

L'école en partage

A shared grammar of schooling. Reflections on globalisation

La escuela en herencia. Algunas reflexiones sobre la mundialización

Walo Hutmacher



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4387>

DOI : 10.4000/ries.4387

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 4 avril 2015

Pagination : 191-198

ISBN : 9782854206067

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Walo Hutmacher, « L'école en partage », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 68 | avril 2015, mis en ligne le 04 avril 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4387> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4387>

© Tous droits réservés

L'école en partage

Quelques réflexions sur la mondialisation

Walo Hutmacher

Université de Genève, Suisse

Convoqué par un organisme public français, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), le colloque international « L'éducation en Asie : quels enjeux mondiaux ? »¹ se proposait de donner une image du développement de l'École dans les pays asiatiques. Cet intérêt pour l'Asie peut tenir aux récents résultats de l'enquête internationale PISA, qui ont à nouveau mis en exergue plusieurs « tigres asiatiques ». Dans les années 1980 déjà, les résultats des jeunes japonais à l'enquête TIMSS avaient soulevé une grande curiosité et une vague d'études sur l'école japonaise aux États-Unis. De même, lorsque les résultats de la Corée du Sud sont parus au début des années 2000. En 2010, ce sont à nouveau quelques pays ou régions asiatiques qui figurent en tête du palmarès et qui signifient aussi aux pays européens qu'ils ne sont pas « dans les premiers ».

En même temps, l'intérêt pour l'Asie manifeste la prise de conscience, récente en Europe, que le centre de gravité du monde est en train de basculer vers le Pacifique – l'Asie précisément –, où le développement économique et social est des plus rapides et où vit par ailleurs plus de la moitié de l'humanité.

Les échanges européens avec l'espace asiatique ne datent évidemment pas d'aujourd'hui. La route de la soie a plus de mille ans, et l'Asie a toujours fasciné l'Europe aux plans esthétique, spirituel et philosophique. Surtout, durant plusieurs siècles, l'espace asiatique a été le théâtre des conquêtes, rivalités et dominations colonisatrices des grandes puissances européennes. De nombreux orateurs des pays asiatiques ont fait allusion, durant le colloque, à cette part de leur histoire qui nous est en quelque sorte commune. Ils n'ont pas manqué de souligner aussi le travail de réappropriation et de reconstruction identitaire qui est en cours chez eux à la suite de la décolonisation et qui joue un rôle important dans le développement des institutions scolaires.

Le colloque a réuni une bonne centaine de professeurs, experts, chercheurs en éducation et responsables scolaires, pour l'essentiel asiatiques et français. Ils étaient tous excellents ; les experts en provenance de pays asiatiques ont beaucoup contribué à une meilleure connaissance de leur monde.

Malgré la richesse des rencontres, informations et discussions, le premier enseignement que je tire de l'expérience est que c'est juste assez pour me convaincre de mon ignorance face à ce monde asiatique immense et pluriel. J'ai

1. Colloque organisé à Sèvres les 12, 13 et 14 juin 2014 à l'occasion du 20^e anniversaire de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Pour en savoir plus : <http://ries.revues.org/3710> (Ndir).

bien fait quelques voyages en Asie (Tokyo, Kyoto, Shanghai, Hanoï, Hô-Chi-Minh-Ville, Luang Prabang, Bangkok, Chang Rai, etc.) mais je n'y ai jamais travaillé, ni surtout vécu assez longtemps pour nouer des contacts suivis avec un monde quotidien. Tout ce que je peux penser de l'Asie est sujet à caution. Je n'en connais pas assez.

Un autre enseignement important du colloque est qu'on ne peut pas parler de l'Asie comme d'une entité homogène. Du point de vue des traditions culturelles et religieuses, les différences entre les pays asiatiques, et même en leur sein parfois, semblent plus grandes qu'entre les pays européens. Du point de vue démographique et économique, les écarts entre les pays sont souvent gigantesques. Prenons la Chine et le Laos. Les deux pays se sont signalés récemment par une forte croissance économique : en 2012, 8,2 % du PIB au Laos, 7,8 % en Chine. Mais c'est bien leur seule ressemblance. Le Laos est un pays plutôt pauvre qui compte moins de 7 millions d'habitants, appartenant à 49 ethnies et parlant 82 langues. La Chine est depuis peu la première puissance économique du monde. Elle compte 1 500 millions d'habitants parlant une langue commune, le mandarin, à côté de quelques autres langues.

De par leur formation et parcours professionnels, tous les participants – asiatiques et occidentaux – avaient en commun non seulement un certain ancrage occidental mais aussi un intérêt premier pour l'École. Le thème proposé était bien « l'éducation en Asie », mais on a parlé presque exclusivement de l'École, de l'institution scolaire, de son développement, de son fonctionnement, de ses performances. Le changement des institutions scolaires face aux mutations socio-économiques apparaît comme l'une des préoccupations centrales dans tous les pays représentés, de même que le financement de l'École. Le souci de compétitivité dans la formation du capital humain a été très souvent évoqué, dans un esprit que ne renieraient pas l'OCDE ou la Banque mondiale. Les très nombreuses références aux résultats de PISA dans les présentations et les débats sont significatives à cet égard. C'est évidemment un point de vue parfaitement légitime. Il est même actuellement dominant.

Mais l'école n'épuise pas le champ éducatif, même si elle le domine partout dorénavant. L'éducation des nouvelles générations est un processus qui dépasse l'institution scolaire et inclut au minimum les familles avec leurs conditions et positions socio-économiques et culturelles différenciées. S'agissant des pays asiatiques, il vaudrait la peine de s'intéresser davantage, sur un mode historico-ethnologique, à la façon dont les principales traditions culturelles et religieuses qui se côtoient en Asie définissaient et définissent l'éducation et les pratiques éducatives entre références au passé et anticipations du futur, et comment elles construisaient et construisent le champ éducatif. Quelles sont (étaient) les instances familiales et non familiales détentrices d'une autorité de définition et/ou d'action en la matière et avec lesquelles l'école publique entre éventuellement en conflit ou en congruence ? Quels sont les enjeux des conflits

et les critères de congruences ? Quelles différences y a-t-il éventuellement, sous cet angle, entre les traditions sino-confucéenne, bouddhiste, hindoue, musulmane ou chrétienne pour ne nommer que les principales ? Ce que j'ai cru entrevoir, c'est que l'esprit du capitalisme semble particulièrement congruent avec l'éthique sino-confucéenne, pour paraphraser Max Weber.

Le colloque a cependant révélé un fait remarquable : les experts en provenance d'une quinzaine de pays, distants de 10 000 km de l'Europe, d'origines et de traditions culturelles extrêmement variées, ont partagé sans problème un objet commun entre eux et avec les participants européens : l'école au sens d'un ordre éducatif et d'une matrice organisationnelle, la « forme scolaire » (Guy Vincent). Cela tient évidemment au fait qu'avec des variantes, tous les pays asiatiques partagent entre eux et avec l'Europe cette même institution, l'École et la forme scolaire. Cette communauté de l'objet n'a pas été tellement relevée au colloque. C'est pourtant en soi un lien fort entre l'Asie et l'Europe. Et cela va moins de soi qu'il n'y paraît.

Historiquement, la forme scolaire – dans un premier temps sous la forme du Collège – s'est développée en Europe à partir du XVI^e siècle dans le sillage de la Réforme et de la Contre-Réforme. Elle s'est imposée à l'époque comme instrument d'unification culturelle, religieuse et idéologique, contre la pratique du préceptorat privé encore très répandue. À côté de l'instruction religieuse, l'enseignement mettait l'accent sur les humanités gréco-latines dont la maîtrise a longtemps valu une dignité sociale distinctive – une sorte de « noblesse de l'esprit » – à une bourgeoisie aisée placée socialement entre la noblesse de sang dominante et « le peuple » des villes et des campagnes.

La forme scolaire qui se cristallise à l'époque doit sa force à son organisation rationnelle et formalisée :

- un espace physique et social à l'écart des activités courantes des adultes, dédié aux seules fins d'enseignement ou de formation des jeunes, espace lui-même subdivisé en salles séparées et standardisées ;

- des enseignants choisis, et plus tard formés, à qui, dans une claire division du travail éducatif, est déléguée l'autorité d'enseigner chacun une partie d'un curriculum prescrit, et qui y consacrent tout leur temps de travail contre rémunération (pécuniaire ou symbolique) ;

- des élèves groupés en « classes », désignés pour recevoir cet enseignement selon des règles qui échappent à leur volonté, et à celle des enseignants d'ailleurs ;

- une sélection codifiée des contenus réputés dignes d'être enseignés ;
- des parcours d'études formalisés, scandés en degrés annuels, relativement prévisibles et contrôlables ; l'accomplissement de chaque degré étant marqué par un rituel de promotion ;

- un cadre temporel formalisé et strictement contrôlé, fixant les emplois du temps quotidiens, hebdomadaires et annuels des élèves et des enseignants ;

– une évaluation des progrès des élèves, rationalisée et impersonnelle (« sans égard ni à l'âge ni à la maison », dit l'Ordre du Collège de Calvin) qui fonde la promotion de degré en degré ; un classement des élèves selon leur mérite scolaire ;

– une certification crédible des connaissances et compétences acquises par les élèves à l'égard de tiers externes.

Mais – et c'est un trait fondamental de l'organisation scolaire, et qui lui assure sa grande stabilité – ce ne sont pas les acteurs locaux d'un établissement – enseignants ou directeurs, encore moins élèves –, qui décident des buts et des contenus et qui érigent les règles et leur donnent force. C'est au contraire un pouvoir extérieur à l'établissement singulier, une autorité supérieure, qui, à distance, voire hors d'atteinte, décide de qui enseigne quoi à qui, quand et comment. Les enseignants sont des salariés, dépendants de cette autorité qui les engage, les paie et les surveille tandis qu'ils instruisent et surveillent les élèves.

Ce modèle, cette technologie de traitement rationalisé de l'humain, dominé par les Églises dans un premier temps, a été reproduit à partir du XVI^e siècle dans de multiples établissements à travers toute l'Europe. Il a fallu un peu de temps pour que la forme scolaire prenne racine dans les mentalités des parents, des élèves et des enseignants. Les crises, difficultés et vicissitudes ont été nombreuses et répétées au cours des siècles. Encore aujourd'hui d'ailleurs, le projet éducatif ne réussit toujours que partiellement aux yeux des autorités et des observateurs. Pourtant on n'a jamais vu les pouvoirs organisateurs renier leur foi dans l'éducabilité par la discipline (Foucault, 1965) ni envisager de renoncer à l'organisation scolaire, bien au contraire. Dès le début du XVIII^e siècle, la forme organisationnelle a été adaptée dans plusieurs régions à l'instruction élémentaire des enfants du peuple des villes et parfois des campagnes (Furet et Ozouf, 1977).

Au XIX^e siècle, lorsque des forces sociales nouvelles ont fondé les États modernes, elles ont fait de l'organisation scolaire un de leurs principaux instruments de gouvernement culturel et idéologique de l'État moderne. Elles ont généralisé l'accès à la scolarité de base, structuré les systèmes d'enseignement en plusieurs niveaux, différencié des filières plus ou moins prestigieuses ouvrant sur des perspectives de vie plus ou moins désirables. Et naturellement, elles ont infléchi l'orientation idéologique vers de nouvelles valeurs civiques, identitaires, éthiques et morales. Mais elles ont conservé la matrice organisationnelle léguée par les Églises. Et cette « grammaire de l'école » (*grammar of the school*, comme disent joliment les auteurs anglophones) régit encore largement de nos jours l'ordre dans les établissements scolaires du monde entier.

La matrice scolaire a été portée vers les colonies soit sous l'autorité des ordres religieux, soit sous celle des pouvoirs colonisateurs ou les deux. Au moment de l'indépendance, la création des nouveaux États s'est accompagnée

partout du développement d'un système scolaire en vue d'une alphabétisation générale et du développement de la formation secondaire générale et professionnelle.

L'école contrôlée et financée par les pouvoirs publics est aujourd'hui mondialisée. Tous les pays l'ont adoptée comme institution éducative dominante, chacun lui donnant sa déclinaison nationale et culturelle spécifique. Même si de grandes différences subsistent entre les pays, l'école a favorisé, au cours des cinquante dernières années, une considérable élévation du niveau de formation des populations urbaines et rurales. La forme scolaire est considérée comme une solution, même si elle fit aussi parfois problème, lorsqu'on critique son fonctionnement bureaucratique, le bachotage, l'apprentissage par cœur, et surtout les inégalités qu'elle produit et légitime. Cela aussi, on l'observe en Europe et en Asie.

De même qu'il n'existe pas une école européenne, il n'existe cependant pas quelque chose comme l'École asiatique. L'histoire (y compris coloniale) et les conditions socio-économiques et culturelles ont marqué de leur empreinte le développement spécifique, la gouvernance, les structures, les curricula et les résultats dans chaque pays. De plus, même à l'intérieur des pays, même des plus petits, les différences peuvent être considérables d'une région à l'autre ou entre villes et campagnes.

Presque tous les orateurs asiatiques ont souligné les efforts de réaménagement du cadre organisationnel avec la visée de rendre les élèves (un peu) plus autonomes, de diminuer la part de l'apprentissage par cœur et d'augmenter celui de capacités réflexives et créatives. Un souci largement partagé par le débat éducatif occidental, qui semble toutefois plus marqué par des clivages idéologiques et partisans que (vu de loin peut-être) dans les pays asiatiques représentés à Sèvres, dont certains au moins apparaissent bien plus pragmatiques et rapides dans le processus de « modernisation » de l'École (je pense à Shanghai par exemple).

À la fin du colloque, Rangachar Govinda² s'est demandé si une telle conférence aurait pu avoir lieu il y a 25 ans. À l'époque de la chute du mur de Berlin et au début de l'effondrement de l'Union soviétique donc. Il n'a pas répondu à sa question mais je pense qu'il voulait souligner ainsi l'extraordinaire accélération du développement de l'Asie et de la mondialisation. Il a suggéré aussi, au-delà de la mondialisation économique et médiatique, et précisément s'agissant des institutions éducatives, de porter davantage le regard sur la problématique de la rencontre des cultures et des civilisations comme différentes manières collectives de définir, d'habiter le monde et d'être au monde.

En écoutant Govinda, je me suis souvenu d'une question posée par Karl Jaspers, ce philosophe allemand réfugié à Bâle durant la guerre. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, il eut l'intuition que la modernité occidentale, telle

2. Voir p. 141-150.

qu'elle s'est développée en Europe depuis le XVI^e siècle, pourrait bien représenter une forme de tournant axial, c'est-à-dire un de ces moments où l'espèce *homo sapiens* repart sur de toutes nouvelles bases, comme elle l'avait fait au néolithique par exemple ou avec l'apparition (entre 800 et 200 av. J.C.) des systèmes de pensée qui ont marqué le devenir de très grands ensembles humains (Lao Tseu, Confucius, Bouddha, Zarathoustra, Homère, Archimède, etc.).

Jaspers voyait dans la modernité un changement radical du rapport que les humains construisent au monde et à eux-mêmes. Il lui prêtait quatre caractéristiques principales : l'autonomisation des individus, la science moderne, le poids politique des masses et ... la mondialisation. Sans doute en ajouterions-nous d'autres aujourd'hui, comme le principe de libre examen et débat, qui est au fondement de la démocratie et de la science, le postulat de faisabilité de la nature et de la société, la rationalisation, la projection des sociétés dans l'avenir par opposition à la référence prioritaire au passé, la sécularisation des institutions, ou encore le capitalisme et la domination de classes par opposition à la domination de castes.

La pierre de touche de sa théorie du tournant axial, c'était évidemment la mondialisation : si la modernité s'étend sur toute la planète, l'hypothèse du tournant axial est au moins plausible. À l'époque, Jaspers avait quelques doutes. Ils semblent aujourd'hui bien levés. Ce qui se mondialise actuellement, ce sont bien sûr les marchés de biens, de capitaux et du travail, les réseaux de communication et d'information, les médias, etc. Mais avant tout cela et plus fondamentalement, ce sont les principaux traits de la modernité occidentale. Dans une formulation un peu darwinienne mais tout à fait en ligne avec la théorie du tournant axial, la modernité semble jouir d'une sorte d'avantage sélectif à l'égard des autres cultures et civilisations. Dans un mouvement de *push and pull*³, elle s'est imposée et s'impose encore d'une part par la puissance politique, économique, technique et militaire qu'elle confère aux nations et aux groupes qui l'adoptent, et d'autre part par l'attrait qu'elle exerce sur des populations et sociétés ancrées dans d'autres traditions et d'autres civilisations.

Mais une civilisation ou une culture n'efface ou ne remplace jamais simplement les autres. C'est en termes de confrontation, d'hybridation et de recomposition qu'il faut penser, de la grande diversité des traditions et civilisations avec la modernité occidentale. Cela a commencé dès les temps coloniaux, mais le processus s'est accéléré depuis la Deuxième Guerre mondiale et il est particulièrement visible aujourd'hui, sous l'effet du développement des moyens d'information, de communication, de transport et de mobilité.

Durant la deuxième moitié du XX^e siècle, le modèle de l'État national territorial s'est imposé sur toute la planète comme mode d'organisation et de gouvernement dominant des sociétés humaines. Avatar politique de la modernité,

3. Pousser et tirer. (NdlR)

ce mode d'organisation s'est répandu partout à la faveur notamment de la décolonisation. Au moment de leur création (1947), les Nations unies comptaient 51 membres (dont en Asie la Chine, l'Inde, les Philippines, la Thaïlande et le Pakistan) ; elles en comptent aujourd'hui près de 200. De nombreux pays représentés au colloque de Sèvres n'existaient pas en tant qu'États-nations reconnus à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. La planète est aujourd'hui entièrement cadastrée et structurée en sociétés nationales territoriales, chacune régie par un État souverain qui, sur son territoire, outre le droit de lever des impôts et de battre monnaie, dispose du monopole de violence physique, notamment du droit exclusif de lever une armée, d'entretenir une police, d'exercer la justice pénale. Entre ces États-nations, il s'est en outre construit, au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, tout un réseau de liens sous forme d'organisations internationales (ONU, Unesco, OMC, OIT, etc.).

Une autre caractéristique importante de ce mode d'organisation – elle aussi devenue universelle et qui nous intéresse particulièrement ici – réside dans le fait qu'en sus du monopole de violence physique, les pouvoirs publics y disposent d'importants pouvoirs de violence symbolique. Bourdieu et Passeron (1970) désignent ainsi le pouvoir d'influencer et d'orienter les subjectivités individuelles en imposant sélectivement des significations, savoirs, croyances, savoir-faire et savoir être individuels ou, du moins, en définissant les valeurs et les standards de référence en cette matière. La mise en œuvre de ce pouvoir passe précisément par le contrôle plus ou moins direct des pouvoirs publics sur une institution scolaire fonctionnant comme instance dominante sinon exclusive, de définition, d'autorisation, d'orientation, de contrôle, d'attestation et certification de conformité des connaissances, croyances, compétences et maîtrises légitimes, inculquées aux nouvelles générations et (inégalement) apprises par elles. À son tour, l'institution scolaire contribue à la construction progressive dans chaque espace national de savoirs et capacités partagés mais aussi de sentiments d'appartenance et de loyauté prioritaire à une nation, des citoyennetés et des identités nationales. Plusieurs orateurs asiatiques ont précisément mentionné à Sèvres que le travail de construction nationale (*Nation building*) et de construction de l'État est encore en cours dans leur pays. Cela prend du temps, plutôt quelques générations que quelques années.

La modernisation est un défi culturel et civilisationnel. Elle entraîne presque inévitablement des frictions, conflits, voire affrontements entre des fractions de population inégalement intéressés, inégalement proches des centres, inégalement dotés en capital économique et culturel pour la défense de leurs intérêts. Elle entraîne aussi partout une urbanisation et une recomposition des sociétés rurales. Les exposés et débats du colloque ont assez peu traité les frictions, tensions, confrontations et affrontements culturels et sociaux, qui, dans les pays asiatiques, accompagnent ces transformations et notamment le développement des systèmes scolaires. Dans ce sens, il est peut-être resté un peu trop en surface.

Ou bien, peut-être, tant l'État moderne que l'institution scolaire vont aujourd'hui tellement de soi, que nous (intellectuels occidentaux ou occidentalisés en particulier) considérons volontiers leur diffusion universelle comme souhaitable, voire nécessaire, au risque de négliger, voire délégitimer les résistances. Nous peinons à la penser comme faisant partie d'un envahissement du monde par la modernité occidentale. Cheikh Hamidou Kane, dans *L'Aventure ambiguë*, anticipait bien, dès 1961, le versant destructeur de la modernité pour des sociétés de tradition orale par exemple, déchirées entre la tentation de l'Occident et l'amour des sagesses héritées des ancêtres. « Si je leur dis d'aller à l'école, s'écrie le chef des Diallobé au Mali, ils iront en masse. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ? »

La présence plus immédiate des cultures et civilisations les unes aux autres, sous l'effet notamment du développement des médias et des migrations, sera à n'en pas douter un des très grands défis de l'humanité au cours des prochaines décennies. Les politiques et les dirigeants des systèmes d'enseignement de nos pays (européens et asiatiques) ont-ils seulement conscience aujourd'hui de ces enjeux, et sont-ils suffisamment armés – et le désirent-ils ? – pour gérer la multiculturalité planétaire ? On peut en douter pour l'heure.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : éditions de Minuit.

FOUCAULT M. (1975) : *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

FURET F. et OZOUF J. (1977) : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris : éditions de Minuit.

KANE C. H. (1976) : *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

JASPERS K. (1954) : *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München & Zürich, 1949, traduction française, Paris : Plon.

JASPERS K. (1947) : Conférence donnée aux Rencontres internationales de Genève sur « L'esprit européen » dans *Textes des conférences et des entretiens organisés par les Rencontres Internationales de Genève*, les Éditions de la Baconnière, Neuchâtel.

VINCENT G. (1993) : « Forme scolaire et espace public », dans Y. Grafmeyer (dir.), *Milieus et liens sociaux*, Lyon : éd. du PPSH Rhône-Alpes.

WEBER M. (1964) : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Plon, Paris.