

**COMPRENDRE LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS UNE
PERSPECTIVE D'INTELLIGENCE ET DE PAIX SOCIALES, Namiyate
YABOURI (Université de Lomé – Togo)
nyabouri@univ-lome.tg**

Résumé

Les politiques éducatives constituent des intentions générales d'éducation formulées sous forme de projet de société. De fait, leurs contenus laissent percevoir les défis sociaux sur divers plans, puis les besoins éducatifs et les ambitions sociétales de l'autorité dont elles émanent. La présente étude tente de démontrer par la description, l'analyse conceptuelle et l'argumentation socio-historique que les politiques éducatives ont vocation à fonder les liens sociaux et contribuer ainsi à renforcer la cohésion et la paix sociales dans les sociétés.

Dans la présente étude, les politiques éducatives sont analysées à travers les paradigmes éducatifs dominants. Il est démontré qu'aux plans social, politique, économique et socioculturel que les politiques éducatives d'une société devraient nécessairement intégrer, au moyen des curricula d'éducation et de formation, les défis sociaux comme la cohésion sociale, la citoyenneté démocratique et les valeurs du vivre-ensemble. Il ressort que dans le contexte actuel, les pays d'Afrique subsaharienne, caractérisés souvent par des manifestations multiformes de l'effritement des liens sociaux et des extrémismes violents, devraient mettre à contribution explicitement les politiques éducatives en vue d'affermir les liens sociaux et le vivre-ensemble.

Mots clés : politiques éducatives, paradigmes éducatifs, valeurs éducatives, paix sociales.

**UNDERSTANDING EDUCATION POLICIES FROM A SOCIAL
INTELLIGENCE AND PEACE PERSPECTIVE**

Abstract

Educational policies constitute general educational intentions formulated in the form of a social project. In fact, their contents reveal the social challenges on various levels, then the educational needs and the societal ambitions of the authority from which they emanate. This study attempts to demonstrate through description, conceptual analysis and socio-historical argumentation that educational policies are intended to establish social ties and thus contribute to strengthening social cohesion and peace in societies.

In this study, educational policies are analysed through the dominant educational paradigms. It has been shown that at the social, political, economic and socio-cultural levels, the educational policies of a society should necessarily integrate, through education and training curricula, social challenges such as social cohesion, democratic citizenship and values of living together. It appears that in the current context, the countries of sub-Saharan Africa, often characterized by multifaceted manifestations of the erosion of social ties and violent extremism,

should make explicit use of educational policies with a view to strengthening social ties and living together.

Keywords: educational policies, educational paradigms, educational values, social peace.

Introduction

Au plus simple, les politiques éducatives sont des politiques dont la vocation est d'orienter la planification et la mise en œuvre des intentions éducatives dans un État. Il s'agit précisément de l'éducation publique formelle, par opposition thématique à l'éducation familiale ou à l'éducation communautaire. Très souvent employé au pluriel, le concept de politiques éducatives paraît peu précis, plutôt très étendu et englobant, au point d'indiquer à la fois les visions, les intentions, les orientations, les normes et les pratiques en matière d'éducation publique (R. Legendre, 2005). C'est au singulier (la politique éducative) que le concept se prête mieux à son sens premier, celui-là qui est souvent sous-jacent dans l'emploi du concept au pluriel. En effet, au singulier, le concept de politique éducative évoque tout simplement celui de politique, en tant que système de pensée et d'organisation fondé sur l'idéologie ou la philosophie et émanant d'une autorité dominante dans une société. Par suite, la politique éducative traduit l'orientation idéologique, philosophique ou politique donnée à un système d'éducation par une autorité (nationale), étatique ou non-étatique.

La politique éducative au sens premier invoque inévitablement la philosophie ou la vision politique d'une autorité. Ainsi, la politique éducative tend à traduire en acte la philosophie politique qui l'a engendrée. La philosophie politique elle-même est une partie de la philosophie qui se donne à réfléchir sur les formes d'organisation politique "les meilleures" en vue de la structuration et du fonctionnement d'un État. La référence par excellence en philosophie politique est sans doute Platon (354 avant J.-C) dont la vision philosophique en matière politique se résume globalement à la Raison et au savoir mis à bon escient au service du gouvernement (leadership). Il écrit :

Le genre humain ne mettra pas fin à ses maux avant que la race de ceux qui, dans la rectitude de la vérité, s'adonnent à la philosophie n'ait accédé à l'autorité politique ou que ceux qui sont au pouvoir dans les cités ne s'adonnent véritablement à la philosophie, en vertu de quelque dispensation divine (Lettre VII, 326 a-b).

En somme, au singulier, la politique éducative est synonyme de philosophie politique d'une autorité établie ou un État en matière d'éducation. Sous cet angle de lecture, le concept de politique éducative évoque également celui de la sociologie politique, et même des sciences politiques, dans le sens où la quête du fonctionnement des sociétés est impliquée dans les conceptions éducatives dont la compréhension fait appel à une démarche scientifique. L. Barrault-Stella et G. Goastellec (2015, p.6) notent qu'« Ainsi, les recherches menées en science

politique traitent en particulier des fondements historiques et politiques des systèmes éducatifs, des déterminants institutionnels et politiques des politiques éducatives, de l'internationalisation [...] des effets des politiques éducatives ».

Finalement l'emploi du concept au singulier s'intègre dans celui pluriel, de sorte que politiques éducatives (au pluriel) a pour synonyme courant : système éducatif, système d'éducation. De fait, de nos jours, le système d'éducation est assimilé inconsciemment au système scolaire formel, à la fois dans le sens des pratiques (administration, gestion ou suivi) et dans le sens de la politique éducative comme assises ou fondements stratégiques d'un système éducatif. R. Legendre (2005, p. 1296) définit le système éducatif comme :

Ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habileté et de leurs connaissances.

Se référant à la pertinence stratégique (préventive) des déterminants sociaux, politiques, économiques et culturels des politiques éducatives, la présente étude, postule avec J-P. Desbiens (cité par R. Legendre, 2005 : 1296) que « Par son système d'éducation et sa pratique pédagogique, une société révèle ce qu'elle est et ce qu'elle veut être » dans les prochaines générations. Sous un tel postulat, il est formulé l'hypothèse que la paix sociale dans une société est conditionnée ou préparée par les politiques éducatives et que, de fait, les politiques éducatives doivent être comprises et conçues comme une intelligence de société en vue de bâtir et d'entretenir la paix sociale.

Dans le contexte actuel de l'Afrique, dans lequel les extrémismes violents (politiques, tribalistes ou religieux), latents ou patents, menacent et détériorent la paix civile et sociale, la pertinence de l'étude n'est plus à démontrer. Mais, très souvent, le fait principal soulevé par le postulat de l'étude est ignoré, à savoir le lien dynamique entre les politiques éducatives (*de facto* ou *de jure*) et l'état des liens sociaux à un moment donné. D'où la nécessité de procéder à un rappel illustratif des enjeux sociaux des politiques éducatives dans le contexte particulier des États africains, historiquement jeunes et issus de la colonisation. D'ailleurs, la question reste posée ! Ces États se sont-ils réellement détachés de l'état colonial ?

L'importance des politiques éducatives dans une société ouverte, de plus en plus mondialisée comme la nôtre, est liée à la nécessité d'avoir une société dans laquelle le vivre-ensemble est non seulement possible, mais surtout intégré comme une valeur éducative primordiale. Cette dernière, contrairement aux apparences, n'est pas toujours donnée d'emblée. J. Dewey (1975, p. 112) rappelle que « Ce n'est pas par accident que les tribus primitives considèrent l'étranger comme ennemi », et que par ailleurs, « Dans l'histoire de l'humanité, toute ère de progrès a

coïncidé avec la mise en œuvre des facteurs qui tendaient à supprimer les distinctions entre des peuples et des classes autrefois séparés les uns et les autres ».

L'article est structuré en deux parties. La première partie apporte des éclairages sur le concept de politiques éducatives dans le contenu et suivant les contours, puis la deuxième partie traite des politiques éducatives dans une perspective d'intelligence et de paix sociales.

1. Les politiques éducatives : le concept, son contenu et ses contours

Les politiques éducatives proviennent ou sont fondées par les paradigmes éducatifs, puis sont constitutives des systèmes éducatifs et scolaires.

1.1. Les paradigmes éducatifs et les systèmes scolaires

Avant de marquer la distinction entre système éducatif et le système scolaire, il est fait un bref rappel, suivi d'illustrations sur le concept de paradigme éducatif. À propos de l'éducation, l'on fait le constat que l'éducation, qu'elle soit familiale, communautaire ou étatique se fonde, implicitement ou explicitement, sur des perceptions, sur des représentations collectives et sur des visions. Les perceptions, les représentations et les visions éducatives tendent à projeter et imposer le profil de l'Homme ou du citoyen idéal dans une société (E. Kant, 1981 ; L. Thành Khê, 1981). Les perceptions, les représentations et les visions éducatives à force d'adhésion dans l'élite et dans l'opinion engendrent des paradigmes éducatifs, sorte de consensus universel sur les finalités en soi de l'éducation. R. Toraille & al (1972, p. 7) font remarquer qu'« il s'agit d'un véritable fait social, d'une représentation collective, au sens même où l'entendent les sociologues. Toute théorie de l'éducation repose d'abord sur une conception statique de l'homme, variable avec le temps, le lieu, l'appartenance au groupe social ».

De ce fait, les paradigmes éducatifs peuvent être compris comme des déterminants faisant consensus sur les finalités de l'éducation. Ils émanent des perceptions, des représentations, puis finalement des visions que l'Homme (autorité, famille ou citoyen ordinaire) se fait à propos de l'éducation. Ainsi définis, les paradigmes éducatifs impliquent ou invoquent aussi les idéologies des groupes, notamment les idéologies dominantes, en premier lieu les religions. Paradoxalement, dans la pratique, les paradigmes éducatifs n'engendrent pas souvent des contradictions ou des antagonismes sur le fond à propos des défis éducatifs. Le point de convergence des différents courants éducatifs est l'ambition de transmettre le patrimoine culturel d'une génération à une autre. Car, semble-t-il, toutes les visions et idéologies du monde, au-delà de leurs différences, ont compris que « c'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine » (E. Kant, 1981 : 4).

Il est compris que les paradigmes éducatifs sont des déterminants de l'idéal éducatif et de l'action éducative dans les sociétés. Évidemment, les paradigmes éducatifs sont pluriels et divers, transversalement aux individus et aux groupes.

Concrètement, l'on aborde et analyse souvent les paradigmes éducatifs en termes de catégories et de tendances dominantes à un moment donné de l'histoire. Suivant les grandes tendances contemporaines (globalisées), les paradigmes éducatifs dominants peuvent être regroupés au moins en trois catégories (N. Yabouri, 2012, vol.1) : les paradigmes éducatifs inspirés par l'humanisme ou la morale ; les paradigmes éducatifs inspirés par des visions idéologiques ou politiques ; puis les paradigmes éducatifs inspirés par la survie et l'utilité sociale ou socio-économiste.

1.1.1. Les paradigmes d'ordre humaniste ou moral de l'éducation

Comme les autres catégories de paradigmes, les paradigmes d'ordre humaniste ou moral de l'éducation remontent loin dans l'histoire. Ils évoquent la vertu, et même l'altruisme consistant à accompagner autrui sur la voie de l'autonomie humaine et de l'épanouissement social. C'est au nom de l'idéal humaniste que, par exemple, Socrate participe aux débats et enseignements publics pour contribuer à la vérité et la juste instruction. Car, dans le 4^e livre de la *République*, puis dans le *Gorgias*, Platon relève que la perversion de la cité commence par la fraude des mots ; et que selon lui, rien n'est plus funeste à l'homme qu'une opinion fausse. Au Moyen-âge, l'émergence de l'humanisme s'accroît en faveur de l'éducation (pour tous). Dans les *Essais*, M. Montaigne (1580) soutient que chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition.

C'est surtout au siècle des Lumières que l'idéal humaniste a plus porté l'éducation (publique) à ses dimensions actuelles, notamment par les actions locales et transnationales des pédagogues engagés en Europe. Ces pédagogues furent appelés philanthropistes. C'est le cas, entre autres, de Martin Planta (1727-1772) et Johann Bernhard Basedow (1724-1790). Ce dernier, par son œuvre *Elementarwerk* (1785) a contribué de façon remarquable à la réforme éducative en Allemagne au 18^e siècle.

Ainsi, dans l'évolution, l'humanisme éducatif a fini par intégrer le cosmopolitisme. L'esprit de cette catégorie de paradigmes est que l'éducation est une réelle nécessité pour promouvoir l'humanité dans chaque être humain, pour assurer l'autonomie physique et morale, puis l'épanouissement intellectuel, moral ou social à chaque être humain. N. Yabouri (2012, p. 247) écrit :

Le paradigme humaniste recommande l'éducation de l'individu comme citoyen du monde. C'est en quelque sorte l'idéologie de l'altruisme éducatif qui remonte, assez loin dans le temps, à la littérature philosophique [...] dans le projet de *Paix perpétuelle* (de Kant), [...] à travers le *Manifeste du parti communiste* (de Marx). À l'époque contemporaine, ce paradigme se traduit par la perception selon laquelle l'éducation est un droit humain, un bien pour l'individu et la collectivité.

En plus, il convient de remarquer que la théorie ou le paradigme de participation en matière de développement (durable) est l'une des dernières émanations contemporaines de l'humanisme éducatif.

En somme, avec le paradigme humaniste de l'éducation, il s'agit d'un impératif catégorique, celui d'agir : « de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans tout autre, toujours en même temps comme fin, et jamais simplement comme moyen » (E. Kant, 1999, p. 108). Il traduit une vision universelle et permanente de l'éducation, celle qui recommande et recherche la perfection humaine intégrale.

1.1.2. Les paradigmes d'ordre idéologique ou politique de l'éducation

Les paradigmes éducatifs d'ordre idéologique ou politique impliquent largement la dimension culturelle des visions éducatives. Ces paradigmes se retrouvent souvent en arrière-plan des paradigmes humanistes ou moral de l'éducation ci-dessus décrits. Ils font de l'éducation la condition même de la réalisation des projets culturels (conversion ou expansion religieuses, hégémonie culturelle, etc.) ou politiques (capitalisme, communisme, nationalisme, patriotisme, etc.).

Dans l'histoire, bien avant les paradigmes économiste et humaniste, c'est le paradigme politico-idéologique et culturel qui fut vraisemblablement à l'origine de l'éducation scolaire ou communautaire. La plupart des civilisations antiques (Égypte ancienne, civilisations indochinoises ou amérindiennes avaient souvent des systèmes d'éducation communautaire marqués du sceau de l'idéologie, de la culture et de la gestion politique de leurs territoires. Par exemple, en Égypte pharaonique, le meilleur ciment du lien social fut la religion ou la foi qui faisait objet d'un enseignement sacré à travers les hiéroglyphes. (N. Yabouri, 2012, p. 249).

L'auteur fait remarquer qu'en Occident, au XVI^e siècle, la vision éducative a été l'une des lignes de conduite et le meilleur instrument de la réforme protestante. Rendre accessible la Sainte Bible aux citoyens ordinaires passait par une alphabétisation de masse soutenue par le ferment religieux. C'est ainsi que M. Luther (1520) affirme :

Nous voyons, dans toute l'étendue du pays, les écoles tomber ; les gymnases n'ont plus d'élèves... C'est Satan qui suggère aux hommes cet oubli de l'éducation des enfants [...] il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession, et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants [...] Les filles, elles aussi, ont assez de temps pour qu'on exige d'elles qu'elles aillent chaque jour à l'école, au moins une petite heure. Elles emploient bien plus mal leur temps lorsqu'elles passent plusieurs heures à danser, à conduire des rondes ou à tresser des couronnes (cité d'après la traduction de F. Guex, 1913).

Dans le domaine politique, les causes, les manifestations et même les conséquences du paradigme éducatif politique sont largement illustrées dans la révolution française de 1789. À la veille de cette révolution, G. Lamoignon (1783), premier président du parlement de Paris, soutient la prise en main de l'instruction publique par l'État au détriment de l'Église. Il affirme que « L'éducation doit être

sous l'inspection de la puissance publique parce qu'elle doit être toute dirigée pour l'utilité générale et pour le bien de l'État » (cité par P. Robo, 1996)¹.

En résumé, les paradigmes éducatifs d'ordre politique ou idéologique tendent à assigner exclusivement à une autorité et à des fins institutionnelles la mission publique de l'éducation et des orientations impliquées. Le concept "Éducation nationale" que porte souvent le ministère en charge de l'instruction ou de l'éducation est évocateur (N. Yabouri, 2012).

1.1.3. Les paradigmes d'ordre utilitariste ou socio-économiste de l'éducation

Les paradigmes éducatifs d'ordre utilitariste ou socio-économique sont les plus dominants dans le monde actuel. Dans ces paradigmes, l'éducation est conçue ou perçue d'abord comme un moyen non une fin. La satisfaction ou les conditions de satisfaction des besoins socio-économiques de la société sont mises en exergue. Les besoins de l'individu dans le sens de l'humanisme ou de la morale passent au second plan. N. Yabouri (2012) rappelle que les paradigmes socio-économistes ou utilitaristes dominent les visions éducatives contemporaines depuis les années 1930. Ils incarnent le concept du capital humain et ses dérivés qui ont engendré à leur tour des indicateurs socio-économiques tels que l'indicateur du développement humain (IDH), l'indicateur de pauvreté humaine (IPH), l'indicateur de pénurie de capacités (IPC), etc. Ces paradigmes font de l'éducation moderne la condition principale du progrès (au sens industriel et technologique du terme) dans les sociétés. Ils mettent en lien l'apprentissage (éducation et la formation), la promotion du capital humain, l'épanouissement individuel et le développement socio-économique des États basé sur la croissance économique. A. Smith (2002, p. 88) écrit :

Quand on a établi une machine coûteuse, on espère que la quantité extraordinaire de travail qu'elle accomplira avant d'être tout à fait hors de service remplacera le capital employé à l'établir, avec les profits ordinaires tout au moins. Un homme qui a dépensé beaucoup de temps et de travail pour se rendre propre à une profession qui demande une habileté et une expérience extraordinaires, peut être comparé à une de ces machines dispendieuses. On doit espérer que la fonction à laquelle il se prépare lui rendra, outre les salaires du simple travail, de quoi l'indemniser de tous les frais de son *éducation*, avec au moins les profits ordinaires d'un capital de la même valeur. Il faut aussi que cette indemnité se trouve réalisée dans un temps raisonnable, en ayant égard à la durée très incertaine de la vie des hommes, tout comme on a égard à la durée plus certaine de la machine.

En substance, les paradigmes d'ordre utilitariste ou socio-économiste de l'éducation soutiennent que, l'éducation scolaire moderne, à travers les acquisitions de compétences, est indispensable à la production et à la croissance économique, et est même la condition du progrès au sein des sociétés. C'est ainsi qu'au début du

¹ http://probo.free.fr/ecrits_divers/politiques_educatives.htm. Page consultée en 2012, puis le 19 février 2023.

20^e siècle, certains avaient focalisé l'attention des décideurs et de l'opinion publique sur les effets bénéfiques immédiats de l'éducation sur le développement économique, notamment par l'intégration rapide des effectifs scolarisés dans le processus de production afin d'obtenir un effet et un rendement économique directs de l'éducation (Z. Zachariev, 1998).

Finalement, la transmission aux générations futures du capital humain et du capital social qui sont aussi des facteurs de croissance à long terme, devrait être prise en compte (G. Atkinson et al., 1997, cité par J-L. Dubois & al., 2009, p. 3).

1.2. Les politiques éducatives comme outil de cohésion et de prospérité sociales dans les États

Les politiques éducatives reposent sur des paradigmes éducatifs et sur des finalités éducatives jugulées ou cumulées. Toutefois, le principe que les politiques éducatives doivent répondre, de *facto* ou de *jure*, aux besoins de la société qui l'engendre est permanent dans les perceptions à l'égard des politiques éducatives dans le temps. De ce fait, les besoins collectifs globaux que constituent la cohésion (la paix) sociales, puis la prospérité économique interpelle au premier chef les politiques éducatives, canal par excellence de réalisation des projets politiques ou d'État. À travers l'éducation publique, l'État devrait s'assurer de la socialisation citoyenne. E. B. Castle (1969, p. 81) résume la vision éducative de Platon en ces termes : « Si l'État doit être préservé, il doit prendre soin des jeunes, contrôler leur éducation dans un système étatique indépendant des caprices des parents et du pouvoir de la richesse, et placer leur formation entre les mains d'enseignants plus compétents et plus responsables que les autres ».

Ainsi, le lien entre les politiques éducatives et la cohésion sociale n'est pas qu'une conjecture dans l'histoire. L'éducation, sous ses différents modes, est une institution de la société. Qu'elle soit familiale, communautaire et étatique, elle demeure *a posteriori* un fait social. Les sociétés engendrent leurs institutions éducatives (scolaires) de leurs valeurs (contre valeurs), de leurs besoins ou du profil d'Homme idéal qu'elles se donnent à imaginer. Toutefois, les institutions éducatives ou plutôt leur fonctionnement dans le temps finissent par façonner inversement la société qui les a engendrées. Sans que cela ne se ramène à l'histoire de l'œuf et de la poule, l'on constate qu'il y a un façonnement réciproque entre une société et ses institutions éducatives, et vice versa. De là, des auteurs comme J. Dewey (1975) pensent que l'école doit servir de laboratoire pour améliorer la société dans le sens de la satisfaction des besoins collectif et individuel. Il écrit (1975, p. 39).

Au fur et à mesure qu'une société devient plus éclairée, elle se rend compte qu'elle a la responsabilité non de transmettre et de conserver toutes ses réalisations, mais seulement celles qui peuvent contribuer à l'amélioration de la société future. L'école est l'agent essentiel de la réalisation de cet objectif. En troisième lieu, il appartient à l'environnement scolaire d'équilibrer les divers éléments de l'environnement social

et de veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer en contact avec un environnement plus large.

Dans tous les cas, les liens entre les politiques éducatives et la cohésion sociale ou la prospérité économique relève d'une démarche positiviste, au sens comtien, c'est-à-dire d'une tendance constructive visant à l'amélioration dans la société. Le corps des sciences sociales est né au 19^e siècle, dans le contexte de l'émergence des méfaits de la révolution industrielle, dans une perspective plus ou moins implicite d'amélioration de la vie sociale collective et individuelle. Par exemple, les visions et politiques de la construction de l'Union européenne actuelle, les politiques éducatives sont mises à contribution pour consolider le lien social. À ce propos, B. Esmein (2014, p. 103) écrit :

Le phénomène est un peu étonnant car l'éducation est un volet central de la politique de cohésion sociale de l'union. C'est ce qui fait son originalité dans le concert de la mondialisation dont la construction européenne est l'une des variantes. De plus, l'union a toujours marqué un attachement formel très net aux valeurs liées au multilinguisme ou au multiculturalisme.

2. Les politiques éducatives dans une perspective d'intelligence et de paix sociales

Le contexte historique et actuel de la plupart des pays africains est caractérisé, entre autres, par des dissensions, des césures communautaires et des conflits socio-politiques. Ces conflits existent depuis le niveau local (quartier, village), jusqu'au niveau national. C'est dans ce contexte que plusieurs États africains, le Togo y compris, ont initié des politiques de réconciliation nationale, une politique pluri-générationnelle de promotion de paix sociale et du vivre-ensemble. Mais, en la matière, la question nodale est la suivante : les politiques nationales de réconciliation doivent-elles être circonscrites dans le temps, sur un nombre d'années données, ou être institutionnalisées de manière permanente étant donné le caractère crucial des enjeux impliqués ? Si elles devraient être permanente, quelle est la meilleure façon de les pérenniser au plan institutionnel ?

Les interrogations ainsi formulées invoquent d'elles-mêmes des valeurs éducatives. Celles-ci renvoient à leur tour aux politiques éducatives et aux institutions éducatives, car toute situation qui revêt un enjeu crucial pour une nation implique souvent une approche institutionnelle dont la solution consiste à institutionnaliser les initiatives favorables en vue de les pérenniser. C'est le cas typique des résolutions internationales prises à la fin de la Seconde Guerre mondiale, par la création d'une méga-institution pour la promotion de la paix globale. Il s'agit des Nations unies (ONU), puis des agences en son sein, comme L'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui œuvre au quotidien à la promotion et à la transmission des valeurs de paix à travers l'éducation dans le monde.

Ainsi, l'éducation, en particulier l'éducation aux valeurs, est la bonne graine de la paix sociale et du vivre-ensemble, mais aussi elle traduit a posteriori une intelligence de société. Car, bien au-delà des avantages immédiats individuels et collectifs de l'éducation, N. Henaff (2003) évoque, à propos de l'éducation, la notion de bien premier, c'est-à-dire, un bien, pour ainsi dire cardinal, par qui la production d'autres biens sociaux, individuels ou collectifs, est rendue possible dans une société. Cet auteur justifie ainsi l'impérieuse nécessité ou contrainte de mettre le financement de l'éducation en priorité. Les politiques éducatives soutiennent les valeurs éducatives relatives au vivre-ensemble et à la paix sociale. Le vivre-ensemble et à la paix sociale forment le meilleur socle de tout progrès, car contribuant à garantir les libertés individuelles, la diversité culturelle et l'interculturalité favorisant la justice et l'équité sociale à même promouvoir les talents individuels et la perfection humaine.

Ainsi, mettre en lien stratégique les politiques éducatives, la vision et les enjeux de société procède aussi d'une intelligence sociale de prévoyance. J. Dewey (1975, p. 39) écrit :

Au fur et à mesure qu'une société devient plus éclairée, elle se rend compte qu'elle a la responsabilité non de transmettre et de conserver toutes ses réalisations, mais seulement celles qui peuvent contribuer à l'amélioration de la société future. L'école est l'agent essentiel de la réalisation de cet objectif. En troisième lieu, il appartient à l'environnement scolaire d'équilibrer les divers éléments de l'environnement social et de veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer en contact avec un environnement plus large.

C'est ainsi que, par exemple, la philosophie politique chez Adam Smith, selon T. Pauchant (2012), impose à l'État d'être le garant de l'existence d'une diversité d'intérêts dans une société. Ci-dessous, plus en détails, il est décrit comment les politiques éducatives sont souvent mises ou doivent être idéalement mises à contribution pour bâtir ou asseoir la paix sociale, en particulier dans un contexte initial de manque de cohésion sociale ou de conflits au sein d'une société

2.1. Au plan social : l'importance de maintenir et d'affermir les liens sociaux et la cohésion communautaire

Sur le plan social, comme évoqué dans la rubrique ci-dessus, la vertu des politiques et institutions éducatives est de contribuer activement à infuser, diffuser et transmettre des valeurs tendant à renforcer le vivre-ensemble, les liens sociaux, puis la cohésion sociale communautaire ou nationale dans le cadre d'un État. Quel que soit le paradigme éducatif dominant dans un système éducatif à un moment donné, l'on a toujours crucialement besoin que les politiques éducatives renforcent les liens sociaux, donc indirectement la paix sociale, condition première de toute prospérité. À ce propos, J. Dewey (1975, p. 110) écrit :

Pour posséder un grand nombre de valeurs en commun, tous les membres du groupe doivent avoir une chance égale de prendre et de recevoir, de partager des entreprises et des expériences très diverses. Autrement, les influences qui feront de certains des maîtres réduiront les autres au rang d'esclaves. Et l'expérience de chaque partie perd en signification quand le libre échange des modes divers d'expérience vitale s'arrête. La séparation en classe privilégiée et classe soumise empêche l'endosmose. Les maux qui affectent alors la classe supérieure sont moins matériels et moins perceptibles, mais tout aussi réels.

De fait, poursuit cet auteur, toute éducation donnée au sein d'un groupe tend à socialiser ses membres, mais la nature et la valeur de cette socialisation dépendent des habitudes et des objectifs du groupe.

Il existe multiples exemples de politiques éducatives, au sens restreint ou élargi, qui ont été planifiées et mises en œuvre pour réaliser une vision et des objectifs de société dans lesquels les liens sociaux se trouvent promus et renforcés. Les thèses protestantes de Martin Luther publiées à partir du 31 octobre de 1517 contre l'Église romaine de l'époque furent en fait des postulats de base d'une politique éducative visant à promouvoir les liens sociaux par la foi chrétienne, celle-ci se fondant sur la lecture des Saintes Écritures, ce qui suppose l'alphabétisation de tou(te)s à travers des écoles. Aussi, le leader de la réforme protestante avait-il recommandé des écoles partout à la fois pour des garçons et pour des filles afin que les uns deviennent capables d'exercer convenablement leur profession et les autres assurent les tâches domestiques et l'éducation des enfants dans la chrétienté. À propos des politiques éducatives issues de la réforme protestante, il est écrit sur le site Internet du Musée Protestant de France :

La Réforme affirme le sacerdoce universel des fidèles [...] Luther élève la vocation du maître d'école à la hauteur d'un sacerdoce. Il écrit : « [...] il n'est pas de charge sur terre que je ne remplirais plus volontiers que celle de maître d'école, car après l'œuvre du pasteur, il n'est pas d'œuvre plus belle ni plus importante que la sienne ». Mais outre la formation des élites « citoyens érudits, intelligents, honorables, et bien éduqués ». Luther demande la création d'écoles populaires dans lesquelles les jeunes trouveront, en plus d'une instruction de base, l'apprentissage d'un métier et une orientation adaptée. [...] les bases d'un nouveau système scolaire. [...] Dans les États passés à la Réforme, la responsabilité scolaire est confiée aux autorités politiques, Princes et magistrats.²

À l'époque contemporaine, de quelles manières les politiques éducatives à travers les institutions éducatives et sociales peuvent-elles participer à la promotion et au renforcement des liens sociaux ? C.L. Scott (2015) résume, dans l'esprit de l'UNESCO, les piliers des politiques éducatives du 21^e siècle, dans une perspective de développement durable, par quatre termes : apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à être ; apprendre à vivre ensemble. Ces quatre

² <https://museeprotestant.org/notice/leducation-protestante-au-xvie-siecle/>. Page consultée le 14 mai 2023.

termessynthétisent les compétences consensuelles du 21^e siècle³ dont le système international recommande la promotion et l'acquisition dans les milieux d'éducation.

En somme, au plan social, les politiques éducatives constituent le moyen par excellence pour promouvoir les liens sociaux dont l'intégration favorise la paix sociale entre les individus et les groupes d'une société. Cette paix sociale doit être perçue de manière basique, par exemple à travers le respect des exigences de la vie commune dans des sociétés ouvertes et mondialisées comme les nôtres. De telles exigences doivent avoir été traduites en valeurs éducatives et transmises efficacement en milieu d'éducation sur base de politiques éducatives. Au 21^e siècle, la problématique des liens sociaux et du vivre-ensemble embrassent les divers domaines de la vie individuelle ou collective, notamment : l'interculturalité (le dialogue des cultures sans heurts), la promotion de l'environnement, la promotion de la santé publique, la promotion de la sécurité routière.

L'ensemble des exigences du vivre-ensemble transformé en compétences sociales ou cognitives à acquérir au sein des institutions éducatives font des politiques éducatives une intelligence sociale dans l'histoire et le moteur de la paix sociale, base du développement durable dans sa globalité. Autant le grand secret de la perfection de la nature humaine gît dans le problème de l'éducation (E. Kant, 1981, p. 4) autant les structures d'une société socialement bien ordonnée (J. Rawls, 1971, 1987, p. 496) devraient se concevoir et se bâtir sur le socle des politiques éducatives.

2.2. Au plan politique : un minimum d'intégration de capacités humaines et de valeurs sociales est nécessaire à l'exercice de la citoyenneté responsable

Au plan politique, l'organisation de la vie et des rapports sociaux dans une société requiert des normes, des valeurs, des codes et des usages auxquels les institutions sont destinées. Les institutions éducatives, à travers les politiques qui les orientent, apparaissent les plus sollicitées pour contribuer à l'intégration socio-politique dans une société. Nombreux sont les philosophes et sociologue de l'éducation qui pensent que l'éducation, à travers une planification, doit promouvoir et entretenir les liens sociaux et renforcer les institutions sociales (Kant, 1981, Dewey, 1975, Durkheim, 1992, Rawls, 1987, etc.). Dans *L'Éducation morale*, E. Durkheim (1924) remarque que toute personne constitue aussi un système d'idées, de sentiments, d'habitudes, de tendances, bref une conscience qui a un contenu. Justement, pour J. Dewey (1975), l'éducation publique est la meilleure graine pour faire pousser et grandir la citoyenneté et la démocratie. Il en est de même pour J. Rawls (1987) qui pense que les États doivent s'édifier suivant

³ Cf. <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>. Page consultée le 27 février 2023.

les règles d'une société "bien ordonnée" en intégrant les principes de l'équité et de la coopération.

Finalement, l'on s'aperçoit avec O. Reboul (1992) que l'éducation est d'abord l'éducation aux valeurs, de même que la politique est *a priori* un projet de valeurs à réaliser dans le cadre de la vie d'une société. Ainsi, il y a une sorte d'intimité congénitale entre éducation et politique, les deux convergeant sur les valeurs de société. Avec Platon, l'on peut s'apercevoir que l'éducation est en fait l'éducation politique, de même que la vocation de la politique est d'être éducative. Par exemple, ce n'est certainement pas un hasard si l'entreprise et les politiques coloniales européennes en Afrique se sont établies et enracinées par conditionnement éducatif et assimilation culturelle.

À l'époque contemporaine, c'est par les politiques éducatives que les États promeuvent le civisme et la citoyenneté (démocratique), l'amour et la défense de la patrie, l'intégration et la cohésion nationales tout prévenant au maximum les conflits à différents niveaux.

Dans les faits, le secteur de l'éducation et sa gestion fondent en grande partie la politique des gouvernements. Ce secteur, en termes d'attention ou de dépenses budgétaires, est souvent le cœur de la gestion administrative des États modernes, tout en laissant transparaître une certaine identité discriminante entre les États : plus un État est prospère, plus il mobilise des stratégies et des investissements autour de l'éducation. Inversement, plus un État est non prospère, moins il mobilise des stratégies et des investissements autour de l'éducation. La même logique justifie le fait que, dans les relations internationales, les puissances, souvent à travers les cadres multilatéraux, tendent insidieusement d'orienter et de prendre possession des politiques et systèmes éducatifs des pays colonisés.

2.3. Au plan socio-économique : la production économique, la société industrielle et technologique exigent la planification des compétences

Les liens entre les politiques éducatives et la prospérité économique au sein d'une société ou d'un État apparaissent encore plus évidents depuis les économistes des Lumières tels qu'A. Smith (1776), l'un des pionniers de l'économie politique. J. Vaizey (1964 : 18) commentant les thèses de A. Smith fait remarquer que ce dernier plaçait l'éducation au centre de sa pensée dans son célèbre ouvrage *The wealth of nations*, parce que c'était au système d'éducation nationale en vigueur que l'Ecosse était peut-être principalement redevable de l'intelligence "supérieure" et des habitudes de prévoyance et de méthode de son peuple. Selon l'auteur, ce fut la base d'un bon gouvernement civil et la base aussi de l'activité économique et du progrès. De même, au sujet du rôle de l'éducation publique dans le leadership britannique à l'apogée de la révolution industrielle, Webb S. (1904, p. 9) écrit :

Les leaders de tous les partis politiques se sont inconsciemment faits à l'idée que l'efficacité nationale dépendait du fait de tirer le meilleur parti possible des capacités de toute la population, qui font, après tout, aussi réellement partie de nos ressources

nationales que notre fer et notre charbon. De fait, comme nous le réalisons péniblement à présent, la puissance intellectuelle de notre peuple sera seule susceptible d'assurer à la longue le maintien de notre position industrielle prééminente dans le monde. On doit donc en venir insensiblement à considérer l'éducation publique non comme un objet de philanthropie entrepris au profit d'enfants en particulier, mais comme un objet d'intérêt national, entrepris pour l'intérêt de la communauté dans son ensemble.

À l'époque contemporaine, il peut être cité le cas de nombreux pays, notamment les pays dits émergents économiquement à propos des liens explicites entre politiques éducatives et politiques économiques dans une vision économiste ou utilitariste de l'éducation. Le cas sud-coréen traduit l'exemple typique des liens entre politiques éducatives et politiques économiques, voire l'économie politique. P-L. Gauthier (2002, p. 127-128) fait remarquer qu'en Corée du Sud,

Les réformes les plus déterminantes furent prises à partir de 1970, les finalités du système éducatif étant alors clairement définies dans la perspective du développement du pays. La normalisation de l'enseignement primaire atténua les différences entre zones rurales et urbaines [...] Les années 80 voient le développement se tourner vers la modernisation de l'enseignement. La cinquième République (1980-1987) s'efforce de doter l'éducation de bases institutionnelles plus solides : la formation tout au long de la vie est inscrite dans la constitution de même que l'on préconise une autonomie de l'apprentissage en réponse aux changements rapides des sciences et des techniques.

En définitive, selon R.-R. Park-Barjotet J. Parc (2014, p.90), dans le cas de la Corée du Sud, la contribution du capital humain à la croissance économique a été considérable. Cette contribution doit beaucoup au caractère concurrentiel du système éducatif coréen.

Il en est de même dans la vision commune et internationale de l'éducation. La vision économiste de l'éducation est quasi dominante. Dans le *Cadre d'action Éducation 2030* (Déclaration d'Incheon, 2015, article 4), en termes de vision éducative, il est écrit que l'éducation est au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et elle est essentielle au succès de l'ensemble des ODD. [...] Le nouvel agenda pour l'éducation procède d'une vision de l'éducation selon laquelle celle-ci transforme l'existence des individus, des communautés et des sociétés.

Très souvent, les États africains font l'erreur de croire que c'est au système éducatif, à travers les contenus de l'éducation et de la formation délivrés, de résoudre efficacement le problème public du chômage. Véritable erreur, car l'école, par elle-même, en tant qu'institution sociale émanant d'autres institutions publiques plus déterminantes et souveraines, ne peut générer en son sein des solutions aux problèmes d'éducation. Les leçons de l'histoire tendent à indiquer que dans les pays propres économiquement avec un moindre niveau de chômage, c'est la planification et les investissements macro-économiques qui soutiennent,

orientent les systèmes d'éducation et de formation et participent ainsi à leur efficacité. C'est le cas de la plupart des pays développés, en particulier la Corée du Sud, ci-dessus mentionnée.

2.4. Au plan socioculturel : l'éducation aux valeurs spécifiques et universelles permet la préservation des identités et la tolérance interculturelle

Les politiques et les institutions éducatives permettent, passivement ou activement, de perpétuer les patrimoines culturels spécifiques, de même que le patrimoine culturel commun de l'ensemble de l'humanité. C'est surtout au niveau local ou national que les liens dynamiques entre les politiques éducatives et la promotion culturelle et vice-versa peuvent être mis à contribution pour affermir la cohésion et la paix sociales.

Au départ, il convient de démêler les liens curriculaires en éducation et la culture(s) ou à l'inverse, entre les cultures spécifiques des groupes et l'éducation. Dans le langage courant, culture et éducation sont souvent juxtaposées dans un sens réversible. Toutefois, spécifiquement, les deux concepts ne sont pas interchangeables, même s'ils se rapprochent et se renforcent mutuellement par rapport aux significations qui leur sont attribuées. Il est en ressort que l'un est étroitement lié à l'autre et qu'il semble impossible d'avoir l'un sans l'autre. L'un ou l'autre renvoie aux concepts de société (État), de communauté, de famille et d'institutions sociales.

D'un point de vue pédagogique, la culture ou les cultures spécifiques des groupes se traduit par des us et coutumes, des pratiques, normes et valeurs sociales de la vie quotidienne que l'on transmet d'une génération à une autre par l'éducation, conçue dans ce cas, comme l'action intentionnelle des aînés sur les cadets ou des cadets sur les puînés (E. Durkheim, 2001). Ainsi, pour distinguer, d'un point de vue pédagogique et curriculaire, l'éducation de la culture, il faut considérer l'éducation comme véhicule de transmission des éléments culturels dans le temps au sein d'une communauté. De là, il est aisé de comprendre comment les politiques éducatives peuvent contribuer stratégiquement à la paix sociale dans une société. Lorsque, par la volonté politique de l'autorité, les curricula d'éducation et de formation intègrent les maux sociaux comme objet ou de défis de connaissance et de solutionnement, les apprenants qui auront été formés sur la base de tels curricula seraient mieux outillés pour affronter favorablement ces maux.

Par exemple, dans le contexte de la mondialisation, le *Global citizenship education* (GCED, en anglais), traduit l'éducation à la citoyenneté globale. Cette dernière implique évidemment la diversité culturelle ou encore l'éducation interculturelle et constitue des politiques éducatives par excellence, promues à l'échelle internationale par l'UNESCO. Il s'agit de vue de préparer les hommes et les femmes du 21^e siècle, non seulement à être des citoyens du monde, mais aussi à se prémunir des conflits culturels, le monde tendant à devenir un village planétaire. Dans cette perspective, l'on exhorte les acteurs sociaux à penser

toujours global tout en agissant local, d'où l'apparition de l'adjectif "glocal" dans la pédagogie du GCED. Ainsi, en prévision de la paix sociale et de la cohabitation culturelle pacifique, l'UNESCO, recommande la prise en compte de la diversité culturelle dans les politiques et les curricula d'éducation et de formation.

Contextuellement, l'Afrique subsaharienne est menacée ou affectée par plusieurs formes de conflits culturels dans la vie publique, allant du tribalisme politique aux extrémismes violents sous ses différentes formes, en passant par la corruption noire. De fait ou de conjoncture, ces fléaux de la société appartiennent au paysage culturel actuel de l'Afrique et devraient trouver un écho dans les curricula d'éducation et de formation.

Conclusion

L'étude est une exploration explicative des liens habituels ou stratégiques entre les politiques éducatives planifiées et la promotion de la paix sociale, la recherche de la paix sociale elle-même étant davantage une intelligence de société. Toute société aspire au développement durable, au sens contemporain du terme. Mais, d'habitude ou d'inattention, le développement (durable) est souvent perçu dans les consciences individuelles comme le développement économique, compris comme prospérité confort matériel. Or, bien plus, le vivre-ensemble, la cohésion et la paix sociales sont des gages de ce développement, de sorte qu'il est nécessaire et intelligent de planifier et de mettre en œuvre des politiques éducatives imbues de valeurs sociales au même titre que des compétences cognitives. N. Yabouri (2012, 242) note qu'en analysant les effets sociaux de l'éducation, l'on peut constater avec J. Fournier (1971) que la fonction sociale de l'éducation est double. Elle est à la fois facteur d'intégration et facteur de différenciation. Elle perpétue l'unité de la communauté dans le cadre de laquelle elle est dispensée en même temps qu'elle reproduit les hétérogénéités qui structurent cette communauté.

Ainsi, l'on est en droit de se demander si les menaces ou la détérioration de la paix sociale ou civile dans nos pays ne constituent pas les implications logiques d'une certaine léthargie en matière de politiques éducatives en lien avec l'équité et la cohésion sociale.

En somme, les politiques éducatives doivent être pensées et mises en œuvre de telle sorte que les facteurs de différenciation n'évoluent pas en facteurs conflictuels au risque de remettre en cause perpétuellement la paix sociale, un bien commun des plus précieux.

Références bibliographiques

- BARRAULT-STELLA Lorenzo et GOASTELLE Gaële, 2015, « Introduction : l'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites », *Éducation et sociétés*, 2015/2, n° 36, p. 5-18.
- BASEDOW Johann Bernhard, 1785, *Elementarwerk*.3 Bde. Sowie Kupfersammlung.

- CASTLE Edgar Bradshaw, 1969, *Ancient education and today*, Harmondsworth, Penguin Books.
- DEWEY John, 1975, *Démocratie et Éducation*, Paris, Hachette, trad. Deledalle G.
- DUBOIS Jean-Luc et al., 2009, *La durabilité sociale comme composante du développement humain durable*. En ligne : <http://www.cepflorac.org/>. Page consultée en 2012
- DURKHEIM Émile, 1992, *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- DURKHEIM Émile, 2001, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- ESMEIN Bernard, 2014, « L'impact social et culturel de la construction éducative européenne », *Carrefours de l'éducation*, n°38, vol. 2, p. 103-125. DOI 10.3917/cdle.038.0103
- GAUTHIER Pierre-Louis, 2002, « L'éducation en Corée du Sud, laboratoire du néolibéralisme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°30, p. 125-132.
- HENAFF Nolwen, 2003, « Quels financements pour l'école en Afrique ? », *Cahier d'études africaines, Enseignements*, Lange M.F. (éd.), XLIII 1-2, n°169-170, p.167-188.
- HENRI Marion, 1890, « Basedow et le philanthropinisme, à propos de la thèse de M. Pinloche », *La revue pédagogique*, tome 16, p. 333-346
- KANT Emanuel, 1981, *Traité de Pédagogie*, Trad. Barni J., Paris, Hachette.
- LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LUTHER Martin, 1520, « A la Noblesse chrétienne de la Nation allemande sur l'Amendement de l'État chrétien », *Les Œuvres*, t. II, Genève, Labor et Fides, trad. F. Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne/Paris, Payot/Alcan, 1913, 77-78.
- MONTAIGNE Michel, 2004, *Les Essais*, Livres I-III, Paris, PUF.
- MUSÉE PROTESTANT France, 2023, *L'éducation protestante au XVIe siècle*, en ligne : <https://museeprotestant.org/notice/leducation-protestante-au-xvie-siecle/>. Page consultée le 14 mai 2013.
- PARK-BARJOT Rang-Ri et PARC Jimmyn, 2014, « Le capital humain : facteur clé du modèle coréen de développement », *Outre-Terre*, n° 39, vol. 2, p. 74-90.
- PAUCHANT Thierry, 2012, *Adam Smith et la main visible de l'éducation*. En ligne www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philosophie/. Page consulté en janvier 2023.
- PLATON, 2008, *Lettre VII*, 326a-b, Paris, Vrin, vol.1, trad. BRISSON Luc.
- RAWLS John, 1987, *Théorie de la justice*, Paris, Le Seuil.
- REBOUL Olivier, 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- ROBO Patrick, 1996, *Les politiques éducatives*. En ligne <http://probo.free.fr/>. Page consultée en 2012.
- SCOTT Cynthia Luna, 2015, *Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle ? Recherche et prospective en éducation*, Paris, UNESCO.

SMITH Adam, 2002, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, tome 1, (trad. de 1949).

THÀNH KÔI LÊ, 1981, *L'Éducation comparée*, Paris, A. Colin.

TORAILLE Raymond et alii, 1972, *Psycho-pédagogie pratique*, Strasbourg, ISTR.

UNESCO, 2015, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et l'apprentissage tout au long de la vie*.

VAIZEY John, 1964, *Économie de l'éducation*, Paris, Éditions Ouvrières, coll. Économie et humanisme (trad. de F. Bacque).

WEBB Sidney, 1904, *London éducation*, Londres, Longmans, Green, and co.

YABOURI Namiyate, 2012, *Les politiques éducatives au Togo de 1960 à 2010 : la question de l'équité et de l'intégration nationale*, thèse en sciences de l'éducation, vol.1, Lomé.

ZACHARIEV Zachari, 1998, *Droit à l'éducation, instruments internationaux et politiques*, Paris, UNESCO.