

l'affirmation des différences, m



oteur d'un autre développement

un cheminement à travers les ethnocentrismes éducatifs

Lorsque nous prenons connaissance de travaux comme celui de D. Perrot et R. Preiswerk (1) qui montrent crûment et cruellement comment des auteurs de manuels d'histoire ne peuvent présenter à une nouvelle génération leur réalité proche sans du même coup dénigrer et déprécier d'autres réalités contemporaines ou des civilisations passées, ce n'est pas cet ethnocentrisme qui nous inquiète, mais l'absence, semble-t-il totale, de la conscience de ce problème chez ces « bons » pédagogues. En effet, il est probable que non seulement les « praticiens » de la formation, mais tous ceux qui se préoccupent des « sciences de l'éducation » soient les moins sensibilisés à une telle problématique.

le centrisme pédagogique

L'attention des pédagogues — qu'ils pratiquent ou théorisent — est si souvent circonscrite par les limites d'une classe, d'une expérience ou d'une innovation, d'un niveau d'enseignement et surtout par les relations inter-personnelles qui s'y développent, qu'il est rare que les relations entre les différents éléments d'un « système » de formation ou ses interrelations avec les différents sous-systèmes sociaux soient perçus. Leur « centrisme » — c'est-à-dire le fait d'être centré sur sa propre problématique profes-

sionnelle — peut devenir si total que la conscience même de l'ethnocentrisme a disparu par l'élimination de la possibilité même d'imaginer d'autres réalités. Cela apparaît également lorsqu'il y a des phénomènes d'emprunts ou de transferts d'une expérience « étrangère » dans une autre situation. En effet, l'itinérance caractéristique de ces échanges pédagogiques ne fait que passer par des lieux dont on sous-estime les particularités car on ne les perçoit même plus. Ce qui permet d'emprunter et ensuite de reproduire, sans comparer, les différences. On évite ainsi les coûts du travail d'adaptation et de réinterprétation à d'autres contextes. A la limite, en faisant comme si « toute chose était égale par ailleurs », on se satisfait de la seule méthode, tombant ainsi dans le piège du pédagogisme. Le même réductionnisme fonctionne lorsque c'est le message particulier d'un individu tenu pour exceptionnel qui est au centre des intérêts. D'où le renforcement de la représentation de la pédagogie comme un ensemble d'idées liées à des personnages hors du commun — les « grands pédagogues » —. Une fois formalisé comme méthode, le message comme tel peut être infiniment répété, tout en restant fidèle à l'idée originelle. La méthode n'est donc pour finir, qu'une réduction à ce qui est le plus facilement transférable ; c'est-à-dire à ce qui a été dégage de tous les éléments du contexte particulier qui, en réalité, constituaient l'expérience originelle et qui en expliquaient le succès ... ou l'échec.

A cette bonne conscience par omission peut s'allier la conviction, assurément sympathique et

positive, que l'éducation sert à la compréhension entre les individus, les groupes et les sociétés. En effet, si nous admettons que l'incompréhension entre les hommes, l'hostilité contre les étrangers, la méfiance à l'égard d'autrui sont autant de conséquences de l'ignorance, alors, il appartient justement à la scolarisation, en universalisant l'instruction publique, de contribuer à l'établissement de la paix universelle par la compréhension internationale. Il n'est pas étonnant que cette conception idéaliste se soit répandue à l'occasion de la Révolution française, qui voulait créer une nouvelle société et la porter à tous les peuples en la fondant sur une égalité qui s'opposait aux particularismes et aux disparités. Grâce à la liberté d'expression, au libre déplacement des idées et des hommes, à une instruction universelle, la Révolution ne pouvait que s'achever dans une fraternité qui excluait toutes les différences. Il n'est donc pas étonnant non plus qu'il ait appartenu à l'éducation comparée — selon Julien — de parachever cette tendance « naturelle ». Elle devait démontrer qu'il était possible de prévoir et de préparer cette universelle convergence en indiquant ce qui devait être modifié dans les conceptions et les institutions éducatives des autres. En fait, tant au niveau des pratiques — des « missions pédagogiques » parcouraient déjà le monde aux XIX^e siècle, c'était le cas du fameux Lancaster et de sa méthode dite « de l'enseignement mutuel » — qu'au niveau théorique, le terrain était déjà préparé pour ce qui prendra, au XX^e siècle, la forme d'une pénétration culturelle des modèles adoptés par les pays occidentaux.

(1) D. PERROT et R. PREISWERK, *Ethnocentrisme et histoire : L'Amérique latine, l'Afrique et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris, Anthropos, 1975.

Il n'est assurément pas facile de sortir d'un tel labyrinthe de bonnes intentions. Nous sommes par ailleurs persuadés qu'il n'est pas très efficace de dénoncer une attitude à l'égard des autres sans essayer de comprendre toutes les conséquences qu'elle a pour nous. Nous proposons donc dans ces quelques pages de suivre un cheminement qui part du profond malaise que nous éprouvons aujourd'hui entre un discours certes respectable sur la compréhension entre les peuples et le constat d'une inégalité croissante entre les nations. Nous nous demanderons si, au lieu de continuer à prêcher la coopération pour un même développement pour tous, il ne serait pas plus utile de prendre conscience du fait que les conflits sont indispensables pour atteindre une plus grande justice entre les nations. Ceci nous obligerait à tenter une formation qui rendrait compte de la solution pacifique des conflits et de la reconnaissance du droit à la différence. Nous atteindrions alors une deuxième étape où **le nationalisme comme forme d'ethnocentrisme apparaît à la fois comme indispensable pour s'affirmer dans le jeu des relations internationales, mais comme inacceptable lorsqu'il entraîne dans la politique intérieure d'un pays le refus pour les minorités d'exister selon leur propre culture.** Ce qui nous conduit à renverser notre problématique, puisque nous essayons de montrer comment, au niveau infranational, l'ethnocentrisme peut être l'un des éléments dynamique et positif d'une ethnogénèse. (2)

(2) Pour préciser ce que nous entendons par ethnogénèse – et sous la réserve des résultats de la recherche que nous sommes en train d'entreprendre sur le thème Education pour le développement régional. (Cf. Pierre Furter a.o. « Education and regional disparities: a Swiss research program » in *European Journal of Education*, volume 14, number 3, 1979, pp. 251-261) – nous proposons la définition avancée par R.G. Paulston (in « Ethnicity and education change » in *Comparative Education Review*, volume 12, number 3, 1976, p. 271 :

« La construction consciente, cognitive, d'une identité pour l'individu ou d'une idéologie pour le groupe ou pour une nouvelle collectivité, à partir de symboles culturels traditionnels grâce à une participation dans les écoles ou dans d'autres institutions culturelles ».

Cf. la discussion de cette nouvelle dimension par J. Singleton in « Education and ethnicity » in *Comparative Education Review*, volume 21, number 2/3, 1977, pp. 329-344.

L'ethnocentrisme comme imposition d'un modèle transnational

Il est frappant de constater à la fin de cette décennie où il fut tant question, après le branlebas de mai 68, d'innovations, d'alternatives, de réformes aussi globales que radicalement neuves, le profond désenchantement des uns et la satisfaction des autres face à la capacité des « systèmes » éducatifs pour aménager leurs structures sans en revoir les principes fondamentaux ou pour croître, quand ils en ont encore les moyens, dans la continuité et le conformisme. Et pourtant, ce ne sont ni les théories convaincantes, ni les expériences-pilotes créatrices qui manquent ! Plus étonnant encore, leur diffusion mondiale et leur célébrité sans pareille (que l'on pense aux innombrables traductions et adaptations des contributions d'un Paulo Freire ou à la fascination qu'a exercée Summerhill par exemple) auraient dû, semble-t-il, conduire à une vaste et profonde différenciation du phénomène éducatif contemporain. Ceci d'autant plus que les idées directrices de certaines d'entre elles ont été largement admises par la communauté internationale. Elles ont inspiré les principes fondamentaux de nombreuses recommandations aux Etats-membres des organisations internationales au moment même où la plupart d'entre eux accédaient enfin à l'indépendance politique, donc à une condition sine qua non, leur permettant d'opter pour des politiques différentes et innovatrices conformément à leur projet d'indépendance nationale. Ainsi quel principe permettrait mieux d'adapter un système éducatif aux singularités de son contexte et aux demandes de ses populations que celui de la « conscientisation » ? N'y avait-il pas une orientation et les moyens opérationnels pour que l'éducation puisse enfin s'insérer dans une politique intégrée de formation et d'utilisation de toutes les ressources humaines ? « L'éducation permanente » n'était-elle pas la clé pour imaginer « un système » global d'éducation qui servirait tous les aspects d'une politique nationale de développement ouverte à toutes les promesses du futur ? Et quand les

conditions institutionnelles pour appliquer ces principes aux sous-systèmes éducatifs n'étaient pas réunies, n'y avait-il pas l'immense champ de l'extra-scolaire qui s'offrait sans aucune restriction à l'innovation puisqu'il échappait encore à l'emprise des appareils bureaucratiques ou au contrôle de l'Etat ?

Or, la comparaison internationale au niveau des structures scolaires comme des fonctions sociales des différentes sortes de formation scolaire et extra-scolaire montre que, bien au contraire, les sous-systèmes éducatifs tendent de plus en plus à se mouler sur les mêmes modèles. Que ces modèles sont de moins en moins différenciés, car il ne tiennent guère compte d'un diagnostic de réalités nationales particulières. Que ces modèles sont souvent induits par l'imitation de modèles extérieurs parfois même imposés au nom de normes internationales qui se réfèrent surtout aux modèles qui ont été admis dans les pays dominants du centre.

Pour comprendre cette évolution, des chercheurs ont émis l'hypothèse que l'acceptation des modèles dominants du centre ne s'explique plus seulement par le « retard » historique d'un pays ou par son passé colonial, mais qu'elle est avant tout le résultat des formidables pressions d'une nouvelle situation mondiale qui est en train de se mettre en place. **La quasi imposition de certains modèles, au détriment d'alternatives différentes (et nationales), ne fait que refléter l'inégalité des échanges économiques.** Dans certains cas, elle est la conséquence de la pénétration d'institutions, d'organisations et même de compagnies commerciales dont le caractère transnational permet de situer leurs centres de décision hors de la portée des nationaux. L'exemple de l'industrie des télécommunications et de l'informatique est particulièrement éclairant à cet égard. Ainsi, notons les effets « universalisants » de la diffusion de la technologie moderne et la distribution de l'instruction par satellites qui suppose une unification des clientèles et des marchés culturels. Ou bien la croissante monopolisation par quelques entreprises mondiales du matériel didactique, qui va de la production des manuels au

contrôle des principes de méthodes (3) de tous les «gadgets électroniques» vendus coûteusement surtout aux petits pays ou aux pays fortement dépendants. Cette action est d’autant plus insidieuse qu’elle est le fait de compagnies qui sont des transnationales, c’est-à-dire dont la puissance est liée à la mobilité de l’information et des capitaux ; mais aussi dont les cadres n’ont plus d’attaches avec un pouvoir gouvernemental déterminé. Les gérants d’un tel système transnational ne démontrent d’ailleurs aucune ambition explicite pour constituer un système « supra »-national, ni même pour l’institutionnaliser puisque leur force est de pouvoir agir partout et de nulle part. Ce qui ne les empêche pas, quand c’est nécessaire, de se lier aux gouvernements par des liens de connivence et de complaisance ; parfois même de se servir des organisations internationales pour leurs propres intérêts et pour ceux de leurs compagnies.

Dans d’autres cas, comme dans le domaine de l’éducation cette inégalité et son utilisation au profit du centre s’expriment par la diffusion unilatérale de modèles de qualité qui permet d’imposer « scientifiquement » certaines pratiques aux dépens de solutions nationales pourtant fondées sur l’analyse de la réalité nationale. En effet, la création et la multiplication, après le dernier conflit mondial, des organisations internationales ont permis une confrontation officielle des réalités nationales. La régularité et l’institutionnalisation de ces confrontations entraînent nécessairement l’établissement de bilans « mondiaux » ; la négociation d’accords et de recommandations ; bref un mouvement qui conduit à préparer un nouvel ordre international éducatif. Même si nous sommes loin d’être toujours satisfaits des résultats de cette véritable « diplomatie pédagogique », il n’en reste pas moins que ces efforts ont créé les conditions :

- Pour un énorme travail d’accumulation de données et d’informations.

- Pour un début de classification de la terminologie.

- Et surtout pour le dégagement de normes qui fonderaient et exprimeraient cet ordre international.

Or cette diplomatie pédagogique est basée sur l’hypothèse de la réciprocité dans les échanges internationaux entre des partenaires égaux, tous responsables puisque chacun représente son gouvernement. Ce qui s’exprime formellement dans le fait que, lors de la construction d’une recommandation, dans l’adoption d’une norme, etc..., chaque pays non seulement peut se manifester, mais qu’il ne dispose que d’une voix lors du vote final. N’est-ce pas là une attitude qui est sinon ingénue, du moins trop confiante en convergence mondiale vers une entente cordiale qui pourrait, par exemple, dégager un minimum indispensable à assurer à toute l’humanité ? Elle feint d’ignorer l’existence de pays qui pèsent plus lourdement que d’autres grâce aux moyens dont ils disposent ; qui agissent par des systèmes d’alliances et d’influences qu’ils ont su établir, tels qu’ils apparaissent dans les négociations autour des équivalences de titres et de diplômes. Bref, elle ne tient pas compte des conflits de plus en plus profonds qui divisent notre monde. Ne serait-il pas plus réaliste de partir de l’existence d’irréconciliables divisions de notre univers ? Dans une telle perspective, toute action qui tend à unifier en imposant des normes internationales ne fait que faciliter la capacité d’expansion de certaines civilisations aux dépens de certaines autres. Elle renforce la position des pays qui peuvent imposer à d’autres leurs conceptions.

En tous les cas, ce qui apparaît de plus en plus nettement c’est que, et quel que soit le mécanisme à travers lequel s’élaborent les normes internationales, peu de pays, sauf ceux qui forment le centre post-industriel, se trouvent dans une situation telle qu’ils ont les moyens ou les conditions d’appliquer effectivement certaines recommandations et/ou de se rapprocher des normes ainsi acceptées. D’où l’importance que prend dans les activités des organisations internationales, la dimension

de l’aide multilatérale qui ne sera accordée que pour des projets qui seront bien sûr conformes aux normes et aux recommandations internationales. Il en va de même pour l’aide bilatérale accordée par les pays les plus riches et les plus puissants. L’internationalisation de l’éducation viserait alors la diffusion dans l’opinion publique d’attitudes favorables aux modèles véhiculés par l’aide. Elle viserait à préparer du personnel destiné au travail outre-mer, ainsi qu’à mettre au point des méthodes et des recherches qui rendent une telle aide encore plus efficace et opérationnelle. Le développement quasi cancéreux de l’assistance technique internationale aux dépens de l’échange entre des partenaires égaux, renforce encore l’implantation d’un système mondial unique et suscite dans chaque pays la formation et la reproduction de cadres et d’exécuteurs « nationaux » chargés d’implanter ce « modèle »-là.

L’émergence et l’imposition progressive de ce système transnational devraient conduire non seulement chaque « coopérant » mais chaque « expert » ou chercheur qui se trouve impliqué dans le domaine éducatif des relations internationales, à s’interroger sur le bien-fondé de son intérêt pour « le développement des autres ». Il est obligé de préciser le rôle qu’il joue dans la confirmation ou la contestation de la dépendance, de dévoiler ce qui dans ses hypothèses, dans ses méthodes, dans l’interprétation et la diffusion de ses résultats, dans ses actions enfin, ne renvoie pour finir qu’à sa situation historiquement et spatialement déterminée et limitée. Il faut qu’il démystifie ses prétentions à l’universalité par l’usage ingénu de critères « scientifiques », de normes « internationales », d’étalons « universellement valables » qui n’existent comme tels que grâce au pouvoir de la « communauté scientifique et internationale » qui domine à un moment déterminé et à partir d’une position de non-réciprocité. Par-delà cette critique permanente de l’ethnocentrisme — qui fait partie intégrante de notre existence dans la mesure où nous avons besoin de nous ancrer quelque part et de nous persuader de notre identité — le soupçon de la dépendance nous

(3) Software.

(4) C. MENDES (éditeur) : *Le mythe du développement*. Paris, éd. du Seuil, 1977.

accule à aller au fond de nous-mêmes pour essayer de dépasser ces justifications en exprimant ce à quoi nous croyons. Pour finir, nous sommes renvoyés à une confrontation entre ce à quoi nous aspirons dans notre for intérieur et les réalisations que nous offre la réalité. Il faudra prendre le risque d'être traité peut-être d'utopiste en explicitant ce qui nous importe dans une entreprise humaine tout en sachant que nous n'en saisissons que ce qu'elle n'est pas encore. Dès lors les vraies finalités, celles qui ont le droit de prétendre à l'universalité ne sont plus celles que l'on trouve partout vaguement formulées ne sont-elles pas justement « universelles » parce qu'elles veulent tout dire, c'est-à-dire ne rien dire du tout ? mais celles qui apparaissent dans ce qui met radicalement en cause le fonctionnement actuel des sociétés par rapport à ce à quoi elles aspirent et dont elles rêvent éperdument sans pour autant y perdre leur identité ?

L'ethnocentrisme comme nationalisme

Ce cheminement du désenchantement à la reconquête d'une identité nationale me semble bien illustré par le clivage qui est apparu lors d'une récente rencontre, organisée en Italie par une fondation brésilienne, entre des spécialistes des sciences sociales, de l'économie et des ressources humaines des deux continents qui bordent l'Atlantique nord et sud à propos de la crise de l'idée du développement (4). Pour certains qui n'étaient pas seulement européens, le désenchantement est si profond qu'il n'y a pas d'autre solution face à « un certain épuisement des utopies pour appréhender l'évolution du prochain quart de siècle, défaillance qui s'observe dans le caractère intégrateur de la société de consommation et l'impossibilité de lui opposer de véritables alternatives », que de tourner le dos radicalement à tout ce qui séduit la société post-industrielle en prêchant la croissance zéro et l'instauration de la convivialité. Pour les autres, au contraire, il s'agit de démystifier le mythe du développement en s'attaquant directement à l'idéologie du progrès, du changement et de la modernisation que l'ensemble des

élites ont intériorisée et qui légitime la vaste opération d'exploitation et de mise à sac d'une partie majoritaire du monde par une minorité de nantis. Ce qui suppose, par exemple dans le domaine éducatif, de dénoncer la fragilité des arguments qui permettent de justifier la croissance constante et inflationnaire des « systèmes » éducatifs par la conviction que la formation doit contribuer à changer une société. Cette notion de changement suppose que l'on rejette, d'une part, tout ce qui est jugé « traditionnel » et, par là, que l'on dévalorise les formes traditionnelles de transmission du savoir ; d'autre part, que l'on vise un type de société dite « moderne » en valorisant tout ce qui est tenu pour nouveau en faisant de l'éducation l'instrument « d'une modernisation des hommes ». Il convient donc de se demander jusqu'à quel point les signes de modernités ainsi valorisés, le primat donné aux valeurs modernes et l'adhésion à une théorie de la modernisation correspondent effectivement aux impératifs d'un développement national ou, au contraire, ne font qu'intérioriser la suprématie des modèles des pays industrialisés ? Ne serait-il pas plus urgent pour des peuples et des nations qui viennent de briser le lien colonial de poser la question de leur identité ? de la légitimité de leur existence, même s'ils ne sont que des « pauvres » de leur droit à être différents ?

Pour ce faire, les élites nationales n'ont-elles pas à s'interroger sur leur rôle ? En effet, pour s'affirmer comme des interlocuteurs valables — être différents c'est se montrer indépendants — ces élites-là, en particulier parce qu'elles ont déjà connu les exigences de la culture dominante dans les pays colonisateurs, ont à opérer des choix difficiles. Pour imposer internationalement leur indépendance, elles doivent accuser leurs différences. Pour être reconnues comme des interlocuteurs valables, elles doivent démontrer le succès de leur politique, éducative et culturelle, qui sera jugée en fonction de normes internationales qui ne sont rien d'autre que celles qui sont acceptées et pratiquées dans les pays du centre.

Par ailleurs, pour pouvoir peser non seulement sur le flot des dis-

cours internationaux, mais aussi dans les négociations, pour pouvoir s'imposer et contrôler toutes les tentatives de pénétration culturelle — que celles-ci s'affublent des habits des missionnaires, des coopérants techniques ou de simples démarcheurs de « matériels éducatifs » ces élites doivent présenter un front commun en s'appuyant sur une forte unité nationale, bref soutenir des Etats centralisateurs et monolithiques.

Comme la plupart de ces pays sont encore en quête d'une identité nationale, que l'Etat actuel est fort loin d'être un Etat-nation, que ces élites d'ailleurs ne sont pas toujours et de loin représentatives de l'ensemble d'une nation possible, il n'est pas étonnant qu'elles se montrent méfiantes, sinon hostiles, à l'égard de tout ce qui — au niveau de l'extra-scolaire, de la déscolarisation, de la régionalisation etc... pourrait introduire des failles dans un appareil d'Etat. En effet, ces failles pourraient être aisément exploitées par des intérêts étrangers qui en profiteraient pour soutenir des contre-élites, des minorités revendicatrices ou même des parasytèmes avec lesquels il est infiniment plus aisé de négocier qu'avec un Etat centralisé et relativement fort.

Les élites actuellement au pouvoir tentent d'échapper à ce piège en dissociant complètement les principes et les orientations de leur politique étrangère — où s'exprime une intransigeante défense des particularités nationales et des indépendances des Etats — de leur politique intérieure qui se caractérise par la mise au pas, par la répression douce ou brutale de toute opposition, par le refus du droit aux minorités de se développer et parfois même d'exister, par la mise en place d'appareils qui, au nom d'une participation populaire souhaitée, mobilisent purement et simplement l'ensemble des populations dans une même mystique authentique ou non. D'où l'étonnante capacité du « système » éducatif à secréter ses propres normes et à construire l'univers bureaucratique le plus impénétrable qui soit. Aucune institution, si vaste soit-elle, n'a aussi bien réussi à faire croire qu'elle libérait de l'ignorance en

couplant les communautés de leur enracinement traditionnel et en les unifiant dans des « Etats-nations », qu’elle était l’instrument privilégié de l’ascension sociale pour mieux mettre à disposition du monde de production économique des forces de travail mobiles, qu’elle favoriserait la démocratisation alors qu’elle ne fait que diffuser « démocratiquement » un modèle arbitraire toujours plus restrictif. C’est pourquoi de nombreux auteurs (5) insistent sur les liens étroits entre cette scolarisation-là et les fonctions d’un Etat contemporain qui prétend :

- contrôler tout le territoire national ;
- développer en imposant un modèle de croissance exponentielle ;
- civiliser en modernisant.

L’expérience vécue et l’observation soutenue de la tension entre les offres en éducation et les demandes en formation, ainsi bien dans les centres post-industriels que, par exemple, dans les périphéries latino-américaines, nous ont conduit à nous interroger sur le rôle que pourrait jouer dans cette perspective la notion de « système » éducatif, ainsi que la réalité institutionnelle qu’elle recouvre (6). Un « système éducatif national » ne présente, de toutes les possibilités de formation que celles qui répondent à des critères qui se fondent sur des normes reflétant les modèles de scolarisation des pays dominants. Et cette réduction systématique tend de surcroît à occulter les conflits qui existent dans les divers groupes d’acteurs sociaux à propos des fonctions qu’ils attribuent à la formation des différents contextes. Si les élites s’en tirent, il n’en est pas de même — et on l’oublie souvent — de ceux qui, à la base de ces appareils (instituteurs, enseignants de toute catégorie, animateurs de jeunesse, animateurs de développement communautaire, militants etc..) doivent vivre ce qui leur apparaît comme une double loyauté contradictoire. D’une part, celle qui les oblige à l’égard d’un Etat qui les paie pour qu’ils soient des agents modernisateurs. Ce qui les rend complices d’un processus graduel, mais systématique, de réduction des disparités régionales, d’élimination de toutes les différences minoritari-

res, d’imposition d’un même processus unificateur : d’une véritable colonisation intérieure dont l’ethnocentrisme n’a rien à envier à celui de l’ex-colonisation. Il y a d’autre part, la loyauté qui les lie à des populations adultes ou non, qui croient que cette action formatrice leur permettra de mieux participer, c’est-à-dire de peser davantage sur les décisions qui les concernent.

Dès lors, il nous apparaît comme essentiel, face à ces enjeux théoriques et pratiques, d’être capables d’interpréter une situation nationale dans sa diversité. Au lieu de chercher à réduire sa diversité, d’insister sur les convergences et, pour finir, tout ramener au point de vue du mini-centre qu’est la capitale — une évidente attitude ethnocentrique —, ne serait-il pas tout aussi légitime d’apprendre et de reconnaître la diversité des situations d’en rechercher les raisons et de lui rendre justice ?

L’ethnocentrisme comme ethnogenèse

Ici, plus qu’ailleurs, tout dépend du point de vue où l’on se place. La formation, telle qu’elle est de plus en plus conçue par les appareils d’Etat des systèmes éducatifs contemporains, apparaît comme une pure « information ». La formation des hommes est réduite aux dimensions d’une programmation qui permettra aux plus intelligents, c’est-à-dire à ceux qui se trouvent le plus près du noyau du système, de programmer les autres pour l’exécution de travaux de plus en plus insignifiants. Eduquer, selon A. Meister (7) devient « apprendre à se conformer et à abaisser ses niveaux d’aspirations jusqu’au seuil qui est souhaitable pour le bon fonctionnement du système ». La formation ne donne plus que des compétences. Elle n’offre qu’une communication tronquée et diminuée, puisqu’elle disassocie l’initiation technique des finalités poursuivies.

Mais, si nous nous plaçons au niveau des « s’éduquant », cette formation-là arrive-t-elle vraiment à complètement évacuer une subjecti-

tivité qui questionne et qui s’interroge ? Le savoir — même aussi réduit et manipulé — ne contient-il pas les germes d’une mise en question du sens objectivisé dans les systèmes sociaux ? Comment est-il vécu, réinterprété et finalement approprié selon les intérêts des « s’éduquant » ? Sans doute n’est-il pas facile de répondre à cette interrogation proposée par J. Habermas (8) ? Néanmoins, certains faits, certains événements contemporains commencent à s’accumuler suffisamment pour au moins attirer la curiosité de quelques-uns et susciter des recherches chez d’autres.

Ainsi A. Meister lui-même, dans une remarquable évaluation des programmes d’alphabétisation fonctionnelle (9) n’avait-il pas justement montré que le résultat le plus étonnant de ces interventions n’était certes, ni l’augmentation de la productivité, ni la plus grande docilité des travailleurs soumis à ce traitement culturel de choc, mais ce qu’il appelait alors modestement des « retombées », c’est-à-dire ce que les promoteurs n’attendaient pas. Celles-ci se manifestaient par une augmentation des tensions et des conflits dans les situations de production ou dans le contexte socio-politique. Elles indiquaient une prise de conscience de ces travailleurs qui avaient appris à parler et à revendiquer au lieu de se contenter d’apprendre et de lire les instructions de leurs employeurs.

Par ailleurs J. Habermas soulignait, en 1975 en tous les cas (10), que des situations conflictuelles se multipliaient dans nos sociétés au sujet de problèmes immédiats, en particulier, là où les certitudes que

(5) Cf. la thèse de Y. COHEN « *Schools and civilization states, développée in J. FISCHER: The social sciences and the study of educational systems. Scranton, 1970. Elle se trouve renforcée par les travaux empiriques réunis par C. BATAILLON dans Etat, pouvoir et espace dans le tiers monde, Paris, PUF, 1977.*

(6) Ce que nous avons développé dans *Les systèmes de formation et leurs contextes, Berne, Lang Verlag, 1980.*

(7) A. MEISTER : *L’inflation créatrice : essai sur ses fonctions socio-politiques, Paris, PUF, 1975, p. 185.*

(8) J. HABERMAS : *Théorie et pratique. Préface, traduction et notes de G. Raulot, Paris, Payot, 1975.*

(9) A. MEISTER : *Alphabétisation et développement. Paris, Anthropos, 1973, pp. 266 et ss.*

proposent les « experts » des technostuctures confrontent les agissements des hommes — nos contemporains et nous-mêmes — dans leur vie commune et quotidienne. Quelle que soit l'information offerte, celle-ci induit à des attitudes « politiques » dès qu'elle touche l'orientation des sujets dans leurs situations vécues. S'il est vrai que nous sommes souvent « programmés », il existe aussi des occasions pour nous « équiper », c'est-à-dire pour acquérir les instruments et les moyens afin d'obtenir une autre information et de nous faire une opinion, afin de maîtriser les processus qui structurent notre environnement et orientent la dynamique sociale. Or, bien des « mouvements de citoyens » partagent cette préoccupation pour une nouvelle conception de l'éducation populaire qui anime, qui provoque la participation, qui conscientise, qui entraîne mentalement, bref qui s'efforce de mieux équiper l'individu et le rendre davantage maître d'une situation. Sans doute pour que cet « équipement » puisse servir et qu'il soit utilisé sans trop de risques de répression, il oblige à créer ou à rechercher d'autres conditions : économiques et politiques ; de financement et d'organisation, mais aussi idéologiques et culturelles, donc de légitimation et de création symbolique. La complexité de ces confrontations en fait, par excellence, un objet transdisciplinaire non seulement d'études, mais surtout d'actions. Ce qui s'exprime dans la pratique de la formation par la prise au sérieux de la discussion que justement une réflexion critique doit sans cesse attiser, provoquer et susciter. C'est une discussion qui permet, d'une part, d'établir un lien entre la théorie et ses champs d'application, mais aussi entre la science et la démocratie dans la mesure où la démocratie passe par une participation de tous à la prise de décision, grâce à l'approbation du savoir par chacun de nous. Ce qui n'est pas sans provoquer de sérieux remous dans le ghetto universitaire de la recherche pure.

Mais ce n'est pas seulement l'inattendu ou les intérêts immédiats qui s'opposent aux certitudes distillées dans la formation imaginée par la technostucture. Le savoir lui-même emprunte un cadre institu-

tionnel et un système de références qui contiennent leurs propres éléments d'autocontradiction. Ce cadre et ce système constituent un héritage culturel qui ne véhicule pas seulement des certitudes, mais qui est la mémoire de tous les projets qui restent encore à médiatiser. L'héritage que les sous-systèmes éducatifs transportent, peut-être malgré eux, est un véritable réservoir de négativité qui transcende les contraintes de l'action. Il plonge dans une étonnante obstination de certains groupes humains « à venir contredire » (11) ce que l'on croyait enfin définitivement et inévitablement réglé. Non seulement nous devons réévaluer le rôle de l'ethnique, en particulier en fonction de minorités qui sont de plus en plus nombreuses à revendiquer le droit à exister culturellement selon leur identité propre. Ce qui n'est pas toujours facile lorsque nous nous rappelons avec quelle facilité ce droit à la différence est parfois récupéré par une pensée d'inspiration conservatrice. Mais il est nécessaire d'examiner de plus près la tendance à associer l'identité collective à la revendication d'un territoire et/ou d'un pouvoir minoritaire selon une conception plus dynamique que l'on peut qualifier d'ethnogénèse. En effet l'affirmation collective des différences peut aboutir à la sécession, comme elle peut devenir le moteur d'un (autre) développement. La dimension revendicatrice s'affirme par le biais de la revendication d'un territoire propre, d'un pouvoir et d'une maîtrise sur son territoire, comme elle renvoie à la capacité d'explicitier un projet réalisable et viable en fonction des différentes représentations d'un territoire dans le proche futur. Mais n'est-ce pas là se laisser séduire trop facilement par l'agitation effervescente des marches impériales ou nationales et confondre l'anecdote avec l'événement ?

A dire vrai, comme nous ne sommes pas prophètes, nous ne savons pas si ces mouvements seront suffisamment nombreux pour faire échec à l'imposition d'un ordre transnational ; ni même s'ils auront les moyens pour mettre en place une nouvelle forme d'organisation politique plus conforme à nos aspirations. Cette prudence exprime d'ailleurs surtout de l'ignorance, car nous sommes encore loin

de connaître suffisamment l'ensemble de ces mouvements pour en tirer des conclusions aussi périlleuses que péremptoires. Par contre, nous sommes persuadés qu'il y a là une possibilité particulièrement fertile pour reprendre la question des diagnostics des réalités dans leurs diversité et leur dynamisme, et pour mieux connaître un des problèmes les plus obscurs de la planification et de l'évaluation des systèmes éducatifs, à savoir, la fameuse question de la demande sociale et de ses rapports avec les offres en éducation. Il est en effet capital de mettre en relief les mécanismes qui permettent d'échapper à la surdétermination de la demande par les institutions. En d'autres termes, de savoir comment une autre demande se constitue ? Comment elle devient visible et viable ? Comment elle peut-être « vendue » (et négociée) par une minorité à un pouvoir dominant. Car ce qui est certain, c'est que ces mouvements ne sont pas nés spontanément, mais qu'ils sont en grande partie suscités par la dynamique des pouvoirs dans le (s) centre (s). Cette dialectique du centre et de ses périphéries qui engendre ce phénomène ambigu qu'est la régionalisation, montre au moins que le (s) centre (s) est disposé à faire des concessions. Reste à savoir quelles en sont les causes profondes et jusqu'où les pouvoirs en place sont décidés d'aller, sans oublier bien sûr ce que les périphéries en feront.

Dans une telle perspective dialectique, la régionalisation de l'éducation peut se traduire seulement par une meilleure reproduction à tous les niveaux, y compris le niveau local, de la même culture scolaire entendue comme la représentation cohérente qui relie les méthodes didactiques et les contenus dans la programmation de l'enseignement, aux rôles des enseignants dans la participation de populations du contexte et à la définition des fonctions de la scolarisation dans le développement culturel d'une région. Dans ce cas la culture choisie et imposée par le centre sera

(10) Op. cit. p. 140 et ss.

(11) Allusion au titre si suggestif qui renvoie à un texte stupéfiant de A. WARMAN : *Y venimos a contredir : los campesinos de Morales y el estado nacional, Mexico, 1976.*

(12) E. BLOCH : *Experimentum mundi : Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis.* Frankfurt A.M., Suhrkamp Verlag, 1975.

reproduite le plus parfaitement et le plus rigoureusement possible malgré les variations « locales » tolérées. On en revient à susciter un pluralisme dans l’exécution d’une politique qui sera d’autant plus strictement définie par ailleurs et ailleurs. Rien, cependant, n’empêche d’imaginer — et parfois de constater — que cette régionalisation peut être menée par un pouvoir régional jusqu’au bout de ses conséquences. La première consisterait à obliger l’institution scolaire à s’ouvrir en se confrontant à un territoire compris comme un espace social où se matérialise une histoire humaine diverse. Chaque territoire constitue

alors un environnement socio-écologique construit à partir de situations matérielles distinctes, associées à des représentations culturelles et idéologiques différentes. « La culture locale » exprime dans ce cas le développement culturel propre à ce territoire-là, c’est-à-dire la construction d’un système de significations qui donne de la cohérence aux éléments de cet espace particulier en fonction d’un projet singulier. Dès lors, le contexte territorial apparaît comme un laboratoire où l’on peut vérifier, in loco, la culture scolaire. Sa dynamique, certes marquée par la dépendance, défiera constamment les

agents qui y habitent. C’est l’expression opérationnelle d’une représentation de la réalité comme un « *experimentum mundi* » qui, selon Ernst Bloch (12) est « l’arme majeure de l’avocat des causes alternatives ». D’autre part, l’institution scolaire se trouve réintégrée, et du même coup relativisée, au sein d’un champ infiniment plus vaste d’institutions qui constituent les conditions nécessaires pour qu’elle soit réellement un élément positif dans le développement culturel d’un territoire.

Pierre Furter
Université de Genève

