

LES ÉTUDES INTERNATIONALES ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

LÊ THÀNH KHÔI

Université de Paris

Dès les origines, les comparatistes ont eu pour but d'étudier l'éducation à l'étranger en vue d'améliorer celle de leur propre pays. L'un des plus anciens ouvrages de ce genre, la *Cyropédie* de Xénophon (426? - 354 av. J.C.), décrit l'éducation des Perses et la compare favorablement à celle des Grecs. Homme d'action, disciple de Socrate, Xénophon met au premier rang l'effort et la maîtrise de soi. Pour lui, la bonne pédagogie consiste à former «les hommes les plus disciplinés, les plus retenus, les plus maîtres de leurs désirs». C'est cette éducation qu'il observe en Perse et à Sparte et qu'il voudrait transposer à Athènes dont il méprise la démocratie, son idéal étant celui d'un gouvernement aristocratique évoluant vers un despotisme éclairé.

Les idées de Xénophon n'ont pas été adoptées par sa cité d'origine pas plus que celles de nombreux comparatistes qui lui ont succédé. L'histoire montre — et c'est notre première constatation — que les idées d'un auteur ne reçoivent d'application que si lui-même est chargé de responsabilités — ou plus généralement parlant — que si ses idées correspondent aux intérêts de la classe au pouvoir. Tel fut le cas de Victor Cousin (1792-1867) qui rédigea trois rapports sur l'état de l'instruction publique en Prusse (1831-1834): il s'y montra impressionné par la centralisation de cet enseignement, son orientation vers des fins nationales et le remarquable fonctionnement des écoles. Beaucoup d'idées contenues dans les rapports de Cousin se retrouvent dans la loi sur l'enseignement primaire de Guizot (1833). Victor Cousin sera lui-même nommé ministre de l'instruction publique en 1840.

Aujourd'hui les études internationales se sont multipliées. Elles sont dues à des individus, des syndicats ouvriers et patronaux, des instituts publics ou privés, des commissions gouvernementales, des organisations internationales. Elles touchent à toutes les questions et à tous les niveaux de l'éducation et de la formation. Quel en est l'impact sur le développement national? Le problème est vaste et complexe et il n'est pas possible d'en envisager ici tous les aspects. Je me limiterai à quelques réflexions sur l'influence des organisations internationales dans le Tiers Monde.

Au sens le plus large du terme, les organisations internationales sont

extrêmement diverses. On y trouve les organisations inter-gouvernementales, telles que les Nations Unies, l'Unesco, l'OCDE, le Conseil de l'Europe; et les organisations non-gouvernementales: ouvrières, patronales, enseignantes, etc., sans oublier les Eglises (je prends ce dernier terme dans son sens générique, car on ne peut pas parler d'Eglise musulmane ou bouddhique comme on parle de l'Eglise catholique). Ainsi, les organisations internationales ne peuvent être considérées comme une entité homogène. Au contraire, elles poursuivent des fins extrêmement diverses, désintéressées ou non, temporelles ou spirituelles, tantôt dans des régions déterminées, tantôt à l'échelle de la planète tout entière, avec des moyens plus ou moins importants, qui ne sont pas seulement matériels.

De même, je prendrai le mot «éducation» dans son sens le plus large, en y incluant l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Et le «développement de l'éducation» n'est pas seulement le développement de l'école publique ou privée, mais celui de l'éducation générale des individus sous l'influence d'organisations politiques, religieuses, syndicales, par les mass media, les voyages, les conférences, la vie elle-même. On voit ainsi que ce développement n'est pas linéaire et qu'il est sûrement contradictoire. Contradictoire signifie qu'il comporte des aspects positifs et des aspects négatifs. Positifs pour qui? Négatifs pour qui? Il est évident que les mêmes effets peuvent être positifs pour certains groupes sociaux et négatifs pour d'autres, que ce qui est négatif à un moment, peut devenir positif à un autre moment.

Le christianisme a été longtemps associé au colonialisme, ses missionnaires ont formé avec les marchands et les militaires les fameux «3M», fourriers et piliers de l'occupation. Ils ont été responsables d'immenses génocides culturels en Amérique indienne surtout, mais aussi en Afrique et en Océanie. Depuis une vingtaine d'années, avec l'émergence du Tiers Monde, les Eglises catholique et protestante ont pris conscience du défi que leur pose la persistance de la pauvreté et de l'oppression. Si pour Paul VI (1967) «développement est le nouveau nom de la paix», c'est du Tiers Monde lui-même que s'est élevée une critique radicale. Le mouvement prend forme en Amérique latine où, il ne faut pas l'oublier, ce sont deux curés de campagne, Miguel Hidalgo et José Maria Morelos, qui en 1810 au Mexique, appelèrent les Indiens à la révolte. Dès 1960, la jeunesse catholique du Brésil présente un rapport qui rejoint le marxisme puisqu'il demande de sortir du sous-développement en s'affranchissant du capitalisme. Cette période est particulièrement effervescente puisqu'elle a vu se répandre dans le même pays la «pédagogie des opprimés» de Paulo Freire, qui distingue l'éducation pour la domination et l'éducation pour la libération, et le «Mouvement d'éducation de base» lancé par la Conférence nationale des évêques du Brésil. La «conscientisation» en est le but: ce n'est pas la prise de conscience de classe comme chez les marxistes, mais la prise de conscience de la dignité de l'homme et du travailleur, de celui qui, par son travail, crée la culture. Un peu plus tard naîtra au Pérou la théologie de

la libération qui va dans la même sens. Un pas de plus sera franchi à la conférence d'Accra (1977) où l'Association pour le dialogue oecuménique des théologiens du Tiers Monde affirme avec force que «la théologie africaine (ajoutons asiatique, latino-américaine) doit rejeter les idées préfabriquées de la théologie nord-atlantique en se définissant elle-même en accord avec les luttes du peuple dans la résistance contre les structures de domination».

C'est dans ce cadre qu'il faut situer certaines expériences d'éducation non-formelle organisées par ou avec des associations catholiques en vue d'encourager la participation et la formation de la population rurale. Je citerai seulement le «Programme de diffusion rurale» au Chili, particulièrement intéressant puisqu'il a fonctionné durant plusieurs années sous la dictature, de 1977 à 1981. Des émissions radiophoniques, des articles de presse, des «Cahiers du paysan», axés sur les problèmes du monde rural (production, santé, vie familiale) ont visé à «renforcer les valeurs de solidarité dans un milieu qui exacerbe l'individualisme et dans le même temps, montrer que l'organisation coopérative permet aux catégories relativement modestes d'aborder le processus de production dans de meilleures conditions». Malgré sa brève durée, le Programme a apporté aux paysans une information qui leur était inaccessible, favorisé la communication entre eux par la connaissance des problèmes d'autres régions, développé une conscience critique.

Il faut reconnaître que, sur un plan général, la théologie de la libération est pour le moment un courant minoritaire et que dans l'ensemble, les hiérarchies religieuses collaborent ou composent avec le pouvoir plutôt qu'elles ne s'opposent à lui. Mais l'histoire montre que ce qui est minoritaire aujourd'hui peut devenir demain majoritaire.

Tournons-nous maintenant vers les organisations inter-gouvernementales dont certains auteurs pensent que leur rôle est d'influencer le changement dans le Tiers Monde dans un sens favorable aux intérêts des bourgeoisies des pays développés ainsi que des bourgeoisies des pays dépendants; elles contribueraient à la mise en place d'«un système éducatif transnational» servant les objectifs du capitalisme mondial.

Cette vue me paraît fort schématique. En effet, les organisations inter-gouvernementales sont très hétérogènes, leur politique n'est pas sans contradictions, tout comme il y a des contradictions entre «bourgeoisies dépendantes» et «bourgeoisies transnationales»; enfin il y a toujours, pour parler comme les économistes, des effets pervers, c'est-à-dire non-prévus et opposés à ce qu'on attendait.

Je ne contesterai pas que la politique d'une organisation telle que la Banque mondiale est orientée par le souci de faire prévaloir l'idéologie de la libre entreprise et de la rentabilité de l'investissement éducatif. Mais si l'on prend l'Unesco, ses idées ont varié. Le changement de majorité à l'Unesco, le non-changement à la Banque, expliquent, pour une grande part, cette différence.

Quoiqu'il en soit, on peut distinguer plusieurs périodes. Jusqu'à vers 1960, les études de l'Unesco et les mesures qu'elle propose se placent dans une perspective pédagogique traditionnelle visant à remédier aux problèmes les plus urgents: extension et amélioration de l'instruction primaire, alphabétisation, formation du personnel enseignant. La décennie 1960 est marquée par l'essor de l'économie de l'éducation, la théorie du capital humain, la planification. Le développement est conçu essentiellement sous l'angle économique à quoi doit contribuer l'éducation-investissement. Les techniques de calcul coûts/bénéfices dominent ainsi que les prévisions de besoins en main-d'oeuvre, les études de déperditions scolaires ne font pas référence à leur arrière-plan social. Mais au cours de la même période se profile déjà l'échec de l'idéologie *desarrollista*. A peu près dans tous les pays du Tiers Monde l'expansion de l'enseignement non seulement n'entraîne pas la croissance économique, mais crée des problèmes aigus: chômage des diplômés, coûts considérables, aggravation des inégalités sociales.

Cet échec ouvre la voie à d'autres conceptions, favorisées également par la théorie de la «conscientisation» de Paulo Freire et la contestation étudiante des années 1964-1968. A partir de 1970, l'Unesco mettra l'accent sur les aspects sociaux et culturels de l'éducation, la planification qualitative, l'éducation permanente, l'éducation non-formelle, le développement endogène. *Apprendre à être*, œuvre d'une Commission internationale formée sous son égide, fait de l'éducation permanente la «clé de voûte de la société éducative». Le Plan à moyen terme 1977-1982 déclare que «la conscience de l'identité culturelle peut être une force qui soutient le développement économique et la modernisation et leur confère un dynamisme particulier» (p. XXX).

Quelle a été l'influence de toutes ces idées? D'une manière générale, on peut dire qu'elle a été plus sensible dans les discours que dans les faits. Si séduisantes soient-elles, des idées comme l'éducation permanente et le développement «endogène» sont difficiles à mettre en pratique. Elles se heurtent à la résistance de classes sociales qui y voient une menace pour leurs privilèges. Même quand il existe une volonté politique de transformation, elle bute sur des obstacles tels que le manque de ressources humaines et financières qui contraint de recourir à l'aide extérieure et par suite d'en subir les pressions (y compris de la part d'autres organisations internationales comme la Banque mondiale et le FMI). Enfin, on ne doit pas sous-estimer la dynamique propre de l'éducation, due à sa relative autonomie par rapport aux institutions économiques et politiques. C'est pourquoi le concept de dépendance, utilisé par beaucoup d'autres, ne peut rendre compte que d'une partie de la réalité.

Tout ceci peut paraître abstrait et général. Je prendrai donc un exemple concret, celui du Rwanda que j'ai eu l'occasion d'étudier lors d'une consultation qui m'avait été demandée par le gouvernement de ce pays. Le moi est haïssable, du moins je sais de quoi je parle.

Le Rwanda et son voisin, le Burundi, sont deux territoires, anciennement sous mandat belge, qui sont devenus indépendants en 1962. Ils ont le même revenu par habitant (260 dollars E.U. en 1982), mais des taux de scolarisation très différents, respectivement: 1er degré 25% et 70%; 2e degré 3% et 2%; 3e degré 0,5% et 0,3% (1).

La démocratisation à la base est plus avancée au Rwanda, le Burundi s'intéresse davantage à l'enseignement secondaire et supérieur. Cette structure s'explique par la différence de régime social et politique: les Hutu qui forment 90% de la population dans les deux pays ont conquis le pouvoir sur l'ancienne ethnie dominante, les Tutsi, au Rwanda; les Tutsi l'ont conservé au Burundi. Ainsi, c'est la différence de nature du pouvoir qui explique la différence des politiques d'enseignement.

Ce que, par contre, la dépendance explique, c'est l'inadaptation de l'enseignement. Ni le Burundi ni le Rwanda ne se sont affranchis du modèle occidental, en particulier à l'Université, en raison d'une pénurie de ressources humaines et financières plus grave que dans d'autres Etats africains. L'ampleur de l'aide extérieure et son hétérogénéité, venant de nombreux pays, font de l'Université une sorte d'«enclave étrangère» mal intégrée au reste du pays, car elle a adopté un modèle libéral (déjà contesté en Europe dans les années 60) visant à créer un foyer de haut savoir désintéressé, aussi loin que possible de la technicisation, tendant à atteindre la «qualité internationale». De là l'élitisme (sélection et faible production finale), l'intellectualisme, l'extraversion, la tendance à élaborer les programmes d'études en fonction de ce qui se fait dans les pays «développés» plutôt que des besoins locaux. La «nationalisation» des enseignants n'y remédie pas s'ils ont eux-mêmes intériorisés le modèle et s'en font les défenseurs. L'éloignement des problèmes du milieu est aggravé, chez les étudiants, par le système des bourses et de l'internat, qui leur procure un niveau de vie au-dessus de la moyenne (leur bourse représente quatre fois le revenu du paysan, qui forme 95% de la population). Ce qui, selon de hauts fonctionnaires rwandais eux-mêmes, «entraîne pour eux l'ignorance, voire même le mépris de la culture rwandaise, des métiers manuels et des travaux agricoles... les habitue abusivement à tout recevoir gratuitement et sans effort»; ce n'est pas là la meilleure préparation aux tâches du développement. Il faut noter que la déculturation opérée par l'internat a son origine dans l'institution du christianisme qui est aujourd'hui la religion de la quasi-totalité de la population. «Il fallait arracher l'enfant à la "sauvagerie" de sa famille et de sa société pour l'élever dans la civilisation chrétienne, leur inculquer des connaissances "modernes", mais surtout des valeurs, des normes, une morale, une discipline, le tout dans un monde fermé sur l'extérieur qui permet une surveillance et une contrainte

(1) Chiffres de 1979 calculés par rapport aux groupes d'âge 7-13 ans, 14-19 ans; 20-24ans (*Annuaire statistique 1981 de l'Unesco*, p. III-27 et III-37).

constantes» (Lê Thành Khôi et S. Ziarati, 1984, p. 125). Le résultat de tous ces facteurs, c'est un coût très élevé: en 1979, d'après l'*Annuaire statistique* de l'Unesco, en excluant l'aide extérieure, 2225 dollars par étudiant au Rwanda, 2300 dollars au Burundi. Ces chiffres ne sont pas loin de celui de la France: 2980 dollars. Or, la France a un PNB par tête cinquante-six fois supérieur!

Le système rwandais a fait l'objet de plusieurs études et évaluations de la part de missions allemande, canadienne, Unesco et PNUD. Dans le cadre du PNUD, et à la demande du ministère qui devait préparer la réforme de l'enseignement supérieur, j'ai fait en 1984 une analyse du coût et de l'efficacité interne et externe de l'Université. Le gouvernement a jugé plusieurs de mes propositions intéressantes (il y avait lui-même pensé), il en a rejeté d'autres. Le désaccord le plus important portait sur la division de l'Université en deux campus, Butare et Ruhengeri éloignés l'un de l'autre. J'ai estimé qu'elle n'était pas rationnelle pour une petite université de 1300 étudiants, d'autant plus qu'elle sépare la faculté des Sciences de celles d'ingénierie, d'agronomie et de médecine, alors qu'une partie des programmes est commune. On m'a dit que le Président veut avoir un campus à Ruhengeri parce qu'il est originaire d'une localité avoisinante. Aux dernières nouvelles, la réforme a été reportée, mais on déplace la faculté de droit à Kigali, la capitale. On aura trois campus.

En résumé, sur le problème des relations entre les études internationales et le développement de l'éducation, je crois qu'on peut avancer les propositions suivantes:

1. Toute étude, nationale ou internationale, est toujours liée à une idéologie explicite ou implicite.
2. Elle a donc le plus de chances d'inspirer la politique d'un pays lorsqu'elle correspond aux intérêts de la classe sociale ou de l'alliance de classes qui y détient le pouvoir.
3. Ceci n'exclut pas que d'autres études correspondant à une idéologie différente ne puissent pas susciter des projets d'éducation formelle ou non-formelle: ils seront cependant de portée locale et limitée, quoiqu'ils puissent revêtir plus d'ampleur s'il y a des changements politiques.
4. C'est pourquoi l'analyse ne doit pas se concentrer sur l'école, mais concerner toutes les formes d'éducation. Faute d'une telle analyse, on aboutit à des conceptions fixistes telles que les théories de la reproduction et de la dépendance. Parce qu'il y a toujours des contradictions entre différentes formes d'éducation et, au sein de l'éducation elle-même, entre ses différents aspects: économique, social et culturel, l'éducation n'est pas seulement un moyen de conservation, elle contribue aussi au changement. Mais le changement peut être positif pour certains et négatif pour d'autres.