

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LECO&ID_NUMPUBLIE=LECO_041&ID_ARTICLE=LECO_041_0101

Pédagogie du développement

par Vincent BIGNON et et Marc FLANDREAU

| Alternatives économiques | L'Économie Politique

2009/1 - n° 41

ISSN 1293-6146 | ISBN 9782352400387 | pages 101 à 112

Pour citer cet article :

– Bignon V. et Flandreau E., Pédagogie du développement, L'Économie Politique 2009/1, n°41, p. 101-112.

Distribution électronique Cairn pour Alternatives économiques.

© Alternatives économiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Pédagogie du développement

Vincent Bignon,

tuteur du master d'économie du développement international de Sciences Po, maître de conférences à l'UFR de Créteil, université de Paris XII, et chercheur à EconomiX,

et **Marc Flandreau,**

professeur à l'Institut de hautes études internationales et du développement de Genève, professeur en détachement de Sciences Po où il dirigeait le master d'économie du développement international.

DANS UN DES *CONTES DU CHAT PERCHÉ*, DE MARCEL AYMÉ, intitulé « Le Problème », Delphine et Marinette doivent calculer le nombre de bouleaux, de chênes et de hêtres que contiennent les bois de la commune, sachant la densité de ces arbres pour un are et le nombre d'hectares que couvrent les fameux bois de la commune. Consultées par les petites filles qui sèchent sur ce qui n'est encore qu'un problème d'arithmétique, les bêtes de la ferme vont les convaincre d'aller tout simplement dans les bois de la commune prendre connaissance elles-mêmes de leurs constantes, avec les conséquences qu'on peut entrevoir.

Ce faisant, et sans le savoir, les bêtes de la ferme viennent d'inciter les petites filles à devenir des économistes. Car les économistes partagent la philosophie des bêtes de la ferme et, dans leur activité de recherche, ils font tous, à des degrés divers et avec



plus ou moins de bonheur, ce travail de mesure et de construction d'une réalité qu'ils observent, puis d'une explication de cette réalité. Car l'économie, comme les autres sciences sociales, est une science d'observation.

La spécificité de l'économie du développement, dans ce contexte, tient à l'extrême diversité des situations possibles, des champs interprétatifs, et à la richesse des faits auxquels elle se confronte. Cette richesse, cette diversité obligent à remettre sans cesse sur le métier l'observation des phénomènes économiques et la construction de la réalité.

Comment donc enseigner l'économie du développement ? Comment enseigner l'observation ? Comment ouvrir l'esprit à une multitude de problèmes concrets et urgents, tout en donnant les clés de leur interprétation ? Comment enseigner les clés de lecture, la lecture, et le texte ?

C'est de la frustration créée par des études d'économie reposant sur une accumulation de savoirs généralement déconnectés de toute observation qu'est né le changement de perspective proposé par le master d'économie du développement international lancé à Sciences Po à la rentrée 2005. Il s'est agi d'une tentative originale à caractère avant tout expérimental qui a été permise grâce au « chèque en blanc » qui nous a été signé par Sciences Po. Cette expérience reposait sur l'idée qu'il était possible de former des économistes du développement à partir d'une très grande diversité de profils initiaux. Par conséquent, l'admission dans ce programme d'économie sélective n'admettait d'autre critère qu'une excellence académique démontrée et une solide motivation. Nous avons donc récusé l'idée qu'il fallait des « pré-requis » ou encore avoir résolu des lagrangiens pour rentrer en master, parce que l'envie peut déplacer des montagnes tandis que la seule facilité à résoudre des lagrangiens ne fera jamais de vous un bon économiste. Le résultat fut une grande diversité culturelle, combinée à une grande hétérogénéité des formations de base de nos recrues. De ce que nos collègues tendent en général à faire un obstacle pédagogique, nous avons décidé de faire un levier.

La nature expérimentale de l'aventure nous a donné beaucoup de prérogatives, mais a aussi créé quelques contraintes. Ainsi, nous n'entendons pas, sur la base de cette expérience, donner des leçons sur ce qu'il convient de faire ou sur ce que serait une

« bonne pédagogie » de l'économie en général ou de l'économie du développement en particulier. Nous profitons de cette remarque pour nous hâter de dire à quel point nous pensons qu'à vouloir ouvrir sincèrement l'économie sur le monde, nous avons probablement réinventé la roue et bricolé là où une longue pratique a déjà débroussaillé de nombreux enjeux méthodologiques et pédagogiques. Cependant, cette roue, cette pratique, n'est pas le fait des économistes mais plutôt des ethnologues, sociologues ou anthropologues, et c'est à eux que nous souhaitons présenter nos excuses. Pour autant, nous pensons que l'interface entre ces connaissances des techniques du terrain et la pratique de l'économiste reste entièrement à élaborer – sous cet angle, l'expérience tentée demeure totalement nouvelle.

Deux raisons nous ont conduits à souhaiter partager brièvement ici nos impressions sur cette expérience diverse, riche, passionnante, en même temps que des textes issus des mémoires de recherche de certains étudiants de la deuxième promotion^[1]. La première est que nous avons jugé utile d'ouvrir ici un débat sur ce que pourrait être une pédagogie idéale en économie. La question du caractère inadéquat de l'enseignement de l'économie est généralement admise. Mais si le débat a fait long feu, c'est qu'il n'en est émergé aucune alternative^[2]. La seconde motivation est que notre expérience nous a permis de tester quelques hypothèses sur les raisons pour lesquelles l'économie est enseignée comme elle l'est. Ce faisant, nous avons pu comprendre *a contrario* tout ce qui milite contre l'innovation.

Une priorité aux études de terrain

Pour ce qui est de notre master expérimental, l'innovation centrale, pour ce qui nous concerne, a consisté à jouer le rôle des bêtes de la ferme et à encourager les étudiants à partir sur le terrain. En conséquence, nous avons placé au cœur de notre dispositif pédagogique ce que nous appelons le « terrain de développement ». Plutôt que de toujours repousser à plus tard l'observation, le pari a été de mettre sur pied un master qui permette dans le même temps d'observer, de construire, de remettre en question et de consolider ses intuitions, ainsi que d'acquérir les outils permettant de retranscrire en termes rigoureux cette observation. La preuve du succès dans la réalisation de ce projet, c'était la rédaction d'un mémoire de terrain combinant collecte de données, construction d'une hypothèse et validation de cette hypothèse.

[1] *L'Économie politique* avait déjà publié, il y a un peu plus d'un an (n° 36, oct. 2007), trois mémoires de la première promotion.

[2] Voir *L'Économie politique* n° 9, 1^{er} trim. 2001.



Les étudiants partent sur le terrain avec un projet qui a la forme d'une hypothèse rudimentaire. L'articulation de cette hypothèse préexiste à la rencontre de l'infrastructure qui les héberge. L'objectif est donc de confronter cette hypothèse de recherche à une situation de développement. Le but poursuivi, on le voit, est donc différent de celui qu'ils auraient en tant que « stagiaires ». Il ne s'agit pas de faire un « temps » dans une organisation pour épais-sir un *curriculum vitae*.

Ainsi le master de développement n'est-il ni un master professionnel ni un master de recherche, distinction en principe dépassée mais qui survit sous différentes formes académiques et que nous comprenons mal. L'expérience de terrain offre la possibilité d'apprendre à conduire un projet de son initiation à sa finalisation, en autonomie mais guidé par l'équipe pédagogique, afin de comprendre les obstacles et les difficultés de l'observation mais aussi d'acquérir le capital humain nécessaire pour les surmonter. Puisqu'il s'agit, dans le projet de recherche, de penser une question d'économie, ce capital humain inclut une capacité à penser un problème « en économiste ». Il n'est guère étonnant par conséquent que plusieurs étudiants aient découvert un goût pour la recherche qu'ils ignoraient pouvoir éprouver par le passé. Le résultat a été qu'un nombre significativement plus élevé d'étudiants que dans une population type d'étudiants des filières « recherche » des masters d'économie de Sciences Po se sont retrouvés par la suite inscrits en thèse dans des établissements de premier plan, notamment à l'étranger. Si l'efficacité économique se mesure à la capacité à révéler des opportunités de gains, alors l'expérience du terrain a dû réaliser quelque chose d'utile.

L'histoire économique comme socle d'apprentissage

L'instrument que nous avons utilisé pour gérer le riche retour d'expérience fut les réunions régulières du comité pédagogique ^[3]. Ce comité a constamment cherché à améliorer la formation proposée en incorporant les leçons de l'expérience. Confrontés à l'imprévu, aux tensions créées par l'expérimentation, il nous a fallu souvent envisager la remise en question d'hypothèses apparemment évidentes, ajuster l'organisation, en un mot : apprendre.

C'est au travers de ces discussions que la philosophie intellectuelle du master a été campée. En particulier il a été décidé d'ancrer la pédagogie primitive du master (c'est-à-dire les deux premiers semestres, avant le terrain) sur les rapports entre écono-

[3] Celui-ci comprenait, outre nous-mêmes, Jorge Braga de Macedo, professeur associé à Sciences Po et président du Tropical Research Institute à Lisbonne, Joaquim Oliveira Martins, directeur de la Division des statistiques économiques structurelles à l'OCDE, et Jérôme Sgard, directeur de recherche à la Fondation nationale des sciences politiques.

mie du développement et histoire économique. Ce choix, qui a par ailleurs débouché sur la création d'un master conjoint d'histoire économique et du développement avec la London School of Economics (lequel fonctionne toujours), avait une grande importance à nos yeux.

La pensée du développement, comme la pensée de toute la science économique, consiste à envisager le réel par rapport à des mondes virtuels. Cette démarche ancienne et qui n'appartient à personne en particulier a récemment été « relookée » dans le cadre de l'évaluation des programmes d'aide au développement, qui est devenue à la mode en raison du caractère non démocratique de l'aide internationale (on n'élit pas les responsables de la Banque mondiale... alors on les évalue). C'est ainsi que la communauté du développement en est venue à pratiquer la « *randomization* », c'est-à-dire à appliquer les programmes d'une manière sélective, en constituant des échantillons de contrôle – un peu à la manière des tests de médicaments réalisés par les groupes pharmaceutiques. De cette possibilité d'expérimenter avec le réel naissent forcément quelques surprises, qui sont aujourd'hui vendues comme revêtant un intérêt scientifique *sui generis*. Nous notons que la *randomization* permet à ceux des économistes du développement qui affectionnent ce genre de littérature de nous raser avec des propos souvent moralisateurs.

Il appartiendra aux historiens économistes du futur de nous expliquer pleinement les raisons du succès surprenant de ces pratiques intellectuelles. Nous l'avons dit, cette évolution scientifique est indissociable de la montée de l'administration bureaucratique des programmes de développement, et en ce sens, elle a un côté inévitable. Pourtant, il serait terrifiant d'imaginer un monde où cette approche remplacerait la faculté de juger. Ce n'est pas en « randomisant », par exemple, qu'on dépassera le problème fondamental du non-alignement des incitations : ceux qui appliquent les programmes ne sont pas ceux sur qui les programmes sont appliqués, et pourtant on a l'impression que le rêve des premiers serait de substituer à la société des solutions d'ingénieurs. Sans le savoir, ou peut-être en le sachant, les programmes d'application de traitements vermifuges en Inde, qui ont beaucoup utilisé la logique de *randomization*, marchent dans les pas de programmes similaires dans lesquels l'administration coloniale britannique a excellé.



C'est dans cet esprit que l'utilisation de l'histoire économique nous est apparue comme fournissant un cadre analytique propice. En effet, depuis de longues années, elle a raffiné l'usage des « contrefactuelles ». Il s'agit d'outils qui permettent d'essayer de penser les propriétés des scénarios réels au travers de scénarios virtuels, et ainsi d'évaluer les politiques publiques. Les premières contrefactuelles célèbres peuvent être vues comme des questions de développement, qu'il se soit agi des motivations économiques de l'abolition de l'esclavage ou de la construction de chemins de fer aux États-Unis. Surtout, le grand avantage de la contrefactuelle est que l'évaluation est faite à partir du réel et sans espérer jamais jouer avec la nature. Au lieu, donc, de commencer par un savoir formalisé pour ensuite déplorer l'absence d'expérience naturelle et de chercher les moyens de fabriquer ces expériences le cas échéant par le truchement des programmes d'aide au développement, l'histoire économique propose un ensemble de méthodes et de techniques d'analyse dont la grande vertu est d'être très puissantes mais peu intrusives. C'est cette pertinence méthodologique, bien plus que la tarte à la crème généralement invoquée des « leçons de l'histoire », qui a été responsable de notre décision de faire de l'histoire économique le socle intellectuel de ce que pourrait être un master idéal en économie du développement.

Partant de là, la structuration de la pédagogie a été la suivante. Après une introduction large à l'histoire économique et aux pensées du développement, le premier semestre est consacré à la découverte des outils pouvant aider à comprendre l'observation. L'apprentissage (et, pour les non-économistes, la découverte) des techniques économétriques et des outils théoriques est donc une composante essentielle de la pédagogie dans ce premier temps. En particulier, un accent très fort est mis sur le passage de l'observation à la collecte de l'information et à sa mise en forme dans des outils standard.

L'innovation la plus forte est dans le remplacement des cours d'économie 1, 2 et 3 par une formule dite « boîte à outils de l'économiste ». L'idée est d'y enseigner la théorie à partir d'une approche, non point de résolution de problème (méthode de l'ingénieur), mais d'identification de problème (méthode des sciences sociales). La raison en est que, sur le terrain, les problèmes ne se donnent pas à voir mais doivent au contraire être identifiés, ce qui implique de nombreux essais, de nombreux changements d'hypothèse.

Autrement dit, la boîte à outils fournit une « grammaire » de l'économie, en passant en revue un certain nombre de concepts clés enseignés sous la forme non de modèles, mais plutôt de contes. Au total, c'est un cours de modélisation inductive que nous avons essayé de mettre en place, léger sur la topologie, lourd sur les articulations analytiques.

Les techniques de terrain

Le second semestre approfondit la connaissance des problématiques de développement et propose une initiation aux techniques de terrain, à la construction d'enquête, à la prise de conscience des difficultés d'accéder à une information de qualité. L'économie habituelle n'est alors guère utile pour éveiller aux chausse-trappes de la construction de bases de données. Plutôt que de nier la difficulté d'interroger directement les agents économiques, ou de supposer le problème résolu en encourageant les étudiants à travailler avec ce qui est en réalité un produit fini (une base de données commerciale), le choix a été fait de laisser les étudiants prendre conscience *de visu* des pièges potentiels de l'interrogation directe des agents économiques, pour qu'ils mesurent les biais induits de l'observation. L'anthropologie, parce qu'elle est consubstantiellement confrontée à ces problèmes et qu'elle a développé des techniques d'intermédiation de l'interrogation des acteurs, était alors des plus utiles. Les méthodes cinématographiques jouent aussi un rôle important, en permettant de travailler sur l'observation et sa construction.

C'est également au cours de ce semestre que les étudiants décident de leur sujet d'étude de terrain, qu'ils recherchent et discutent avec l'équipe pédagogique de l'adéquation entre ce sujet et leur projet professionnel, qu'ils sollicitent une institution d'accueil pour leur semestre hors les murs. Ceci est réalisé grâce à un énorme investissement de l'équipe enseignante : non seulement le *front office*, qui aide les étudiants à élaborer leur projet (tutorat et discussions avec l'équipe enseignante), mais aussi le *back office*, qui se charge de la négociation avec les institutions d'hébergement, ainsi que la nécessaire collaboration du *front office* et du *back office*, très consommatrice de temps.

Les plus grosses difficultés rencontrées l'ont été avec les agences et bureaucraties de recherche consacrées au développement, lesquelles ont une habitude de formaliser des « stages » qui ne correspondaient en rien à la démarche personnelle de création de



valeur qui est celle du terrain. En général, cependant, même dans ce type d'institution, il a toujours été possible de trouver un angle de négociation et un interlocuteur permettant de mettre en œuvre le projet de terrain. Reste que les organisations non gouvernementales (ONG), du fait de leur structure et de leur forme, ont en général montré une très grande réactivité.

Le suivi du terrain

L'organisation concrète du troisième semestre mérite aussi d'être détaillée. Si les étudiants sont partis sur le terrain, ils n'ont pas quitté le programme. Le suivi avec la « base » s'opère à quatre niveaux.

Au premier niveau, les étudiants restent en contact avec leurs enseignants privilégiés, c'est-à-dire ceux avec lesquels ils ont choisi de façon électorale de formaliser leur projet de terrain.

Au deuxième niveau, ils sont suivis par un tuteur qui les aide à restituer et mettre en perspective leurs expériences en temps réel. Une période d'un semestre est une période courte, et le risque est grand d'un « dérapage » du terrain. Le tuteur permet donc, en lien avec l'équipe pédagogique, d'ajuster, d'affiner, dans certains cas de réorienter les travaux de l'étudiant, en fonction des doutes qu'il exprime et des obstacles qu'il rencontre. Le suivi est tant méthodologique (comment récupérer tel type de données face à tel ou tel obstacle ?) que statistique (ces données vont-elles me permettre de répondre à la question que je me pose ?). C'est aussi un lien humain, certains terrains côtoyant la mort, comme dans le cadre du partenariat que nous avons noué avec les actions de l'ONG Solthis (Solidarité thérapeutique et initiatives contre le sida) en Afrique.

Au troisième niveau, nous avons construit un lieu d'échange virtuel (forum Internet) permettant des échanges d'expériences et de conseils ayant une nature générique. Animé par un webmestre et s'appuyant sur l'expérience de l'équipe pédagogique, le site Internet du terrain, sécurisé, sert pour discuter des avancées, pour aider à surmonter les difficultés de l'observation. Ce forum était destiné à pallier la diversité des arrière-plans culturels en fournissant une base homogène au suivi. Il s'agissait aussi pour nous de tenter d'éviter la réplique des recommandations à caractère générique. En pratique, nous avons constaté que les différentes promotions et, dans chaque promotion, les différents groupes

d'étudiants se sont saisis de cet instrument de façon très variable. Parfois il a été investi massivement, parfois il a été court-circuité par les échanges bilatéraux avec le tuteur et les référents, les étudiants faisant état du souhait de protéger leur information.

Le site du terrain étant un outil de coordination (les terrains doivent faire l'objet de rendus à des dates fixes), il a été parfois perçu comme un instrument de contrôle. Nous en avons conclu qu'on ne change pas en deux semestres le formatage des étudiants dans le cadre d'un système éducatif qui fonctionne sur le « surveiller et punir », créant des anticipations qui ne peuvent être modifiées que très lentement. L'observation de différences de comportement en fonction des types culturels d'étudiants en disait parfois long sur les modalités de « programmation sociale » du capital humain dans les différents pays représentés.

Le dernier niveau est celui du lien avec le terrain local. Ce milieu peut parfois comprendre un groupe d'économistes ou de professionnels des sciences sociales, mais ce n'est pas toujours le cas. Il peut s'agir de travailleurs sociaux, de médecins, de pharmaciens. Le groupe possède une information précieuse pour le terrain, et le lien avec ce groupe – lien de confiance, d'amitié – est essentiel. Il permet aussi de constituer la pratique de l'économiste par distanciation. Ce travail est toujours difficile, car il existe une tendance naturelle de l'étudiant à « devenir local » et à se fonder dans les références, les pratiques, et donc parfois aussi les tabous du lieu. Ce point est bien connu des disciplines qui ont devancé l'économie dans leur attention au terrain, l'anthropologie, l'ethnologie et la sociologie.

Le quatrième semestre accueille des étudiants transformés par les découvertes qu'ils ont pu faire. Il offre également un moment de travail réflexif au cours duquel il s'agit de confronter l'expérience vécue aux logiques du raisonnement économique. Pour l'équipe pédagogique, l'objectif est dès lors de les aider à restituer leur expérience. Il s'agit de valoriser les données recueillies en convertissant les intuitions souvent nombreuses des étudiants en des propositions « testables » et de leur apprendre à organiser l'administration de la preuve – la seule administration avec laquelle il vaut la peine de perdre du temps...

Pour cela, l'atelier de développement et un tutorat personnalisé offrent des conseils de lectures pour consolider le cadre inter-



prétatif, pour repérer les théories pertinentes à la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le problème observé. Il s'agit également d'aider les étudiants à mobiliser les connaissances abstraites acquises dans le cours d'économétrie pour comprendre la puissance des outils statistiques dans la construction d'une démonstration des liens entre les intuitions économiques et les preuves empiriques. Le résultat, bien souvent, est de revisiter les mêmes questions, les mêmes théories que celles qui ont été passées en revue pendant la première année, mais en constatant que, cette fois, la demande pour des techniques formelles et des approfondissements théoriques émane des étudiants eux-mêmes.

Le master reposait sur le pari que le goût de l'économie vient du plaisir à chercher, à comprendre par soi-même des situations économiques, que le développement personnel repose sur l'apprentissage de l'autonomie, et que les problèmes de développement sont mieux compris lorsqu'ils sont observés directement. Et c'est ainsi que, tout au long de l'exercice, le plaisir d'observer et de comprendre a été privilégié.

Une expérience riche... et coûteuse

Les résultats des premières promotions donneront des indications sur les résultats. La haute employabilité de nos étudiants, dans un secteur et dans une conjoncture difficiles, est un indicateur parlant, d'autant que de nombreux débouchés ne correspondaient pas aux filières traditionnelles des étudiants de Sciences Po. Que des institutions aussi diverses que l'Institut Pasteur, les programmes doctoraux en économie de Columbia à New York et de la London School of Economics, les équipes du comité français d'Action contre la faim (ACF), du Secours catholique, ou encore la Banque mondiale aient trouvé leur compte dans le recrutement d'étudiants qui avaient créé leur propre enquête et l'avaient administrée en parcourant Cali, Calcutta, Cotonou, Nyamey ou Buenos Aires avant de revenir à Paris construire les preuves de leurs intuitions, ne constitue pas un rejet de nos hypothèses de travail.

Les articles publiés dans ce numéro de *L'Économie politique* sont tous issus de ce terrain en développement. Ils ne sont évidemment pas exempts de défauts. Les lecteurs auront le loisir de pointer la richesse ou les faiblesses de chaque analyse. Chaque texte a été écrit dans un souci de vulgarisation et de concision, et représente donc une simplification par rapport aux mémoires d'étude, beaucoup plus longs.

Ce que nous soulignons pour notre part, c'est que les auteurs ont procédé, en artisans, à l'observation d'un phénomène nouveau par la collecte personnelle des données nécessaires à la démonstration, tout en faisant un important travail de lecture, de réflexion, voire de régression statistique ou de modélisation lorsque cela s'avérait nécessaire. Ces textes donneront à voir comment de tout jeunes citoyens du monde se sont donné les moyens de se poser une question et, à l'issue d'un travail long et difficile, d'y répondre.

Reste, pour conclure, à dire un mot de ce que nous avons retenu, quant à nous, de cette expérience. La première conclusion, c'est que nous avons pu toucher du doigt la raison pour laquelle l'enseignement de l'économie – mais peut-être la pédagogie en général – s'enferme, se renferme dans un rapport d'autorité dont l'aboutissement est le problème formel que les étudiants doivent résoudre. Comme pour le problème de Delphine et Marinette, il s'agit là d'un microcosme entièrement contrôlé par celui qui a posé le problème, et ce microcosme n'entretient pas plus de rapports avec la réalité que les « bois de la commune » de l'énoncé des petites filles n'en a avec les vrais bois de la commune qui se trouvent au bout du champ. Accepter d'entamer un rapport avec un problème dont nous ne tirions pas les ficelles, un terrain pour lequel l'étudiant avait un avantage d'information, ouvrait un enjeu pédagogique considérable et dont on ne peut sous-estimer la dimension subversive.

Notre seconde conclusion, qui intéressera peut-être les économistes, est que la pédagogie à un niveau avancé n'est pas seulement un transfert mais aussi une redistribution. Indubitablement, notre approche a davantage profité à certains qu'à d'autres. Nous nous sommes réjouis en constatant l'épanouissement de certains, et nous avons voulu mettre cela sur le compte de la liberté de choix et de la responsabilité que cela entraînait. Symétriquement, nous avons constaté à quel point notre pédagogie était déstabilisante pour ceux qui exprimaient une préférence pour les cadres rassurants d'une pédagogie dans laquelle le professeur domine. En fin de compte, la dimension politique de la pédagogie nous est apparue comme étant l'élément essentiel de toute cette affaire. Le savoir, pensons-nous, et sa transmission jouent en réalité un rôle assez peu important dans le système éducatif de notre pays. Qu'au fond, en allant sur le terrain, en envoyant les étudiants dans les bibliothèques et en les encourageant



geant avec bienveillance à développer leur faculté de juger, on arrive à de meilleurs résultats qu'en les « bassinant » avec ce qu'il faut penser en dit assez long. Qu'on se refuse à développer l'usage du terrain, et qu'on détruit ou qu'on entretienne mal les bibliothèques en dit plus long encore.

En troisième lieu, nous gardons de cette expérience une surprise. Celle-ci a consisté à découvrir qu'une pédagogie reposant sur un effort librement consenti par l'étudiant est coûteuse pour l'enseignant, qui se trouve souvent confronté à l'hétérogénéité des compréhensions, des rythmes d'apprentissage. En individualisant les conseils, en passant du temps à écouter les étudiants, il devient également naturel de constater combien volatil peut être le rendement de ces actions. Il arrive alors que des heures de discussion débouchent sur un travail moyen, tandis que trois minutes de conseils peuvent découvrir des trésors. Même si ces réflexions pourront sembler naïves aux pédagogues, elles donnent un avant-goût des obstacles à la mise en œuvre de tels programmes.

La dernière conclusion que nous tirons de tout ceci est que, si les bénéfices de notre approche nous ont paru évidents, nous ne pouvons guère les évaluer sans une référence aux coûts. Or ceux-ci sont assez considérables. Il faut une grande disponibilité, une grande patience et une bonne dose d'humour pour accompagner les éclosions hétérodoxes. Le type d'énergie et de talents qui est mobilisé dans ces cas est plutôt au-dessus de ce qui se pratique en général. Pourtant il a bien souvent suffi d'une étincelle pour susciter l'enthousiasme de nombreux enseignants, et les difficultés sont rarement venues d'une absence d'effort ou d'une résistance à l'innovation. Pour autant, les obstacles à une continuation de ce type de programme ne doivent pas être minimisés. En effet, s'il nous a été possible d'intéresser à cette expérience de façon presque gratuite un grand nombre d'esprits de premier plan qui ont bien voulu soutenir le master de leur bienveillance, il est clair que, au-delà de l'amitié qui nous était ainsi témoignée, pérenniser une telle entreprise nécessitera beaucoup plus de moyens que ce que le système français actuel, fût-il celui des grandes écoles (ou peut-être précisément celui-ci), n'est disposé à avancer. ■