

CRITIQUE DE LA NOTION DE SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE : LES PARADOXES DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE EN THAÏLANDE

Alain Mounier¹

INTRODUCTION

Pourquoi se répand aujourd’hui l’idée que l’humanité entrerait dans une nouvelle étape de son développement, celle de la « société de la connaissance ou du savoir » (*knowledge society*), ou de la « société apprenante » (*learning society*) ?

La réponse à cette question pourrait être tout entière contenue dans la définition de la société de la connaissance, pourvu que l’on en acceptât le registre évolutionniste. La société du savoir ou de la connaissance serait ce stade du développement où l’éducation, la science, les innovations technologiques et l’information occuperaien une place prépondérante comme vecteur de la croissance économique et de la justice sociale. Ni le capital, ni le travail, ni les ressources naturelles ne seraient désormais des moyens de production ; seule la connaissance, dans ses différentes composantes, occuperait cette place prééminente, octroyant du même coup au groupe des « travailleurs du savoir » le rôle social prépondérant. Avec l’approfondissement de la division du travail, la science, l’éducation et l’information seraient devenues des activités humaines majeures. Ces activités accéléreraient la production des richesses, la création d’emplois et de revenus, élargiraient la gamme des choix du consommateur, et ouvriraient les voies de réduction des inégalités sociales. Elles offriraient encore aux individus un champ infini d’épanouissement. En devenant la principale source du changement, elles ouvriraient une perspective de progrès sans précédent de la condition humaine et de développement sans entrave des pays en développement. La connaissance, est-il affirmé, aurait cette propriété formidable de faciliter le développement des pays pauvres. Parce que non appropriée privativement, parce que jouissant des caractères d’un bien public, la connaissance aurait cette qualité remarquable d’être accessible à tous sur un pied d’égalité grâce notamment aux nouvelles technologies de la communication. Cette propriété postulée de la connaissance est à l’origine d’espoirs nouveaux pour le développement et pour

1 Les idées principales de ce texte ont été présentées en communication au colloque « Le développement par la connaissance » coorganisé par l’IRD et l’IUED, qui s’est tenu à Genève en novembre 2002. Elles ont été complétées dans cet article par des résultats d’enquête sur la réforme éducative en Thaïlande obtenus depuis la communication.

l'éradication planétaire de la pauvreté. Elle nourrit des réflexions sur une réorientation de l'aide internationale au développement. Pour se développer et éviter le creusement des inégalités mondiales, les pays pauvres de la planète n'auraient d'autre choix que de suivre les pays riches sur la voie du développement de la société de la connaissance. Ces thèses sont reprises par toutes les institutions et sur tous les continents (Cohen 1996; Bourlès 2002; OECD 2001; European Commission 2001; PNUD 2001; World Bank 1998).

On sait d'où vient ce grand optimisme, et on devine quelle arrière-pensée il cache. La notion de société de la connaissance prend ses racines dans les théories du progrès technique exogène qui ont mis en relief que la contribution majeure des facteurs à la croissance était celle d'un «facteur résiduel», facteur de production hétérogène dont le contenu serait principalement les dépenses de recherche scientifique et d'éducation. Elle s'alimente ensuite aux théories de la croissance endogène et surtout aux théories du capital humain (Mounier 2002). La foi dans la science et la technologie comme instrument du progrès humain infini fait le reste pour légitimer cette thèse.

On ne peut pourtant s'empêcher de voir dans la notion de société de la connaissance une entreprise idéologique plus vaste qui consiste à y puiser la démonstration du dépassement du capitalisme, stade actuel auquel seraient parvenues les sociétés les plus avancées. Celles-ci entreraient dans une société postcapitaliste, postindustrielle, ou postmoderne. La connaissance y aurait cette caractéristique singulière de ne pouvoir être appropriée privativement et de rendre possible sa distribution égitaire entre personnes et groupes sociaux. L'accès aux revenus et aux biens ne refléterait plus la stratification sociale entre capitalistes et prolétaires, mais simplement l'effort de chaque individu pour maintenir ou développer son propre «capital connaissance». Dans le même temps, cet effort servirait l'intérêt commun en développant précisément l'input unique et moteur de la croissance économique. L'inégalité et la rareté ne seraient que des lointains souvenirs et l'individu pourrait se consacrer à son épanouissement égoïste qui bénéficierait à tous. Peter Drucker (1993) a systématisé cette nouvelle version de l'harmonie libérale qui inspire la nouvelle idéologie du développement.

Dans les années 1960, dans son effort de livrer une vision de l'histoire alternative au matérialisme historique, Rostow postulait que les pays du Sud n'avaient qu'à emprunter les mêmes étapes d'évolution déjà suivies par les pays industrialisés pour parvenir au développement. Aujourd'hui, la société de la connaissance aurait la vertu de faciliter ce processus. La critique des visions historicistes d'un Rostow ou d'un Drucker serait certainement à entreprendre pour débusquer les postulats de base de la notion de la société de la connaissance, et pour montrer en quoi ses fondements économiques – des théories du capital humain aux théories de la croissance endogène – sont plus que problématiques. Nous ne reviendrons pas ici sur ce type de critique que nous avons développée par ailleurs (Mounier 2002), et que d'autres, dans une perspective marxiste, ont entreprise depuis ses origines (Bowles and Gintis 1975, 1976; Sarup 1982). Ces critiques révèlent la société de la connaissance comme le dernier avatar du développement comme idéologie occidentale (Rist 2000).

Nous concentrerons ici notre attention sur une dimension politique de la critique, qui complète la dimension économique que nous venons de mentionner. Lorsque les tenants de la société de la connaissance en proclament la destinée universelle, ils font plus que pécher par historicisme et ethnocentrisme; ils montrent leur incompré-

hension des relations entre la connaissance et la société, et en particulier entre l'éducation et les rapports sociaux. C'est cette insuffisance congénitale que nous voulons souligner ici. L'histoire longue révèle que les relations entre éducation et société tissées au cours du temps sont complexes, se transforment, et donnent à l'éducation des rôles différents selon les périodes et selon les sociétés. Forger les utopies actuelles sur la notion de la société de la connaissance apparaît alors bien juvénile. Le consensus mondial sur cette question reste circonscrit aux cercles mondiaux de production de l'idéologie.

Une critique de la société de la connaissance doit donc entreprendre un travail long et patient de recherche pour établir comment les relations spécifiques des sociétés au savoir donnent un sens différent, marqué par les trajectoires sociales, aux notions de connaissances et à leur transmission par l'éducation. C'est le plan d'un chemin praticable de cette critique que propose le présent article.

Mais avant de faire cette proposition, deux remarques préalables s'imposent pour dissiper les malentendus prévisibles. La critique de la société de la connaissance n'interdit pas, loin s'en faut, de reconnaître que l'éducation a certainement joué un rôle dans le développement des pays riches et qu'elle contribue à libérer l'individu des subordinations politiques, sociales, économiques. Elle n'interdit pas de militer en faveur de son expansion dans les pays pauvres comme un des vecteurs possibles de leur émancipation de la tutelle des pays riches et comme un élément qui fait partie intégrante de leur développement économique et social. Ce que nous voulons souligner, c'est que l'éducation moderne est consubstantielle à l'histoire de l'Occident et que prétendre à son extension sans ménagement à l'ensemble de la planète, sans autre forme de procès que de l'envisager au nom de la société de la connaissance, est au mieux une gageure, et plus vraisemblablement un vecteur de la domination internationale des pays riches.

Pour vérifier cette hypothèse, nous examinerons ici plus particulièrement l'éducation. Les dimensions sociales qu'on lui associe dans la notion de la société de la connaissance – sciences, techniques et information – n'ont un rôle de transformation qu'à la hauteur du niveau d'éducation de la population. Notre point de départ repose sur un constat simple : si les systèmes éducatifs peuvent se ressembler, si le taux de scolarisation et la longueur des études peuvent être proches d'un pays à l'autre, les différences fondamentales résident dans les contenus de l'éducation. Plus encore, ces contenus reflètent précisément la nature des rapports sociaux. Si ces rapports sociaux sont différents, alors les contenus de l'éducation et leur signification diffèrent. On ne peut alors prétendre, comme cherchent à grand-peine à l'établir les théories de la croissance endogène et du capital humain, que tout investissement dans l'éducation est la nouvelle recette du développement économique et social. Si l'éducation est le produit des rapports sociaux et si en conséquence ses contenus diffèrent, comment peut-elle jouer un rôle si universellement positif ?

Etablir que les relations entre éducation et société sont singulières aux temps et aux espaces reviendrait donc à saper un des fondements majeurs de la notion de la société de la connaissance. Dans le présent article, une première partie fait l'analyse des contextes historiques, notamment philosophiques et politiques, dans lesquels s'est développée l'éducation occidentale. Les rôles que les rapports sociaux ont attribués à l'éducation, et qui ont marqué ses contenus et ses méthodes, accompagnent de près la longue marche des sociétés occidentales vers l'individualisme. Une

seconde partie montre, à partir de la réalité asiatique, que les formes occidentalisées des systèmes éducatifs cachent en fait la reproduction par l'école des relations sociales hiérarchiques. Si l'influence occidentale et l'attrait de structures sociales individualistes et démocratiques sont indéniables, les structures sociales hiérarchiques continuent à dicter les contenus de l'éducation. Cette hypothèse d'un pseudomorphisme illustre bien le danger des analyses trop superficielles du phénomène éducatif qui étayent la notion de société de la connaissance. Cette dernière n'est certainement pas cette uniformisation du monde et ne constitue certainement pas la condition du développement contemporain.

INDIVIDUALISME ET ÉDUCATION OCCIDENTALE

L'école est certainement l'institution la plus importante de la modernité. Si elle est devenue la plus grande entreprise des Etats-nations (Hobsbawm 1992), elle subit toutes les tensions qui traversent la société. S'y exprime la marche en avant inégale des institutions politique, capitaliste, industrielle et sociale. S'y reflète fondamentalement l'évolution de l'articulation de l'individu et de la société. L'histoire de l'éducation moderne est cette histoire-là. Elle s'inscrit dans la société comme un projet politique qui, pour être mis en œuvre dans les faits, doit être traduit dans un projet pédagogique. Cette traduction est l'objet de débats, vifs et profonds, qui secouent sans discontinuer à la fois l'école moderne et la société. Témoins d'une autonomisation croissante des systèmes éducatifs², les questions éducatives de la modernité sont de plus en plus débattues et résolues au sein de l'école. Ces débats quittent peu à peu les rives du politique pour donner aux pédagogues tous les pouvoirs. En cristallisant le projet politique éducatif de la démocratie dans ses visées de départ, en portant seul le flambeau d'une éducation démocratique et égalitaire, le projet pédagogique s'empare de l'école, en occupe le centre et repousse le projet politique à la périphérie. Cette position marginale du politique est ressentie à la fois comme impuissance des gouvernements et comme crise de l'école³. Le projet pédagogique, depuis sa position centrale, dirige l'attaque contre l'hétéronomie de l'école, la met peu à peu au service de l'individu en oubliant la société.

LE PROJET POLITIQUE ÉDUCATIF: DE L'ETAT-NATION AU MARCHÉ

La création des écoles publiques est une œuvre majeure des Etats-nations. Cette création entérine et institue à la fois une séparation radicale de l'enfant de la vie des adultes, et instaure le rapport social éducatif. Elle est la dimension pédagogique du projet politique de la modernité.

L'histoire de l'école de l'Etat-nation et de sa conception se reflète dans celle de l'université, qui en Occident a précédé et inspiré l'organisation de l'école. Cette

2 Je dois cette observation à Sandrine Michel (1999). On verra plus loin, que cette autonomisation est inscrite dans l'institutionnalisation de la délégation de l'éducation à un corps professionnel. Voir aussi note de bas de page suivante.

3 L'ouvrage de Claude Allègre (2000) illustre parfaitement les illusions perdues d'un ministre réformateur en butte à l'autonomie éducative que confère la puissance du «dinosaur».

conception emprunte d'abord au seul modèle disponible : le modèle religieux. Celui-ci prend naissance en Europe dans les universités médiévales qui, sur le modèle de la Sorbonne, enseignent humanités et théologie. Le propos est de servir la société en servant l'Eglise. Avec le développement des Etats-nations, la chrétienté se divise elle-même en nations – on devient Français, Prussien ou Anglais avant d'être catholique, luthérien ou anglican. L'Université de Halle, établie dans la principauté de Brandebourg dans les dernières années du XVII^e siècle, est le modèle de l'université de l'Etat-nation. Elle a pour but explicite de servir sa puissance politique, économique et militaire. Elle abandonne le latin pour les langues nationales. L'Université de Berlin, créée au début du XIX^e siècle après la fin des guerres napoléoniennes, est l'université de la raison pure. Elle a pour vocation exclusive la recherche scientifique, sur le principe fondateur d'être une recherche indépendante des pouvoirs politiques et économiques, voire de l'enseignement⁴. Après la Seconde Guerre mondiale se généralise le modèle original de l'université du *welfare state*, qui est une combinaison réussie des modèles de Halle et de Berlin. Ce modèle marque encore aujourd'hui le paysage universitaire mondial. Il est cependant en train de subir une inflexion rapide sous l'effet d'attraction et de concurrence à la fois du modèle de Phoenix (Californie). Ce modèle, dernier en date, conserve le nom prestigieux d'université mais en abandonne les caractéristiques *d'universita* que bon gré mal gré les Etats avaient maintenues. L'Université de Phoenix est un établissement d'éducation supérieure dont le but lucratif est la production de services d'enseignement et de recherche vendus sur le marché éducatif (Ford 2002 ; Cobb 2002 ; Tangchuang and Mounier 2002).

Dans le sillage des institutions d'éducation supérieure, réservées encore – mais pour combien de temps ? – à la formation des élites nationales, l'école publique se développe avec retard au cours du XIX^e siècle. Dans les régimes démocratiques, elle vise avant tout à créer le citoyen moderne par la formation des attributs de l'identité nationale : langue, histoire, valeurs et mœurs. Ce projet politique d'envergure impose une éducation obligatoire pour tous qui implique sa gratuité et sa laïcité. Ce projet ne pouvait qu'être investi des idéaux démocratiques de rationalité, de liberté et d'égalité forgés par les Lumières. L'école du *welfare state* ajoute à ces idéaux une ambition de taille, celle de faire de l'école un instrument du plein emploi. L'éducation a toujours été conçue par les philosophes comme moyen de traduire dans les faits leurs idéaux sociaux. Mais c'est la première fois dans l'histoire que cette entreprise est réalisée sur une telle échelle, englobant l'ensemble de la population d'un Etat. C'est dans cette institution majeure de la modernité que se noue la première relation de l'individu à la société et qu'est censée, bien que la preuve n'en soit pas toujours faite, se décider l'alliance future du citoyen et de l'Etat, de l'individu et de la société. Il s'agit d'instruire l'enfant au savoir qui lui permettra d'être un homme libre et autonome par l'exercice de sa raison. Mais cette indépendance et cette autonomie, le futur adulte pourra les acquérir et les exercer «à la condition de posséder en profondeur sa société. Et c'est là qu'est confusément adressée au système de formation une demande d'introduction à la "citoyenneté" qui dépasse le cadre politique. Prenons l'exemple de cette manifestation entre toutes de l'esprit de liberté et des vertus de l'autonomie individuelle : l'aptitude à la mobilité – géographique, professionnelle, intellectuelle » (Gauchet 2002).

4 On note que les grands instituts publics de recherche français sont une application stricte du modèle universitaire berlinois.

Pour réaliser cette mission d'une société préoccupée plus que toute autre par l'éducation de ses enfants, la modernité organise une coupure radicale entre l'enfant et l'adulte en isolant le temps et le lieu d'éducation des autres lieux et temps de la vie, et en confiant cette éducation à des professionnels. Le rapport entre l'enfant et l'adulte passe désormais par un rapport entre enseigné et enseignant, bref par un rapport pédagogique, qui institue le contenu et la méthode de l'apprentissage. Le rapport pédagogique doit être dès lors entendu comme le rapport type entre enfant et adulte de la société moderne. Il confie à l'enseignant ce rôle complexe d'être à la fois le guide vers cette société, le représentant de la société auprès des nouveaux venus, mais aussi l'avocat de ceux-ci auprès de celle-là, l'intercesseur qui protège l'enfant des violences de la société et plaide en faveur de la société auprès de l'enfant (Arendt 1972; Blais, Gauchet et Ottavi 2002). Ce nouveau rapport pédagogique est conçu au départ comme devant exclure expressément la famille, afin de gommer ce qu'elle transmet à l'enfant de différences économiques et culturelles, contraires au principe démocratique d'égalité et au projet d'« identité nationale ». Le rapport pédagogique entre enfant et adulte est conçu comme le monopole de l'école que les autres moments et les autres lieux de leur cohabitation ne doivent pas venir perturber. Ce monopole, dicté par les objectifs d'égalité et de liberté que l'école doit forger, est aujourd'hui remis en cause, sous couvert de progrès pédagogique. Les différences entre élèves sont réintroduites sous prétexte de mieux adapter l'enseignement à chaque individu. Cette évolution pédagogique est la manifestation d'un nouveau rapport entre enfant et adulte. Elle est le signe de la dilution de cette frontière étanche entre deux mondes, celui de l'enfant et de l'adulte, qui était la condition même de l'éducation démocratique.

LE PROJET PÉDAGOGIQUE : DE LA SOCIÉTÉ À L'INDIVIDU

Les formes pédagogiques, que les philosophies de l'éducation inspirent et justifient, peuvent être décrites en trois temps à travers leur succession temporelle. A la suite de Theodore Brameld (1955, 1956), Viviane De Landsheere (1992) distingue les courants de pensée pérennialiste d'un Maritain, essentialiste d'un Condorcet, progressiviste d'un Dewey, reconstructiviste de Brameld. Elle ignore cependant les courants postmodernistes dont Illich (1971) est un des représentants les plus connus. L'ignorance du courant postmoderne est d'autant plus dommageable qu'il est au centre des évolutions du système éducatif, notamment dans les pays anglo-saxons (Illich 1971; Hasley *et al.* 1997; Peter and Marshall 1996; Meyer 1997; Rorty 2001), l'ignorance de la littérature anglo-saxonne et celle du postmodernisme étant probablement liées⁵. La succession chronologique de ces cinq courants

5 Il est surprenant de constater qu'aux articles «éducation», sous la signature de Michel Soëtard, «théories de l'éducation», sous la signature de Jean Houssaye, et «philosophies de l'éducation», sous la signature de Nanine Charbonnel, le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy et Etévé 1998) ignore les courants étrangers, notamment anglo-saxons, à l'exception de l'illustre Dewey. Or ces courants ont exercé de fortes influences sur les philosophies de l'éducation européennes, ainsi qu'au niveau mondial; voir sur ce point De Landsheere (1992). On peut faire le même constat de l'ouvrage de Reboul (1990). En revanche, Phillips (1985) présente à quelques variantes près ces mêmes courants des philosophies de l'éducation.

majeurs⁶ retracerait l'histoire des conceptions de l'éducation et de ses pédagogies : le pérennalisme, ou éducation traditionnelle qui milite pour la reproduction à l'identique de l'ordre social ; l'essentialisme, qui souligne la nécessité d'enseigner la raison et le rationnel, sources de tout progrès ; le progressivisme, ou école nouvelle, qui prône la formation d'un citoyen indépendant et autonome capable de défendre la démocratie ; le reconstructivisme, qui insiste sur la nécessaire alliance entre l'individu et la société ; le postmodernisme, qui prône une éducation décalquée sur les seuls besoins individuels au point de dénier toute éducation collective. J'ai montré ailleurs (Mounier 2003) que le courant essentialiste n'était qu'une transition entre pérennalisme et progressivisme, et que le reconstructivisme de Brameld n'était qu'une inspiration réformiste, dont le propos est de dénoncer les dérives postmodernes du progressivisme. On peut rappeler les grands traits et les principales significations des trois grands autres courants qui retracent dans le domaine pédagogique l'histoire de l'émergence de l'individu de sa chrysalide holiste (Mounier 2003).

Les *philosophies pérennalistes* prônent une éducation dont le propos principal est la reproduction de la société conçue comme communauté organique. L'individu n'y a aucun rôle autonome de transformation ; sa seule initiative est de se soumettre à l'ordre social existant. L'expression du pérennalisme est le conservatisme dans le domaine politique et l'*instruction* dans le domaine pédagogique. L'enfant est conçu comme une page vierge sur laquelle l'école inscrit la partition que la société lui assigne d'interpréter. Son rôle social futur est prédéterminé. L'égalité et la promotion sociale par l'école peuvent en résulter, mais par hasard : ce ne sont pas des objectifs politiques. Son caractère d'instruction, d'inculcation, se traduit par la conception de programmes rigides d'apprentissage, conçus par l'Etat comme le corpus de toutes les connaissances et tous les habitus dont l'enfant aura besoin une fois adulte. Ce corpus est divisé en matières, rangées par difficulté croissante, à enseigner dans cet ordre sur toute la durée de la scolarité obligatoire. Le maître, dépositaire de ces connaissances, occupe une place asymétrique par rapport à l'enfant, puisqu'il doit exercer l'autorité déléguée par la société, à coups de baguette et de gratifications, requise par la transmission aussi fidèle que possible du contenu des programmes. La séparation de l'enfant et de l'adulte est maximale et requiert l'autorité de l'école pour en contrôler les effets.

Les *philosophies progressivistes* prônent un équilibre bien tempéré entre l'individu et la société dans lequel le développement de l'individu est le levier du développement de la société. Leur expression est la démocratie dans le domaine politique et la pédagogie scientifique dans le domaine éducatif. Pour renforcer l'efficacité de l'école dans la transmission des connaissances, elles affirment la supériorité d'une approche scientifique de la relation pédagogique, approche qui a donné naissance aux « sciences de l'éducation ». Cette approche est centrée sur les étapes du développement cognitif, mise en évidence par la psychologie de l'enfant. Elle est connue comme une relation éducative « centrée sur l'enfant », qui recouvre à la fois la recommandation d'innovations pédagogiques et d'innovations organisationnelles. L'apprentissage doit suivre l'évolution « naturelle », biologique des

6 Cette chronologie est évidemment approximative, d'autant plus que l'apparition d'un courant nouveau n'interdit pas la résistance, voire la reformulation de ceux qui le précédent.

enfants. Selon l'âge, leurs curiosités cognitives suivent des étapes qui vont de la découverte du monde par les sens à la compréhension du monde par la raison. Les programmes doivent être transformés en « *curricula* », c'est-à-dire en un ensemble de matières à enseigner mais selon un arrangement qui tienne compte des étapes cognitives scientifiquement déterminées (Piaget 1969). La logique n'est plus la progression inhérente à la difficulté de la matière à enseigner, mais celle de l'adaptation de cette progression aux intérêts cognitifs, eux-mêmes évolutifs de l'enfant. Le maître conserve son rôle majeur d'intermédiaire entre l'enfant et la société, et l'école son rôle de première socialisation de l'individu. Pour les progressivistes authentiques, le mot d'ordre « *centrer la pédagogie sur l'enfant* » ne signifie pas éliminer la relation éducative asymétrique et hiérarchique du maître et de l'élève⁷. Il laisse entendre au contraire cette relation comme l'expression, au sein de l'école, de l'alliance de l'individu et de la société. La subordination de l'individu au maître dans la relation d'enseignement apparaît comme la condition de sa liberté future. La pédagogie scientifique, ou psychopédagogie, se voit assigner ou plutôt s'attribue elle-même cette noble tâche de promouvoir le développement maximum de l'enfant pendant les études, pour qu'à son tour l'enfant devenu adulte soit l'acteur averti par son indépendance et son autonomie du développement de la société. Cette philosophie de l'éducation porte bien son nom à triple connotation: progression d'un apprentissage guidé par le processus cognitif tout d'abord, foi dans le progrès social comme devenir infini de l'humanité ensuite, progrès de la démocratie par le progrès du sujet de raison enfin. Dans ce dernier registre, elle s'attaque à la résolution d'un problème démocratique majeur: la transcription de l'égalité de droit en égalité de fait entre les individus citoyens.

Les sociétés démocratiques ont en effet toujours envisagé l'école comme l'école de la liberté et de l'égalité. En donnant à chaque enfant l'opportunité de mobilité sociale, professionnelle, géographique et intellectuelle, indépendante de la naissance et de la fortune, l'école publique, obligatoire et gratuite réduit le périmètre de l'hétéronomie du sujet aux seules différences individuelles d'intelligence, de talent, d'investissement et d'obstination dans son propre perfectionnement. Cette différence naturelle, biologique, des individus est la seule part incompressible d'hétéronomie à l'origine de la seule inégalité légitime en démocratie. Cette légitimité est double. Elle joue d'abord comme toute hétéronomie à l'œuvre: elle a la légitimité de la fatalité, de la loi sur laquelle l'action humaine n'a aucune prise, celle des dieux et des ancêtres, puis celle des lois naturelles, celle enfin de cette portion de nature – comme les déterminations biologiques d'intelligence et de talent – que les sciences et les techniques n'ont pas (encore) soumise à la volonté humaine. Le second contenu de cette légitimité démocratique des différences individuelles est la division sociale du travail. L'approfondissement incessant de cette division sous l'effet de la dynamique industrielle a pour effet de multiplier la gamme des places et des fonc-

7 Cette interprétation est fréquente chez les critiques du progressivisme de Dewey (Sarup 1982), mésinterprétation que Brameld a essayé de débusquer avec son idée de philosophie éducative « *reconstructiviste* », censée selon lui donner une idée plus équitable de la philosophie de Dewey. Nous verrons en fait que les critiques se trompent de cible, car elles ont dans leur viseur les interprétations postmodernistes du progressivisme plus que le progressivisme lui-même, comme nous allons le montrer plus bas en examinant ce courant pédagogique.

tions sociales. En permettant de pourvoir aux besoins de ces places et fonctions en compétences correspondantes, de mettre la bonne personne à la bonne place, la palette multicolore des différences de talent est bénéfique au développement de la société. L'école ne doit pas conduire tous les enfants à un seuil d'éducation identique par son contenu et son niveau. Son objectif d'égalité démocratique ne doit pas être entendu comme une égalité absolue. Pour servir au mieux la société, elle doit au contraire exploiter les différences individuelles en menant chaque individu au maximum de ses talents et de ses possibilités. Promouvoir l'égalité des chances est ce moyen de réconciliation entre l'inégalité héritée de la nature biologique et le projet politique d'égalité. L'égalité des chances vise à donner à chaque individu l'éducation qui lui convient, en aménageant une correspondance étroite entre talents et filières éducatives. Sa traduction opératoire est la sélection et l'examen, voire la dérive scientiste de mesure du quotient intellectuel des candidats aux études. Cette sélection de principe est donc un pilier de l'éducation moderne. Elle va provoquer néanmoins une tension permanente avec les idéaux d'égalité qui ne parviennent pas à se résigner aux inégalités de cursus scolaire, et aux inégalités sociales inscrites dans son corollaire de méritocratie. Et c'est précisément cette tension qui est à l'origine des changements radicaux que les philosophies postmodernistes tentent d'établir en corps de doctrine⁸.

Les *philosophies postmodernistes* de l'éducation sont intrinsèquement paradoxales. Leur conception de l'éducation conduit à rendre toute éducation impossible. Elles prônent le règne sans partage de l'individu, dans lequel la société n'a aucun rôle à jouer, ni le rôle pérennaliste de déterminant de l'individu, ni le rôle progressiviste de résultante des actions individuelles. Son expression est le néolibéralisme dans le domaine politique. En reconnaissant la différence, elle reste indifférente à l'inégalité des individus et des groupes sociaux dans le domaine pédagogique. Il est aisément de comprendre comment une application jusqu'au-boutiste des préceptes du progressivisme en inverse totalement le sens. La pédagogie centrée sur l'enfant, qui était le moyen mobilisé en vue de la préparation à la vie adulte, devient une fin en elle-même. Ce renversement est inscrit en filigrane dans la pédagogie progressiviste elle-même. Celle-ci fait reposer son efficacité sur la connaissance du processus cognitif dans lequel la participation active et l'expérience de l'enfant sont mobilisées. Pour obtenir cette participation, doivent être sollicités la curiosité, les intérêts propres et les facultés singulières d'apprentissage de l'enfant. Les programmes rigides, décidés par une autorité extérieure, ne peuvent être adaptés à une telle pédagogie fondée sur le choix des matières et des progressions d'étude synchrones avec l'intérêt et l'avancement propres de chaque enfant.

8 Bourdieu voit derrière ces inégalités légitimes de talents, de dons et de mérites se profiler à nouveau les inégalités de naissance et de privilège. Ces dernières sont inscrites dans le langage et les connaissances scolaires empruntés aux élites et aux classes moyennes et inaccessibles aux classes inférieures. Ces différences de langage et de savoir initial, rendues sensibles à l'école parce que déterminées en dehors d'elle dans les familles et les réseaux sociaux de celles-ci, expliquent les différences de performance scolaire. On peut voir dans cette analyse le regret de l'échec du projet moderne de l'éradication des inégalités de naissance et de fortune. On peut y voir aussi une posture déjà postmoderne (Bourdieu et Passeron 1970; Bourdieu 1997).

Les programmes doivent donc être transformés en «curricula», menus à la carte, qui, mis bout à bout, conjuguent le même contenu cognitif que les anciens programmes, sorte de compromis avec l'ancien système. Mais ce compromis n'est que provisoire. Les menus éducatifs perdent progressivement tout référent à une connaissance commune, homogène aux élèves et futurs citoyens. Les menus deviennent une éducation à la carte de chaque étudiant, transformé de ce fait en consommateur d'éducation. Le développement maximum des talents, l'épanouissement individuel de chacun dans la reconnaissance des différences d'origine sociale, de culture, de sexe devient l'objectif ultime. Le projet pédagogique a pour seule raison d'être le développement de l'individu. Mais ce développement ne s'arrête pas au seuil de la vie scolaire ; il est observable tout au long de la vie individuelle. Préparer ce développement non plus à l'école, mais *depuis* l'école implique d'orienter la pédagogie vers un apprentissage qui laisse de côté la transmission des connaissances elles-mêmes, et donne désormais la priorité à la méthode même d'apprentissage : «apprendre à apprendre», tel est le nouveau credo pédagogique. Le sens de cette expression, née avec l'école moderne, s'inverse lui aussi. Il ne s'agit plus d'acquérir les connaissances existantes pour y pratiquer et forger sa propre capacité rationnelle de doute et de critique, mais d'acquérir les méthodes qui permettront d'apprendre tout au long de la vie pour assimiler des connaissances futures trop rapidement changeantes pour être acquises en une fois et une fois pour toutes. Ces méthodes se résument le plus souvent à l'apprentissage des techniques modernes d'accès à l'information, elle-même allègrement confondue avec un savoir structuré et postulé accessible à tous. En abandonnant le projet de dispenser à tous les enfants pas seulement des méthodes mais aussi et surtout des connaissances structurées, l'école abandonne son ambition première de réduire les priviléges sociaux de naissance et de fortune.

La promotion de l'égalité des chances, qui consistait à conduire chacun au maximum de ses possibilités individuelles pour le bénéfice et de l'individu et de la société et à donner à chacun les mêmes outils pour affronter les défis et les aléas de la vie, s'est convertie en son contraire. Désormais, l'égalité qui bride le développement individuel maximum n'a plus de légitimité sociale. La promotion de l'équité est devenue la forme euphémique de la promotion de l'égalité⁹. Le grand dessein de faire reculer l'inégalité par la prise en compte des différences, irréductibles entre elles, s'applique aussi à la «déconstruction» du langage scolaire. Celui-ci est inégalement réparti entre les élèves qui héritent de leur milieu familial des dotations inégales de capital social. L'équité consiste donc à mettre en œuvre les inégalités compensatoires des inégalités et handicaps de départ par une discrimination positive, l'*affirmative action* américaine ou encore les zones d'éducation prioritaire à la française.

Au bout du voyage de la pédagogie moderne, la société a disparu du tableau, sinon comme espace futur de compétition interindividuelle. Pour traquer l'hétéronomie biologique des différences de talents, l'école en est venue à réintroduire l'inégalité et à accepter les hétéronymies plus vastes des héritages culturels et économiques, dont l'éradication était la justification première. Cette évolution pédagogique a transformé de part en part le rapport éducatif institué par la modernité.

9 Cette euphémisation du principe d'égalité en principe d'équité et de justice (*equity as fairness*) est l'œuvre de John Rawls (1971).

Les philosophies occidentales de l'éducation ont exercé et exercent encore une forte influence sur l'éducation de pays non occidentaux. Pourtant cette influence n'implique pas la copie sans discernement du modèle. Au contraire, les choix philosophiques sont adaptés à ces contextes culturels où le processus d'individualisation est loin d'avoir la même ampleur que dans les pays occidentaux. Et c'est précisément en scrutant le sens donné à l'éducation dans les sociétés hiérarchiques, où la société prévaut sur l'individu, que l'on découvre une relation de la société et du savoir inverse de celle postulée par la notion de société de la connaissance.

LE RAPPORT ÉDUCATIF DANS UNE SOCIÉTÉ HIÉRARCHIQUE

Au nom de la promotion de la société de la connaissance ont été entreprises des réformes éducatives d'envergure dans de nombreux pays, notamment en Asie (ONEC 2001). Il convient d'essayer d'en percer le sens et les logiques. Pour ce faire, nous concentrerons notre attention sur la réforme éducative en Thaïlande, inscrite dans l'ambitieux Educational Act de 1999. Cette réforme, aux accents occidentaux, est conçue comme le prolongement et la conséquence de l'adoption de la nouvelle et très démocratique constitution politique de 1997. Certains des promoteurs de la réforme ont pu nourrir l'illusion que l'éducation pouvait édifier ce nouveau monde démocratique, seul à même d'émanciper et de valoriser la personne dans une nouvelle alliance de l'individu et de la société. Une analyse plus attentive semble indiquer un paysage autrement plus complexe, dans lequel la réforme semble le résultat d'un compromis politique entre partisans d'une école traditionnelle et partisans d'une école nouvelle.

Notre hypothèse est que le développement de l'éducation en Asie (Tan and Mngat 1989) n'est pas une preuve suffisante d'une convergence du destin des nations – développées et en développement –, comme le supposent les chantres de la société de la connaissance. Le sens réel de l'éducation dans les sociétés hiérarchique comme la Thaïlande est occulté derrière un phénomène d'isomorphisme, ou plus exactement par un *pseudomorphisme* institutionnel. Ce terme, emprunté à James N. Mosel, désigne un comportement différent de ce que les formes semblent imposer ou laisser supposer. Mosel l'utilise à propos du système administratif public des années 1950 en Thaïlande. Son analyse s'applique parfaitement au système éducatif : « L'observateur [occidental du système administratif thaï] suppose que les structures formelles ont les mêmes fonctions qu'elles ont dans les sociétés occidentales. De fait, ces structures ont été réinterprétées ; elles ont redéfini leurs fonctions dans le processus de transplantation, fonctions qui satisfont les besoins du système de comportement [thaï] » (Mosel 1957). Cette analyse prend toute sa force explicative dans le contexte actuel où le pouvoir politique affiche une nouvelle préoccupation de réduire la dépendance nationale, par une adoption plus circonspecte et plus discriminante que par le passé des modèles étrangers institutionnels, économiques, technologiques ou culturels. Cette préoccupation se propage à tous les systèmes éducatifs asiatiques. Le représentant de l'UNESCO (Zhou Nanzhao 2001) exprimait très explicitement cette préoccupation au cours d'une conférence internationale sur les réformes éducatives asiatiques de la manière suivante : « De plus en plus interdépendants dans l'environnement global d'aujourd'hui, les pays feront un plus grand

usage des réponses internationales à leurs problèmes singuliers d'éducation, tout en maintenant leur identité et leurs différence culturelles à la manière de la déclaration de Kuala Lumpur qui souligne l'importance que doivent occuper les valeurs éthiques et humaines dans les curriculums scolaires. » En d'autres termes, les techniques éducatives occidentales de nature individualiste pourront être utilisées pourvu qu'elles soient consciemment subordonnées aux valeurs holistes des sociétés asiatiques. A y regarder de près, la réforme éducative thaïe témoigne de cette double volonté paradoxale ; d'un côté l'émancipation cognitive de l'individu qui le prépare à contribuer au développement, mais d'un autre côté une émancipation qui ne bouleverse pas les structures hiérarchiques de l'ordre social. Quadrature du cercle ou sagesse asiatique ? C'est dans ces termes qu'il convient de scruter la réforme éducative en Thaïlande. C'est entre ces deux interprétations qu'il nous faut trancher. Notre hypothèse est que la réforme sait jusqu'où ne pas aller trop loin. Dans une tradition nationale maintenant bien établie, la Thaïlande sait comment utiliser le pseudomorphisme pour forger par adaptations souples son propre futur : non pas transformation radicale du rapport social au savoir qui conduirait sur les pentes occidentales, mais aménagement d'un individualisme bien tempéré qui assouplit la société hiérarchique pour mieux la préserver de l'érosion du temps mondial.

LE RAPPORT SOCIAL AU SAVOIR

L'école institue toujours un rapport individuel au savoir. C'est pourtant la société qui lui imprime ses formes et le contenu de ce qu'elle enseigne. C'est pourquoi les sociétés hiérarchiques modèlent un rapport social au savoir spécifique. Examinons ce que sont les structures hiérarchiques en Thaïlande, et plus particulièrement l'articulation qu'elles instituent entre l'individu et la société. Dans cette articulation particulière se décalque le rapport social au savoir.

Individu et société

De nombreux observateurs avertis notent qu'en Thaïlande le rapport des individus au savoir y reste déterminé par les caractères d'une société hiérarchique (Brummelhuis 1980 ; Mulder 1992). Pour certains, ce trait caractérise de nombreux pays asiatiques, et plus particulièrement les sociétés du bouddhisme théravada (Piker 1975). La société resterait encore fondamentalement holiste, hiérarchique. En Thaïlande, si la personne peut sembler avoir une autonomie par rapport aux structures sociales – ce que les thèses de Embree sur la *loosely structure* ont popularisé (Hirsch 1993) –, la préservation du sentiment d'affiliation est fondamentale. La socialisation de l'individu n'est pas vue comme l'adhésion individuelle au groupe, ce qui révélerait son autonomie. La forte structuration de la société thaïe par un schéma clientéliste participe essentiellement de l'hétéronomie, même si la forme démocratique de gouvernement peut laisser croire l'inverse. L'épanouissement personnel, la revendication d'une identité personnelle singulière, et l'exercice d'une capacité de jugement et de volonté indépendante existent certes. Ces comportements sont même acceptés par le groupe, mais ils restent confidentiels parce que peu valorisés socialement. L'individu thaï demeure encore bien souvent inquiet de son individualité, au point de chercher à vérifier en permanence sa propre affiliation, à mesurer sa distance au groupe pour ne pas trop s'en éloigner (Reynolds 1993). Cette culture hiérarchique,

qui s'institutionnalise dans les rapports sociaux, définit un rôle à la connaissance et à sa transmission bien différent de celui des sociétés individualistes occidentales. Le rapport social au savoir est largement déterminé par le bouddhisme d'un côté, et par les rapports clientélistes de l'autre. Il en résulte trois corollaires majeurs. En premier lieu, le savoir ne peut être source d'individuation mais au contraire de renforcement des liens organiques. En deuxième lieu, attribut du pouvoir hiérarchique, le savoir ne peut ni être mis en question, ni modifié, ni développé. En troisième lieu, l'éducation, ne pouvant être au service d'un processus d'individualisation, ne cède à la modernisation que dans sa dimension économique, en dispensant des connaissances scientifiques et des savoir-faire techniques.

Le bouddhisme introduit certes des facteurs potentiels d'individuation. L'institution du renoncement et le principe de la responsabilité individuelle de ses propres actes sont de ceux-là. Pourtant, le Sangha – organisation institutionnelle du bouddhisme au niveau national – n'a pas joué un rôle équivalent à celui de l'Eglise chrétienne dans la transformation de l'individu hors du monde en un individu dans le monde. Le Sangha n'a pas, comme l'Eglise chrétienne, soumis le pouvoir temporel au pouvoir spirituel (Dumont 1983, 1991). Il a accepté de légitimer le pouvoir politique tout en restant sous sa coupe (Gabaude 2001).

Brummelhuis (1980) fait implicitement la suggestion que l'individu thaï dans ce monde se comporte comme un individu hors du monde. Celui-ci, observe-t-il, est enclin à chercher à échapper aux problèmes pour ne pas avoir à les résoudre. Il réagit d'autant moins aux événements de sa propre vie qu'il pense n'avoir aucune prise sur eux. La loi du Karma, qui donne une raison à tout phénomène, favorable ou défavorable, contribue à forger ce que l'on pourrait prendre pour du fatalisme. On retrouve ici l'idée de l'«exit», opposé à la «voice» de Hirschmann. L'individu reste soumis au groupe plutôt qu'il n'essaie de lui imprimer son propre jugement et sa propre volonté. Pour lui, le seul projet valable est son perfectionnement individuel. La transformation du monde ne fait pas partie de son horizon.

Les relations hiérarchiques sont présentes à tous les niveaux et dans toutes les dimensions de la société. Elles sont expression et manifestation de la tradition : celle de la supériorité des ancêtres et des vieux sur les jeunes, ou/et, dans une version plus monétarisée, celle de la supériorité du patron sur son protégé ou client. Le pouvoir est toujours associé à la définition de la place d'une personne dans une relation bilatérale duale exprimée en thaï par des termes empruntés au vocabulaire de la famille. Ce vocabulaire est toujours structuré par référence à l'âge, aîné/cadet, et/ou à la filiation, parent/enfant. La dualité de la relation bilatérale a toujours une correspondance comportementale et normative qui organise en fait le pouvoir hiérarchique : supérieur/inférieur, protecteur/protégé, compassion/respect, commander/obéir. Ce dispositif hiérarchique dual se reproduit à tous les niveaux sociaux : au niveau de la famille, où le pouvoir est entre les mains des personnes les plus âgées ; au niveau de la communauté, où le pouvoir sur les administrés détenu par les représentants (*puiiaban, gamlan*), même élus, est une relation clientéliste ; au niveau de l'entreprise, où employeur et employés ont une relation organisée et vécue dans les termes de la structure familiale ; au niveau national, où le pouvoir politique, acquis par l'achat du vote des électeurs, est légitime (sauf pour les démocrates modernes) parce que symbolisant l'acte d'allégeance du protégé au protecteur.

Savoir et pouvoir hiérarchique

Dans la société hiérarchique, le savoir est consubstantiel au pouvoir hiérarchique. La source du savoir y est la communauté organique. L'autorité hiérarchique – parents, enseignants, moines, fonctionnaires, patrons d'entreprise – en est le dépositaire. Le respect de l'un impose le respect de l'autre. Le savoir fait dès lors autorité. Il ne peut être mis en question, transformé ou développé. Sa simple discussion est signe de déviance, de remise en cause du pouvoir hiérarchique. Elle ne peut que porter atteinte à la perfection du savoir élaboré par les ancêtres et transmis tel quel de génération en génération. Cette conception traditionnelle du savoir et de sa transmission s'infiltre comme un mouvement naturel dans la transmission des connaissances scientifiques dont le maître est dépositaire. Vient s'y ajouter un principe pragmatique d'efficacité qui lui octroie le même statut d'autorité. Le savoir existant doit être appris le plus complètement et fidèlement possible. La mémoire est dès lors le moyen cognitif le plus approprié. La réflexion ou le raisonnement ne peuvent assurer la transmission fidèle du savoir parce qu'ils recèlent toujours le danger de le déformer et de l'avilir.

Dans de telles relations hiérarchiques, l'acquisition d'un savoir ne peut être un acte d'individuation. Il n'est pas le développement des facultés de jugement, de volonté, d'autonomie. Il est vécu comme une obligation sociale. Les stratégies familiales d'éducation des enfants, souvent très actives, sont la quête de meilleures places sociales pour leur progéniture et par ricochet pour les familles elles-mêmes. La cosmologie bouddhiste et aujourd'hui son interprétation mondaine motivent les parents dans ce sens : la réussite des enfants attendue de leur scolarisation est le signe de leurs mérites accumulés qui rejaillissent sur les parents. L'école ne serait pas légalement obligatoire, elle resterait une obligation morale de solidarité entre membres de la famille.

Pour les autorités scolaires, l'école doit être envisagée plus comme l'école des attitudes que des aptitudes. Elle dispense la discipline plus que l'initiative, les gestes prescrits et contrôlés plus que la spontanéité des sens, les qualités morales plus que les performances. La qualité morale de l'individu est seule à pouvoir reproduire, voire régénérer de génération en génération, la qualité éternelle de l'ordre social existant. L'individu moral et persévérant perpétue une famille heureuse qui soutient une communauté harmonieuse, et celle-ci fonde une nation prospère, juste et paisible (Mulder 1992). Comme le montre de manière magistrale un des rares professeurs de philosophie en Thaïlande (Tamthai 2002), l'esprit critique n'est pas possible dans des rapports sociaux clientélistes et hiérarchiques. Les seules pensées et paroles possibles sont celles que l'inférieur croit être attendues par le supérieur. Le doute n'a pas de place, pas plus que la raison comme questionnement. A tel point que toute pensée autonome est ressentie comme ennuyeuse, fatigante et douloureuse.

Ces caractéristiques de l'éducation hiérarchique ont été à la source des critiques récurrentes de l'éducation thaïe. Qu'elles émanent des organisations internationales ou de sources nationales¹⁰, ces critiques vilipendent une pédagogie qui, exclusivement assise sur l'apprendre par cœur, ne sait inculquer aux enfants l'esprit critique,

10 Ces critiques ont été particulièrement fréquentes dans les rapports internationaux de la Banque mondiale (World Bank 1993, 1998, 2001), et dans le diagnostic de la situation qui a motivé les orientations des promoteurs de la réforme éducative de 1999 ; voir sur ce point Lavenant (2001).

la capacité de jugement et de décision, la démarche logique de résolution des problèmes, ou encore l'esprit d'initiative et de responsabilité. Pour ces voix critiques, très nombreuses dans les médias et dans les cercles académiques, politiques et économiques, la qualité de l'éducation nationale est désastreuse, précisément parce qu'elle ne parvient pas à produire chez l'étudiant ces qualités personnelles, déclarées indispensables pour maîtriser les sciences et les technologies qui permettront de relever les défis à venir de la compétition mondiale et – pour que l'argument fasse bon poids – de la société de la connaissance. A ce stade de l'analyse, on voit que la qualité de l'éducation thaïe n'est ici jugée qu'à l'aune occidentale pour laquelle seul l'individu armé de ses capacités de jugement et de décision, de son indépendance et de son autonomie, est à même de jouer un rôle dans la construction du futur. L'optique de la critique souffre donc d'un grave strabisme ethnocentrique. La critique ne parvient pas à concevoir que ce n'est pas tant la qualité de l'éducation nationale thaïe qui est en cause que ce que la société hiérarchique attend de l'éducation.

Ces critiques, ainsi que les vœux des promoteurs de la nouvelle constitution de 1997, d'une éducation orientée vers le renforcement de la démocratie, ont conduit à la nouvelle loi sur l'éducation de 1999. Cette loi promulgue une réforme d'envergure de l'ensemble du système éducatif thaï. Dans un tel contexte hiérarchique, la réforme éducative semble oser un pari risqué : vouloir concilier l'épanouissement des qualités d'indépendance et d'autonomie individuelles au nom de l'idée normative de la société de la connaissance, et vouloir simultanément préserver, voire consolider, l'identité thaïe attachée à des valeurs et des structures sociales holistes. D'aucuns s'interrogent sur la possibilité de former un individu indépendant et autonome sans démantèlement du système clientéliste.

LES PARADOXES DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE THAÏE

L'éducation publique en Thaïlande est organisée dans ses formes actuelles au début du XX^e siècle sous le règne de Chulalongkorn. S'appuyant dans un premier temps sur l'organisation des écoles bouddhiques, elle en devient, dès son institution, indépendante à la fois dans ses visées et dans ses contenus (Wyatt 1969, 1982). L'objectif est alors de renforcer la cohésion du royaume de Siam pour en faire un Etat-nation moderne. Ici comme ailleurs le principe est de forger une identité nationale en inculquant à l'enfant des valeurs nationales indépendantes de celles de sa famille et de sa communauté pour en faire individuellement un sujet de droit du royaume. Ici comme ailleurs ce programme politique débouche sur l'éducation obligatoire et gratuite. Mais bien qu'officiellement laïque, l'éducation s'appuie dans ces contenus sur une fusion avec les valeurs religieuses. La croissance du système éducatif thaï devient extrêmement rapide à partir des années 1950 (Michel 2002), à la fois sous l'impulsion donnée par les gouvernements successifs, sous la pression de la croissance démographique et sous l'effet mécanique de l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire de six à neuf ans.

Les objectifs politiques des réformateurs

Les objectifs explicites de la réforme éducative sont d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée. En fait, depuis les années 1960, pour faire face à la croissance vertigineuse des effectifs scolarisés et parer au plus pressé, les enseignants ont été

formés rapidement, et les méthodes et matériaux pédagogiques ont été empruntés au système éducatif américain (Lavenant 2001). Malgré cette forte influence étrangère, le système éducatif thaï reste encore largement tourné vers la diffusion des valeurs morales et des normes bouddhiques, en vertu d'une vision du monde dans lequel, par l'effet de sa construction hiérarchique, la qualité de la société repose sur les qualités morales et comportementales de l'individu (Mulder 1999).

La réforme éducative de 1999 semble *a priori* partir d'une critique de cette fonction éducative, inadaptée aux exigences politiques et économiques du monde contemporain. Son objectif est de ne plus produire des individus conformes, incapables d'exercer leur jugement propre, mais au contraire d'introduire explicitement les principes éducatifs modernes, notamment progressivistes, qui ont inspiré l'éducation américaine pendant plus d'un demi-siècle¹¹. Le schéma directeur de l'éducation (ONEC 2002) exprime clairement les objectifs à long terme de la réforme éducative thaïe de 1999. «Le développement de la société thaïe où la priorité était accordée à la seule croissance économique, basée sur une structure sociale affaiblie et injuste, s'est révélé une voie erronée. Il y a nécessité de formuler une nouvelle vision, une nouvelle stratégie et une nouvelle politique du développement. Cette formulation doit être guidée par un principe qui donne égale importance à tous les types de capital économique, social, humain et naturel, principe qui doit respecter rigoureusement la manière d'être culturelle thaïe, profondément ancrée dans les principes religieux pour préserver notre identité unique dans le nouvel ordre économique. Notre société d'aujourd'hui et de demain représente une société de la connaissance dans laquelle apprendre, connaître et innover sont les facteurs essentiels du développement.» Cette société de la connaissance doit s'appuyer sur une philosophie d'une économie autosuffisante, sur un développement centré sur l'homme, sur la solidarité et la justice, sur l'émancipation de chacun, bref sur une société où toutes les conditions sont réunies pour que l'éducation, source de croissance économique, de justice sociale et d'épanouissement de la culture et de l'identité thaïes, soit de qualité et accessible à tous tout au long de la vie¹². On le voit, le législateur entonne d'un côté les paradigmes de développement à la mode: société de la connaissance, rôle de l'éducation dans la croissance économique, formation du capital humain pour accéder à une meilleure justice sociale, formation tout au long de la vie. Ces différentes orientations combinent en fait des éléments inspirés des nouvelles théories économiques de la croissance. D'un autre côté et en même temps, il affirme la nécessité de revenir et de renforcer les valeurs nationales et religieuses attachées à l'ordre social hiérarchique. Comment compte-t-il concilier ces objectifs apparemment contradictoires? L'examen des objectifs plus opérationnels de la réforme ne permet pas de répondre clairement à cette question. On y trouve côté à côté le recours aux préceptes des trois courants philosophiques, pérennaliste, progressiviste et postmoderniste de l'éducation.

La réorganisation du système éducatif cherche à atteindre ces objectifs par six mesures prévues par la loi de 1999, censées s'appliquer à tous les niveaux éducatifs, du primaire au supérieur:

11 Cf. page 238 et suivantes.

12 Le texte entre guillemets est traduit par mes soins, de même que le paragraphe qui le suit et qui résume la suite du texte cité (ONEC 2002 : 3-7).

- 1^o mettre l'enfant au centre de l'éducation, former son esprit critique et ses capacités d'initiative, et lui apprendre à apprendre ;
- 2^o développer les qualifications professionnelles et la formation tout au long de la vie ;
- 3^o développer l'enseignement de la sagesse locale (normes morales et religieuses, savoir-faire, arts) ;
- 4^o impliquer la communauté dans les questions éducatives et scolaires ;
- 5^o décentraliser et rendre plus autonome la gestion de l'école au niveau des établissements (*school-based management*) ;
- 6^o mobiliser toutes les énergies nationales en faisant de l'éducation l'affaire de tous et en l'ouvrant plus amplement au financement privé.

Si l'on interprète ces six mesures dans les termes des philosophies de l'éducation, on peut associer les deux premières au progressivisme, les deux suivantes au pérennalisme, et les deux dernières au postmodernisme. En fait les formulations sont ambiguës et ne peuvent être aussi facilement distinguées. Mettre l'enfant au centre du système est un mot d'ordre deweyien, qui consiste à développer une pédagogie conforme à son développement biologique et à ses champs d'intérêt ; progressivisme donc sans conteste. De ce point de vue, les mesures 3 et 4 peuvent être entendues comme des moyens pédagogiques, permettant de stimuler l'apprentissage de l'enfant en partant de son expérience immédiate et des valeurs et savoir-faire qu'il apprend dans sa famille et sa communauté d'origine. Mais dans le projet progressiviste, cette méthode vise précisément à dépasser ces valeurs et ces savoir-faire. Pourtant, les intentions du législateur vont au-delà d'une simple préoccupation pédagogique, puisqu'il s'agit aussi de puiser dans ces deux sources du savoir les ressorts des valeurs morales et religieuses et l'exemple vivant d'un ordre social hiérarchique. Instruction et épanouissement de l'enfant sont ici étroitement et contradictoirement imbriqués. Par la même occasion, exclues jusque-là des décisions scolaires, la famille et la communauté d'origine sont réintégrées dans l'acte d'éduquer (mesures 4, 5 et 6). Par cette porte ouverte et son complément de financement privé, les inégalités sociales vont se refléter plus fortement dans l'éducation. Les familles riches, influentes et éduquées auront des écoles mieux pourvues, plus ouvertes sur les sciences et les technologies nouvelles, plus promptes à copier les valeurs occidentales. Le système éducatif tout entier reflètera des inégalités croissantes de qualité de l'éducation que les objectifs de consolidation de la démocratie devraient au contraire conduire à réduire. Fortes ambiguïtés de la réforme donc où se profilent les trois inspirations philosophiques mentionnées. Pour départager ces influences, il faut revenir au contexte politique de la réforme.

L'intention politique première de la réforme est d'améliorer la qualité de l'éducation pour répondre aux critiques considérées comme légitimes, mais aussi et surtout la réforme poursuit le but explicite de conforter la démocratie avancée voulue par la nouvelle constitution du pays de 1997. Dans le même temps, la crise économique de 1997 instille le doute sur le bien-fondé du modèle économique adopté au tournant des années 1970 et 1980, d'une croissance économique tirée par les échanges extérieurs et jugée aujourd'hui trop dépendante de l'Occident. Pour la société et le gouvernement, la crise économique de 1997 a révélé la justesse des Cassandres thaïes, considérées jusque là comme les vues d'esprits romantiques et

chagrins, qui déploraient et dénonçaient les méfaits sociaux, environnementaux, culturels du développement industriel accéléré. La préoccupation nouvelle est de réduire la dépendance nationale, par une adoption plus circonspecte et plus discriminante que par le passé des modèles étrangers institutionnels, économiques, technologiques ou culturels. Il s'agit de promouvoir un développement économique et social national moins subordonné à la mondialisation. Cette crise a révélé combien était risqué le pari, fait jusque-là par les pouvoirs publics, de concilier l'adoption de modèles économiques occidentaux performants et la préservation de la culture nationale. Le pays a appris que cette conciliation n'était jamais gagnée, et obligeait constamment à réaménager par des réformes tout à la fois le modèle de développement et les traits de la culture thaïe elle-même.

Sous cet angle de vue, le paradoxe de la réforme éducative peut s'éclairer. Il peut s'expliquer par la hiérarchisation opérée par les réformateurs entre des principes apparemment contradictoires. La première mesure vise à mettre au premier plan la transformation des contenus et des méthodes d'enseignement pour parvenir à produire des individus plus rationnels, mieux au fait de la société dans laquelle ils vivent, conscients des enjeux économiques et politiques de leur action, et y forgeant leur liberté future. Les trois mesures suivantes semblent reposer sur deux ensembles de considérations : le premier est de mettre en œuvre les préceptes progressivistes d'éducation en choisissant une pédagogie qui tienne compte de l'expérience de l'enfant ; le second est de promouvoir le développement concomitant et lié de l'individu et de la société. Il s'agit de produire les compétences nécessaires aux fonctions sociales tout en préservant le lien organique de l'individu et de son milieu d'origine sur lequel il pourra agir. Il y a là application de la visée progressiviste de l'alliance de l'individu et de la société. Ces mesures peuvent être aussi interprétées comme un compromis politique que les réformateurs, partisans de l'école nouvelle, ont dû accepter avec les partisans de l'école traditionnelle. C'est en hiérarchisant ces quatre premières mesures que le réformateur a réussi à obtenir ce compromis politique, qui ne porte pas atteinte au principe général de la réforme : construire par l'école un individu indépendant et autonome, donnant à la première mesure une nature intrinsèque d'objectif ultime de la réforme, tout en rétrogradant les trois mesures suivantes à un rôle instrumental de moyens pédagogiques. Les deux dernières mesures, autonomie des établissements éducatifs et glissement vers un financement privé, apparaissent comme des moyens de l'objectif ultime, bien qu'elles introduisent, on le sait, une éducation à la carte qui a toutes chances de reproduire, voire d'exacerber, les inégalités devant l'éducation.

Si cette interprétation est la bonne, si, en hiérarchisant ses objectifs, le réformateur espère concilier des préceptes contradictoires, quelle chance a-t-il de voir son objectif ultime se réaliser, celui de réduire le jeu de la société hiérarchique pour évoluer vers une démocratie où l'individu puisse acquérir indépendance et autonomie ? Pour évaluer cette probabilité, nous sommes allé voir du côté de ceux qui, sur le terrain, mettent concrètement en œuvre la réforme. Car ce sont eux, en dépit des souhaits du législateur, qui donneront à la réforme son véritable contenu et détermineront ses résultats réels.

L'individualisme éducatif au service de la société hiérarchique ?

Une enquête effectuée dans la région Nord du pays entre 2002 et 2003 a permis de recueillir l'opinion de 240 personnes impliquées à un titre ou à un autre dans la mise en œuvre concrète de la réforme : responsables d'administration éducative locale, professeurs, parents d'élèves, membres des conseils d'établissement. Il s'est agi de recueillir leurs propres conceptions de l'éducation, de la pédagogie, de la gestion des établissements, et de comprendre leur propre interprétation de la réforme éducative. Notre hypothèse de départ était que ces opinions devaient tendre à privilégier une vision hiérarchique de l'éducation, c'est-à-dire pérennialiste, conduisant à hiérarchiser dans les faits les mesures de la réforme dans un sens inverse à celui effectué par les réformateurs, précisément à renforcer la société hiérarchique par une éducation renouvelée et reposant sur les moyens fournis par les nouveaux canons pédagogiques. Cette hypothèse est un corollaire de celle de pseudomorphisme qui postule que les formes pédagogiques ne modifient pas substantiellement le contenu hiérarchique de l'éducation. Les résultats préliminaires de ce travail de recherche semblent vérifier cette hypothèse : l'opinion majoritaire est pérennialiste, mais, chose étrange, au coude à coude avec une opinion postmoderniste. Ce résultat étonnant et *a priori* paradoxal conduit en fait à découvrir une réalité plus complexe que prévu quant à la place de l'éducation dans la société hiérarchique thaïe et quant à la qualification de la nature de la société thaïe.

A. Un postmodernisme au service du pérennialisme ?¹³

Les personnes enquêtées ont été sollicitées pour donner leurs opinions et points de vue en répondant à des questions fermées regroupées en sept domaines :

- le rôle social de l'éducation en général (groupe de questions Q1) ;
- le rôle spécifique de l'école (Q2) ;
- le dilemme entre formation initiale et formation continue (Q3) ;
- le contenu des enseignements (curriculum) (Q4) ;
- le contenu pédagogique (comment apprendre, comment enseigner) (Q5) ;
- les qualités respectives de l'éducation publique et de l'éducation privée (Q6) ;
- leur interprétation et leur appréciation de la réforme éducative de 1999 (Q7).

Les réponses des interviewés à chaque question ont été rangées dans un des trois courants des philosophies de l'éducation, pérennialiste, progressiviste et postmoderniste, selon la gradation retenue respectivement de prévalence de la société sur l'individu, d'alliance équilibrée entre l'individu et la société, et de prévalence de l'individu sur la société. Ce rangement est bien sûr délicat et peut être agencé selon différents critères. Néanmoins ces résultats sont suffisamment significatifs, comme en témoigne le tableau suivant.

13 Pour un exposé plus complet des méthodes et des résultats préliminaires de la recherche, voir CELS (2003).

Tableau 1 : Bilan des opinions éducatives par groupe de questions
(en pourcentage)

	Pérennialistes	Progressivistes	Postmodernistes	
Q1	63	15	22	<i>Objectifs éducatifs</i>
Q2	48	34	18	
Q3	17	9	73	<i>Moyens éducatifs</i>
Q4	35	38	27	
Q5	22	32	46	
Q6	22	34	43	
Q7	32	18	50	<i>Opinions sur la réforme</i>
Moyenne	37	27	36	

Notre hypothèse semble ainsi *a priori* confirmée : les opinions sont majoritairement pérennialistes quant il s'agit de concevoir le rôle social de l'éducation, et majoritairement postmodernistes quant il s'agit de définir les moyens éducatifs. Cependant, cette situation pourrait elle-même venir de groupes sociaux opposés, les uns arc-boutés sur l'école traditionnelle et les autres sur une école nouvelle. Pour approfondir l'analyse, il était nécessaire de décompter les opinions individuelles composées des trois courants, afin de mesurer la cohérence ou l'apparente incohérence des positions individuelles.

Pour ce faire, nous avons établi sept profils d'opinion dans lesquels le poids relatif des influences des trois courants philosophiques est pris en compte. Ces sept profils sont les suivants :

- profil 1 : opinion majoritairement pérennialiste avec ouvertures progressivistes ;
- profil 2 : opinion majoritairement pérennialiste avec ouvertures postmodernistes ;
- profil 3 : opinion majoritairement progressiviste avec ouvertures pérennialistes ;
- profil 4 : opinion majoritairement progressiviste avec ouvertures postmodernistes ;
- profil 5 : opinion majoritairement postmoderniste avec ouvertures pérennialistes ;
- profil 6 : opinion majoritairement postmoderniste avec ouvertures progressivistes ;
- profil 7 : opinion équilibrée entre les trois courants.

Tableau 2 : Nombre de cas par profil d'opinion

Profil	1	2	3	4	5	6	7	Total
Nombre de cas	18	62	8	18	60	29	45	240
Pourcentage	8	26	3	8	25	12	19	100

On constate que le courant progressiviste est faiblement représenté, soit comme opinion majoritaire (profils 3 et 4), soit comme opinion minoritaire (1 et 6). Comme on pouvait s'y attendre, progressivisme et pérennalisme semblent peu compatibles (profils 1 et 3), tandis que le glissement du progressivisme au postmodernisme est plus fréquent (profils 4 et 6). Les opinions équilibrées semblent plus nombreuses (profil 7); le problème est que ce profil est assez hétérogène et inclut souvent des gens sans opinions ou sans convictions tranchées. Le résultat le plus consistant est donc cette alliance *a priori* contre nature entre pérennalisme et postmodernisme que retracent les profils 2 et 5, largement les plus dominants. Comment expliquer cette situation pour le moins paradoxale d'une forte compatibilité entre opinions pérennalistes et postmodernistes ?

B. Un pseudomorphisme salutaire ?

Une première voie d'explication est d'ordre sociologique. L'enquête révèle que les deux profils 2 et 5 sont plus fréquents chez les hommes que chez les femmes, dans les tranches d'âge moyen (entre 35 et 59 ans), situation d'autant plus marquée par le postmodernisme que les gens ont un revenu et un niveau d'éducation élevés, un emploi de type nouveau (direction, services) ou une profession libérale. De même, les enseignants sont plus nombreux que la moyenne à émettre des opinions majoritairement posmodernistes et progressivistes.

L'explication de cette configuration sociologique des opinions peut emprunter trois voies.

La première est l'influence croissante dans l'opinion publique des classes moyennes qui adoptent et diffusent des valeurs individualistes. Ces classes seraient ici les vecteurs de l'occidentalisation de la Thaïlande. Elles militent en faveur d'une éducation plus individualisée dans le but d'affaiblir, voire de subvertir, la société hiérarchique et clientéliste au bénéfice d'une société démocratique où l'individu occupe une place centrale. Les réformateurs ont certainement voulu répondre aux attentes de cette couche sociale, déjà en partie satisfaites par l'adoption de principes de démocratie avancée dans la nouvelle constitution politique de 1997. Dans ce contexte, on peut comprendre que le courant postmoderniste puisse constituer un contrepoids plus effectif à la société hiérarchique que des principes progressivistes qui font encore la part belle à la société. La lutte contre l'hétéronomie de la société hiérarchique trouve certaines de ses armes dans le mimétisme des courants les plus individualistes des sociétés occidentales. Nul doute que l'importance du courant postmoderniste reflète la position de certaines élites, le plus souvent formées aux Etats-Unis, et étroitement reliées à l'Occident soit par des liens familiaux, soit par l'exercice de leur métier. Mais la fascination qu'exerce l'individu indépendant ne déborde pas sur son autonomie, c'est-à-dire sur la revendication d'une participation

à l'élaboration des règles sociales. Une enquête effectuée en 2002 auprès des étudiants par l'Université de Chulalongkorn semble confirmer l'attitude de ces forces sociales concernant l'éducation. En très grande majorité, les étudiants déclarent poursuivre des études au niveau supérieur afin d'obtenir un emploi bien rémunéré, de fonder une famille et de disposer des biens matériels disponibles, notamment d'une maison et d'une voiture, bref, de vivre heureux entre famille et amis. Les raisons sont donc individualistes et matérielles. Point de trace dans ces réponses d'une quelconque préoccupation sociale ou politique de contribuer au bien être social ou au changement social. L'horizon des étudiants est strictement individuel. Il reflète celui d'une grande partie des élites sociales. La cohabitation entre pérennalisme et postmodernisme ne serait dans ce cadre explicatif qu'une période de transition au terme de laquelle le dernier prendrait l'ascendant sur le premier.

Le deuxième type d'explication est de l'ordre du statu quo politique et social sur la place particulière de l'individu dans la société hiérarchique thaïe. L'individu y conserve une marge importante d'indépendance, à condition de ne pas prétendre à plus d'autonomie. Si les relations clientélistes opèrent un classement des personnes, dictent les obligations de commander et d'obéir, elles restent flexibles et discrètes ; elles ne se manifestent pas au quotidien. D'une manière générale, l'individualisme croissant au sens d'indépendance individuelle vis-à-vis des obligations hiérarchiques n'est pas envisagé comme autonomie de l'individu. L'individu n'est pas invité à participer à la transformation de l'ordre social. Le bouddhisme contribue de façon décisive à la préservation de cette relation dialectique souple entre la société hiérarchique et l'individu. Ce dernier est entièrement libre de ses mouvements tant que son action ne concerne que sa personne ; il est responsable de ses actes et n'est soumis apparemment qu'à son Karma. Lorsque l'intentionnalité des actes individuels ne concerne que l'individu ou est supposée telle, lorsqu'elle ne touche pas la hiérarchie, elle peut se déployer sans contrainte. La société hiérarchique fait preuve d'une grande tolérance pour l'indépendance individuelle mais beaucoup moins pour l'autonomie du sujet. Cette tolérance repose encore sur la conviction que les actes individuels n'ont pas d'effets sociaux. L'institution du renoncement déborde ainsi la sphère mondaine en maintenant une sorte de sas étanche entre l'individu et la société (Gabaude 1989). Le champ de la liberté individuelle est généralement circonscrit à des domaines précis, notamment la religion et l'économie. Mais cette liberté est largement exclue du champ politique, bien que cette situation commence à changer. L'enrichissement, notamment, modifie les places sociales autrefois attribuées par la naissance. Ainsi, les hommes d'affaires sino-thaïs, écartés des postes politiques jusqu'à un passé récent, y accèdent aujourd'hui.

Dans ce cadre d'interprétation, il n'y a rien d'étonnant aux inclinations postmodernistes des préférences éducatives thaïes et de leur cohabitation non contradictoire avec des préférences pérennalistes. Dans ce cadre, la coupure entre individu et société explique d'une part la faiblesse du nombre d'opinions progressivistes. Elle est d'autre part à l'origine de cette alliance paradoxale entre pérennalisme et postmodernisme. D'un côté, l'éducation pérennaliste prétend défendre la société hiérarchique telle qu'elle est. C'est le plus souvent le cas des catégories sociales défavorisées dont l'horizon visible ne peut changer, et dont l'expérience de l'individualisme des autres est ressentie comme accroissement des inégalités et désordre défavorable aux plus défavorisés. D'un autre côté, l'éducation postmoderniste prétend adapter

l'éducation aux besoins et envies de chaque individu et de chaque groupe social, et préférer les inégalités sociales consenties à celles imposées par les rapports hiérarchiques. L'alliance prend ici son sens: coupure aussi radicale que possible entre individu et société qui pour les pérennalistes est un rempart de l'ordre social contre les empiètements de l'individu, et qui pour les postmodernes est un rempart de l'individu contre les empiètements de la société.

Le troisième type d'explication est que la société hiérarchique se délite sous les coups de boutoir des deux tendances précédentes. D'une part, les classes moyennes, à majorité sino-thaïe, revendentiquent et acquièrent plus d'autonomie. Parallèlement à la constitution de nouveaux réseaux fondés sur les liens familiaux et ethniques, elles œuvrent au recul des relations clientélistes, héritées de l'organisation du royaume (le système du *sakdina*). Elles valorisent plus que tout autre l'éducation comme moyen de mobilité sociale. Elles contribuent à l'érosion des relations clientélistes en Asie (Scott 1972a, 1972b). D'autre part, le bouddhisme a de plus en plus de mal à endiguer l'individualisme politique par l'institution du renoncement. Il ne peut être ce rempart contre les méfaits d'un individualisme qui s'applique au monde d'ici et de maintenant. Il ne parvient plus à faire de l'extinction des désirs la voie du perfectionnement individuel quand la société stimule les comportements hédonistes. L'interprétation mondaine du bouddhisme par ceux qui le pratiquent sans renoncer au monde alimente un individualisme débridé, sans compassion pour le monde, transposant le sens du succès individuel en signe du salut individuel par ses propres mérites. Le bouddhisme devient dans ces conditions impuissant à réfréner l'individualisme mondain qu'il ignore. De même, les structures politiques clientélistes qui se nourrissent du développement économique ne parviennent plus à contrôler les mobilités sociales corrélatives à ce développement. Dans ce cadre d'interprétation, les opinions postmodernistes font le constat pratique de ce mouvement et réduisent leur ambition à l'accompagner.

Ces trois explications – aspirations des couches moyennes à une société individualiste, statu quo entre individu et société, délitement de la société hiérarchique – repèrent des événements dont les forces peuvent se conjuguer pour forger des conceptions de l'éducation paradoxales. Si ces explications sont les bonnes, alors les objectifs de la réforme éducative doivent être réinterprétés dans le cadre d'analyse que fournit le concept d'isomorphisme. Celle-ci n'aurait pas pour but premier d'instiller plus d'individualisme, mais au contraire de lutter contre les forces centripètes de la société. La hiérarchisation des fins et des moyens serait inverse à celle postulée : non pas instillation de plus d'individualisme dans une société hiérarchique pour en extirper les sources de blocage, mais au contraire canalisation de l'individualisation pour en conjurer la dislocation. Hiérarchisation des fins et des moyens mais dans l'ordre inverse à celui postulé : consolidation des valeurs et des normes de la société hiérarchique thaïe par le choix de curriculums et de pédagogies de nature progressiviste et postmoderniste. Cette stratégie conduirait à amender la société hiérarchique pour ne pas en transformer la nature. L'histoire de la Thaïlande fourmille d'exemples de ce genre de stratégies très dialectiques, dans lesquelles on cède sur la forme pour résister sur le fond : que ce soit en la personne du roi Mongkut au milieu du XIX^e, en butte à la domination des puissances commerciales européennes, ou en la personne du roi Chulalongkorn à la fin du XIX^e, qui visait à échapper à la tutelle coloniale de l'Occident, ou en la personne de Pridi à la fin de la Seconde Guerre

mondiale, qui cherchait à éviter l'assimilation du pays par les Alliés aux puissances défaites, la Thaïlande a toujours cherché à conserver sa propre trajectoire identitaire, économique et politique en acceptant les formes occidentales mais en leur donnant un contenu singulier, différent du modèle (Keyes 1989). Cette interprétation est celle d'un pseudomorphisme salutaire, qui a permis le renforcement de l'Etat-nation dans sa version hiérarchique. Elle permet de revenir en conclusion à la critique de la société de la connaissance.

CONCLUSION : UNE IDÉE MOBILISATRICE ET RÉGULATRICE ?

Pourquoi, dans ces circonstances, le législateur thaï prétend-il promouvoir la société de la connaissance ? On peut le comprendre dans les termes que nous venons d'évoquer : emprunter au vocabulaire international du moment pour mobiliser les énergies à la réalisation de son propre dessein. A ne s'en tenir qu'aux déclarations, la notion de société de la connaissance prend consistance au point de créer cette autoconviction de gens qui pour être les plus nombreux se croient dans le vrai. Un examen minutieux des relations sociales au savoir a montré que ce ne sont pas les dimensions de la société de la connaissance qui s'imposent aux gouvernements et aux citoyens, mais bien les rapports sociaux qui dictent à ces dimensions leur contenu réel et leur rôle : plus d'individualisme ici, plus de rapports hiérarchiques là. La notion de société de la connaissance ignore ces choses cachées. Pour résumer notre esquisse de critique, revenons à l'expression que Peter Drucker donne de la société de la connaissance dans une présentation empruntée au style journalistique (Drucker 2001). La société de la connaissance, soutient-il, possède trois qualités essentielles :

- 1^o elle est sans frontière, car la connaissance voyage avec encore moins d'effort que l'argent ;
- 2^o elle permet une mobilité sociale vers le haut, possible pour tous par un facile accès à l'éducation formelle ;
- 3^o elle peut conduire aussi bien au succès qu'à l'échec. Tout le monde peut acquérir les moyens de production, c'est-à-dire la connaissance que demande un emploi, mais tout le monde ne peut gagner.

Cette troisième caractéristique souligne bien ce que nous dévoilions en introduction du présent article. Elle est une nouvelle version néolibérale de la critique du matérialisme historique : si le nouveau moyen de production est la connaissance, et que celle-ci est accessible à tous, alors les moyens de production ne peuvent être privatisés, et l'exploitation du travail qui repose sur cette appropriation n'a plus de réalité si elle en a jamais eue. Par ce biais, elle légitime les discriminations et les exclusions des marchés du travail. Pour prétendre à un emploi, le commun des mortels doit se battre sur un marché où domine la compétition. Il doit en priorité développer ou préserver son employabilité en investissant dans sa propre éducation et sa propre formation. L'ascension sociale est à ce prix. Affirmer que la connaissance donne les mêmes chances de mobilité sociale est la nouvelle fable du *self-made-man*, qui ignore les inégalités devant l'éducation. Si par hasard le chômage et l'exclusion étaient au bout de l'effort, ce ne serait la faute à personne, sinon à la nature des

chooses qu'est la compétition interindividuelle. Qui dit compétition, dit gagnants et perdants. C'est la loi de la liberté : pas de succès sans risque. La notion de la société de la connaissance a ainsi une fonction mobilisatrice : celle d'un moulin à discipline. Etudiez, formez-vous, informez-vous, sous peine d'exclusion sociale ! Exclus, ne comptez sur personne ; vous ne pourrez prétendre qu'aux miettes des progrès que les travailleurs de la connaissance laisseront tomber des tables de leurs agapes ! Mais au passage, la société et le contexte macroéconomique des situations d'emploi ont disparu de l'analyse comme par enchantement.

Du point de vue adopté dans notre esquisse de critique, la caractéristique la plus significative de cette idéologie est la première. Affirmer que la connaissance est sans frontière, c'est très précisément ignorer la diversité du rapport social au savoir à l'échelle de la planète. Ce rapport est fortement différencié entre sociétés individualistes et hiérarchiques. Il offre aussi probablement une grande diversité de configurations au sein de ces deux types de sociétés. On connaît le pragmatisme anglo-saxon et l'idéalisme européen ; deux façons opposées de concevoir la connaissance (Meyer 1997).

Nous avons en effet établi que les relations entre éducation et société sont singulières aux temps et aux espaces. Les contextes historiques, notamment philosophiques et politiques, qui ont accompagné la longue marche des sociétés occidentales vers l'individualisme ont profondément marqué les contenus et les méthodes de l'éducation. Nous avons établi aussi que dans la réalité asiatique, les formes occidentalisées des systèmes éducatifs cachent en fait la reproduction par l'école des relations sociales hiérarchiques. Mais pour découvrir ces choses cachées, il faut recourir à la réalité d'un pseudomorphisme qui ne se donne à voir qu'à l'œil attentif. Le débusquer demande autre chose que des énoncés généraux et des slogans. La notion de société de la connaissance, qui énonce sans retenue que les mêmes formes déterminent les mêmes contenus, s'effondre sous le poids des faits.

Quoi que ses chantres veuillent faire croire en effet, la société de la connaissance n'est pas un modèle analytique et descriptif de la société actuelle ou en train d'venir. Elle ne peut dépasser le statut épistémologique de *notion*, et ne peut prétendre devenir un *concept* capable de déchiffrer les dynamismes économiques et sociaux contemporains. Elle n'est en définitive qu'une idée mobilisatrice et régulatrice – au sens kantien de la notion. Réaffirmation emphatique de l'idéologie occidentale de l'individualisme, cette idée est subvertie par les pouvoirs économiques. Sa prétention à l'universalité l'affilie à la famille des modèles normatifs et prescriptifs. Dans ce rôle prescriptif, elle met au premier plan du développement l'investissement dans l'éducation et dans la formation, dans la recherche scientifique et technique, et dans l'accès le plus ouvert possible à l'information. En soi, cet investissement n'a jamais débouché sur autre chose que l'expansion des seules branches d'activité d'éducation, de recherche, d'information et de communication. Loin de répandre spontanément leurs bienfaits au niveau de la planète, de promouvoir la croissance économique et l'égalité sociale sans frontières, ces secteurs d'activité sont soumis à des monopoles, publics ou privés, qui décident et imposent la nature de ce qui est produit et les prix. On sait au moins depuis Marx et Schumpeter que si ces secteurs réalisent pour l'instant des taux de profit élevés, c'est parce qu'ils sont nouveaux et non parce qu'ils sont des moteurs du développement économique et social. Ils perdront demain peu à peu leur profitabilité au fur et à

mesure qu'ils seront remplacés par d'autres secteurs d'activité qui pourraient bien ne rien devoir à la science ou à l'information. Si aujourd'hui l'éducation se développe, c'est parce qu'elle est devenue un instrument de la compétition que se livrent les familles pour de meilleures places sociales dans des sociétés de plus en plus inégalitaires. Elle se développe en outre dans les sociétés qui en ont les moyens et peuvent en retirer les fruits. A quoi sert de produire des qualifications lorsque aucune entreprise n'a les capacités de les utiliser ? Dans le même ordre d'idées, à quoi servent les percées scientifiques et technologiques si des entreprises décident, au lieu d'innover, de contrôler ces avancées par un processus de rétention et de stérilisation des innovations (Mounier 1974) ? De même, l'information n'a jamais formé quiconque ne sait la choisir, l'interpréter, la critiquer, l'organiser, l'utiliser.

En d'autres termes, ces trois composantes étroitement imbriquées de la société de la connaissance n'ont jamais transformé ou développé quoi que ce soit sinon elles-mêmes. Ce sont les circonstances historiques et la nervure des rapports sociaux qui définissent les places et les rôles économiques, sociaux et politiques de ces secteurs. La société de la connaissance n'est qu'un mot d'ordre pour les plus cyniques, ou une utopie pour les plus naïfs. N'en déplaise aux idéologues et aux rêveurs, elle n'est pas plus une réalité en marche dans les pays développés que dans les pays en développement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLÈGRE C., 2000, *Toute vérité est bonne à dire*, Paris, Robert Laffont/Fayard.
- ARENKT H., 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard. Traduction de *Between Past and Future* [1952].
- , 1998, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Pocket. Traduction de *The Human Condition* [1958].
- AVANZINI G. (éd.), 1981, *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat.
- BEREITER C., 1973, *Must We Educate ? A Spectrum Book*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Inc.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., 2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- BOUNTHAM T., 1976, *Histoire de l'enseignement en Thaïlande*, thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- BOURDIEU P., 1997, «The Forms of Capital», *Education, Culture, Economy, Society*, HASLEY A.H., LAUDER H., BROWN P. and STUART WELLS A. (eds.), Oxford, Oxford University Press, pp. 46-58.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- BOURLES J., 2002, «La société de la connaissance. L'Europe face au défi mondial», *Ordre et désordres dans l'économie-monde*, DOCKES P. (éd.), Paris, PUF.
- BOWLES S. and GINTIS H., 1975, «The Problem with Human Capital Theory : A Marxist Critique», *American Economic Review*, vol. 65, n° 2, May, pp. 74-82.
- , 1976, *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Keagan Paul.

- BRAMELD T., 1955, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- , 1956, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York, The Dryden Press Publishers.
- BRUMMELUIS H.T., 1980, *Notes on Thai Individualism*, Amsterdam, Antropological-Sociological Centre, University of Amsterdam.
- (ed.), 1984, *Strategies and Structures in Thai Society*, Amsterdam, Antropological-Sociological Centre, University of Amsterdam.
- CASTORIADIS C., 2000, «Pour un individu autonome», *Penser le XXI^e siècle, Manière de voir*, n° 52, Paris, Le Monde diplomatique, juillet-août, pp. 14-17.
- CELS, 2003, *Social Actors' Perceptions of Education : A Survey Report*, CELS Working Papers, n° 2, Chiang Mai (preliminary results, forthcoming).
- CHAMPY P. et ETÉVÉ C. (éd.), 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- COBB J.B., 2002, *Religion and Education*, lectures at the Sinclair Thompson Simon Seminar, Chiang Mai, Thailand, Payap University.
- COHEN E. (ed.), 1996, *Education, eficiencia y equidad*, Santiago de Chile, CEPAL/OEA, Edicion SUR.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 1997, *La recherche scientifique et technique : un élément stratégique pour la coopération de l'UE avec les PED*, COM 174, Bruxelles.
- DE LANDSHEERE V., 1992, *L'éducation et la formation*, Paris, PUF.
- DEWEY J., 1966 [first published in 1916], *Democracy and Education*, New York ; London, The Free Press.
- DRUCKER P.F., 1993, *Postcapitalist Society*, Oxford, Oxford Press.
- , 2001, «A Survey of the Near Future: The Next Society ; The New Demographics ; The New Workforce ; The Manufacturing Paradox ; The Way Ahead», *The Economist*, vol. 361, n° 8246, March.
- DUMONT L., 1983, *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil.
- , 1991, «La culture de l'individualisme. Propos recueillis par François Ewald», *Le Magazine littéraire*, n° 292, octobre.
- DURKHEIM E., 1989 [2^e édition], *Education et sociologie*, Paris, PUF.
- EUROPEAN COMMISSION, 2001, *The International Dimension of the European Research Area*, COM (2001) 346 final, Brussels.
- FORD M., 2002, *Beyond the Modern University: Toward a Constructive Post-Modern University*, Westport, Conn., Praeger.
- GABAUD L., 1989, «Bouddhisme(s) et monde(s) modernes(s)», *Cahiers de la Pastorale des migrants*, n° 37.
- , 2001, «Religion et politique en Thaïlande: dépendance et responsabilité», *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 32, n° 1, pp. 141-173.
- GAUCHET M., 1985, *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- , 1998, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard.
- , 2002, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- GUILLEBAUD J.-C., 1999, *La refondation du monde*, Paris, Seuil.
- HASLEY A.H., LAUDER H., BROWN P. and STUART WELLS A. (eds.), 1997, *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.
- HIRSCH P. (ed.), 1993, *The Village in Perspective : Community and Locality in Rural Thailand*, Chiang Mai, Social Research Institute, Chiang Mai University.

- HOBSBAWM E., 1992, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard. Traduction de *Nations and Nationalism since 1780* [1990].
- ILlich I., 1971, *Deschooling Societies*, New York, Harrow Books. Traduction française : *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- ILO, 1998, *World Employment Report 1998-99. Employability in the Global Economy: How Training Matters*, Geneva, ILO.
- KEYES C.F., 1989, *Thailand, Buddhist Kingdom as Modern Nation-State*, Bangkok, Editions Duang Kamol.
- KINTZLER C., 1984, *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycomore.
- LAVENANT P., 2001, «L'éducation et ses réformes», *Thaïlande contemporaine*, Dovert S. (éd.), Bangkok ; Paris, IRASEC ; L'Harmattan, pp. 290-312.
- MANENT P., 1993, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Paris, Fayard.
- MEYER M., 1997, *La philosophie anglo-saxonne*, Paris, PUF, 1997.
- MICHEL S., 2002, «Indicators of Performances of National Educational Systems : A Comparison Thailand-France», *CELS Training Series*, n° 4, Chiang Mai, 2002, pp. 175-206.
- MOSEL J.N., 1957, «Thai Administrative Behavior», *Toward the Comparative Study of Public Administration*, Siffin W.J. (ed.), The Department of Government, Indiana University, 1957.
- MOUNIER A., 1974, *La sélection des innovations. Eléments pour une théorie*, Grenoble, Faculté des sciences économiques, Université Pierre Mendès-France.
- , 1996, «Is There a Labour Concept in Thai Culture?», *Chulalongkorn Journal of Economics*, vol. 8, n° 2, May, pp. 231-262.
- , 2001, *The Three Logics of Skills in French Literature*, ACIRRT Working Paper, n° 66, Sydney, University of Sydney.
- , 2002, «Capital humain et croissance. Développement des connaissances ou appauvrissement de la pensée?», *Ordre et désordres dans l'économie-monde*, Dockès P. (éd.), Paris, PUF.
- , 2003, *Political Philosophy of the Educational Reform*, CELS Working Papers, n° 1, Chiang Mai University.
- MULDER N., 1992 [first publication 1979], *Inside Thai Society: An Interpretation of Everyday Life*, Bangkok, Duang Kamol.
- , 1999, *Thai Images: The Culture of the Public World*, Chiang Mai, Silkworm Books.
- OECD, 2000, *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OECD E Library.
- , 2001, *The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- ONEC (Office of the National Education Commission), 1999, *Education in Thailand 1999*, Bangkok, ONEC, Office of the Prime Minister, Kingdom of Thailand.
- , 2001, *The First International Forum on Education Reforms: Experiences of Selected Countries*, Final Report, Bangkok, ONEC, Office of the Prime Minister.
- , 2002, *Synopsis of the National Scheme of Education BE 2545-2559 (2002-2016)*, Bangkok, ONEC, Office of the Prime Minister, Kingdom of Thailand.
- PETERS M. and MARSHALL J., 1996, *Individualism and Community: Education and Social Policy in the Postmodern Condition*, London ; New York, The Falmer Press.

- PHILLIPS D., 1985, « Philosophy of Education », *The International Encyclopedia of Education*, Husén T. and Postlethwaite N., Oxford, Pergamon, pp. 3859-3877.
- PIAGET J., 1969, *Pédagogie et psychologie*, Paris, Denoël-Gonthier.
- PIKER S. (ed.), 1975, *The Psychological Study of Theravada Societies, Contributions to Asian Studies*, vol. 8, Leiden, Brill.
- PNUD, 2001, *Rapport mondial sur le développement humain. Mettre les nouvelles technologies au service du développement humain*, New York, PNUD.
- RAWLS J., 1971, *Theory of Justice*, Cambridge, Mass, Belnap Press of Harvard University Press.
- REBOUL O., 1990, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
- REYNOLDS G.J. (ed.), 1993, *National Identity and Its Defenders: Thailand 1939-1989*, Chiang Mai, Silkworms Books.
- RIST G., 2000 [first published in French, 1996], *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*, London Zed Books.
- RORTY A.O., 2001, *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, London ; New York, Routledge.
- SARUP M., 1982, *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective*, London, Routledge and Kegan Paul.
- SCOTT J.C., 1972a, « Patron-Client Politics and Political Change in Southeast Asia », *American Political Science Review*, vol. 66, n° 1, March, pp. 388-403.
- , 1972b, « The Erosion of Patron-Client Bonds and Social Change in Southeast Asia », *Journal of Asian Studies*, vol. 32, n° 1, pp. 91-113.
- SOËTARD M., 1998, « Rousseau », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation*, Champy P. et Etévé C. (éd.), Paris, Nathan.
- TAMTHAI M., 2002, *Teaching Philosophy in a Thai University*, Chiang Mai, Chiang Mai Northern Group Conference, September.
- TAN J.P. and MINGAT A., 1989, *Educational Development in Asia: A Comparative Study Focusing on Cost and Financing Issues*, The World Bank, Asian Regional Studies, October.
- TANGCHUANG P. and MOUNIER A., 2002, « Thai Higher Education towards 2020: A Reappraisal in a Historical Perspective », *ASAIHL Thailand Journal*, vol. 5, n° 2, December, pp. 38-64.
- WENGER E., 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, UK.
- WORLD BANK, 1993, *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*, Washington, Oxford University Press.
- , 1998, *Knowledge for Development, 1998/99*, New York, Oxford University Press.
- , 2001, *Thailand. Secondary Education for Employment*, 2 volumes, Sector Report, n° 22660, Washington D.C., World Bank.
- WYATT D.K., 1969, *The Politics of Reform in Thailand: Education in the Reign of King Chulalongkorn*, New Haven, Yale University Press.
- , 1982, *Thailand: A short History*, Chiang Mai, Trasvin Publications ; Yale University Press.
- ZHOU NANZHAO, 2001, « Strategies for Systematic Education Reforms: An International Perspective on Asian Experiences », *The First International Forum on Education Reform: Experiences of Selected Countries*, ONEC, Final Report, Bangkok, ONEC, Office of the Prime Minister, pp. 33-36.

Mounier Alain.

Critique de la notion de société de la connaissance : les paradoxes de la réforme éducative en Thaïlande.

In : Carton M. (dir.), Meyer Jean-Baptiste (dir.). La société des savoirs : trompe-l'oeil ou perspectives ?

Paris : L'Harmattan, 2006, p. 233-261.

(Travail et Mondialisation). ISBN 2-296-00117-3, 9782296001176