

CHAPITRE V

Les défis des systèmes éducatifs face à la dynamique culturelle contemporaine

P. Dassen, P. Furter et G. Rist

CULTURE SCOLAIRE ET CULTURES CONTEMPORAINES

Ce chapitre est destiné avant tout à susciter un débat sur les rapports entre la dynamique culturelle contemporaine et les processus de scolarisation. Dans nos sociétés complexes, on peut observer un certain nombre de domaines où les tensions sont considérables.

Extensions des systèmes éducatifs

Tout d'abord, l'extension de la couverture scolaire et surtout l'intégration des institutions scolaires (et extrascolaires) au sein de « systèmes éducatifs » ont eu pour conséquence le renforcement de la relative autonomie d'une culture propre à ces « systèmes », que nous appellerons culture scolaire. Nous entendons par là un système de normes, de valeurs, de règles de fonctionnement d'institutions qu'un État élabore en fonction de ses structures sociales, de son système socio-politique et socioculturel, et aussi de son histoire. Cette culture scolaire se traduit par des contenus d'enseignement (les programmes), des méthodes et des styles d'enseignement (la pédagogie), des équipements et des locaux (« l'architecture scolaire »), des enseignants formés selon des méthodes strictes (les écoles « normales ») qui développent des attitudes, des comportements et des pratiques professionnelles caractéristiques (Furter, 1986). L'importance de cette culture scolaire se manifeste dans le fait qu'elle tend de plus en plus à ne refléter qu'une partie de la culture d'érudition, celle qu'elle juge « transmissible », suffisamment « exemplaire » pour figurer au programme au risque de devenir un simple simulacre de la dynamique culturelle.

Culture populaire et culture scolaire

Avec l'importance prise par l'industrialisation et la tertiarisation qui font émerger une nouvelle structure sociale — la société « programmée » avec sa

conception de la science-performance —, l'articulation entre la culture populaire et la culture scolaire change radicalement. Parallèlement à la concentration urbaine, on voit émerger une centralisation scolaire et une urbanisation de la culture scolaire qui accompagnent l'évolution d'autres institutions socioculturelles (les églises, l'éducation et l'animation culturelle des adultes, la formation professionnelle, les loisirs). Le « système éducatif » se délocalise, rendant quasiment impossible son appropriation par les pouvoirs locaux et/ou régionaux. Une telle rupture diminue de plus en plus la capacité d'une collectivité locale ou régionale à remanier sans cesse son identité, ses projets et les savoir-faire qui la spécifient (Furter, 1983).

Industrie de la culture

Enfin, l'extraordinaire dynamique culturelle contemporaine a multiplié et diversifié les institutions et les agents impliqués; les moyens de communication amènent des confrontations entre des cultures jusqu'alors restées distantes; l'ensemble de ces cultures est devenu un produit manufacturé grâce à l'« industrie culturelle », ce que d'aucuns identifient parfois à la « culture de masse », de sorte que le scolaire ne représente plus qu'un secteur — certes stratégique — au sein de la nouvelle constellation culturelle contemporaine. La culture ne se fait plus par le biais des seules institutions faisant partie des « systèmes éducatifs » qui la diffusent de moins en moins. D'autres institutions (la radio et la télévision, les sectes et les forces armées, la publicité, les industries du loisir et du tourisme) « éduquent », « forment » ou « cultivent » de façon plus efficace, plus constante, plus systématique que la totalité des institutions scolaires — y compris les « extrascolaires » — avec leurs bataillons d'enseignants complètement dépassés par les crises successives (Coombs, 1965 et 1985). À cette coupure progressivement instituée, dans tous les pays, entre la culture et l'ensemble de ce qui forme la « culture contemporaine » s'ajoute, dans les pays du Sud, l'opposition — construite selon les dichotomies caractéristiques de la pensée occidentale — entre la « tradition » et la « modernité »; et entre la culture¹ (anthropologique) et le « développement ».

LA CULTURE COMME FACTEUR DE DÉMOCRATISATION

La dynamique culturelle contemporaine a été profondément marquée par les préoccupations des organisations internationales et des gouvernements des États membres pour définir des politiques culturelles et contribuer à les implanter dans la mesure de leurs moyens. Les conceptions de ces politiques culturelles ont constamment évolué. Tout d'abord, il s'agissait

sur tout de démocratisation culturelle, c'est-à-dire de redistribuer les « bénéfices » d'une culture dominante à de plus vastes publics. Ainsi, on encouragea la création artistique, la conservation et la diffusion des œuvres d'art et du patrimoine. Le domaine des politiques culturelles s'étendit ensuite aux formes scolaires et extrascolaires de l'éducation, à l'industrie culturelle et de la communication, à la culture et à la vulgarisation scientifiques. On s'efforça de *décentraliser* de nouvelles institutions et de construire de meilleures infrastructures (voir les « maisons de la culture », par exemple); on créa de nouvelles professions avec des filières de formation spécialisée; enfin, on mit plus d'ordre dans les finances et les budgets culturels. Il n'en reste pas moins que, actuellement, la préoccupation majeure est d'instaurer une démocratie culturelle, par le truchement de politiques qui, par-delà la diffusion des biens culturels et la démocratisation de l'accès aux œuvres, ont pour objectif d'animer et de renforcer les cultures populaires par l'appropriation collective des institutions, de leurs structures et de leurs moyens par les « usagers ». Dans une société de plus en plus désorientée par le nombre de ses groupes culturels, il devient capital d'assurer la participation des populations à la définition des finalités culturelles du développement. Ainsi pourront-elles se prouver à elles-mêmes et aux autres qu'elles sont également capables de s'exprimer (Touraine, 1967). Ce qui implique de donner la priorité à la vie quotidienne dans la dynamique culturelle, en travaillant à promouvoir des relations humaines authentiques, une vie affective réussie, une véritable joie de vivre, à stimuler la créativité (et pas seulement la création), et à soutenir la communication, la confrontation et la décentralisation (Bassand et Hainard, 1985).

Ce n'est pas seulement au sein des politiques culturelles que le défi d'un pluralisme (aussi culturel) se manifeste: la connaissance plus respectueuse et attentive, puis la prise de conscience de l'existence simultanée de civilisations distinctes — nullement convergentes *a priori* — mettent en cause la réduction de cette diversité à « la » culture. La « perte de sens » qu'éprouvent les sociétés actuelles n'est-elle pas liée à ce formidable ébranlement des valeurs dites « universelles », telles qu'elles s'expriment dans le droit international, les droits de l'homme, mais aussi de la culture « universelle » — ce qui n'empêche pas d'y croire encore —, bref tout ce qui fonde et contribue à la « compréhension universelle » toujours plus souhaitée? Par ailleurs, des événements récents montrent qu'au sein même des civilisations coexistent des formes culturelles multiples dont la liberté d'expression conduit à faire éclater des États-nations².

Ces émergences ne remettent pas seulement en cause les structures du pouvoir, elles révèlent aussi la vitalité de « survivances culturelles » qui se

transforment en actions culturelles porteuses de nouvelles identités et qui appellent à de nouvelles unités culturelles. Cela est vrai non seulement au niveau des États-nations, mais dans leurs interstices puisqu'il existe des communautés sans territoire ni État propre qui revendiquent aujourd'hui leurs singularités et leurs droits, soit à exister à l'intérieur d'États plus démocratiques et plus pluralistes, soit à faire sécession. Soulignons cependant que ces mouvements restent difficiles à interpréter car ce désir de pluralisme culturel est accompagné et renforcé par les différences de comportements, d'attitudes et de participation selon les groupes socio-économiques et socioprofessionnels.

LA DIFFICILE QUESTION LINGUISTIQUE

Le choix des langues véhiculaires de l'enseignement et la place faite aux différentes langues dans ce qu'on peut considérer comme des « politiques linguistiques » ont (trop) souvent dans le passé provoqué des conflits parfois tragiques pour qu'on ne soit pas très attentif à leur généralisation avec l'émergence des mouvements nationalistes. Ces situations ne sont pas seulement la conséquence d'aveuglements au sujet du potentiel linguistique dans un processus identitaire (voir l'appel à la langue « maternelle »!); elles révèlent également les dilemmes auxquels sont acculées les dites politiques linguistiques: faut-il systématiquement préférer aux langues « parlées », les langues « écrites », ou aux langues nationales qui disposent de peu de ressources pour leur diffusion, les langues « transnationales » qui facilitent non seulement les échanges dans la communication, mais aussi la mobilité des personnes? Ces dilemmes résultent de la singularité du facteur linguistique dans la dynamique culturelle, autrement dit sa fonction instrumentale de communication et d'échanges qui ne cohabite pas facilement avec sa fonction expressive ou symbolique lui permettant d'être un instrument particulièrement efficace dans l'attribution d'un statut social comme dans l'acculturation qui accompagne le processus identitaire. En d'autres termes, le choix linguistique peut aussi bien faciliter la communication exogène qu'il peut fermer une communauté sur elle-même. Cela signifie aussi que la langue n'est qu'un facteur parmi d'autres de la dynamique culturelle. En revanche, dans la perspective symbolique, la langue est un enjeu exceptionnel et spécifique que rien ne peut remplacer.

Si le bilinguisme, voire le trilinguisme, jouit de plus en plus souvent d'une reconnaissance légale et pédagogique, il est néanmoins difficile d'éviter la relative minoration/majoration de certaines langues, c'est-à-dire l'imposition et la domination d'une langue considérée comme « supérieure »

sur une ou d'autres considérées comme « inférieures » et à long terme condamnées à être marginalisées (Ninyoles, 1977).

Il n'est pas toujours certain que des mesures légales suffiront à trouver des solutions (Ninyoles, 1976). Ainsi, la naturalisation des langues selon le principe territorial permet assurément à chaque territoire de s'unifier linguistiquement au sein d'un État pluraliste; encore que cette « reconnaissance » suppose des moyens considérables, coûteux et dont les effets ne se feront sentir qu'à long terme. Mais surtout, cette reconnaissance n'apportera guère de solutions aux problèmes des « migrants » et n'assurera pas pour autant le droit des personnes. En effet, cet ultime principe garantit aux individus des services déterminés dans leur langue indépendamment du lieu où ils se trouvent. Il s'agit là, à l'évidence, de questions essentielles qui ne peuvent être résolues simplement par les éducateurs, ou à partir de la seule réforme ou réorganisation des « systèmes éducatifs ». Nous sommes, en fait, devant une question fondamentale de la démocratie culturelle actuelle (Petrella, 1976).

Il n'en reste pas moins que la question linguistique doit être prise en considération dans les milieux éducatifs qui, une fois de plus, ont un rôle stratégique à assumer. En effet, quelles que soient les solutions envisagées, c'est pendant la scolarisation qu'une majorité ou même la totalité d'une population renforcera, systématisera, intériorisera ses connaissances, son acquisition et sa maîtrise du ou des code(s) linguistique(s) comme elle sera initiée aux valeurs et aux normes transmises par la langue.

SOCIÉTÉS MULTICULTURELLES ET ÉDUCATION INTERCULTURELLE: DES RÔLES AMBIGUS

Nous ne traiterons pas ici en détail les problématiques éducatives nouvelles provoquées par la prise en compte du caractère multiculturel de toutes les sociétés actuelles, ni des tentatives mises en place pour y répondre par une éducation dite « interculturelle ». On consultera à ce propos l'excellente revue bibliographique préparée pour le BIE par Batelaan et Gundara (1991). Nous nous contentons ici de relever quelques ambiguïtés importantes :

L'ambiguïté des mots

Il convient d'être attentif aux divergences quant à la définition des termes utilisés dans ce domaine, en particulier entre les usages anglais et français. Dans le questionnaire du BIE adressé aux pays membres pour préparer la quarante-troisième session de la CIE, la définition suivante était proposée : « Pour les besoins de ce questionnaire, le terme "interculturel" est pris au

sens d'interaction entre cultures, et le terme "multiculturel" signifie coexistence et compréhension mutuelle entre diverses cultures dans la même société » (p. 8). Dans le monde francophone, c'est l'utilisation inverse de ces deux termes qui est habituelle. On parlera de « sociétés multiculturelles », en particulier par rapport à la coexistence de plusieurs groupes d'origines culturelles différentes, mais cela n'implique pas nécessairement une « compréhension mutuelle ». En fait, la nature des interactions entre les différents groupes dépend largement des attitudes de la société d'accueil. Au Canada, l'usage est un peu différent, et on parle effectivement de la « politique de multiculturalisme » qui vise explicitement à promouvoir la tolérance entre individus et entre groupes.

Bien entendu, au sens strict, toutes les sociétés sont multiculturelles, et l'ont toujours été: les migrations et les mélanges, y compris les conflits, sont la substance même de l'histoire (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989). Tous les pays nés de la colonisation, avec des regroupements ethniques dans des frontières plus ou moins arbitraires, et les pays de l'Europe de l'Est qui ont nouvellement retrouvé leur indépendance, sont éminemment multiculturels, et ont donc à résoudre les problèmes liés à la diversité culturelle. La plupart des États cherchent à promouvoir l'unité en niant les différences ethniques, et en prônant une politique d'assimilation; c'est l'option choisie, par exemple, par les États-Unis d'Amérique (le « melting pot »: *E pluribus unum*) et par la France (par rapport aux cultures régionales).

D'après les recherches psychosociologiques, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un mauvais choix. En effet, même dans les groupes sociaux homogènes, les individus cherchent à se différencier et à former des sous-groupes. Il semble que ce soit par l'assurance de posséder une identité culturelle propre, et à condition d'avoir un accès égalitaire aux ressources, donc quand il y a possibilité d'intégration plutôt que l'obligation d'assimilation, que les groupes sociaux peuvent agir les uns par rapport aux autres de façon pacifique à l'intérieur d'une société complexe, en respectant et en valorisant les différences (Berry, 1991; Tajfel, 1982; Aboud et Skerry, 1984)

L'ambiguïté de la culture d'érudition

La distinction fondamentale entre « culture » — prise dans un sens plutôt anthropologique — et culture savante est importante parce que le rôle de cette dernière est ambigu. En général, on la conçoit automatiquement comme un enrichissement spirituel et intellectuel, donc une amélioration de la qualité de vie. C'est peut-être souvent le cas, mais l'ambiguïté surgit quand cette culture savante est importée, imposée, et reflète la domination

sociale, effective et symbolique, d'un groupe sur un autre (ou d'une couche sociale sur une autre). Si les modèles de la culture d'érudition qui ont été importés sont, en plus, présentés comme supérieurs aux modèles indigènes, il en résulte une dépréciation de ces derniers. Ainsi, le fait d'être bien informé sur les cultures étrangères par l'entremise du cinéma, du théâtre ou de la musique peut être, selon les cas, un enrichissement ou, au contraire, mener à une déculturation indigène.

L'ambiguïté de l'industrie culturelle

L'extraordinaire expansion de ce qu'on peut appeler l'industrie culturelle, au moyen surtout des médias (radio, télévision, cinéma) qui envahissent les domaines des divertissements et des loisirs, mais aussi d'autres formes de communication comme le tourisme, engendre une sorte de culture « transnationale ». On finit, un peu partout, par écouter la même musique, danser sur les mêmes rythmes, regarder les mêmes séries télévisées, sourire aux mêmes « cartoons » dans les journaux. Cette culture « transnationale », qui risque de devenir l'« héritage culturel mondial », n'est pas l'apanage d'une seule société mais constitue une sorte de culture métissée, tout comme certaines langues de communication internationale (comme l'anglais) n'appartiennent plus à un seul peuple. Cette analogie est significative: tout comme on peut souhaiter le développement d'une *lingua franca* commune à l'humanité, on peut regretter l'homogénéisation qui en découlerait; tout comme on peut accepter de parler l'anglais, on peut ressentir ce choix comme une domination externe et une perte d'identité.

Par ailleurs, l'industrie culturelle, toute transnationale qu'elle soit, est dominée par certains groupes et, en particulier, par certains intérêts économiques. Elle contribue donc au néocolonialisme et à la domination culturelle.

Le rôle ambigu de l'éducation

Nous utilisons ici le terme « éducation » dans le sens usuel d'éducation formelle (ou scolarisation, alphabétisation, etc.). L'éducation véhicule sur tout la culture d'érudition, et s'allie souvent à l'industrie culturelle pour promouvoir une culture transnationale. Le rôle de l'éducation est donc lui-même ambigu.

Le fonctionnement de l'éducation comme outil d'acculturation a été maintes fois analysé, mais il s'agit, bien entendu, de contextualiser ce phénomène. Selon les contextes socio-historiques, les conflits entre le savoir et les valeurs véhiculés par l'éducation formelle et ceux qui le sont par l'éducation dite « informelle » (familiale, communautaire, etc.) prennent des

formes différentes. On peut rattacher également à ce thème l'étude des effets « secondaires » ou « pervers » de l'éducation qui dépendent fortement, eux aussi, des contextes: dévalorisation culturelle (par exemple, du monde rural, des activités agricoles), conflit de générations, exode rural, destruction des relations sociales, création de classes dominantes, etc. Ces effets sont bien connus, mais il semble difficile d'y trouver des parades.

Le rôle ambigu de l'éducation interculturelle

On parle beaucoup, depuis quelque temps, de l'éducation dite « interculturelle » (Ouellet, 1991; Rey, 1984), c'est-à-dire celle qui vise à promouvoir le respect de la diversité culturelle, la compréhension mutuelle et la formation des enseignants dans cette perspective. Vaste programme qui n'est pas sans avoir aussi ses contradictions et ses pièges. Ce sera, sans doute, en grande partie, le débat de la quarante-quatrième session de la CIE. Pour le moment, nous nous contenterons de soulever quelques aspects problématiques qui peuvent animer le débat:

- I. On confond souvent l'éducation interculturelle avec l'accueil des élèves migrants: mesures compensatoires, apprentissage linguistique, etc. Mais ces mesures relèvent souvent d'une politique d'assimilation, alors que l'éducation interculturelle s'adresse à l'ensemble des élèves, dans une perspective d'intégration.
- II. La pédagogie interculturelle est souvent reléguée dans les activités scolaires annexes, ou dans les branches dites secondaires (géographie, histoire, art). Une véritable pédagogie interculturelle ne devrait pas se limiter à des contenus supplémentaires, mais devrait être un état d'esprit qui anime l'ensemble des enseignements et toute la structure scolaire.
- III. On constate qu'il y a souvent une incohérence entre l'affirmation d'une pédagogie interculturelle et le message contraire transmis implicitement par l'institution qui reste essentiellement monoculturelle.
- IV. Il y a aussi souvent incohérence entre le message lénifiant de l'éducation interculturelle et les attitudes opposées (ethnocentrisme, racisme, violence, etc.) transmises dans la famille et par les médias. Si l'éducation peut être un bon vecteur de valeurs ethniques, elle n'en reste pas moins dépendante des valeurs dominantes dans la société.
- V. Une prise de conscience du pluralisme culturel ne conduit pas nécessairement à la coexistence pacifique; les rencontres, les échanges, les

affrontements et même les conflits font intégralement partie de la dynamique culturelle.

TRADITION OU MODERNITÉ: UNE FAUSSE ALTERNATIVE

On ne saurait donc renoncer, ne fût-ce que pour des raisons heuristiques, à revenir dans ce contexte sur l'ancienne antinomie de la «tradition» et de la «modernité». En effet, si tout le monde s'accorde aujourd'hui sur la nécessité de la surmonter, l'invention de la notion de «développement culturel» par l'UNESCO pourrait bien s'avérer contre-productive puisque, en prétendant préserver l'identité culturelle, elle ne fait que réaffirmer la prépondérance du «développement» considéré non seulement comme inéluctable, mais aussi comme nécessaire et bienfaisant.

Il s'agit donc de savoir quel sens on donne au terme «développement». La tâche est sans doute aussi difficile que celle qui consiste à définir la «culture», et les cent soixante-quatre définitions de celle-ci recensées par Kroeber et Kluckhohn³ sont peu de choses par rapport aux innombrables définitions du «développement» que, jusqu'ici, personne n'a encore dénombrées!

L'essentiel du problème tient au fait que la plupart de ces définitions sont normatives (et disent ce que le «développement» doit être). On dira, par exemple, que le «développement est constitué d'un ensemble de mesures qui favorisent l'épanouissement de l'homme et permettent aux sociétés de progresser dans l'harmonie», qu'il vise «non seulement la croissance économique mais le mieux-être des sociétés», qu'il «permet la satisfaction des besoins essentiels et renforce l'identité culturelle», qu'il doit être «humain» ou «durable», etc. Cette manière de présenter le «développement» a l'immense avantage de fonder immédiatement un très large consensus autour de sa possibilité et de sa désirabilité, puisqu'il n'est personne qui puisse s'opposer à la réalisation d'objectifs aussi généraux. Mais, malheureusement, une telle définition n'est guère opératoire car elle ne permet pas d'identifier concrètement le phénomène auquel on s'intéresse. Le procédé revient en effet à définir le socialisme en affirmant qu'il «abolit l'exploitation de l'homme par l'homme» ou qu'il «construit une société sans classes» ou encore à caractériser le christianisme comme «la religion de l'amour du prochain». A s'en tenir à ces formulations — que, par ailleurs, les adeptes, ou les fidèles, de ces doctrines accepteraient volontiers —, n'importe quel observateur extérieur de la réalité sociale devrait en conclure que le «développement», le socialisme et le christianisme n'existent (encore ?) nulle part dans le monde. Et pourtant, on peut voir des églises

et des prêtres qui se réclament du christianisme, des partis politiques et des pays qui se disent (ou se disaient) socialistes, des institutions, des ministères, des banques et des plans de «développement»! Le malentendu tient donc à la manière de définir les concepts, soit à partir des valeurs ou des intentions qu'on leur prête, soit à partir des faits qui les caractérisent.

Une définition plus sociologique doit donc partir de l'ensemble des pratiques observables qui prétendent concourir au «développement», sans privilégier celles dont l'intention (qui peut être présumée, mais ne peut pas être attestée) consiste à apporter un mieux-être aux populations défavorisées. C'est pourquoi, loin de réduire le «développement» aux seules interventions de la coopération au développement (de même qu'on ne peut pas réduire la formation au seul système scolaire), il convient d'y inclure les mesures d'ajustement structurel, la construction d'infrastructures, les systèmes juridiques modernes, les moyens de communication, la création de périmètres irrigués, les cultures de rente, l'exploitation du sous-sol, la législation sur l'emploi, les échanges commerciaux, etc. À considérer l'ensemble de ces manifestations, on s'apercevra qu'elles reposent sur une logique commune, qui conduit les divers acteurs occupant le champ du «développement» à agir de manières diversifiées — et, parfois, apparemment contradictoires — dans le sens d'une transformation (et donc aussi d'une destruction) généralisée du milieu naturel et des rapports sociaux en vue d'une production croissante de marchandises (biens et services) destinées, à travers l'échange, à la demande solvable. En effet, un pays «se développe» lorsqu'il se donne les moyens (techniques, institutionnels, etc.) de transformer la terre, l'eau, les hommes, la connaissance des «ressources» dont la valeur est déterminée par le marché.

Ainsi, le «développement» est d'abord et essentiellement un processus réel, un système de pratiques inscrites dans une logique spécifique, bien plus qu'un idéal qui permettrait, comme l'affirme le dernier rapport du PNUJ — dans une perspective qui renvoie aux anciennes justifications de l'économie libérale —, «d'élargir l'éventail des choix offerts aux individus»⁴.

Dès lors, comment concevoir le «développement» comme un processus «culturel», sinon pour constater que la seule culture qu'il véhicule est la culture occidentale et marchande? Le «développement» — conçu comme l'extension planétaire d'un mode d'organisation des rapports entre les hommes et avec la nature — est sans doute transnational; cela n'implique pas qu'il soit transculturel. On ne résout donc pas le problème des rapports entre la culture et le «développement» (ou entre la tradition et la modernité) en créant ce «monstre sémantique» que constitue le «développement culturel»⁵.

Mais alors, si le « développement » est historiquement lié à la culture occidentale et si d'autres cultures ne peuvent se l'approprier parce qu'il ne correspond pas aux traditions qui les sous-tendent, faut-il conclure que l'on se trouve face à deux ensembles de pratiques : la culture, d'une part, et le « développement », d'autre part ? Il s'en faut de beaucoup car, contrairement à ce que prétend la pensée ordinaire, le « développement » est lui-même le fruit d'une tradition qu'il contribue à maintenir, et toute culture vivante est nécessairement inscrite dans la modernité. En effet, c'est l'aveuglement socio-centrique de l'Occident qui fait passer le « développement » pour la mise en œuvre d'une sorte de rationalité universelle et qui qualifie les autres cultures de « traditionnelles » sous prétexte qu'elles s'opposent à la modernité du « développement ». « L'étranger a beau avoir de grands yeux, il ne voit rien », dit un proverbe africain. En l'occurrence, l'Occidental (ou l'occidentalisé) ne comprend pas que l'essence de la tradition tient à l'ensemble des pratiques et des valeurs qui, dans une société donnée, vont sans dire, et que, par conséquent, aucune société — y compris l'occidentale — ne peut se passer de ces croyances partagées qui fondent l'adhésion à un projet collectif d'autant plus prégnant qu'il est implicite⁶. Cette méconnaissance conduit alors l'Occidental (ou l'occidentalisé) à ne considérer les traditions que dans leurs aspects exotiques ou folkloriques, simples survivances d'un passé voué à l'oubli qu'entraînerait la « marche de l'histoire ».

Alors qu'au contraire, dans toute société, la tradition constitue le mécanisme qui autorise et légitime le changement en l'inscrivant dans une histoire. Sanctionnée par l'autorité de la tradition, la nouveauté passe dans l'ordre des choses, c'est-à-dire qu'elle rejoint les choses qui vont sans dire puisque personne ne peut, désormais, songer à les remettre en question. Ce processus peut concerner aussi bien l'introduction de nouvelles espèces végétales, de nouvelles techniques ou de nouvelles pratiques sociales. De même, la « modernité » — et, singulièrement, l'ensemble des pratiques relevant de la rationalité économique qui constituent le noyau dur du « développement » — relève également d'une tradition forgée au long de l'histoire occidentale, et qui considère comme allant de soi l'égalité des acteurs, la finalité utilitaire des conduites, la responsabilité causale des sujets et le désenchantement du monde, pour ne citer que certaines de ses caractéristiques.

En refusant de reconnaître cette imbrication de la tradition et de la modernité, et en raisonnant de manière dichotomique, on tombe nécessairement dans le piège de l'idéologie dominante qui contraint toutes les sociétés à « respecter les impératifs du développement », en concédant néanmoins que celui-ci devrait être « humain » ou « culturel ». C'est ainsi que si l'occidentalisation du monde n'est, dans les faits, pas aussi complète que ne

le pensent certains⁷, elle a néanmoins gagné de nombreux esprits forts tels P. E. A. Elungu au Zaïre, Daniel Etounga Manguete en Côte d'Ivoire ou Axelle Kabou au Cameroun⁸. Leur popularité, dans les pays du Nord et parmi certains intellectuels africains, repose sans doute sur leur insistance à vouloir opposer le « développement » à une tradition africaine jugée rétrograde. Chacun à sa manière, ils cherchent à convertir l'Afrique à la modernité et confirment le jugement de Lévi-Strauss, qui notait voici longtemps que les représentants des pays « en voie de développement » ne reprochaient pas tant aux pays du Nord de les avoir occidentalisés que « de ne pas leur donner assez vite le moyen de s'occidentaliser »⁹.

Or, cette opposition entre la tradition et la modernité ne peut que mener à une impasse. Le problème est ailleurs. Il ne s'agit pas de substituer le « développement » à la culture ou la modernité à la tradition, mais de comprendre comment se produit, à l'intérieur de l'espace de la modernité, la rencontre de deux traditions.

Dans les sociétés périphériques contemporaines, ces deux formes de tradition (celle qui relève de l'héritage culturel d'une société donnée et celle qui s'est imposée — ou qui a été imposée — au nom du « développement ») sont également présentes, mais revêtent une importance différente selon les lieux, les moments et les acteurs concernés. On recourt aussi bien à l'une qu'à l'autre, simultanément si cela est possible ou alternativement lorsque les contradictions sont trop fortes, en fonction des intérêts qui déterminent le comportement des acteurs et des types de réponses que ces diverses traditions prétendent offrir : en effet, même si certains le déplorent, leur réconciliation en un ensemble cohérent est loin d'être assurée. Ainsi, les tactiques de négociation avec l'administration peuvent reposer sur une interprétation tantôt « moderne » tantôt coutumière du droit ; certaines cérémonies familiales ou sociales peuvent s'inspirer de coutumes anciennes tout en y incluant des éléments « modernes » (substitution d'argent à des cadeaux en nature, par exemple) ; les itinéraires thérapeutiques peuvent osciller de la médecine hospitalière aux pratiques du féticheur selon le sens que l'on donne au malheur et le type de diagnostic que l'on attend ; l'éducation scolaire peut s'inscrire dans des stratégies de promotion sociale, d'accès au pouvoir ou à l'honneur, qui contredisent ou renforcent d'autres moyens socialement reconnus (appartenance à des réseaux sociaux, des groupes d'âge, etc.) pour parvenir aux mêmes fins. Car la réaction des sociétés aux intrusions de l'extérieur n'est pas nécessairement frontale. Elles sont trop subtiles pour suivre la loi du « tout ou rien », puisqu'elles seraient perdantes dans l'un et l'autre cas de figure. À l'image du judoka qui l'emporte en utilisant à son profit la force déployée par son adversaire, elles rusent et inventent. Le « village global » où tous seraient proches n'est pas

pour demain. Ni la constitution de communautés « ethniquement pures », malgré le fanatisme qui se déchaîne actuellement en réaction à des tentatives d'homogénéisation idéologique, politique ou religieuse. Le plus souvent, les logiques sociales sont sélectives et reposent sur des combinaisons, à l'image du secteur dit « informel » qui n'existe que grâce à la relation qu'il entretient — même négativement — avec le secteur qu'on dit « structuré ». Il en va sans doute de même pour l'éducation.

Depuis toujours, les sociétés sont métissées et n'ont survécu qu'à coup d'emprunts. Mais tandis que, pendant longtemps, l'assimilation d'éléments exogènes a pu se faire dans la longue durée facilitant les synthèses culturelles, l'irruption de la colonisation puis l'universalisation de la « tradition du développement » ont rendu ce métissage problématique, sauf dans le cas de certaines sociétés qui veillent à n'accepter la « modernité » qu'à doses homéopathiques¹⁰. Ainsi, à cause de la rapidité et de la violence des processus déclenchés par la modernité, l'inévitable mélange est rarement harmonieux, aussi bien dans le Nord que dans le Sud, et peut s'accompagner de rejets, lorsqu'il ne conduit pas à privilégier ce qu'il y a de pire dans les traditions concurrentes.

Toutefois, à considérer le phénomène historique dans sa globalité, on constate l'émergence, un peu partout, de « cultures communes »¹¹ qui se manifestent extérieurement par l'emploi — par les mêmes acteurs sociaux — de langues multiples appropriées à des circonstances différentes. De manière schématique, la langue vernaculaire domine les relations courtes, ou intimes; la langue véhiculaire est utilisée dans les échanges interrégionaux, tandis que la langue de référence (le plus souvent d'origine européenne) gouverne les relations avec le pouvoir ou l'État. Ce multilinguisme — souvent mal maîtrisé, mais nécessaire — est significatif d'une inscription plurielle dans des univers traditionnels différents qui constitue néanmoins une culture commune, quoique hétérogène, dans la mesure où elle appartient à tous, se construit collectivement et ne permet pas de distinguer certains acteurs par rapport à d'autres. On peut voir, dans cette imbrication de cercles concentriques, une manière de chercher à maîtriser sa propre histoire, d'instituer les lieux ou les valeurs que l'on entend préserver, d'admettre l'existence de concessions nécessaires, de détourner certaines obligations (notamment face à l'État) pour assurer la vie du groupe, ou de la famille (lui aussi construit en adaptant les anciennes règles à la situation nouvelle). Les procédures administratives, les règlements successoraux tout comme l'usage de la promotion scolaire sont significatifs de ces impostures collectivement pratiquées.

Cet ensemble de tactiques culturelles permet certes d'intégrer dans la culture d'origine certaines valeurs et pratiques propres à la « tradition du

développement ». Néanmoins, chaque acteur social est inséré dans un réseau d'allégeances multiples, et parfois contradictoires, qui le font réagir de manière souvent imprévisible (pour le planificateur ou le « développeur ») en fonction de ce qu'il considère, selon les circonstances, comme la démarche susceptible de promouvoir au mieux ses propres intérêts et ceux du groupe — ou des réseaux — qui lui procurent la reconnaissance sociale qu'il espère (et qui peut, elle aussi, se mesurer à l'aune de valeurs contradictoires)¹².

Il y a longtemps que l'on a fait la critique d'un culturalisme pur et dur qui prétendrait maintenir les cultures dans une « authenticité » originelle. Critique que justifiée dans la mesure où elle s'en prenait à l'usage passiviste et nostalgique de la culture et, surtout, dénonçait la manipulation politique au service d'une « identité culturelle » légitimant le pouvoir en place à l'exclusion des autres. Les cultures se transforment donc, puisqu'elles ne peuvent s'abstraire de la modernité.

On s'interroge peu, en revanche, sur la transformation que subit la « tradition du développement » au contact des autres traditions « exotiques ». Or, si les cultures (et les traditions) se modifient au gré des contacts et des emprunts mutuels, pourquoi présumer que la « culture du développement » impose nécessairement sa loi et ses codes sans subir l'influence des autres ? Certes, il faut compter avec l'asymétrie des pouvoirs. La force économique, politique et militaire se trouve incontestablement dans le camp du « développement ». Est-ce suffisant pour l'emporter durablement ?

Même — et surtout ? — dans une Afrique que l'on dit abandonnée, tantôt à elle-même, tantôt au libéralisme économique, le « développement » change de visage. Les réussites que l'on peut y constater ne se conforment pas nécessairement aux règles du « développement » édictées par la société occidentale, et les vertus nécessaires pour y accéder n'ont rien à voir avec l'individualisme ni avec la rationalité économique. Il n'y a donc pas que les cultures « natives » qui changent. À leur contact, la « tradition du développement » s'infléchit, les modèles importés sont tournés en dérision, et la culture scolaire, longtemps considérée comme la « clef du développement », est elle-même détournée de cet objectif utilitaire et, paradoxalement, fournit des armes à ceux qui s'y opposent.

La modernité n'est pas figée pour l'éternité dans le présent, tout comme l'éternité de la raison. Et si la « tradition du développement » était elle-même menacée par sa confrontation avec les autres cultures ?

NOTES

1. Nous n'insisterons pas sur la complexité du débat académique autour du concept de « culture » (Kroeber et Kluckhohn, 1952). En nous appuyant sur la conception proposée par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico, 1962) et en fonction des objectifs du débat, nous croyons cependant utile de distinguer :
 - A. La culture au sens de *culture d'érudition* telle qu'elle s'exprime par des « œuvres » scientifiques, littéraires et artistiques qui servent de références « classiques ». Cette conception culturelle est le fait de minorités (les « élites ») qui imposent cette culture dominante. Son accès est réservé et implique une initiation à des codes qui passent nécessairement par la scolarisation et l'instruction. C'est ainsi que l'école participe au rôle « civilisateur » de l'État moderne.
 - B. La culture au sens de *culture populaire* telle qu'elle est vécue linguistiquement, dans le folklore, l'élaboration d'objets artisanaux et la construction de l'habitat par la majorité d'une population d'un territoire particulier comme par les peuples nomades (ou « sans territoire »). Souvent minimisée et marginalisée par la culture officielle, elle se transmet néanmoins au sein des collectivités locales ou régionales en fonction de leur structuration sociale.
 - C. La culture au sens de *culture anthropologique* qui fonde la socialité et les processus identitaires. Elle s'élabore à partir d'un héritage socio-économique et linguistique, des institutions religieuses et politiques, d'un réseau de relations interindividuelles et d'intergroupes qui se traduisent par des créations spécifiques locales et régionales : patois, coutumes, paysages, valeurs et représentations spécifiques (Bassand et Hainard, 1985). Le rôle de l'école est ambigu à son égard : d'une part, lorsqu'elle est « au milieu du village », elle est complémentaire de la culture vécue ; d'autre part, quand elle s'identifie uniquement avec la modernité, elle oriente les jeunes les plus actifs vers les centres urbains, « écrémant » ainsi les ressources locales.
2. Sans entrer dans l'énorme débat contemporain autour de la notion d'État-nation, dans ce document nous partons de l'idée que les États-nations modernes ont identifié leur organisation politique avec l'ensemble des structures socioculturelles qui existent sur un territoire national. Aujourd'hui, cette identification est souvent remise en question soit parce que cette identification unitaire n'est qu'apparente (les États-nations sont en fait composés de plusieurs peuples fédérés, associés, etc.), soit parce que la poussée des mouvements nationalistes a fait exploser des « empires » et même des États-nations en plusieurs unités politiques indépendantes.
3. Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn, *Culture : a critical review of concepts and definitions* [Examen critique des concepts et des définitions de la culture], Vintage Books, Random House, New York, 1952, p. 435. En fait, si l'on ajoute les définitions qui figurent dans la troisième partie de l'ouvrage, on arrive à près de 300 définitions.
4. PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, Paris, Economica, 1992, p. 2.
5. Voir Gilbert Rist, « Des sphinx, des licornes et autres chimères... », dans : *La culture, otage du développement ?*, sous la direction de Gilbert Rist, Paris, L'Harmattan (à paraître).
6. Voir Marie-Dominique Perrot, Gilbert Rist, Fabrizio Sabelli, *La mythologie programmée : l'économie des croyances dans la société moderne*, Paris, PUF, 1992, 217 p. (coll. Économie en liberté).
7. Voir Serge Latouche, *L'occidentalisation du monde : essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, La Découverte, 1989, 143 p. (coll. Agalma) ; et Jean Chesneaux, *Modernité-monde, Brave New World*, Paris, La Découverte, 1989, 234 p. (coll. Cahiers libres).

8. Voir P. E. A. Elungu, *Tradition africaine et rationalité moderne*, Paris, L'Harmattan, 1987, 185 p. (coll. Points de vue) ; Axelle Kabou, *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, L'Harmattan, 1991, 208 p. ; Daniel Etounga Manguete, *L'Afrique a-t-elle besoin d'un ajustement culturel ?*, Paris, Éd. Nouvelles du Sud, 1991.
9. Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Paris, Denoël, 1961 (1^{re} éd., 1952), p. 52 (coll. Méditations).
10. Voir Carlos Calderon, « Nous sommes tous des errants et, en chemin, nous nous rencontrons. Le cas du Conseil régional indigène du Cauca (Colombie) », *Ethnies (La fiction et la feinte)*, n° 13, printemps 1991, p. 21-27.
11. L'expression est d'Étienne Le Roy ; voir « L'élaboration des cultures communes comme réponse à la crise de l'État », dans : *La culture, otage du développement ?*, op. cit.
12. Sur l'importance des réseaux et des néolignages, voir Emmanuel Seyni Ndione, *Dynamique urbaine d'une société en grappe, un cas : Dakar*, Dakar, ENDA, 1987, 179 p. ; et, du même auteur, *Le don et le recours*, Ressorts de l'économie urbaine, Dakar, ENDA, 1992, 208 p.

RÉFÉRENCES

- Aboud, F. ; Skery, S. « The development of ethnic attitudes: a critical review » [Étude critique du développement des attitudes ethniques]. *Journal of cross-cultural psychology* (Beverly Hills, Californie), 1984, n° 15, p. 3-34.
- Balandier, G. *Anthropo-logiques*. Paris, Librairie générale française, 1985.
- Bassand, M. ; Hainard, F. *Dynamique socioculturelle régionale*. Lausanne, PPR, 1985.
- Batelaan, P. ; Gundara, J. S. (1991). « L'éducation interculturelle : bibliographie choisie ». *Bulletin du Bureau international d'éducation* (Paris, UNESCO), année 1965, n° 260.
- Berry, J.W. *Colis et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Ottawa, Canadian Economic Council, 1991. (Working doc. n° 24.)
- Bonnemaison, J. *La dernière île*. Paris, ORSTOM, 1986.
- Bourdieu, P. « Système d'enseignement et système de pensée ». *International social science journal* (Paris, UNESCO), 1967, n° 2, p. 367-88.
- Camilleri, C. ; Cohen-Emerique, M. (dir. publ.). *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan, 1989.
- Coombs, P. *World education crisis* [Crise de l'éducation dans le monde]. New York, Oxford University Press, 1969.
- Coombs, P. *The world crisis in education : the view from the eighties* [La crise mondiale de l'éducation : vue des années 80]. New York, Oxford University Press, 1985.
- Elungu, P. E. A. *Tradition africaine et rationalité moderne*. Paris, L'Harmattan, 1987.
- Furter, P. *Les espaces de la formation : essais de microcomparaison et de microplanification*. Lausanne, PPR, 1983.
- « L'identité régionale et la scolarisation en Suisse ». Dans : *Les sciences sociales face à l'identité régionale. cinq approches*. Berne, Haupt V., 1986, p. 179-228.
- Kroeber, A. L. ; Kluckhohn, C. *Culture : a critical review of concepts and definitions* [La culture : examen critique des concepts et des définitions]. New York, Random House, 1952.

- Le Roy, E. *L'élaboration des cultures communes comme réponse à la crise de l'État et aux déséconomies en Afrique francophone*. Genève, EADI, 1990.
- Ninyoles, R. L. *Bases per una política lingüística democràtica de l'Estat espanyol* [Les fondements d'une politique linguistique démocratique de l'État espagnol]. Valence, 1976.
- . *Cuatro idiomas para un Estado* [Quatre langues pour un État]. Madrid, 1977.
- Ouellet, F. *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, L'Harmattan, 1991.
- Petrella, R. *La renaissance des cultures régionales en Europe occidentale*. Paris, Entente, 1978.
- Polanyi, K. *La grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris, Gallimard, 1983.
- Rey, M. (dir. publ.). *Une pédagogie interculturelle*. Berne, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1984.
- Tajfel, H. *Social identity and intergroup relations* [Identité sociale et relations entre groupes]. Londres, Cambridge University Press, 1982.
- Touraine, A. *Un désir d'histoire*. Paris, Stock, 1977.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Annuaire international de l'éducation

VOLUME XLIV – 1994

DÉVELOPPEMENT,
CULTURE ET ÉDUCATION

Préparé pour le
Bureau international d'éducation

par L. F. B. Dubbeldam (dir. publ.)
*Centre pour l'étude de l'éducation
dans les pays en développement (CESO)*

T. Ohsako
Bureau international d'éducation

Lê Thành Khôi
Université Paris-V, France

P. Dassen, P. Furter, G. Rist
Université de Genève, Suisse

P. Batelaan
*Association internationale pour
l'éducation interculturelle*

S. Churchill
*Institut d'études
pédagogiques de l'Ontario*

K. P. Epskamp
CESO

F. M. Bustos
Université de Valle, Colombie

G. R. Teasdale
*Université Flinders de
l'Australie du Sud*



Volumes parus dans la série *Annuaire international de l'éducation et disponibles également en anglais*:

- Vol. XXXV – 1983 *Tendances du mouvement éducatif*, par Brian Holmes
- Vol. XXXVI – 1984 *L'éducation pour tous*, par Wolfgang Mitter
- Vol. XXXVII – 1985 *Le défi technologique/emploi...*, par Edmund King
- Vol. XXXVIII – 1986 *L'enseignement primaire au seuil du vingt et unième siècle*, par José Luis García Garrido
- Vol. XXXIX – 1987 *L'enseignement secondaire dans le monde d'aujourd'hui*, par Z. A. Malkova et B. L. Vulfson
- Vol. XL – 1988 *L'éducation dans le monde*, par A. H. Faraj
- Vol. XLI – 1989 *La diversification de l'enseignement postsecondaire face à la situation de l'emploi*, par Raymond Sayegh
- Vol. XLII – 1990 *L'alphabétisation et l'analphabétisme dans le monde : situation, tendances et perspectives*, par Sema Tangutane
- Vol. XLIII – 1991 *L'alphabétisation : aménager l'avenir*, par Daniel Wagner
- Vol. XLIV – 1994 *Développement, culture et éducation*, par L. F. B. Dubbeldam et coll.

Publié en 1995
par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France

ISBN : 92-3-203038-1

Imprimé en Suisse par Presses Centrales S.A., Lausanne
© UNESCO 1995