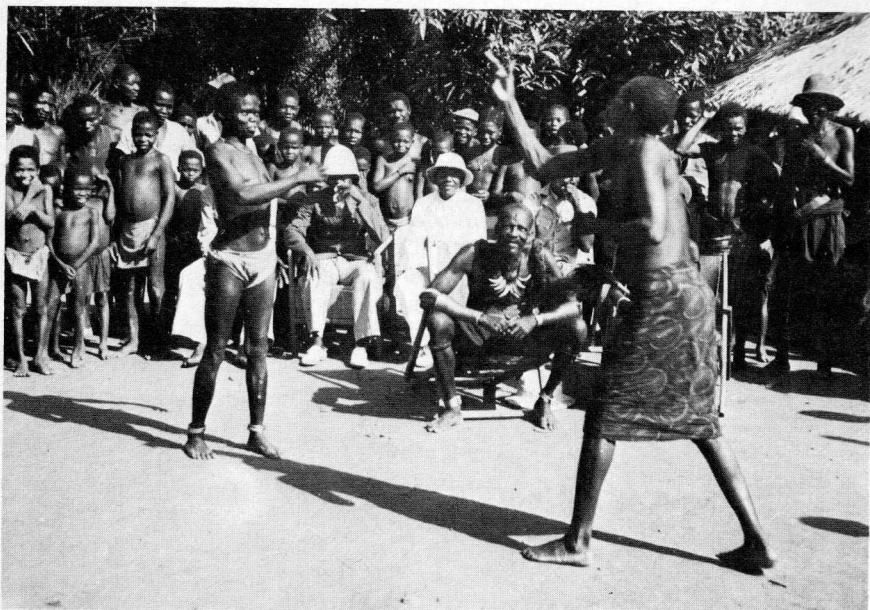
(4) Il faut noter ici les liaisons de sens évoquées sous le terme discipline.

— Celle-ci exprime, dans une première acception, l'instruction et la direction morale et intellectuelle, et par extension les relations de maître à disciples.

— Dans un deuxième sens elle exprime le résultat de l'acception précédente : c'est-à-dire les règles de conduite communes à un groupe, et par extension la manière de se conduire selon les règles de ce groupe (en particulier des groupes professionnels : militaires, élèves, prêtres, etc.).

— Dans un troisième sens elle exprime le corps de doctrines et de connaissances d'un domaine particulier du savoir, qui exige des conduites et des méthodes spécifiques.

Ainsi la discipline renvoie-t-elle à la fois aux corps, aux esprits et aux savoirs, en leur appliquant chaque fois des règles et des contraintes ordonnées à un objectif d'efficacité et d'ordre.



... croisement entre un réseau d'institutions exportées et des styles culturels profondément différents...

Et il ne servirait à rien de revendiquer « le droit à la différence » car il est hors de doute que ce chemin est bien celui de l'efficacité calculée et rationnelle. Si bien qu'on ne peut pas sérieusement récuser les mérites de ce triple bénéfice de l'éducation « humaniste »,

- L'acquisition d'un savoir rationnel et vérifiable,
- La possibilité corrélatrice, de disposer de savoir-faire d'une efficacité inégalable.
- L'acquisition indirecte d'un réseau d'organisation, intellectuel et « praxéologique » (5).

(5) C'est-à-dire relatif à l'action pratique.

(6) Michel Foucault : *Surveiller et punir*, p. 169. Précisons qu'il s'agit d'examiner son irruption généralisée aux 18^e et 19^e siècles en Europe comme paramètre présent dans de nombreuses institutions.

(7) « Entrez dans vos bancs ». « Au mot entrez, les enfants posent avec bruit la main droite sur la table et en même temps passent la jambe dans le banc; aux mots dans vos bancs, ils passent l'autre jambe et s'asseyent face à leurs ardoises... Prenez-ardoises, au mot prenez, les enfants portent la main droite à la ficelle qui sert à suspendre l'ardoise au clou qui est devant eux, et par la gauche, ils saisissent l'ardoise par le milieu; au mot ardoises, ils la détachent et la posent sur la table... » Journal pour l'instruction élémentaire, avril 1816. Cf. R. R. Tronhot (L'enseignement mutuel en France, thèse dactylographiée), qui a calculé que les élèves devaient recevoir plus de 200 commandements par jour (sans compter les ordres exceptionnels); pour la seule matinée 26 commandements par la voix, 23 par signes, 37 par coups de sonnette, et 24 par coups de sifflet, ce qui fait un coup de sifflet ou de sonnette toutes les 3 minutes.

la discipline comme élément d'une organisation socio-culturelle particulière

Michel Foucault nous servira, à ce point d'arrêt, à quitter ce débat rebattu, et peut-être stérile, où l'on désire changer l'éducation et l'école, mais sans renoncer au bénéfice de la rationalité scientifique, technique et « praxéologique », et sans tomber ni dans les mensonges du « changement sans changement », ni dans le nihilisme institutionnel.

La discipline, écrit Foucault, fabrique à partir des corps qu'elle contrôle, une individualité qui est dotée de quatre caractères. Elle est **cellulaire** (par le jeu de la répartition spatiale), elle est **organique** (par le codage des activités), elle est **génétique** (par le cumul du temps), elle est **combinatoire** (par la composition des forces) (6).

Regardons-y de plus près. De quels corps, d'abord, est-il question? De ceux des soldats, de ceux des malades, de ceux des ouvriers, de ceux des délinquants, et de ceux des écoliers. De la fin du 17^e siècle jusqu'au milieu du 19^e siècle, se met en effet en place une structure « disciplinaire » de la vie sociale en Europe occidentale.

Et cette structure, bien que de plus en plus contestée, demeure aux racines d'une série d'institutions, encore actuelles, et de noyaux culturels exportés avec la colonisation administrative, militaire, culturelle.

le tableau

- La discipline c'est d'abord une **répartition des hommes dans l'espace**, clôture dans des lieux spécialisés et quadrillage. Une place pour chacun et chacun à sa place, selon des emplacements fonctionnels permettant d'isoler, de repérer, de surveiller (et ce sont par exemple le camp militaire, la prison, l'hôpital, l'école), ou de produire (et c'est l'atelier).

Mais c'est aussi le rang qui relaie le territoire, le terroir et le lieu, supports des sociétés agraires, par le souci du classement et de l'ordre sériel : l'armée, la classe, les prisonniers sont avant tout **en rang**. Tous ces aspects d'ordonnement spatial renvoient au thème du **tableau** : tableau d'effectifs, tableau d'honneur, tableau d'avancement, et plus tard organigrammes hiérarchiques et fonctionnels.

la manœuvre

- La discipline c'est encore le **contrôle de l'activité dans le temps** : l'emploi du temps, l'analyse et la décomposition en séquences dans les actes de la nouvelle recrue, de l'élève, de l'apprenti, en vue d'atteindre à la meilleure efficacité dans l'apprentissage, puis dans l'action professionnelle. Ce codage instrumental des corps conduit clairement des cadences de tir de l'infanterie à celles de l'usine, sans laisser de côté l'organisation minutée des comportements scolaires et pénitentiaires. A ce contrôle correspondrait la **manœuvre**, entendue comme le moyen d'acquérir une parfaite précision dans les comportements individuels et les mouvements d'ensemble.

l'exercice

- Mais la discipline c'est encore l'organisation des **génèses**, entendez l'apprentissage gradué et méthodique, grâce à une division du temps en étapes spécifiques, en schémas et en filières, à travers des épreuves et des contrôles, conduisant à des paliers de compétence successifs. Le terme qui convient, cette fois pour exprimer cette série est tout naturellement celui d'**exercice**. Et l'on sait combien ce temps disciplinaire a trouvé son application en pédagogie (7).

la tactique

- Enfin la discipline, telle que l'analyse Michel Foucault, renvoie également à la **composition des forces** : il s'agit cette fois d'articuler des pièces élémentaires pour en retirer l'efficacité

maximum : ajustement des corps, organisation dans le temps des actes de chacun, techniques de commandement et recherche des signaux les plus simples et les plus efficaces.

C'est la **tactique** qui résume cette fois ce dernier aspect.

Ainsi la discipline, ou plutôt le recours aux procédés de la discipline, conduit à construire des tableaux, à prescrire des manœuvres, à imposer des exercices, à aménager des tactiques avec un souci de rigueur sans limites.

Ce dont on trouve des applications dans l'armée, comme dans les prisons, dans les hôpitaux comme dans les écoles et les usines.

Mais avançons encore un peu : Pour faire fonctionner ainsi les conduites collectives des ouvriers, des militaires, ou des écoliers, il faut un système de dressage corrélatif.

la sanction...

C'est-à-dire d'abord une surveillance hiérarchique, **un regard** capable d'observer partout et sans cesse les conduites de chacun, à sa place dans le tableau, dans l'exercice de son activité, en contrôlant la bonne articulation de ses actes sur ceux des autres.

Mais aussi l'usage de **sanctions**, pour faire observer la discipline, selon l'ordre, et la norme conformes.

Or, lorsque c'est au nom de la discipline, sanctionner c'est **réduire les écarts anormaux**, c'est corriger, et pour ce faire exiger des exercices supplémentaires pour faire atteindre le niveau requis du savoir. La punition est, dans cette perspective, un élément d'un système à deux termes : « sanction - récompense », au sein d'un processus de dressage, marqué par l'obtention (en gain ou en recul), d'un rang soulignant les écarts par rapport à la norme, positifs ou négatifs.

... et l'examen

Ni expiation, ni répression ici comme dans d'autres organisations sociales mais action corrective, incluse dans un souci d'homogénéiser les conduites collectives, grâce à l'exercice, en classant les qualités dans un tableau. A ce point **c'est déjà de l'examen** que nous parlons qui combine les techniques de la hiérarchie qui surveille, et de la sanction qui normalise les conduites. L'hôpital comme l'école sont des « appareils à examiner » chaque sujet, pour le situer, le surveiller, le qualifier, le corriger et s'il s'avère mauvais, l'exclure dans le bas du tableau.

Or cet examen entraîne avec lui ce que Foucault appelle une « économie nouvelle de la visibilité » : chaque individu entre dans un réseau documentaire, où il est identifié, avec son signalement propre. Il devient un objet descriptible, inséré dans un système comparatif.

Chaque individu, de ce fait, devient aussi un cas, défini par ses singularités : taille, poids, âge, santé, diplômes, casier judiciaire. Sa vie sera donc consacrée tout naturellement, par l'exercice imposé ou volontaire, à avancer dans le tableau pour s'y faire la meilleure place possible.

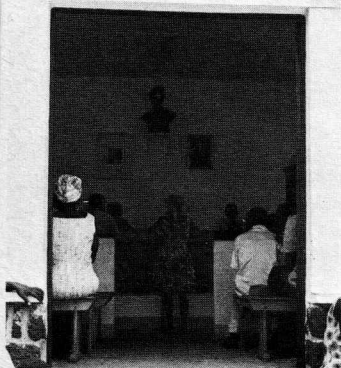
De ce long détour, quel bénéfice tirer pour un examen de l'éducation ? La possibilité — et l'exigence — de **déplacer** la question de l'école et de l'éducation, entendues au sens d'instruction publique, en tant qu'elles sont des outils de développement pour des sociétés en voie de développement, soucieuses à la fois de former des compétences techniques indispensables et de revivifier leurs racines culturelles propres.

comment
cette conception nouvelle
de la discipline,
de la sanction
et de l'examen
est liée
à une notion nouvelle
et corrélatrice
de l'individu ?

En effet même si — à l'évidence — l'école d'aujourd'hui — en Afrique comme en Europe — ne peut être décrite intégralement selon les catégories dégagées par Michel Foucault à propos de la « société disciplinaire » du siècle dernier, il reste que cette école, même avec toutes les adaptations de programmes, et toutes les modernisations que l'on voudra, continue de se rattacher à ce style institutionnel, dont elle est un élément type qui mêle, à trois niveaux entrelacés, des individus conditionnés, des institutions créatrices d'individualisation, et d'un pouvoir sociopolitique très particulier (8).

Dans les sociétés agraires pré-industrielles, on le sait, le pouvoir est lié d'abord à la parole, à la tradition. La sanction y vaut expiation, réparation des équilibres rompus dans la collectivité. Il n'y a ordinairement pas alors d'institutions scolaires « programmées », dotées d'examens, ni institutionnalisation de la santé, ni recours systématique à l'enfermement des délinquants.

(8) A quoi il faut ajouter un style pédagogique excluant une large autonomie du « groupe-classe », qui y laisserait jouer l'initiative, les conflits, la créativité, comme c'est parfois le cas, dans les groupes d'âges de sociétés traditionnelles.



Avec le style « disciplinaire » des sociétés modernes en revanche en plus de sa référence à la loi et aux textes constitutionnels, le pouvoir s'appuie sur la norme. Il définit ainsi les illégalismes, les déviants, les coupables d'infractions, et accentue l'individualisation des personnes, et ce à l'inverse des styles précédents.

Auparavant, l'individualisation était maximale au sommet de la hiérarchie sociale et politique : le souverain, les chefs avaient en propre les originalités de conduite et de pensée. Plus on est détenteur de puissance ou de privilège, plus on est marqué comme individu par des rituels, des discours ou des représentations plastiques, ce dont les leaders des pays africains actuels témoignent nettement.

Avec le style disciplinaire, l'individualisation est au contraire descendante; le pouvoir tend à y devenir fonctionnel, épars et anonyme et ceux sur qui il s'exerce de plus en plus individualisés, signalés, surveillés, suivis, qualifiés, par rapport à des normes; l'enfant plus que l'adulte, le malade plus que le bien portant, le délinquant plus que Monsieur tout le monde (9).

Qui ne voit qu'il y a eu, en fait en Afrique, croisement entre un réseau d'institutions, exportées par la colonisation, et des « styles » culturels profondément différents dont la superposition était soit illusoire, soit source de distorsions, au sens propre insensées, conduisant à des réinterprétations en chaîne d'institutions inassimilables les unes par les autres.

(9) En allant jusqu'aux extrêmes, on pourrait faire état d'organisations sociales de type traditionnel, où l'exemple et le supplice publics marquent aux yeux de tous la transgression des règles édictées par un pouvoir sacré tenant le devant de la scène sociale, et de l'autre de sociétés où le pouvoir se dilue, de façon anonyme, dans les groupes, par le jeu d'un contrôle des conduites de chacun, s'accompagnant d'un conditionnement « éducatif » omniprésent, et conduisant à une auto-régulation mutuelle: un pouvoir invisible, mais chacun surveillant préventivement ses voisins et allant jusqu'à se dénoncer lui-même pour faire concourir ses propres fautes au processus éducatif social.

(10) On verrait volontiers un atelier de travail sur ce type de problème se mettre en place dans une école normale ou une ENS : histoire, économie, sociologie, pédagogie y trouveraient leur compte. Et encore mieux si des liens s'établissaient avec l'ENA du pays, et tel ou tel département de l'université, en gardant pour objectif la recherche des conditions pratiques, et des scénarios possibles de réformes à entreprendre.

des actions éducatives adaptées...

Cette constatation conduit à s'interroger sur des voies et moyens d'actions mieux intégrées, c'est-à-dire sur la communication entre cultures considérées dans leurs institutions et leurs œuvres : éducation, écoles, formation des jeunes et des cadres, etc.

... supposent une prise en compte des originalités socio-culturelles

Un premier domaine est directement pratique : étant donnée la présence de réseaux différents propres à chaque société, en particulier dans le champ de l'éducation, l'un traditionnel, l'autre importé (et porteur de la modernisation scientifique et technique) par quels cheminements

et sur quels points d'application opérer des greffes ayant une chance de prendre et de produire les fruits que l'on en attend. Il s'agit de passer de distorsions imprévisibles à des transferts, à des traductions qui tiennent compte à la fois des conditions définissant le réseau d'accueil (disons telle société africaine, avec ses institutions éducatives et ses valeurs), et l'institution importée, qui est arrachée elle aussi à son milieu d'origine, et se retrouve, dans une société différente avec d'autres éléments exportés (administration, prison, hôpital, atelier industriel, école, etc.), qui perdent leur sens par changement de configuration, ou en acquièrent un autre, ordinairement non fonctionnel, et parfois nuisible (10).

... et renvoient aux problèmes de la communication entre cultures

Un second domaine est, celui de la **communication des cultures**. On parle ici ordinairement de « conflits entre cultures ». Cela veut-il dire qu'elles se constituent comme des personnes, si diverses qu'elles ne se comprennent pas? Les diversités de configuration, dans lesquelles entrent les outillages de la pensée et de l'action (sciences, techniques, administration...), les institutions, le pouvoir et le savoir, et les valeurs reconnues, peuvent-elles rendre compte d'une telle incommunicabilité? Ou faut-il en chercher ailleurs les raisons, en particulier dans des rapports inégaux, de domination par exemple, ou simplement dans des agencements sociaux différents?

Chaque culture apparaît bien comme l'ensemble des formes de vie et des références symboliques, qui fondent l'appartenance intérieure et vécue des individus à une société, considérée comme un système de communications (ou de réciprocités) entre ses membres, grâce à une communauté de langue, de traditions, de savoir-faire et de savoir-vivre.

Il faut donc admettre à la fois l'hétérogénéité des cultures (ce qui permet aux ethnologues comme aux personnalistes, de souligner que chacune ne peut-être appréciée que de l'intérieur), et leur relativité, qui veut que l'on renonce à des jugements de valeur portés d'un point de vue qui serait situé au-dessus de chacune d'elles.

Chaque culture a, incontestablement, ses idéaux, ses modèles et ses configurations de façon absolue et en elle-même, mais les différences entre cultures sont des différences de fait.

Chacune est **en droit** un absolu incommensurable, vu de l'intérieur, mais **en fait** une figure d'équilibre historique, en cela comparable et homogène à toutes les autres.

C'est pourquoi l'essence de la culture semble précisément consister à **rendre communicables** de façon indirecte (par la langue, les œuvres, la réflexion...) des expériences qui, prises directement sont incommensurables.

La question n'est donc pas tant de savoir si les cultures peuvent communiquer ou non entre elles, ou si l'une vaut plus que l'autre, mais de comprendre qu'elles sont, fondamentalement, des systèmes de communication.

Mais de l'une à l'autre, on ne communiquera que sous **conditions** en connaissant, ou en se faisant indiquer les « entrées », en situant, dans leurs réseaux respectifs d'insertion et de signification, les outillages (techniques aussi bien qu'intellectuels), les institutions, les valeurs, les personnes.

conflits de cultures...

Comme les sciences du comportement ont entamé l'étude de la situation, dans laquelle sont insérés les individus par rapport à leur milieu environnant, et tentent de suivre leurs trajectoires dans le champ social, il convient de développer ici l'examen des **interfaces de communication**, des partenaires en présence, ou des institutions à introduire, en désignant par là les zones de passage dans lesquelles images, sons, signes, mécanismes, techniques, segments de comportement peuvent être mis en superposition ou en complémentarité.

Par exemple, auprès de qui, dans quelles circonstances, et dans quel ordre, à propos de quoi, à quelle fin, les problèmes de l'éducation intellectuelle ont-ils à être posés et discutés pour l'acquisition d'un réseau moderne d'organisation : nation, enfants, parents, pères et mères, villages, etc. Dans la transmission des connaissances, par exemple, des travaux récents ont fait apparaître que chacun construit son propre réseau d'acquisition cognitive, mais à partir de son environnement culturel propre. Dans ces conditions quel type d'organisation pédagogique, quel système d'éducation faut-il privilégier (11).

Aussi il ne faudrait pas **parler de conflits** à propos des contacts entre cultures mais de **décalages** et de **surprises**. J'ai adopté, ou subi, l'impact de l'école occidentale, et voici que par un retentissement indirect, des valeurs, des options que j'avais voulues sont ébranlées ou changées.

Ce qui veut dire qu'aucune culture ne peut être pour une autre un modèle ou un repoussoir.

... ou problèmes de cohérence du système social et politique

Mais les conflits pourtant ne manquent pas? Sans doute, mais ils s'enracinent pour l'essentiel ailleurs que dans la diversité des configurations culturelles, avec leurs outillages, leurs institutions et leurs valeurs.

Entre cultures, il y a méconnaissance, incompréhensions, mépris impatient parfois. Mais rien qui ne soit curable, par la patience et l'effort pour atteindre la communication.

Il n'en va pas de même lorsque celle-ci est bloquée par l'organisation socio-politique (12). Nous avons esquissé l'exemple d'une société européenne dans laquelle un pouvoir, lié au savoir, développe une organisation « disciplinaire » des institutions. Il est clair qu'elle ne peut exporter une partie de ses institutions administratives, éducatives, pénales, etc., dans une société dominée, où le pouvoir et le savoir obéissent à des modalités d'exercice profondément différentes sans provoquer des incompréhensions et des changements de sens, et des conséquences nocives, mais surtout des conflits socio-politiques, renvoyant non à la culture en tant que telle, mais à des formations sociales (13) : structures de la propriété, relations sociales et familiales, organisation du travail et des effets de domination dans les relations internationales et également dans les systèmes éducatifs.

Dans ces conditions, tout ce qui débloque l'institution éducative en la laissant en quelque sorte flotter plus librement pour qu'elle prenne des figures diverses selon les régions, fasse place aux jeunes comme aux adultes, sans se professionnaliser trop, mériterait d'être étudié et expérimenté.

C'est au demeurant ce qui fait l'intérêt inégalé des grandes opérations, notamment africaines, de télévision éducative scolaire et extrascolaire. A travers des risques redoutables (14), elles préparent et provoquent des connexions élargies avec le milieu et son réseau de forces, de valeurs, d'institutions. Elles amorcent par là les osmose entre le milieu et l'éducation présentées au début de cette réflexion. « Lorsque ton premier saut t'a conduit dans le feu, hâte toi d'en faire un second, dit un proverbe voltaïque. »

(11) Ceci explique pourquoi, dans le procès souvent fait à l'éducation, on avance les succès des actions ponctuelles de formation, pour en faire le modèle d'une éducation nouvelle. C'est que, dans ce cas, la transformation recherchée concerne uniquement ou essentiellement des savoir-faire définis, dont le retentissement sur la personnalité, et les valeurs du groupe, s'il est fort, n'est qu'indirect. Plus le projet éducatif est ample et plus les hétérogénéités entre réseaux de références deviennent importantes et plus les distorsions se font visibles. Plus, enfin, des troubles apparaissent dans le domaine de la créativité, première victime de ces distorsions.

(12) En particulier lorsqu'elle est court-circuitée et désorientée par imposition de modèles extérieurs. Voir à ce sujet dans l'article de J. Bugnicourt, le mimétisme administratif.

(13) Voir sur ce point, l'exemple de l'utilisation de l'argent et de la monnaie au Tchad (dans l'article de Roland Colin).

(14) En particulier en conditionnant à sens unique, du sommet vers la base, sans véritable communication.

Bernard CLERGERIE