

***Recherche et enseignement au niveau des études universitaires
et l'analogie structurelle entre la pensée économique et une certaine pédagogie
à l'époque de la mondialisation.***

*Contribution au deuxième atelier de recherche d'accompagnement
à l'IPSOM du 25 au 28 février 2008*

Remarque préliminaire : Dans ce texte, j'essaie de développer et de souligner un seul argument : la fonctionnalisation économique de la formation en vertu de l'analogie structurelle entre la pensée économique et une pédagogie qui vise des compétences à travers des objectifs concrets. La fonctionnalisation économique de la formation me semble être la question fondamentale qui, en fonction de la mondialisation en cours, règne actuellement les systèmes de formation de beaucoup de pays dans le contexte de la mondialisation. Je crains que la fonctionnalisation économique ne prenne pas en compte les sources et les conditions spécifiques à la créativité humaine dont les sociétés ont besoin pour répondre aux exigences futures. Afin de rendre l'argument de l'analogie structurelle entre la pensée économique et ladite pédagogie plus palpable, je n'hésite pas de simplifier certains aspects et de m'exprimer de temps à temps sous forme polémique.

1. A l'IPSOM, nous nous sommes donnés comme normes d'études les trois principes des sens divers, de l'interaction et de la responsabilité réciproque. Au centre des trois principes, il se trouve le rapport entre l'esprit de la recherche et l'esprit de l'enseignement ou, bref, entre la recherche et l'enseignement. L'enseignement fait corps avec la recherche. Un apprentissage productif est lié au désir des apprenants de chercher des réponses à des questions posées. C'est ainsi qu'un enseignement qui ne respecte pas l'esprit de la recherche n'a que peu de valeur.

Alors, il faut viser le rapport entre la recherche et l'enseignement. Il faut le viser davantage parce que de nos jours, le corps que l'enseignement fait avec la recherche est mis en cause par un développement qui concerne les universités et les systèmes scolaires également. Ironiquement, ce développement est lancé par des sociétés qui se croient à la tête de la modernité et dont les systèmes d'éducation et de formation, souvent, sont considérés comme de bons modèles.

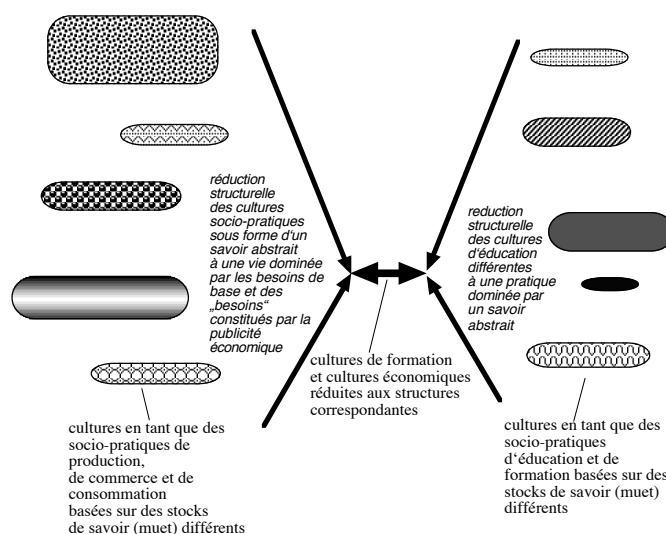
La mise en cause du corps est motivée par le néolibéralisme qui règne la mondialisation économique et qui ne demande des hommes et des femmes de favoriser des compétences qui les rendent aptes à répondre aux exigences de l'économie et du marché mondial. Le but de ce développement est un état d'être selon lequel les êtres humains se restreindraient aux fonctions des processus économiques. On vise des hommes et des femmes prêts à répondre sans aucune critique aux besoins du marché de travail et de commerce. Cette pratique se fait à travers une formation qui ne respecte pas le fait que, selon la nature humaine, les apprenants sont des chercheurs qui ont besoin des champs de recherche ouverts pour que la curiosité soit animée et provoquée. La mondialisation économique tend à réduire le champ de recherche et la formation y relative à une seule piste. Il s'agit d'une piste qui est structurée par la production de la sur-valeur et la hausse des actions de la Bourse. L'économie est en train d'entrer dans la nature interne de l'homme et de la coloniser selon ses besoins. Les valeurs de l'humanisme – la paix, la liberté, l'égalité, la fraternité, la solidarité, la justice, la reconnaissance et l'amour de l'autre, la religion, la recherche de la vérité – sont en danger. Elles risquent de se perdre là où la fonctionnalisation économique de la formation domine la pensée des apprenants. Actuellement, toutes les sociétés du Nord et du Sud de l'Ouest et de l'Est en tant qu'elles sont impliquées dans le processus de la mondialisation sont demandées de se mettre au défi de développement. Evidemment, c'est pourquoi que le gouvernement Camerounais, en corres-

pondance avec les autres gouvernements de l’Afrique Centrale francophone ont adopté une déclaration qui va dans cette direction¹.

Pour toutes les sociétés, la question de comment réagir au défi de développement se pose. Une réflexion qui va au fond du problème est nécessaire. L’idée n’est pas bonne de ne suivre plus ou moins aveuglement que la tendance de la fonctionnalisation économique. Ne faut-il pas également garder p. e. l’héritage socioculturel en tant que trésor de l’humanisme sans lequel l’esprit de l’apprentissage et de la recherche perd une de ses sources les plus riches ? Une formation qui se restreint aux compétences relatives aux processus économiques – aux processus de production, de distribution, de consommation –, est-elle justifiée ? Ne met-elle pas en cause les spécificités des êtres humains et des sociétés diverses ? Ne faut-il pas exploiter les différences culturelles et les spécificités propres aux sociétés différentes afin de faire vraiment évoluer les êtres humains et les sociétés ? Au fur et à mesure que nous acceptons la fonctionnalisation économique comme la norme principale des études et de la formation nous risquons de nous perdre. Nous risquons d’escamoter la diversité et la richesse de ce que les êtres humains en tant *qu’êtres humains* marque. Nous risquons également de perdre les spécificités des cultures différentes et la créativité qui en découle. Nous risquons de devenir des fonctionnaires d’un pouvoir qui fait semblant d’être la nature elle-même à laquelle on ne puisse pas résister. Nous risquons de nous soumettre plus ou moins aveuglement à un pouvoir plus ou moins inconnu.

Voici la contexture de mon raisonnement : D’abord (1), je présente un dessin qui signifie une équivalence structurelle entre la piste de la fonctionnalisation économique et la pédagogie par objectifs. Cette équivalence est au centre de mon raisonnement. Dans un deuxième pas (2), j’explique l’argument que la pédagogie par objectifs risque d’être l’entrée principale pour les intérêts économiques. Ensuite, le raisonnement un peu global de ce chapitre sera concrétisé par des exemples plus concrets. Un premier exemple est retenu d’une expérience faite à l’école primaire camerounaise (3). Un deuxième exemple est pris de la formation universitaire telle qu’elle est en train de se présenter en Allemagne en fonction de l’Internet (4).

1. Je prétends que la fonctionnalisation économique risque d’entrer dans la nature interne de l’homme et de la coloniser selon ses besoins. L’argument, est-il justifié ? Le constat ne suffit pas. Pour que l’esprit économique puisse entrer dans la nature interne de l’homme, il faut une piste, une route ouverte qui joint les deux champs à première vue très différents. Cette route est donnée par une réduction des structures de savoir d’une part du côté de l’économie et d’autre part du côté de la pédagogie de sorte que les côtés se joignent au niveau d’un savoir abstrait.



Dessin 1 : La piste structurelle de la correspondance entre l’économie et la pédagogie

¹ Rapport d’étape sur la mise en place du système LMD au Cameroun (2006 – 2007), Libreville 2007

2. La vie sociale, présentée par le côté gauche du dessin, est un ensemble très complexe. Elle est formée par les dimensions de la culture, de la religion, de l'économie, de la politique et ainsi de suite. Des instances de pouvoir et des intérêts différents se battent d'une manière ou d'une autre et souvent, les gens balancent à peine leurs identités. Dans des dictatures, le pouvoir politique domine les autres dimensions. Au niveau des démocraties, la politique a le devoir d'équilibrer les dimensions et les intérêts différents. Le jeu est difficile. De plus en plus, les intérêts économiques prévalent les autres dimensions et la politique au niveau des Etats est en train de perdre le contrôle des entreprises multinationales. Microsoft qui domine le domaine des ordinateurs et des logiciels est un exemple. Bertelsmann, l'entreprise multinationale sur le plan des médias est un autre.

Les exemples représentent un aspect fondamental de la mondialisation. De telles entreprises multinationales essayent de former la pensée publique en faveur de leur idée de la mondialité à travers une certaine préparation du savoir. Pour simplifier un peu on peut dire que Microsoft réussit à faire penser les gens que le cerveau de tout le monde soit organisé comme un ordinateur. Une telle pensée est très utile pour les entreprises multinationales. Elle fait croire que l'on peut facilement aller au-delà des sociétés et des cultures différentes pour arriver à un niveau partagé par toutes les sociétés et par tout le monde. Cette pensée ressemble un peu aux idées des grandes religions missionnaires. Mais il y a une différence. Les religions essayent d'attirer les gens en les renvoyant à un monde spirituel au-delà du monde présent afin d'améliorer leur destin sur la terre. Par contre, les grandes entreprises multinationales appâtent et séduisent les gens par la promesse d'améliorer la vie sur la terre. Elles remplacent la référence à un monde spirituel par la référence à un monde où tous les besoins – surtout du corps – soient comblés.

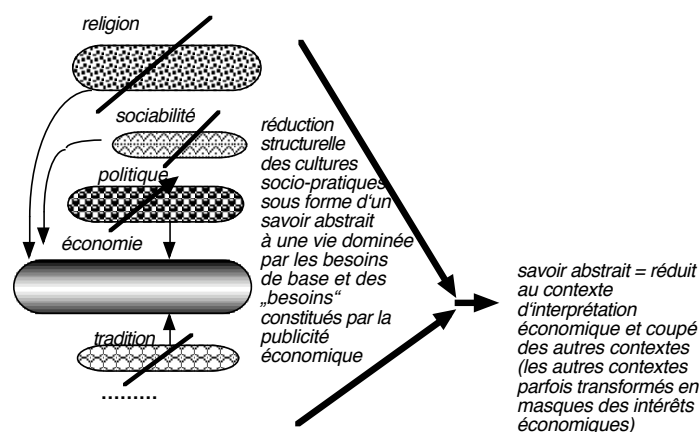
Bien sûr, en vue de la pauvreté de beaucoup de populations au monde, on ne peut pas contredire à la volonté d'améliorer les conditions de vie matérielles. Malheureusement, la promesse des entreprises multinationales n'est pas innocente. Leur image d'amélioration de la vie est liée à une réduction de la richesse spirituelle et culturelle à l'idée qu'en principe, chaque problème qui se pose soit plus ou moins causé par un manque que les entreprises se disent d'avoir les moyens de le combler. Alors, la réduction consiste en ce que des manques des genres tout à fait différents – des besoins matériels, mais également des désirs spirituels, psychiques, sociaux, culturels, moraux et ainsi de suite – sont réduits à un genre simple.

Quel est ce genre ? Comment, les entreprises multinationales, réduisent-elles les besoins et les désirs différents à ce genre simple ? Tout d'abord, elles lancent l'idée d'un seul monde au-delà des sociétés différentes. De deux, elles font croire que l'individu soit responsable de son destin et que ce ne soit que l'individu lui-même qui cause ses échecs sur le plan de sa vie sociale. Alors, elles lancent une vision du monde qui tend à détruire la solidarité des gens. Pour y arriver, les entreprises multinationales se servent des stratégies astucieuses. Elles essaient d'organiser le savoir de sorte que le monde se présente comme fondamentalement conçu économiquement. Afin de le faire, elles ont besoin des instances à travers lesquelles elles réussissent à former la pensée des gens. De là leur intérêt pour les médias.

Bien sûr, cette réflexion est un peu simplifiée. Mais afin de donner un exemple local de comment on peut organiser la pensée des gens on peut se référer à la télévision. La plupart des films présentés à la télé locale viennent des Etats-Unis et de l'Europe. Ces films – p. e. des films policiers – présentent une certaine manière de vivre qui est différente des cultures locales. Le confort présenté – les maisons et les logements, les voitures, les appareils techniques – évoque l'idée d'une vie confortable de sorte que le public adopte cette idée. Afin de participer à ce confort, les gens essayent d'acheter les marchandises qui viennent des sociétés du nord. C'est ainsi que les médias attribuent à créer un marché mondial. Une autre colonisation est en train de s'effectuer.

Pour ne pas être mépris je me hâte de dire que tout soulagement de la vie difficile est un progrès souhaitable. Le seul problème consiste en la réduction de la richesse culturelle des sociétés différentes à l'idée d'une vie telle qu'elle est évoquée par les entreprises multinationales et leurs outils, les médias. Sans toucher d'autres stratégies des entreprises multinationales – p. e. le lobbying au niveau de la politique, les stratégies monétaires etc. – on peut dire qu'elles réduisent la complexité du savoir humain possible qui se trouve dans des trésors culturels à un savoir abstrait.

Le savoir offert est un savoir abstrait dans le sens suivant. Un savoir, pour être efficace, a besoin des contextes d'interprétation qui constituent ses sens divers. Le mot « abstrait » signifie que le savoir est coupé de ses contextes d'interprétation possibles. Dans ce sens, les entreprises multinationales essaient de mettre en vigueur un savoir qui est coupé de la plupart de ses contextes d'interprétation possible et réduit au contexte économique. Bien sûr, cette réduction n'est pas toujours très visible. Souvent, on a peine de la découvrir. Mais elle existe et elle influence la pensée et la vie de tout le monde au monde entier.



Dessin 2 : La réduction des contextes d'interprétation du savoir (des « sens divers » au contexte d'interprétation économique du savoir

Le dessin signifie la réduction du savoir par l'abstraction des contextes d'interprétation. Il occulte un autre aspect toujours important. La plupart des contextes d'interprétation sont barrés. Mais en réalité, la religion, la politique et ainsi de suite ne sont pas annulées. Ce qui est plus grave c'est qu'elles risquent d'être transformées en des servants de l'économie – au lieu de servir comme les sources et les conditions nécessaires et spécifiques à la créativité humaine. Pour en donner de petits exemples : J'ai déjà touché les grandes religions qui proclament la vision d'un seul monde au-delà des sociétés différentes. En principe, il s'agit d'une idée liée à l'humanisme. Mais dans la réalité et dans le contexte actuel, une telle religion risque de préparer la pensée des gens à une uniformité structurellement pareille à celle qui est conçue par les instances du secteur économique. Un autre exemple est la politique. Souvent, il est difficile de distinguer d'une part la politique qui mérite ce nom par son respect de tous les champs de la vie sociale des intérêts économiques des politiciens d'autre part, qui collaborent avec les entreprises multinationales.

3. J'ai présenté l'argument d'une analogie structurelle entre le secteur économique et le secteur de la formation (v. dessin 1). Aujourd'hui, la tendance d'une fonctionnalisation économique de la formation en faveur du marché mondial et au détriment des cultures différentes se fait de plus en plus sentir. Quelle est la disposition du côté de la formation ouverte à la fonctionnalisation économique ?

Cherchons d'abord une entrée concrète dans le problème de la réduction des cultures socio-pratiques de l'éducation ! Nous savons que les cultures en tant que pratiques traditionnelles de l'éducation de la progéniture sont très différentes dans des sociétés différentes. Prenons

comme exemple les rites de passage à travers lesquels les jeunes sont transformés en des membres adultes de la société. P. e., en pays Bamiléké, les garçons de la chefferie sont invités de se présenter comme des hommes forts et courageux pour être associés à la société des adultes. En Europe centrale, l'Eglise a pris cette place de la chefferie. Elle oblige les jeunes à un rite de passage constitué par la mémorisation des dogmes religieux et la profession publique de foi. Les sociétés socialistes ont remplacé ce rite de passage par leurs dogmes de l'économie politique. Et aujourd'hui, dans les sociétés du nord, pour la plupart des jeunes, la profession de foi n'est qu'un prétexte pour demander des cadeaux de grande valeur. On voit la grande diversité des rites de passage dans des sociétés différentes.

Mais dans toutes les sociétés impliquées dans le processus de la mondialisation, il y a l'école. L'école telle qu'elle se trouve actuellement dans presque toutes les sociétés du monde est d'origine occidentale. Cette école organise la formation en classes des gens du même âge. Les classes sont dirigées par des enseignants qui gèrent le savoir à apprendre et le déroulement des cours. Cette organisation est déjà favorable à une formation qui vise un monde homogène au niveau des apprenants. Elle est une condition de la correspondance structurelle entre le secteur économique et le secteur pédagogique.

Il y a une autre condition, la pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectifs telle qu'elle est souvent pratiquée dans les écoles est la porte structurellement ouverte pour la fonctionnalisation économique de la formation.

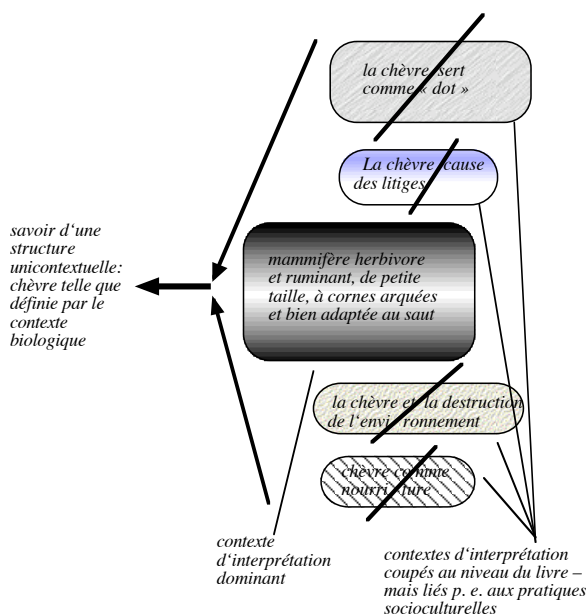
Il se comprend que toute activité pédagogique se justifie par son objectif. Agir pédagogiquement demande un objectif clair et des moyens de réalisation justifiés. Mais on peut formuler des objectifs pédagogiques aux niveaux et selon des manières différentes. A un niveau global, on peut demander de la pédagogie p. e. de faire évoluer les jeunes de sorte qu'ils deviennent des êtres humains capables d'attribuer au bien de la société d'une manière créative et responsable. A un moyen niveau, on peut formuler demander que les jeunes deviennent capables de comprendre et de maîtriser les paradigmes théoriques et pratiques différents de la vie sociale. Ici, on peut penser à la maîtrise de la langue, de la mathématique, de l'histoire, de la religion, de la culture, de l'économie, du système juridique et des droits de l'homme et ainsi de suite. Finalement, à un troisième niveau, on peut formuler des objectifs très concrets. P. e., on peut demander des jeunes qu'ils sachent résumer le contenu d'un certain texte, qu'ils sachent mémoriser les dates de la grande Révolution Française ou qu'ils sachent résoudre d'une manière prescrite une certaine tâche mathématique. A ce niveau, on parle des objectifs en vue des connaissances et du savoir à apprendre ou l'on parle des objectifs en vue des facultés d'agir et de faire quelque chose. Cette logique d'une pédagogie des objectifs concrets est actuellement très répandue. Souvent, nous croyons qu'elle soit naturelle, évidente et innocente. Mais elle n'est ni naturelle ni innocente. Il se peut qu'en fonction de la pédagogie par objectifs concrets, la compréhension reste plus ou moins superficielle de sorte que les apprenants ne reproduisent que des formules, des stratégies ou des phrases sans qu'ils ne sachent interpréter les contextes plus globaux en question. La pédagogie par objectifs concrets favorise un savoir dirigé par une mise en contexte simple et laisse de côté des références à d'autres contextes d'interprétation sur lesquelles la vie sociale est fondée et qui servent comme sources de la créativité humaine. Voilà la faiblesse d'une pédagogie par objectifs qui constitue l'analogie structurelle entre le secteur économique et le secteur pédagogie. Elle risque de préparer les gens à se soumettre à la réduction des contextes divers à un contexte simple. Cette simplification est au centre de la fonctionnalisation économique de la pédagogie.

4. Alors, la pédagogie par objectifs concrets est moins innocente que l'on ne pense. Elle n'est pas innocente en ce quelle se présente comme une logique naturelle à laquelle on ne peut pas contredire. Mais en fait, elle n'est ni naturelle ni innocente. Prenons comme un premier exemple simple du contexte scolaire la connaissance d'un savoir. Dans un livre de l'école

primaire prévu pour le CE, on trouve le thème de la chèvre.² A la page droite, il y a l'image d'une chèvre, et à la page gauche, les auteurs du livre offrent une description de la chèvre en énumérant quelques de ses caractéristiques. On dit que la chèvre est un mammifère, et pour préciser, on ajoute qu'elle est un mammifère herbivore et ruminant. On continue à nous dire qu'elle est de petite taille, à cornes arquées et bien adaptée au saut. Ces caractéristiques sont typiques d'un lexique. Ils répondent à la vue, au contexte d'interprétation d'un biologiste. Au début de la définition, on trouve le classement (« *mammifère* ») et le genre (« *mammifère herbivore et ruminant* »), et on ajoute quelques traits visibles (« *de petite taille, à cornes arquées* ») et une faculté spécifique (« *bien adaptée au saut* »).

Or, cette définition ne répond pas aux contextes vécus d'un enfant de la campagne qui connaît la chèvre dans des contextes divers. Elle ne correspond pas à l'impact des chèvres à la vie sociale telle que pratiquée p. e. au Cameroun : Selon la tradition, la chèvre sert comme « dot » afin de « satisfaire » les parents d'une jeune fille lors de son mariage. En plus, la chèvre qui mange les herbes et les feuilles des jeunes arbres est un facteur important au niveau de la destruction de l'environnement. Comme elle entre franchement dans les jardins, elle cause beaucoup de litiges parmi les habitants du village et ainsi de suite.

Pour en tirer une conclusion, on peut dire qu'à l'école, très souvent il y a une certaine vue, une interprétation restreinte d'un objet qui est plus ou moins étrangère par rapport aux attentes naturelles des élèves, au milieu auquel ils sont adaptés et à l'impact de l'objet en question sur la société. Cette vue est plus ou moins fondée sur une certaine tradition scientifique. C'est ainsi que la pédagogie par objectifs tend à mettre à l'ombre des vues concurrentes, des contextes d'interprétation divers et importants en fonction de la vie sociale dans laquelle l'objet en question fait effet. Le savoir tel qu'il est offert dans l'exemple n'est pas seulement étranger. Au fur et à mesure qu'elle est assumée elle occulte d'autres vues, d'autres contextes d'interprétation, d'autres conceptions de l'objet plus importantes par rapport au vécu, elle bloque la créativité. Pour le dire en termes de l'approche en vigueur à l'IPSOM et à l'Ecole de Référence une telle pédagogie par objets tend à former les apprenants selon le principe du sens unique. Elle ne favorise pas le principe des sens divers, de l'interaction et de responsabilité.



Dessin 3 : La mise-en-scène d'un seul contexte par le coupage des contextes concurrents

² Exemple des années 1990 dont je me rappelle.

5. Est-ce que cet exemple représente également la logique du savoir qui est offert aux cours universitaires ? Bien sûr, les universités sont des structures complexes et les matières enseignées sont souvent très difficiles. Il n'est pas possible de les réduire facilement à un constat, à une vérité simple. Les différentes facultés universitaires en tant qu'unités de formation et de recherche (UFR) sont imprégnées par leurs propres logiques, leurs propres cultures du savoir. Mais *modo grosso*, on peut dire que, selon les réformes en vigueur en Europe, en Afrique et ailleurs, la diversité des contextes d'interprétation se perd. En d'autres termes, l'unité de formation et de recherche se perd. Par conséquent, un certain type de savoir prévaut. Quel type de savoir ? Il s'agit de l'articulation du savoir sous forme d'une vérité absolue et abstraite qui fait sembler de ne plus être liée aux sources diverses de connaissance dont elle sort.

Pour illustrer l'argument, je me réfère à un exemple allemand. Mais je crois que des exemples plus ou moins pareils se trouvent également en France, aux Etats-Unis et ailleurs (au Cameroun, le « *Rapport d'étape Pour la mise en place du LMD Au Cameroun [2006 – 2007]* » parle de l'« *introduction des TICs [les Technologies de l'Information et de la communication] à tous les niveaux de l'enseignement au Cameroun* », p. 5). Afin de rendre l'exemple allemand compréhensible je dessine le cadre de raisonnement :

Aujourd'hui, on ne parle plus d'un thème ou d'une matière à apprendre, on parle plutôt des compétences à acquérir.³ On dit que les jeunes sont obligés de développer des compétences qui les rendent capables de répondre aux exigences de la société actuelle et future – p. e. de maîtriser les TICs.⁴

Depuis plus de 10 ans, une des compétences demandées concerne l'usage des médias. En vue de la pédagogie pratique, il en sort la question du bon moment d'une éducation aux médias en faveur de la compétence aux médias. C'est pourquoi il y a une discussion sur l'âge à partir duquel l'accès à l'Internet devrait être offert aux enfants.

Dans ce contexte, un de mes collègues allemands qui se dit « spécialiste » nous dit :

*Si les enfants commencent très tôt à faire connaissance de l'Internet, ils apprennent penser selon les traces préformées par des réseaux. Ils acquièrent la compétence des médias non seulement dans le sens simple de maîtriser l'ordinateur. Ils apprennent également d'interpréter les contenus dans le réseau offert, d'évaluer leur signification et leur qualité.*⁵

Mon collègue favorise l'ordinateur comme un outil pédagogique extraordinaire et une source riche du développement intellectuel. Il défend sa position par l'argument que, normalement, à l'Internet, un contenu est présenté dans un contexte auquel le lecteur a accès à travers des mots-clé. Il parle de ce que l'on appelle « hypertexte ». « Hypertexte », cela dit qu'à l'Internet, il y a toujours plus qu'un seul texte à suivre. Dès qu'il y a un mot souligné, on peut cliquer là-dessus et un autre texte se présente sur l'écran. Alors, l'Internet offre toute une diversité des contextes relatifs au thème du départ. Selon l'argument de mon collègue, les enfants qui suivent »l'hypertexte« développent la compétence de penser dans des réseaux cognitifs et sémantiques où une diversité de contextes d'interprétation est mise en rapport.

Dans ce sens, on pourrait être tenté de penser que l'Internet soit l'incarnation du principe des sens divers de sorte qu'il invite les apprenants à suivre des interprétations multiples et concurrentes. Et bien sûr, il y a des cas où un apprenant peut exploiter l'Internet dans ce sens. Mais, bien entendu, il parle des enfants de l'âge à partir de 3 ans !

³ Cf. « Rapport... », 4.2. : « Le référentiel de ce protocole repose sur les principes suivants : - des programmes conçus comme des dispositifs de formation ; - l'approche par compétences », p. 18

⁴ Cf. « Rapport... », 2.1.b.1 : objectifs, p. 11 sq.

⁵ Cf. Prof. Dr. Stefan Aufenanger, <http://www.schau-hin.info/index.php?id=55>; traduction: Rainer Kokemohr.

Mon collègue parle sous forme d'un constat. Il présente ce qu'il dit dans un cours magistral et sous forme d'une vérité générale et absolue : « *Si les enfants commencent très tôt ..., ils apprennent ...* ». Alors, le conférencier qui se dit « spécialiste » essaye de faire comprendre ses étudiants que ce soit normal et naturel que les enfants « *apprennent...* » Il ne parle pas de conditions spécifiques dont il faut pour que les enfants « *apprennent* ». Il présente le constat comme une vérité dont on ne peut pas douter. Si les étudiants lui suivent, on peut facilement imaginer qu'ils essayent d'appliquer cette vérité à la pratique en classe dès que les enfants disposent d'un ordinateur.

Mais je doute fort que l'exploitation du « hypertexte » selon le principe des sens divers soit le cas normal au niveau des enfants de la Maternelle ou de l'Ecole Primaire ! Je doute de l'argument de mon collègue. Il dit : « *Si les enfants commencent très tôt à faire connaissance de l'Internet, ils apprennent penser selon les traces préformées par des réseaux.* » Je doute pour deux raisons.

D'abord, nous savons que, très souvent, à l'Internet, les élèves, dès qu'ils savent manipuler l'ordinateur, cherchent des thèmes ni prévus par l'enseignant ni enrichissant le thème en question. Les élèves ne sont pas seulement marqués par le zèle que l'enseignant leur demande. Souvent, ils aiment également suivre le plaisir et de trouver des jeux et des thèmes amusants. Déjà à ce niveau, le constat de mon collègue ne me convainc pas.

Mais la deuxième raison est plus importante. Un « hypertexte » offre toujours une possibilité d'escamoter une réflexion sincère, de s'en tirer tout en allant d'un contenu à l'autre et de rester à un niveau de pensée confortable et simple. A travers le «hypertexte », on a l'impression d'apprendre beaucoup, mais souvent, une vraie lecture qui fait réfléchir n'a pas lieu puisqu'on se hâte de sauter d'un mot-clé à l'autre. L'Internet peut séduire les apprenants à une habitude superficielle.

Alors, un optimisme simple en vue de l'Internet ne me semble pas à sa place. Pourtant, mon collègue présente ce qu'il dit sous forme d'un constat, d'une vérité simple. Il constate simplement que l'enfant en général apprendre penser d'une manière interconnectée s'il fait très tôt connaissance de l'Internet.

Est-ce que l'exemple de l'apprentissage à travers l'Internet est lié à la même logique que le thème de la chèvre ? Sans doute, le contenu est plus complexe. Mais ce que mon collègue présente lors du cours magistral ressemble à ce que le livre du CE nous présente en vue de la chèvre en ce que, dans les deux cas, les auteurs présentent une seule « vérité » lié à un contexte d'interprétation spécifique comme la seule vérité à retenir et ils coupent d'autres contextes d'interprétation importants. Dans le premier cas, c'est le constat que la chèvre est un mammifère. Dans le deuxième cas, c'est le constat que les enfants apprennent une certaine manière de penser à condition qu'ils commencent très tôt à faire connaissance de l'Internet. Alors, la logique est pareille. Dans tous les deux cas, il y a un constat qui fait semblant d'être une vérité dont on ne puisse pas douter. Dans les deux cas, il y a un objectif concret : les apprenants sont demandés de retenir le constat présenté.

6. Quel est le pouvoir qui motive la pédagogie par objectifs concrets? Tout d'abord, il faut retenir que la pédagogie par objectifs est fondée dans l'histoire. Elle est l'héritage des sociétés féodales qui étaient régnés par un roi, et souverain, un chef. En Europe, il s'agit des états du 18^{ème} siècle avant qu'en suite de la Révolution Française et à travers des guerres, les citoyens gagnaient la liberté démocratique et commençaient à établir ce que l'on peut appeler l'autonomie des sujets. Bien sûr, ce processus a pris beaucoup de temps, de guerres et de querelles, et il n'est pas encore arrivé a la fin. De là le fait que l'héritage d'une pédagogie axée sur un but défini par une autorité survit jusqu'aujourd'hui. On en trouve les traces au niveau des conceptions pédagogiques. Comme en Afrique, le système scolaire a été introduit par les

colons européens, la conception d'une pensée centralisée qui est le masque d'un pouvoir centralisé domine la pratique à trouver dans les écoles africaines. La pédagogie par objectifs concrets est le bon serviteur d'un pouvoir centralisé. Pour le dire en termes de notre philosophie pédagogique, la pédagogie par objectifs concrets est le masque du principe du sens unique qui, dès qu'il est le seul principe à suivre, apprêtent une pensée qui risque d'ouvrir la piste à n'importe quel pouvoir centralisé. La pédagogie n'est pas hors de la politique.

En Afrique, il y a une autre tradition qui, malheureusement, a été prise en otage par la pédagogie des colons. C'est la tradition des chefferies. Nous savons que, dans le passé, les chefferies étaient régnées par l'esprit des alliances réciproques entre le chef, les notables et le peuple. Mais sous l'influence de la colonisation, cet esprit ne persiste plus dans sa façon originale. Il s'est transformé dans une pensée centralisée qui semble aller presque sans problèmes ensemble avec l'héritage d'une pensée axée sur un seul centre, un seul intérêt.

7. Aujourd'hui, il y a un pouvoir plus puissant qui succède au dit héritage de la pédagogie par objectifs et qui profite de l'analogie structurelle préfigurée. Aujourd'hui, les entreprises multiculturelles sont en train de prendre le pouvoir de définir dans le monde entier la qualité et l'échelle du développement des sociétés et des individus. C'est pourquoi les objectifs de la formation soit scolaire soit universitaire sont de plus en plus définis selon les besoins du développement économique. Les apprenants, au lieu de les considérer comme des êtres humains dans la complexité de leurs potentialités, sont plus ou moins réduits à leur valeur en tant qu'employés obligés de se vendre selon des critères purement économiques sur le marché de travail. Dans les sociétés européennes et asiatiques, cette « philosophie » est déjà acceptée par la majorité des apprenants eux-mêmes. Ils l'acceptent parce qu'ils se croient forcés à accepter par leurs parents, par la peur de ne pas trouver un poste ou par l'idéologie collective qui fait semblant la « vérité » et le caractère « naturel » et « logique » du savoir offert. Alors, la fonctionnalisation économique de la pédagogie par objectifs est en train de transformer la formation des jeunes. Elle risque de coloniser la nature interne des gens.

Deux questions sortent de cette observation. Le pouvoir économique mondial, est-il une réalité à observer ou s'agit-il d'une fiction ou d'une idéologie ? Quels sont les mécanismes du pouvoir économique mondial à travers lesquels la colonisation des gens se réalise ?

8. Attaquons d'abord la deuxième question. Mettons à l'épreuve l'argument de l'analogie structurelle entre le secteur économique et la pédagogie par objectifs concrets. Pour le faire, je reprends la notion de la compétence qui marque actuellement le langage pédagogique international. Aujourd'hui, ce langage est devenu commun. On nous fait croire que la pédagogie doit viser à travers des études scolaires et universitaires la formation des « compétences ». La notion de la compétence est un élément majeur qui constitue, à travers le langage, le pouvoir économique.

Une compétence, c'est quoi ? Le lexique électronique « Wikipédia » français offre l'explication suivante :

« Notion générale de compétence

1. Dans le domaine professionnel, la compétence sera définie comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte professionnel.

2. Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes. On parle de compétence de base pour désigner les compétences qui doivent être acquises pour pouvoir passer d'une année à l'autre, ou d'un cycle à l'autre.

*Dans une définition comme dans l'autre, la compétence est fortement liée à la notion de situation-problème, qui appartient à une famille de situations bien délimitée.*⁶

Comme cette définition de la compétence – soit au niveau professionnel ou pédagogique – se réfère à *la notion de situation-problème*, elle semble bien convenir à notre philosophie pédagogique des trois principes des sens divers, de l'interaction et de la responsabilité. Mais il ne faut pas se tromper sur cette idée. Il y a une différence importante. J'y reviendrai.

Le texte cité nous dit que chaque compétence est définie selon « *une famille de situations bien délimitée* ». Alors, une compétence est définie selon un certain type de situations. Dans ce sens, on peut p. e. dire d'avoir la compétence de conduire une voiture dans le système routier du Cameroun. Une telle compétence est définie par le savoir-faire de comment démarrer, conduire et arrêter une voiture dans le contexte routier défini par le code de la route et des attitudes de l'ensemble des conducteurs. Alors, une telle compétence est définie par un certain savoir, un certain savoir-faire et un certain savoir-agir de sorte que ce savoir peut être exprimé sous forme des règles. C'est pourquoi on peut dire qu'une compétence correspond à un système de règles (dont l'agent n'est pas nécessairement conscient). Si, au niveau de la formation, on parle des compétences à former, on pense aux situations-problèmes qui sont résolues en fonction de l'apprentissage des règles à adaptées.

Est-ce que les règles sont adéquates, adéquates à quoi ? L'exemple du code de la route est intéressant. Il montre que tout le monde est convaincu que la route est le champ des automobiles. Au Cameroun, on peut bien observer à quel degré les piétons sont soumis aux automobiles. Chaque jour, il y a des morts parce que le code de la route favorise plus ou moins aveuglement les automobiles. La raison est simple. Les automobiles sont des facteurs économiques. Elles rendent plus facile la vie à savoir le voyage et le transport des vivres, des produits alimentaires. Le confort et le plaisir de locomotion font oublier les piétons tués. Les avantages forment un stock de savoir en faveur des usines des automobiles qui font tout pour convaincre les politiciens du bien des automobiles et pour occulter les désavantages. On connaît des exemples. L'Allemagne, un pays avec beaucoup d'usine de voitures, a financé et voire construit des routes camerounaises (p.e. la route entre Edéa et Kribi). On dit que cette construction fait partie de l'aide au développement. Mais la construction des routes se fait aussi en faveur de l'industrie automobile ! Actuellement, la Chine est un des candidats en Afrique sous-saharienne à présenter des « cadeaux » pareils pour en tirer le permis d'exploiter des matières premières.

9. Les exemples présentés sont clairs. Mais souvent, les intérêts économiques inhérents sont cachés. Ils entrent dans le savoir muet des gens à travers la formation scolaire et universitaire. La notion de la compétence leur sert comme une masque décisive. Comment cela ?

Les matières scolaires et universitaires comme l'orthographe, l'histoire, la religion, la mathématique et ainsi de suite sont considérées comme des champs dont chacun soit formé par des règles propres à lui et, en fonction des règles, par son savoir propre à lui, son savoir-faire et son savoir-agir.

⁶ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

Dans le contexte d'une pédagogie par objectifs, un objectif est défini par la compétence correspondante. Selon le caractère d'un objectif en question, il s'agit d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-agir. L'apprenant compétent est défini par la capacité d'analyser et d'interpréter un problème donné. Il est jugé compétent, s'il est capable d'appliquer les règles de la matière à laquelle les créateurs des matières scolaires ont imputé le problème.

Dans le passé, l'imputation d'un problème, d'un thème à une matière était l'affaire de la communauté scientifique. Mais de plus en plus, le secteur économique revendique ce droit. Parfois, on le dit franchement. Et parfois, on le fait d'une manière clandestine qui laisse les gens croire qu'une certaine imputation soit évidente. Ici, la notion de la compétence joue son rôle de masque. On prétend simplement de faire l'épreuve des compétences des apprenants tout en présupposant qu'il soit déjà clair de quoi il s'agit.

Mais il y manque de la clarté. Entre autres, il y a la question de comment observer une compétence. Une réponse est difficile à trouver. Car, il se peut qu'un élève ou un étudiant donne la réponse juste sans se référer au système de règles en question. Il se peut qu'il réponde par tâtonnement ou par hasard. Est-ce que dans un tel cas, la compétence règne sa réponse ? Ici, Wikipédia nous offre la distinction importante entre la compétence et la performance.

Au contraire de la performance, qui est une action efficiente dans une situation donnée, la compétence est un potentiel d'action efficiente dans un ensemble de situations. De performances réalisées dans diverses situations, on peut inférer une compétence. Une performance se constate; une compétence s'infère.

La notion de "savoir-être" est une imposture philosophique. Nous pouvons être sans savoir. Nous pouvons nous savoir-être. Nous pouvons également savoir vivre, mais le savoir-être est indéfinissable. Il ignore l'inconscient qui est un savoir inconscient de lui-même, il renvoie à l'arbitraire des évaluateurs. La compétence est une hypothèse intellectuelle sur les savoirs dont la combinaison dynamique permet l'activité. On distingue entre les savoirs formalisés (connaissances et procédures) et les savoirs agissants (savoir-faire, expérience). La dimension comportementale peut éventuellement être évoquée dans le cadre de référentiels de compétences. On peut apprendre un comportement, mais cet apprentissage ne débouche pas sur un savoir-être, car il y aura toujours une part irréductible de contingence, de créativité, de jamais vu.

La compétence est une action réussie potentielle“(loc. cit.).

Alors, la performance en tant qu'activité concrète est observable tandis que la compétence est une construction spéculative à partir des activités observées. La notion de la compétence a un statut purement théorique. Une compétence n'est pas observable. On en a seulement besoin pour construire le système des règles dont on croit qu'ils dominent les activités observables. On ne peut que conclure qu'une activité observée au niveau de la performance soit dominée par les règles qu'on a préalablement imputées à la notion de la compétence en question.

Or, au niveau de la pédagogie par objectifs concrets, on oublie la différence épistémologique entre la performance et la compétence, et l'on considère les compétences comme des faits observables. On les considère comme des données dont on peut faire l'épreuve à travers des « tests ». On demande des réponses sous forme des mots-clé ou

des textes-clé pour en tirer la conclusion que l'apprenant en question ait la compétence d'appliquer un certain savoir, à savoir un certain stock de règles, à une situation-problème. P. e., dans le cas du Cours Élémentaire, on demande les élèves la réponse : « *La chèvre est un mammifère* ». Mais est-ce que cette réponse énoncée par un élève signifie nécessairement sa faculté de classification biologique ? Dans le cas de la formation des étudiants, des tests sous forme de « multiple choice » (plusieurs réponses proposées dont la réponse juste est à choisir par le candidat) sont très répandus. Alors, on peut imaginer une épreuve du même genre et observer si l'étudiant sait choisir la réponse préfigurée que l'enfant en général apprenne penser d'une manière interconnectée s'il fait très tôt connaissance de l'Internet. Le test semble approuver un savoir (-être, -faire, -agir) du côté de l'apprenant. Mais comme on ne peut tester qu'une performance actuelle, on ne sait pas s'il s'agit vraiment de la compétence présupposée, d'une réponse plus ou moins vague ou d'un tâtonnement. Pourtant, l'élève ou l'étudiant qui sait donner la réponse officiellement demandée gagne les points nécessaires pour avancer. La réponse autorisée réussit, la réponse fondée dans un autre contexte d'interprétation possible de l'objet, mais officiellement exclus, faillit. Et l'étudiant, qu'est-ce qu'il a compris en « sachant » que l'enfant en général commence à penser d'une certaine manière s'il fait connaissance de l'Internet ? Est-ce qu'il a acquis un système théorique nécessaire qui lui permet d'explicitier ce que le « constat » de l'enseignant veut dire ? Est-ce qu'il a élaboré p. e. une psychologie du développement cognitif qui lui permet de bien comprendre ce qu'une pensée interconnectée veut dire ? Le professeur allemand n'en parle pas. Il fait sembler qu'il s'agit d'un argument évident. Est-ce que son étudiant qui mémorise le constat a acquis les moyens théoriques lui permettant d'analyser la pensée de ses élèves futurs ?

Peut-être, on me contredit en argumentant que je simplifie trop. J'avoue que mon image est une simplification un peu polémique. J'avoue qu'on peut utiliser des tests plus élaborés. Pourtant, mes exemples montrent une certaine structure didactique. C'est à ce niveau, que les exemples donnés restent pertinents.

Nous pouvons maintenir que les « compétences » qu'on prétend à tester ne sont que des performances. Alors, afin de pouvoir tester des performances souhaitées, il faut offrir des cours en fonction des performances souhaitées. Dominé par la « philosophie » des compétences, l'enseignant construit un cercle. Il est attentif aux réponses à donner lors des examens et il construit ses cours en fonction des réponses présupposées. Il sait, qu'à la fin, ses élèves sont demandés de répondre d'une certaine manière (« *chèvre = mammifère* » ; « *l'enfant en général développe une pensée interconnectée si...* »). Alors, il construit un cours à travers les élèves ou les étudiants apprennent comment il faut répondre pour passer l'examen. Comme l'enseignant à l'école ou le professeur à l'université le « sait », il est tenté de préparer ses cours et les déroulements en fonction du savoir présupposé. Il n'ose plus prendre la liberté de douter de son « savoir ». Il le prend comme un savoir figé ou pétrifié et ses élèves lui suivent. C'est ainsi que les réponses souhaitées risquent de préfigurer les objectifs concrets et d'exclure d'autres activités cognitives et affectives. Malgré le fait qu'il est toujours possible d'ouvrir plusieurs vues des objets présentés, normalement, on se restreint à une vue, à une « vérité » qui est présentée comme « la vérité » d'un objet, « la vérité » d'un thème. Cette tendance se manifeste à travers la pédagogie par objectifs concrets. On cherche le niveau concret là où on trouve des notions bien définies. La pédagogie par objectifs tend à exclure le niveau global autant que le niveau moyen qui pourraient ouvrir le champ de recherche et d'interprétations. Le doute qui anime la recherche est exclu du champ de formation. L'apprentissage est réduit à un savoir fermé. L'école et l'université ne soutiennent que le système de pouvoir donné. Elles ne préparent plus les apprenants aux risques de la vie future.

Pédagogiquement, on ne peut pas surestimer l'impact de la pédagogie par objectifs concrets alliée aux tests sur la pédagogie et la didactique. Normalement, dès que les enseignants et les élèves savent que leur succès dépend des réponses à donner aux tests, ils se hâtent de viser ces

réponses. L'enseignant réduit ses cours au savoir demandé par les tests et ses élèves mémorisent les mots et les énoncés qu'il faut sans entrer trop dans leur contenu, leur signification et leur valeur restreint. Ce couplage des contenus et des méthodes de l'enseignement aux critères des tests favorise du côté des apprenants une habitude stratégique en fonction des tests. Or, il défavorise la complexité de la pensée, de l'analyse et de la réflexion, en bref, elle défavorise la créativité. Des recherches empiriques nous ont montré que les élèves soient forts en répondant aux questions des tests. Mais ils sont faibles hors des traces que les objectifs concrets et les tests préfigurent. Alors, la pédagogie par objectifs, dominée par les tests, tend à produire des gens qui visent la mémorisation d'un savoir figé tel que préfiguré par les tests. La pédagogie par objectifs concrets alliée aux tests forme une pensée étroitement axée sur une vision du monde réduite.

10. Finalement, il faut revenir aux intérêts qui règnent la réduction pédagogique. Dans le passé, c'était avant tout l'Etat en tant que pouvoir politique. Mais aujourd'hui, les choses sont en train de changer. Je reviens à l'exemple de la compétence aux médias qui est dit de faire évoluer la pensée interconnectée. L'exemple est intéressant. Il est dominé entre autres par une entreprise multinationale, il s'agit de « Bertelsmann ». ⁷ Cette entreprise est d'origine allemande, mais entre temps, elle est devenue une entreprise internationale qui englobe la chaîne RTL, la maison d'édition Random House, qui est le premier au monde des maisons d'édition et ainsi de suite. Au site de « Bertelsmann », on trouve le slogan « *The spirit to create* » (« *L'esprit à créer* »), et les images qui suivent le slogan ne laissent aucun doute de quoi il s'agit selon ses créateurs. Il s'agit de la faculté masquée comme « créativité » de manipuler les machines électroniques qui dominent le monde du nouveau siècle. En d'autres termes : il s'agit du savoir dont « Bertelsmann » et ses pareils ont besoin pour construire le marché qui leur permet de vendre leurs produits à savoir des livres, des magasins, de la « philosophie » ou de la musique populaire qui, à leur tour, préfigurent le monde du marché et préparent les gens à y suivre sans critique. En bref, « Bertelsmann » est aujourd'hui une des grandes entreprises internationales qui forment une bonne partie du marché mondial à travers des outils d'origine culturelle et selon des critères plus ou moins économiques. La valeur économique des actions est masquée par des valeurs culturelles.

Or, même les masques ne suffisent pas pour dominer le marché culturel par les valeurs économiques. La critique et la résistance seraient proches. Afin de les éviter, on se cache derrière des institutions qui ont l'air sérieux. En l'occurrence, il s'agit de la Banque Mondiale, l'Organisation mondiale du commerce (WTO) et l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui se dit « *une organisation internationale qui aide les gouvernements à répondre aux défis économiques, sociaux et de gouvernance* ». ⁸ Les organisations citées et d'autres servent à traduire les intérêts économiques dans des programmes de développement à travers l'éducation et la formation des jeunes.

On pourrait être tenté de se dire : pourquoi ne pas accepter cette démarche ? N'appuie-t-elle pas le développement de la société ? Mais la question critique est de savoir quelle est le développement souhaité. Pour des entreprises comme « Bertelsmann », la Banque Mondiale et leurs pareils, il s'agit d'un développement plus ou moins purement économique auquel il faut sacrifier toute l'énergie en présupposant que le développement économique soit la grille d'un développement plus riche qui englobe les valeurs de l'humanité. Malheureusement, on ne peut pas avoir confiance à cette philosophie néo-libérale. Dans des pays de l'Asie, mais aussi de l'Europe ou des Etats-Unis, on peut bien observer l'impact du néo-libéralisme sur les sociétés. Et peut-être, le moment est proche où les pays africains se trouvent en face de la même exigence. Une grande partie des hommes et des femmes est rendue en serviteurs dont le rythme de vie est dominé par les processus de production, de distribution et de consommation. Les entreprises économiques tendent à abuser les institutions d'éducation et de formation pour

⁷ Cf. Jochen Krautz, *Ware Bildung*. Kreuzlingen, München, 2007, p. 199 sq.

⁸ Cf. Jochen Krautz, loc. cit.

préparer les gens à ce cercle de production, de distribution et de consommation. Malheureusement, les plus faibles (sociétés, individus) seront captées par les processus de production pendant que les plus riches (sociétés, individus) profitent d'une consommation extraordinaire. Le schème capitaliste de l'exploitation se rénove et la pédagogie lui tend la main.

11. Sans doute, je viens de simplifier la situation. Mais cette simplification montre une vérité. J'ai essayé d'esquisser l'argument qu'aujourd'hui, les systèmes d'éducation et de formation sont menacés par des puissances économiques. Des entreprises comme « Bertelsmann » essaient d'entrer dans le système d'éducation pour préparer les gens à estimer les nouveaux produits. L'exemple de mon collègue allemand est parlant. Sa chaire est financée par des entreprises économiques, en l'occurrence par une grande chaîne TV allemande qui, autant que je sais, est proche à « Bertelsmann ». Il est un professeur « acheté » et il fait le travail que lui est demandé. Plus grave encore : Il le fait volontiers parce qu'il est convaincu du bien qui découle de son enseignement.

J'ai essayé de montrer quelques grandes lignes du problème et je peux retenir deux aspects qui me semblent pertinents. D'une part, il y a l'influence économique sur la formation des gens à travers des matières et des manières de les présenter à l'école et à l'université. D'autre part, il y a la pédagogie par objectifs concrets qui prépare peut-être plus ou moins inconsciemment le sol pour une pensée superficielle qui s'abstient de la réflexion et de critique. J'ai voulu faire comprendre qu'il y a une alliance peut-être inconsciente entre le système pédagogique traditionnel en l'occurrence la pédagogie par objectifs concrets et les intérêts économiques des entreprises globales. Je vois une alliance basée sur l'analogie structurelle des deux côtés. C'est ainsi que le système d'éducation risque de contribuer à former des sociétés qui, à la fin, risquent de devenir des « fonctionnaires » des puissances économiques. Est-ce que cette piste est la seule possibilité de maîtriser les exigences futures ? Est-ce que l'on peut se contenter d'une vie dominée par une telle économie ? Faut-il accepter l'exploitation de l'homme par les exigences économiques de sorte qu'un jour, les populations du Cameroun et des autres sociétés africaines se retrouvent là où p. e. une grande partie de la population chinoise se trouve aujourd'hui : encaissés et contrôlés dans des salles de production pour toute la semaine et ne touchant que le minimum des moyens nécessaires pour l'achat des approvisionnements qui ne sert ni à vivre ni à mourir ?

12. Que faire ? Si l'interprétation présentée n'est pas tout à fait fausse, il en sort une question importante.

Est-ce qu'au niveau de nos cultures différentes il y a du pouvoir de résistance et de créativité qui va au-delà d'un tel monde ? Ou est-ce que l'impact économique sur l'éducation exploite les racines culturelles des peuples ? Pour être un peu plus claire on peut formuler cette question en termes proposés par Berger et Luckmann. Ils distinguent entre l'univers construit par la socialisation primaire et des univers construits par les étapes de la socialisation secondaire.⁹ Alors, on peut reformuler ladite question de la manière suivante : Est-ce que l'univers primaire résiste à l'impact des puissances économiques de manière que l'identité des cultures autant que des gens et les valeurs menacées soient productives à la longue ? Ou est-ce possible que l'univers primaire sera un jour effacé par des univers secondaires de sorte que les sociétés et les gens soient réduits aux fonctions économiques ? Plus concrètement : Est-ce qu'il y a des possibilités pédagogiques qui renoncent à l'impact économique total ? Y a-t-il des valeurs camerounaises capables de résister à la fonctionnalisation économique totale ? Quel peut être le rôle des principes de l'IPSOM dans ce contexte ?

⁹ P. Berger, Th. Luckmann, La construction sociale de la réalité, Paris 2003, pp. 177 sq.