

L'EDUCATION COMPAREE : POURQUOI FAIRE?

B. SUCHODOLSKI

Université de Varsovie

I

Les recherches dans le domaine de la pédagogie comparée se développent. Il convient par conséquent de consacrer un moment de réflexion à une question — peut-être inattendue : quelles sont nos responsabilités? Nous nous demanderons alors : sommes-nous suffisamment utiles quand nous présentons seulement les grandes fresques informatives montrant les structures et les contenus des systèmes scolaires dans les différents pays du monde — ou ne deviendrons-nous vraiment utiles qu'au moment où nous présenterons les tendances pédagogiques parsemées dans le monde entier en encourageant leur continuation? Je comprends et je reconnais que plusieurs de nos confrères ne voudraient se présenter que dans le rôle d'experts-informateurs, sans suggérer de choix, ni de décisions. Personnellement je considère que ce rôle doit être plus responsable et je crois que je suis pas le seul à souhaiter que la pédagogie comparée puisse servir à la création et à la réalisation du programme éducatif nécessaire au monde contemporain.

“Le programme éducatif nécessaire à l'humanité contemporaine” voilà de grands mots inquiétants! Les réalistes, et peut-être seulement les sceptiques, diront que rien de pareil n'existe et ne peut exister. Ils maintiendront que les programmes éducatifs sont toujours une question locale des Etats, des nations, des tribus. On peut observer les affinités et les différences entre ces systèmes et profiter des fruits de cette observation pour perfectionner les systèmes locaux ou régionaux.

Il est cependant difficile de s'en contenter. Rappelons que le système éducatif médiéval et religieux ainsi que le système humaniste étaient des systèmes pour le monde entier d'alors; élevé dans ces traditions, COMENIUS créa le système de la “pansophie” en tant que base de l'éducation pour tous les hommes et pour chaque homme. Néanmoins, ce n'est pas l'histoire qui nous dit aujourd'hui que nous devons concevoir la théorie et la pratique pédagogi-

que d'un point de vue global. C'est la réalité elle-même qui en décide aujourd'hui.

Il ne fait aucun doute que notre civilisation se trouve à la croisée des chemins. En parlant de la manière la plus générale — son développement — dans les voies qu'elle a suivies jusqu'à présent — conduira parmi des dangers croissants à une catastrophe totale. Orientée vers de nouvelles voies, elle peut créer des conditions favorables de vie, de santé, de bonheur et de dignité pour tous les hommes de la terre. Nous connaissons bien ces dangers : le spectre de la guerre gravite toujours et menace le monde; les armements absorbent des sommes fantastiques que l'on devrait employer pour améliorer la vie et assurer l'instruction à des millions d'hommes; le milieu naturel est sujet à une pollution effroyable, presque irréversible, anéantissant les bases biologiques de l'existence; le développement de l'industrialisation échappe au contrôle des besoins sociaux et il dégrade l'homme de son rôle de producteur et de consommateur en instrumentalisant toute sa vie; le gaspillage illimité des matières premières laissera aux générations futures une terre exploitée à outrance et dangereusement polluée par toute sorte de déchets et de retombées — même atomiques. Le niveau de vie élevé dans certaines sociétés du monde n'a pas créé les conditions propres pour améliorer sa qualité; au contraire, les sociétés de consommation perdent le sens de la valeur de la vie; les tensions sociales — face à la concentration d'immenses richesses et d'une misère extrême — ne cessent de croître. Elles s'intensifient également dans les pays pauvres où la lutte sociale des déshérités et de ceux qui sont exploités engendre toujours des dictatures de type fasciste. L'institution de la police secrète et les méthodes de tortures deviennent un moyen presque normal de gouvernement. Entre les pays avancés et les pays en voie de développement s'accroît l'écart de l'injustice conduisant déjà aujourd'hui à des tensions de plus en plus graves; la famine, la misère, l'analphabétisme et les maladies dégradent la vie de centaines de millions d'hommes. Dans les pays lointains, appelés le tiers-monde, le sort des enfants est particulièrement tragique; devrais-je rappeler combien d'enfants meurent de faim sur cette terre, maintenant, à l'heure où nous délibérons au sujet d'une meilleure organisation de l'éducation — pour quelques-uns? En même temps, dans plusieurs pays d'Afrique et d'Asie des processus compliqués de décolonisation, ainsi que des luttes nationales et libératrices, se déroulent dans les conditions extrêmement difficiles de l'ingérence des grandes puissances et des monopoles internationaux, de l'ingérence conduisant à des luttes fratricides. L'extermination menace des tribus entières, voire des peuples entiers. La grande vague de violence, d'intolérance, d'agression, de fanatisme et de terreur individuelle ou institutionnalisée déferle dans le monde où les droits de l'homme sont violés à chaque pas, en dépit des déclarations et des accords conclus. En même temps, dans le monde spirituel, tout paraît décevoir. Les religions de miséricorde et d'espérance s'avèrent incapables d'aider à la réparation de ce monde, et celles qui promettent de le faire s'avèrent fanatiques. La philosophie, qui joua un rôle si important au Siècle des Lumières, a perdu sa signification

sociale. La science a inopinément dévoilé les dangers qu'engendre le processus du pouvoir croissant exercé par l'homme sur la nature et par les hommes sur les hommes. L'art — malgré toutes les possibilités de vulgarisation — paraît perdre son importance sociale. Qu'y a-t-il de plus caractéristique à notre époque que les considérations sur la mort de l'art — semblables d'ailleurs aux considérations sur la mort de Dieu ? Comment devons-nous donc vivre dans ce monde, libérés des instances métaphysiques, mais menacés par notre propre monde social, solitaires dans la culture qui devrait être notre bien général ?

Cessons d'énumérer. Cela n'est nécessaire que pour comprendre l'importance des tendances contemporaines visant à orienter notre civilisation vers d'autres voies. Dans les grandes organisations internationales, dans les instituts scientifiques, dans l'activité créatrice d'éminentes personnalités, agissant seules ou en groupes, dans un large éventail qui va de l'Organisation des Nations Unies jusqu'au Club de Rome, la critique de l'état actuel des choses s'ébauche et des propositions d'un changement global se préparent. A la lumière de ces considérations, la civilisation de l'avenir ne doit pas être *la même* que celle d'aujourd'hui, mais "plus grande" — à tous les points de vue; nous devons préparer la vision d'une "autre" civilisation. C'est seulement en réalisant cette vision que nous réussirons à sauver l'humanité de la catastrophe et que nous pourrons créer des conditions de vie dignes de l'homme, pour tous les hommes de cette terre.

Cette situation de la civilisation à la croisée des chemins indique les principaux objectifs de l'éducation dans le monde entier. Cette tâche est grande et ardue, surtout quand on se rend compte que l'activité éducative avait et qu'elle a toujours encore un caractère adaptatif. Les systèmes scolaires adaptent les jeunes générations aux conditions existantes et aux opinions qui règnent. De larges cercles de parents désirent aussi une éducation qui, tout en adaptant les jeunes à la réalité présente, leur garantisse un départ sûr dans la vie et le succès dans l'avenir. Qui oserait admettre que le système éducatif d'Etat éduque des "angry young men" ? Qu'il prépare des cadres contestataires, fascinés par une nouvelle vision d'un avenir souhaité, ou peut-être utopique, mais justement à cause d'elle, importante et vraie ? Or c'est précisément ce que nous devons faire dans l'éducation.

Je sais que cette orientation sera critiquée. On affirmera que les éducateurs ne sont pas capables de préparer à cet autre avenir. Même s'ils l'étaient, ils n'ont pas le droit de le faire, car cela conduirait les jeunes vers la voie d'une lutte difficile et dangereuse, pleine de risques. Et pourtant il ne devrait pas en être autrement. Car, en éduquant dans l'adaptation, nous approfondissons la crise de la civilisation et ce qui la menace. Quant tout indique que l'avenir ne doit pas être une simple continuation du présent, mais son changement, l'éducation *doit* servir ce changement. Déjà après la première guerre mondiale, H.G. WELLS a défini avec une grande clairvoyance l'époque contem-

poraine en tant que "course entre l'éducation et la catastrophe". Est-ce que nous ne voulons pas gagner cette course?

II

Essayons, successivement, de répondre à la question : quelle doit être l'éducation dont nous avons besoin pour accomplir cette tâche? Il est évident que, dans le cadre de cet exposé, je ne peux indiquer que les points les plus importants.

Il s'agirait, en premier lieu, de former la compréhension critique de la situation dans laquelle la civilisation du monde se trouve; de faire comprendre et de faire connaître les possibilités et les moyens qui permettraient de la réparer. L'enseignement civique, intégré dans les programmes scolaires de nombreux pays, s'enferme presque exclusivement dans les horizons locaux d'États concrets; les éléments de l'enseignement concernant la protection de l'environnement ne dépassent pas ces limites. Et pourtant aujourd'hui, c'est uniquement à l'échelle globale que l'on peut résoudre tous les problèmes, même si apparemment ils ont un caractère essentiellement local. Le programme du nouvel ordre économique dans le monde, les documents concernant l'alimentation, la santé, l'instruction élaborés par l'Organisation des Nations Unies, les rapports du Club de Rome ne peuvent-ils vraiment pas trouver une place dans l'éducation scolaire? Le dernier livre de A. PECCEI qui persuade que l'avenir est entre nos mains ne doit-il pas devenir un manuel scolaire?

En préconisant cette éducation "des citoyens du monde", nous introduisons deux postulats difficiles et controversables. Le premier implique la formation de la pensée alternative. C'est la pensée qui cherche d'autres solutions que celles qui existent dans la réalité sociale, dans les opinions qui règnent, dans les systèmes juridiques en vigueur, dans les institutions existantes. Cette pensée ouvre l'horizon de notre esprit enfermé dans le cercle des choses accomplies. Elle est l'expression de l'existence d'une double réalité : de celle qui est et de celle qui se forme. La grande tradition philosophique désignée par l'opposition des termes "natura naturata" et "natura naturans" est à la source de cette pensée qui, aujourd'hui, à l'égal de la pensée utopique — audacieuse et renouvelée — est une caractéristique spécifique de la mentalité contemporaine. Enseigner à penser alternativement — quelle importante et belle tâche éducative!

Le second postulat, tout aussi controversable — c'est la défense des valeurs durables et générales. Ces valeurs fondamentales et dominantes ne se voient nulle part aussi clairement que dans les visions de la civilisation future. Nous vivons cependant tous sous la pression de diverses idéologies relativistes. Les

historiens, les sociologues, les psychologues nous apprennent depuis des dizaines d'années que toutes les valeurs sont locales et variables. Sous l'influence de ces enseignements, nous avons perdu la conviction — autrefois si profonde — que l'humanité dispose de valeurs universelles et durables qui se manifestent dans les différents territoires du monde et dans des temps différents par diverses expressions : religieuse, philosophique, artistique. Retrouver dans cette diversité la profonde identité humaine, c'est entamer un dialogue entre les différentes civilisations, un dialogue conduisant à la compréhension mutuelle et à l'enrichissement réciproque. C'est ce dialogue que devrait servir l'éducation. Est-ce tellement difficile d'imaginer qu'un livre comme celui de GARAUDY *Comment l'homme devient humain* pourrait servir de lecture dans les écoles du monde entier — et non pas seulement de lecture pour l'élite?

Le deuxième domaine de l'éducation pour un nouvel avenir — à côté de l'éducation du citoyen du monde — doit se consacrer à résoudre la problématique indiquée par la question : comment se comporter dans ce monde? Quelle stratégie admettre dans la vie? C'est la question fondamentale posée par les hommes, surtout par les jeunes, mais qui est rarement remarquée par la théorie et la pratique pédagogiques.

Disons — bien que cela puisse paraître banal — que cette stratégie est déterminée par deux directives opposées : vivre pour soi-même et vivre pour la société. Leur force respective varie suivant le temps, les différentes situations, les diverses cultures. Dans la civilisation euro-américaine de notre époque, la première l'emporte nettement. Il ne semble plus qu'il soit possible grâce à l'éducation de remplacer l'idéologie de l'égoïsme et d'hédonisme par l'idéologie du sacrifice et de l'héroïsme — bien que dans certaines situations cela pourrait avoir lieu.

Par contre, on pourrait peut-être, en mobilisant une action de large front, modifier l'égoïsme pour que son activité socialement nuisible ou neutre devienne utile. Il arrive en effet que beaucoup d'hommes, tout en réalisant leurs buts égoïstes ou égotiques, servent bien la société. Après tout, les artistes et les savants qui réalisent sans nul égard leurs passions créatrices sont, dans ce sens, des égoïstes. On ne peut évidemment mener tous les hommes à un tel niveau d'activité créatrice, mais on pourrait former beaucoup plus largement qu'aujourd'hui les besoins et les connaissances de la création. La formation de la créativité est une des grandes tâches de l'éducation contemporaine. Chaque pas dans cette voie réduit les tensions entre le principe de la vie pour soi-même et celui de la vie pour la société.

Nous avons, jusqu'à présent, employé ces deux principes comme s'ils étaient univoques. Il convient de remarquer que chacun a au moins un double sens; c'est pourquoi des tensions existent dans chacun et non seulement entre eux.

Vivre pour soi-même cela peut signifier désirer *avoir* quelque chose ou se soucier d'*être* quelqu'un. Nous nous rappelons tous sans doute de la grande discussion philosophique — depuis G. MARCEL jusqu'à E. FROMM — sur les controverses entre "avoir" et "être". A notre époque, le principe "avoir" l'emporte. La vie est orientée vers ce qui donne le plus d'argent, le plus d'importance, un plus grand pouvoir sur les gens, etc. En suivant cette orientation, notre présent n'est qu'un moyen qui garantit des succès futurs qui, à leur tour, deviennent des échelons nouveaux qui conduisent plus haut. La vie ne devient qu'un moyen pour atteindre des buts qui échappent devant nous.

A cette orientation, appelée verticale, s'oppose l'orientation contraire, horizontale. Grâce à celle-ci, certaines expériences psychologiques qui n'ont pas un caractère instrumental — l'amour, l'amitié, les expériences esthétiques, la joie ressentie par le contact avec la nature, les méditations — deviennent très importantes. Alors que le courant "avoir" incite l'homme à faire toujours quelque chose *pour* lui-même, le courant "être" l'engage à faire quelque chose *avec* "soi-même".

Naturellement, nous ne proposons pas de choisir un de ces courants, ni même le second. Nous croyons cependant qu'à notre époque le rôle du premier a été injustement accentué au préjudice de la plénitude et de l'équilibre psychique de l'homme et qu'il faut restituer les droits du second. La fable bien connue de la fourmi laborieuse et de la joyeuse cigale ne doit pas inciter à choisir la voie sévère de la vie, mais la synthèse des deux aspects. Les pédagogues connaissent très bien la valeur du travail et la valeur du jeu. L'homme n'est pas seulement un *animal laborans* mais aussi un *homo ludens*.

Nous avons dit que le second pôle de l'existence — la vie pour la société — a également un double sens. Il peut signifier l'activité soit pour des *hommes concrets*, soit pour *la société* en tant que tout, par conséquent pour l'Etat, pour telles ou autres classes sociales, pour l'idéologie conservatrice ou révolutionnaire. Il convient de remarquer qu'à notre époque cette seconde signification domine. L'activité pour la société est conçue comme une intégration de ses membres dans l'activité organisée et institutionnalisée, fondée sur l'autorité de l'Etat ou sur les grands corps collectifs, renforcée par l'idéologie en vigueur. Dans les cas extrêmes, cette activité pour la société se soumet aux grandes idéologies historiques-politiques et aussi aux mythes.

Et pourtant l'activité spontanément engagée par l'homme pour l'homme est extrêmement importante. Non seulement parce qu'elle peut englober des zones négligées par le système des activités publiques organisées et institutionnalisées — rappelons celles que D. DOLCI a découvertes en Sicile — mais aussi, parce qu'elle mobilise et développe le sentiment de la communauté et le sens des responsabilités de chacun pour tous et de tous pour chacun. Ce sont là des vérités inquiétantes pour notre époque, habituée à croire que "l'enfer — c'est les autres". Est-ce que quelqu'un oserait dire aujourd'hui que les autres — c'est le ciel ?

Nous ne saurions, bien entendu, réduire toutes les activités pour la société aux activités individuelles et spontanées. Dans la perspective d'un autre avenir, nouveau, les institutions et les principes de la société contemporaine doivent essentiellement changer. Etant donné que l'avenir — comme nous l'avons dit — ne doit pas être une *continuation* mais un *changement* — qui le fera et comment? Nous abordons ici le problème très important et très ardu d'une activité engagée, mais libre de tout fanatisme. Dans sa célèbre lettre sur l'enthousiasme, SHAFTESBURY cherchait à convaincre que l'enthousiasme doit toujours être lié au fanatisme et à l'intolérance. Mais est-ce nécessairement vrai? La tolérance ne peut-elle réellement renvoyer qu'à l'incertitude et au scepticisme ou à l'activité vacillante? Ne peut-on imaginer une activité ardente avec un esprit de tolérance? A une époque de fanatismes et de terrorismes croissants, apprécier l'activité non violente est peut-être naïf? Mais c'est précisément à une telle activité qu'il faut rallier les jeunes qui doivent édifier le nouvel avenir du monde. Il faut inspirer et organiser cette activité, bénévole et dévouée. C'est notre très importante tâche éducative et aussi la grande épreuve morale des jeunes, car elle décide de leur responsabilité sociale.

Cette caractérisation très générale de l'éducation pour un nouvel avenir indique qu'il ne s'agit pas seulement d'élargir les horizons de l'information, ni même d'engager des discussions courageuses sur les moyens capables de remédier et de modifier le présent. Il s'agit aussi et avant tout de former les individus qui pourront s'opposer aux pressions adaptatives et entreprendre des activités qui serviront un tel avenir. On doit par conséquent chercher à se libérer des aliénations de toute sorte : de la servitude qu'implique l'exercice des fonctions assignées aux hommes contemporains; de la stérilité causée par la platitude de la vie humaine réduite au niveau d'instrument et de moyen; de la passivité par rapport aux diverses manipulations; on doit se libérer des entraves et des restrictions mises au courage de l'esprit, à l'imagination et aussi à la sincérité qui attachent l'homme à l'homme.

Il s'agit donc — en parlant la langue de MARX — de "l'homme vrai" qui cherche sa voie parmi "les hommes réels", englués dans la bêtise, dans les convoitises, les jalousies, dans les luttes, les mensonges, les apparences. La tradition religieuse et philosophique des différentes cultures du monde nous transmet depuis des siècles cette image de "l'homme vrai", de l'homme tel que le voyaient à l'époque de la Renaissance européenne ERASME de Rotterdam, CERVANTES ou SHAKESPEARE.

Tout ce qui était le meilleur dans l'histoire de l'éducation européenne a servi cette vision de l'homme vrai. Depuis les grands plans éducatifs de COMENIUS, jusqu'aux conceptions de l'Éducation Nouvelle au XXe siècle, s'est formée et s'est développée cette pédagogie des grandes espérances de l'éducation et de l'homme nouveau. On pourrait affirmer avec amertume que les résultats de ces initiatives ne sont pas marquants. Cette appréciation pessimiste ne doit

pas être un argument contre nos espérances d'aujourd'hui. En réfléchissant sur les perspectives de la politique économique mondiale, un remarquable économiste contemporain a dit que le précepte de l'amour du prochain qui n'était autrefois qu'un précepte moral est aujourd'hui la condition de l'existence de l'humanité sur notre planète. Nous pouvons dire la même chose au sujet de l'éducation. Elle a toujours été le royaume des bonnes intentions et des beaux rêves. La réalité ne semblait pas lui obéir. Aujourd'hui, il en est autrement.

III

Revenons maintenant aux tâches actuelles de la pédagogie comparée. Après ce que j'ai dit, il est probablement clair qu'elles devraient se concentrer sur l'éducation qui prépare la jeune génération à créer une nouvelle civilisation sur tout notre globe. Les sceptiques diront peut-être que cette éducation n'est qu'une espérance et qu'en réalité elle n'existe pas. Et pourtant il n'en est pas ainsi. Quand — tout en comparant les grands systèmes scolaires des différents Etats et en analysant les documents officiels de la politique scolaire — nous trouverons aussi le temps pour étudier la réalité éducative du monde, nous pourrons y découvrir une grande richesse de projets, d'essais, de réalisations bien différente de ce qui constitue l'essence des institutions éducatives publiques d'Etat. Comme, par exemple, la réalité éducative créée par des "éducateurs-animateurs" authentiques et des "éducateurs-guides"; par des groupements autonomes de jeunes qui créent les conditions de leur communauté de vie et de leur instruction autodidacte; par des activistes ouvriers et paysans qui cherchent en dehors des écoles officielles la vérité sur la société et le rôle de l'homme; par des enthousiastes de l'éducation permanente, artistes et savants, qui dépassent les seuils de leurs ateliers et de leurs cabinets pour rencontrer des gens. Cette réalité difficile et pleine de dévouement retient rarement l'attention des spécialistes dans le domaine de la pédagogie comparée. Et cependant une telle information aurait une grande résonance sociale en encourageant les éducateurs novateurs.

Ces zones de la réalité éducative de notre époque couvrent tout le globe terrestre. Alors que les systèmes scolaires restent toujours encore le domaine de notre civilisation euro-américaine, l'éducation extrascolaire est une grande expérience des pays du tiers monde. A la lumière de cette expérience, nous devons abandonner la conviction que les tâches éducatives ne pourront être accomplies que grâce à un système bureaucraté d'organisation scolaire; nous devons devenir plus ouverts par rapport à tous les autres moyens d'éducation des hommes pendant toute leur vie. En analysant ces processus dans plusieurs pays du tiers monde — dans les républiques africaines, en Inde, en Chine, etc... — nous pourrions obtenir des informations précieuses sur l'évo-

lution de l'homme dans le cadre d'une culture nationale; sur les bases d'une communauté qui unit les gens dans le travail et dans le loisir; sur la consolidation des liens de caractère moral; sur les divers éléments qui permettent de connaître la réalité.

Cette "ouverture" sur un monde aussi riche d'expériences éducatives serait fort constructive. Pourquoi devons-nous entretenir la conviction présomptueuse que c'est uniquement nous, les Européens de la civilisation scientifique technique, qui savons ce qu'est l'éducation et comment on doit l'organiser? N'est-il pas très regrettable que l'UNESCO n'ait pas pu prendre sous ses auspices la réalisation du projet d'histoire mondiale de l'éducation qui créerait les bases d'un grand échange de ces expériences à travers les siècles et les continents?

Dans ces conditions, seules sont possibles des initiatives limitées, envisagées et réalisées individuellement ou par de petits groupes. C'est pourquoi je voudrais encourager l'Association d'Education Comparée pour l'Europe à porter son intérêt sur l'étude comparée de telles initiatives. Cette étude devrait coopérer à l'élaboration de projets et à la création de la nouvelle civilisation de demain, d'une civilisation exempte de la famine et de la misère, qui surmonterait le fanatisme et le fascisme, qui créerait pour tout le monde les conditions d'une vie digne et heureuse.

Je pense que dans ces études comparées il serait extrêmement important de porter notre attention sur les expériences et les aspirations des jeunes. Il est regrettable que les éducateurs n'aient pas tiré de conclusions des mouvements de la jeunesse dans les années soixante et cette négligence dédaigneuse ne devrait pas se répéter aujourd'hui. Les jeunes qui n'ont pas atteint l'âge de trente ans représentent plus de la moitié de la population de notre globe et ils forment la principale armée de l'avenir. C'est à eux que s'adresse le Club de Rome en inspirant et en soutenant les communautés juvéniles créées selon la vision d'un "autre" avenir.

Pouvons-nous, en notre qualité de chercheurs — et également d'éducateurs — nous tenir en dehors de ces processus éducatifs? Ne devons-nous pas élargir notre savoir comparatif par rapport à ces faits et l'utiliser pour consolider les forces qui orientent l'évolution de la civilisation vers de nouvelles voies? L'histoire nous lance un défi. Saurons-nous le relever? C'est de la réponse positive à cette question que dépend le sort de notre discipline. Et peut-être aussi quelque chose de plus.