



HAL
open science

Origines, enjeux et inflexions des Learning Spaces dans un système d'Enseignement Supérieur : le cas du Japon

John Augeri

► **To cite this version:**

John Augeri. Origines, enjeux et inflexions des Learning Spaces dans un système d'Enseignement Supérieur : le cas du Japon. Education. Sorbonne Université, 2021. Français. NNT : 2021SORUL065 . tel-03663310

HAL Id: tel-03663310

<https://theses.hal.science/tel-03663310>

Submitted on 10 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



SORBONNE UNIVERSITÉ

ÉCOLE DOCTORALE V – « Concepts et langages »

Laboratoire de recherche GRIPIC – EA 1498

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue par :

John AUGERI

le : 9 Juillet 2021

Origines, enjeux et inflexions des Learning Spaces dans un système d'Enseignement Supérieur : Le cas du Japon

Sous la direction de :

M. Laurent PETIT – Professeur des Universités, Sorbonne Université

Membres du jury :

Mme Nicole D'ALMEIDA – Professeure des Universités, Sorbonne Université

Mme Kumiko AOKI – Professor, Open University of Japan

M. Philippe BONFILS – Professeur, Université de Toulon

M. Pierre MOEGLIN – Professeur des Universités, Université Sorbonne Paris Nord

Mme Aude SEURRAT – Maîtresse de Conférence, Université Sorbonne Paris Nord

à ma mère Martine,
et à ma grand-mère Juliette.

Table des matières

Avant-propos et remerciements	8
Liste des principaux acronymes et termes japonais utilisés	10
Chronologie historique	14
Liste des figures	15
1. Introduction	17
1.1. <i>Préambule</i>	17
1.2. <i>Délimitation du sujet.....</i>	19
1.3. <i>Approche de la problématique</i>	20
1.4. <i>Choix du cas japonais et raisonnement</i>	25
1.5. <i>Émergence d'une problématique et de questions fondamentales.....</i>	28
1.6. <i>Démarche méthodologique.....</i>	30
1.6.1. Double posture.....	30
1.6.2. Approche holistique du sujet	32
1.6.3. Cadre(s) théorique(s)	35
1.6.3.1. Sciences de l'Information et de la Communication	35
1.6.3.2. Approches complémentaires.....	37
1.6.4. Modalités de l'enquête.....	39
1.6.4.1. Stratégie	39
1.6.4.2. Cartographie des espaces, des acteurs et de cas références.....	40
1.6.4.3. Entretiens semi directifs et analyse de discours	42
1.6.4.4. Observations et observations participantes	44
1.6.4.5. Collecte de documentation	45
1.7. <i>Organisation de la thèse.....</i>	46
2. Un phénomène en réponse aux tourments d'un système d'Enseignement Supérieur ?	48
2.1. <i>La généalogie d'un système : entre outil d'une stratégie de rattrapage et idéal égalitaire.....</i>	48
2.1.1. Création de l'université japonaise au service de la modernisation du pays (1886-1918).....	51
2.1.2. Expansion du système comme levier de la croissance commerciale et industrielle (1918-1945)	60
2.1.3. Massification tourmentée et égalitarisme contesté (après-guerre)	66
2.1.4. Première tentative de réforme (1967-1971)	77
2.1.5. Seconde tentative de réforme (1984-1987).....	83

2.2.	<i>Des traits sociétaux, socio-culturels et socio-professionnels singuliers</i>	90
2.2.1.	Codification des relations interpersonnelles et modalités de gestion des conflits	92
2.2.1.1.	Le couple <i>uchi/soto</i> , et le glissement situationnel.....	93
2.2.1.2.	Le couple <i>omote/ura</i> , ou le dit et le non-dit.....	98
2.2.1.3.	L'échange généralisé et la société des réseaux.....	101
2.2.1.4.	Remarques et limites	102
2.2.2.	Appréhension de l'étranger et conservatisme : leviers et obstacles à la réforme	103
2.2.2.1.	<i>Nihonjinron</i> , ou la quête de l'identité japonaise	104
2.2.2.2.	<i>Gaiatsu</i> , ou l'appréhension de la pression étrangère.....	106
2.2.2.3.	<i>Zenrei nashi</i> , ou la consécration de l'immobilisme	110
2.2.2.4.	Conclusion : un conservatisme endémique vs. inflexion étrangère.....	112
2.2.3.	Étatisme et bureaucratie : centralisation et réseaux d'influence	114
2.2.3.1.	Centralisation et État Développeur	114
2.2.3.2.	Dynamique concurrence/coopération & guidance administrative.....	117
2.2.3.3.	Comités et groupes de pression.....	120
2.2.3.4.	Conclusion : un système éducatif cadenassé ?	123
2.3.	<i>La remise en question contemporaines du système universitaire</i>	126
2.3.1.	Pression d'un constat de crise pour une réforme rendue inévitable	127
2.3.2.	Nouvelle doctrine néolibérale gouvernementale : déréglementation contrôlée et autonomie.....	133
2.3.3.	Réforme systémique de 2004 : changement de paradigme mais portée limitée.....	137
2.3.4.	Focalisation sur la qualité des enseignements	142
2.4.	<i>L'émergence du phénomène : entre réponse à une crise et saisie d'opportunités</i>	147
2.4.1.	Précédents occidentaux et catégorisation communément admise	147
2.4.1.1.	Active Learning Classrooms.....	147
2.4.1.2.	Collaborative Lecture Theaters	154
2.4.1.3.	Learning Centers et Learning Commons	158
2.4.2.	Opportunité offerte par la question du renforcement structurel (à partir de 1995).....	166
2.4.3.	Importation de concepts occidentaux, et premières réalisations (années 2000).....	167
2.4.4.	Prédominance immédiate des bibliothèques (années 2000).....	173
2.4.5.	Première vague de soutien ministériel (2009)	180
2.4.6.	Confirmation du centrage sur les bibliothèques (2010).....	182
2.4.7.	Généralisation opportuniste (à partir de 2011).....	184
3.	Les Learning Spaces japonais au carrefour d'enjeux multiples	190
3.1.	<i>Pour les institutions : des motivations et des interprétations différentes</i>	190
3.1.1.	La position ministérielle : entre déréglementation et volonté de soutien ciblé	190
3.1.1.1.	Globalisation de l'Enseignement Supérieur et nouveau <i>gaiatsu</i>	190
3.1.1.2.	Nouvelles modalités d'accompagnement et de sélectivité	192
3.1.1.3.	Articulation avec la question des Learning Spaces et élargissement.....	193

3.1.2. Universités privées : réinterprétation pragmatique et orientée	194
3.1.2.1. L'exacerbation d'une situation concurrentielle non contrôlée.....	194
3.1.2.2. Conception différenciante des Learning Commons assumée	198
3.1.2.3. Learning Spaces comme outils de communication et de valorisation	206
3.1.3. Universités nationales : approche conformiste et ambitions limitées	209
3.1.3.1. Préemption des bibliothèques dans la géopolitique interne	209
3.1.3.2. Suivi scolaire des directives ministérielles	213
3.1.4. Modalités de lecture et d'évaluation comme révélateurs	220
3.1.4.1. Évaluation des Learning Spaces en question	220
3.1.4.2. Approche différenciée par rapport au système	222
3.1.4.3. Limitations assumées au niveau des universités privées	223
3.1.4.4. Paradoxes au niveau des universités nationales.....	227
3.1.4.5. Interprétation optimiste et cadrée au niveau du MEXT	229
3.1.4.6. Pression du critère quantitatif et limites de l'évaluation.....	233
3.2. <i>Les professionnels entre saisie d'opportunités et résistance à une transformation.....</i>	238
3.2.1. Constat admis de la position affaiblie des bibliothèques	238
3.2.2. Freins structurels	242
3.2.2.1. Gestion des ressources humaines et discontinuité opérationnelle	242
3.2.2.2. ... vs. continuité organisationnelle et sens de l'appartenance à la structure.....	245
3.2.3. Freins culturels.....	248
3.2.3.1. Assimilation et résistance face à la composante pédagogique des Learning Spaces	248
3.2.3.2. Préservation des fonctions de base et résistance des personnels.....	253
3.2.3.3. Enjeu et carence systémique de la transversalité	259
3.3. <i>Au niveau des publics : de la pertinence même des Learning Spaces universitaires.....</i>	262
3.3.1. Conception du passage à l'université.....	262
3.3.1.1. De l'enjeu de la sélection à l'entrée... ..	262
3.3.1.2. ... à la parenthèse des années universitaires	267
3.3.2. Question de l'appropriation par les étudiants	273
3.3.2.1. (In)compréhension des Learning Commons	273
3.3.2.2. Flux quotidiens et concurrence des tiers lieux externes.....	278
3.3.2.3. Glissements situationnels dans la territorialisation des usages	282
4. Enseignements et perspectives issus du cas japonais.....	289
4.1. <i>De la finalité et des modalités des Learning Spaces</i>	289
4.1.1. Définition des objectifs stratégiques : entre idéal pédagogique et pragmatisme conjoncturel.....	289
4.1.2. Déclinaison sur les typologies d'espaces : équilibres entre espaces formels et informels.....	292
4.1.3. Dynamiques quotidiennes et malléabilité du territoire d'apprentissage.....	297
4.2. <i>Inflexions culturelles et structurelles : potentialités de transpositions à l'étranger.....</i>	299

4.2.1. Singularités du système japonais dans une globalisation de l'Enseignement Supérieur	299
4.2.2. Leviers de l'innovation et de la rupture pour et par les Learning Spaces.....	302
4.2.3. Statut des établissements et agilité structurelle	305
4.3. <i>Les Learning Spaces en tant que préfiguration de l'avenir ?</i>	309
4.3.1. Nouvelles pratiques ubiquitaires des étudiants au travers du BYOD	309
4.3.2. Acceptation du principe de l'apprentissage informel et redéfinition des territoires d'apprentissage.....	311
4.3.3. Learning Spaces et égalitarisme dans l'accès à l'Enseignement Supérieur.....	315
5. Conclusion.....	318
Annexe 1 : liste des séjours en tant que chercheur invité	324
Annexe 2 : trame d'entretiens.....	325
Références et bibliographie	327

Avant-propos et remerciements

A l'heure de soumettre cette thèse, la perspective d'arriver au bout d'un voyage de près de quatre années et demie s'accompagne certainement d'un soulagement, mais aussi d'un certain vertige, tant elle rappelle de souvenirs, de sentiments et d'heures de travail passées ici et là. Un voyage d'autant plus singulier lorsque l'on débute un doctorat à l'aube de sa quarantaine, et qui plus est lorsque celui-ci formalise un changement de posture entre le praticien et le chercheur. L'excitation d'approcher de l'intérieur un pays pour lequel ma fascination était tout sauf récente n'a certainement pas empêché quelques doutes à ce sujet. Pourtant, si l'appréhension d'un vocabulaire qui fut aussi nouveau que la façon de penser qu'il verbalise fut assurément intimidante au début, elle s'est révélée par la suite un exercice intellectuel exaltant.

Procéder aux remerciements qui suivent, bien au-delà du respect d'une coutume, relève d'une évidence, voire d'une nécessité pour moi.

Comment ne pas commencer cette énumération par Laurent Petit, mon directeur de thèse, avec lequel des relations professionnelles empruntées d'amitié existaient bien avant cette collaboration. Le choix de me lancer dans cette démarche me fut notamment inspiré par son propre parcours, et je ne saurais ici dire à quel point son éclairage toujours plein de bienveillance s'est révélé un moteur indispensable.

Merci également à toutes celles et à tous ceux qui ont constitué un cadre de recherche si productif du côté français : Pierre Moeglin et Emmanuël Souchier, membres de mon comité de suivi de thèse, et Pierre Moeglin, encore, pour m'avoir convié au Petit Séminaire qui fut à chaque fois un rendez-vous d'une telle richesse. Les collègues du GRIPIC et du LABSIC, avec lesquels les échanges formels et informels ont toujours constitué un apport. Mes collègues de l'UNIF également, en particulier Thierry Bédouin, Dominique Bascle, Pierre Boudes et Tiphaine Seillier qui ont rendu tout cela possible. A d'autres, enfin, qui peut-être sans véritablement le savoir ont été déterminants dans le fait de se lancer dans cette aventure : Yves Epelboin, et Jean-Baptiste Yunès, en particulier.

A tous mes collègues du Japon, évidemment, dont plusieurs sont devenus des amis, et qui ont à la fois rendu mes séjours en tant que chercheur invité - si cruciaux - non seulement possibles, mais aussi optimaux en termes de conditions de travail: Shoji Kajita, Michihiko Minoh, Masaaki Iiyama, Yuichi Nakamura, Toru Iiyoshi, Hajime Kita, Noriko Nakajima, Yoko Kobayashi, Kanako Obata, Yasuo Okabe (pour Kyoto University) ; Akiko Orito, Keiko Yano, Mariko Sakurai, Yasunori Saito, Keijiro

Suga, Susumu Yamaizumi, Etsushi Yoshida (pour Meiji University) ; Jonathan Woodward, Yujin Yaguchi, Yoko Mori, Yuko Itatsu, Isabelle Giraudou (pour University of Tokyo) ; et Masahiko Sugimoto, Yasuhisa Tamura, Izumi Horikoshi, Junko Ootake, Nana Aso (pour Sophia University).

A certains, je dois un mot tout particulier, tant leur apport fut inestimable, notamment par la mise à disposition de leurs réseaux, et par leur soutien continu et sans faille : Hiroya Takeuchi, Izumi Mori, Masanori Yamada, Yoshiko Goda, Naoko Suwabe, Kumiko Aoki, Shinya Katô et Hideki Uchijima, pour ne citer qu'eux. S'y ajoutent bien entendu toutes celles et tous ceux qui ont accepté de donner de leur temps pour répondre à toutes mes questions et me relater leurs propres histoires, afin que je puisse écrire la mienne.

A vous qui allez lire cette thèse, sachez que les pages qui suivent vous sont livrées avec une satisfaction pleine d'humilité, mais aussi, et déjà, avec l'appétit de continuer. Puissent-elles susciter votre intérêt.

Liste des principaux acronymes et termes japonais utilisés

Outre la définition que nous apportons ici des principaux acronymes et termes japonais utilisés, nous souhaitons préciser au sujet de ces derniers qu'ils seront mentionnés par la suite sous leur forme *romaji*, à savoir écrits en alphabet latin, ce afin d'en faciliter la lecture et la compréhension pour le lecteur non-japonisant.

AHCE

Conseil Ad Hoc pour l'Éducation, entité mise en place dans le cadre de la tentative de réforme du système éducatif de 1984

Amae (甘え)

Concept notamment théorisé par le psychiatre et psychanalyste Takeo Doi, qui décrit un trait comportemental particulièrement développé au Japon correspondant au besoin d'avoir de bonnes relations avec son entourage, vis-à-vis duquel se développe ainsi une forme de dépendance. Ce concept est souvent présenté comme l'une des clés de l'harmonie sociale que les codifications japonaises de relations interpersonnelles s'attachent à maintenir par des mécanismes de régulation et de contournement.

CEIUN

Comité d'Évaluation des IUN, structure établie par le MEXT à la suite de la réforme de 2004 et de la transformation des universités nationales en IUN, et en charge de l'évaluation de leurs contrats d'Objectifs à Moyen Terme (OMT).

Gaiatsu (外圧)

Concept littéralement traduisible en *pression extérieure*, consacré lors de l'ouverture forcée du Japon sur les plans commerciaux et diplomatiques à la fin du 19^{ème} siècle, due à une pression américaine et qui a engagé le pays dans sa modernisation avec l'avènement de l'ère Meiji. Ce concept est depuis utilisé dans des contextes plus larges, définissant des pressions provenant de l'étranger, et conduisant parfois à des changements majeurs dans les domaines concernés.

IUN

Institutions Universitaires Nationales, nouvelle forme des universités nationales issue de leur transformation en établissements autonomes de droit publics suite à la réforme de 2004.

Kôza (講座)

Système de chair universitaire très ancré dans les universités japonaises, notamment nationales. Les *kôza*, avant la réforme de 2004 et la recentralisation de la gouvernance universitaire autour du Président, concentraient une grande partie du pouvoir décisionnaire.

Marugakae (丸抱え)

Pratique littéralement traduisible par *inclusion totalement englobante*, très ancrée dans les organisations japonaises, et qui implique notamment d'insérer les employés dans un système de rotation interne visant à leur faire acquérir des compétences multiples.

MEXT

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, traduit par Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. Cette structure mise en place en 2001 résultat de la fusion du Ministère de l'Éducation mis en place lors de l'ère Meiji, et de l'Agence des Sciences et Technologies (Science and Technology Agency) qui avait été créée en 1956.

Omote/Ura (面/裏)

Couple définissant la nature des relations interpersonnelles étant pratiquées au sein du *uchi* par rapport à celle pratiquée avec le *soto*. Il correspond à une forme de « dit » (*ura*) et de « non-dit » (*omote*), pouvant parfois être interprété comme une duplicité dans la relation avec le japonais, notamment d'un point de vue occidental.

PMT/OMT

Plans à Moyen terme / Objectifs à Moyen Terme, programmation stratégique périodique devant être contractuellement mise en place par les IUN suite à la réforme de 2004, correspondant dans l'esprit aux contrats quadriennaux français. Chaque exercice de 6 ans fait l'objet d'une évaluation par la CEIUN.

Senmon Gakko (専門学校)

Traduisible en *écoles spécialisées*, catégorie d'établissements ayant existé au Japon avant même la mise en place du système universitaire, avec lequel ils ont dû par la suite cohabiter en devenant pour certains des universités monodisciplinaires publiques ou privées.

Shingikai (審議会)

Comité, conseil ou commission consultatif dont l'usage est très largement répandu au sein des administrations et des instances politiques japonaises, et à différents de leurs niveaux, et sur des thématiques très variées, parmi lesquelles celles couvrant le domaine éducatif (avec notamment le Conseil Central de l'Éducation / *Chuo Kyôiku Shingikai*).

Uchi/Soto (内/外)

Concept socio-culturel basé sur une subdivision de la société en sous-unités constituées dans une logique sociale, professionnelle ou encore fonctionnelle, et correspondant à des « pseudo-maisonnées » dont la frontière sépare un « dedans » (le *uchi*) au sein duquel règne une codification des relations interpersonnelles spécifique, d'un « dehors » (le *soto*) où elles sont plus génériques.

Zaikai (財界)

Littéralement traduisible par *Monde des affaires*, le *zaikai* se définit généralement comme un ensemble de corps intermédiaires comprenant la fédération des associations d'employeurs (Federation of Employers' Association / *Nikkeiren*), le comité japonais pour le développement économique (Japanese Committee for Economic Development / *keizai dōyūkai*) et la chambre de commerce et d'industrie japonaise (Japanese Chamber of Commerce and Industry / *nissō*). Ces différentes entités composant le *zaikai* sont traditionnellement très présentes dans les sphères gouvernementales, et leurs vues concernant les aspects éducatifs sont très écoutées (définition obtenue d'Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005).

Zenrei nashi (前例なし)

Littéralement traduisible par *sans précédent*, ce terme peut être utilisé pour argumenter un blocage ou une résistance face à un changement, simplement par rapport au fait que celui-ci représente quelque chose d'inédit. Il participe ainsi en particulier au maintien de situation de *statu quo*.

Zoku (族)

Groupes informels d'influence composés de députés de la diète japonaise, et organisés de thématique et d'intérêts sur lesquels ils aspirent avoir une inflexion. C'est notamment le cas pour les aspects éducatifs, au travers du *bunkyōzoku*.

Chronologie historique

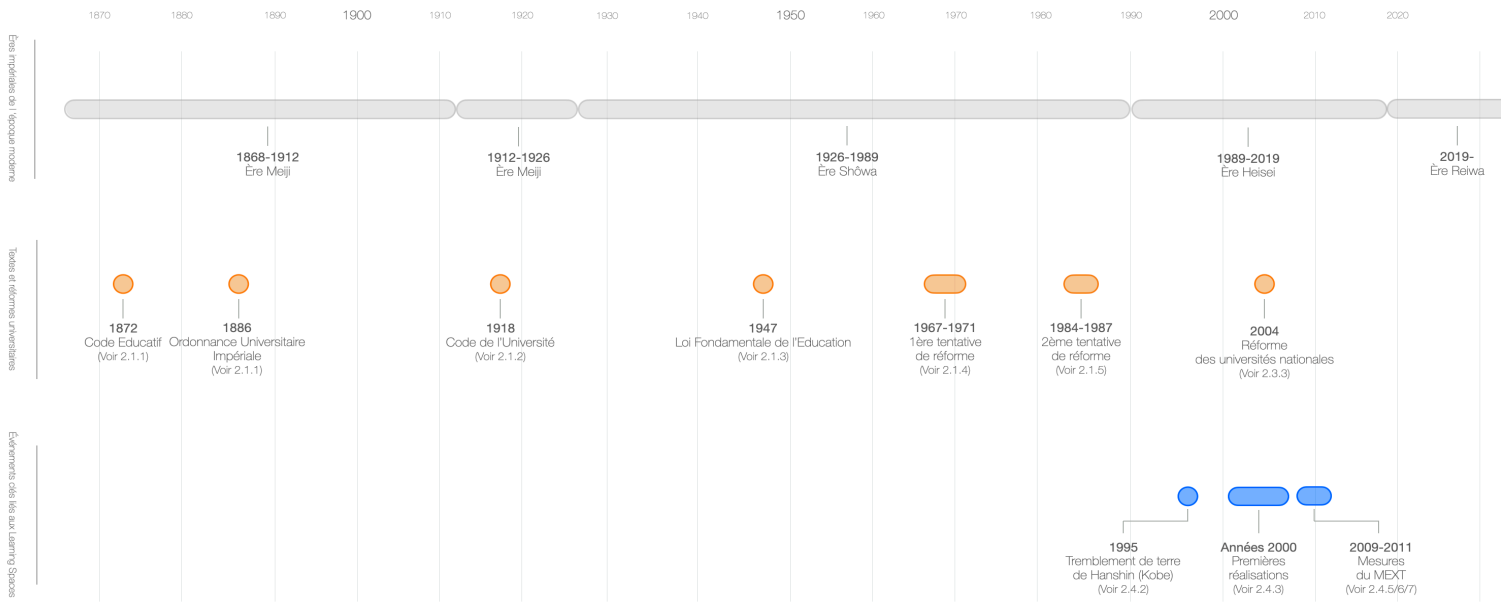


Figure 0 : Chronologie historique

Liste des figures

Figure 0 : Chronologie historique

Figure 1 : Liste des établissements visités

Figure 2 : Typologies et décompte des acteurs impliqués dans la démarche de recherche

Figure 3 : Articulation entre les couples uchi/soto et omote/ura (Ishida dans Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984)

Figure 4 : Vue de l'Active Learning Classroom MIRAiS à Kyûshû Institute of Technology, Iizuka (photo de l'auteur)

Figure 5 : Vue d'un Collaborative Lecture Theater à Monash University, Melbourne (photo de l'auteur)

Figure 6 : Vue de la Nakajima Library d'Akita International University, Akita (photo de l'auteur)

Figure 7 : Vue de l'Academic Commons Kwanseï Gakuin University, Kobe (photo de l'auteur)

Figure 8 : Vue du Learning Commons Dôshisha University, Kyoto (photo de l'auteur)

Figure 9 : Vue du Learning Commons Osaka International University (photo de l'auteur)

Figure 10 : Colatelier Learning Commons, visible depuis la rue longeant le campus de Tohoku Gakuin University, Sendai (photo de l'auteur)

Figure 11 : Localisation de la bibliothèque Izumi de Meiji University (Tokyo) par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D : Apple Plans)

Figure 12 : Localisation de l'Academic Commons Meitokukan d'Hiroshima University of Economics par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D : Apple Plans)

Figure 13 : Localisation du Learning Commons d'Osaka International University par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D : Apple Plans)

Figure 14 : Localisation de la bibliothèque de Seinan Gakuin University (Fukuoka) par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D : Google Maps)

Figure 15 : Page d'accueil du site institutionnel d'Osaka International University affichant le bâtiment du Learning Commons

Figure 16 : Logo du SPACe (Student Performance Acceleration Center) Soka University, région de Tokyo (photo de l'auteur)

Figure 17 : Logo du NINJA (Navigating an Independent Non-stop Journey to Autonomy) Kyoto University of Foreign Studies (Photo de l'auteur)

Figure 18 : Présentation du Learning Commons sur le site web de la bibliothèque de Kyoto University

Figure 19 : Présentation du Learning Commons sur le site web de la bibliothèque d'Osaka

Figure 20 : Mention du *Design Award* obtenu Sur le site web de la bibliothèque Izumi de Meiji University, Tokyo

Figure 21 : Vue du Self Access Learning Center Kanda University of International Studies, Chiba (photo de l'auteur)

Figure 22 : Vue statique d'une captation video time lapse et illustrant le zoning du Learning Commons d'Osaka International University (capture de l'auteur)

Figure 23 : Vue d'un espace transitionnel Entrée de la Odegaard Library University of Washington, Seattle (photo de l'auteur)

Figure 24 : Vue d'un espace transitionnel Colorado School of Mines, Denver (photo de l'auteur)

Figure 25 : Vue d'un espace transitionnel Curtin University, Perth (photo de l'auteur)

Figure 26 : Vue d'un espace transitionnel Entrée de la bibliothèque centrale Edith Cowan University, Perth (photo de l'auteur)

1. Introduction

1.1. Préambule

Comme nombre de systèmes complexes, celui de l'Enseignement Supérieur connaît des évolutions cycliques, tout particulièrement lorsque celles-ci concernent des dispositifs dits innovants. Les praticiens, usagers et chercheurs que nous sommes ont pour la plupart d'entre nous connus plusieurs de ces phases, qui pour certaines annonçaient des changements de paradigme. Les espaces d'apprentissage, dans leurs généralités, n'ont pas échappé à cette tendance. Entre velléités de renouveler des pratiques pédagogiques, opportunités procurées par les évolutions technologiques, et évolutions sociétales, leur position dans les plans stratégiques des établissements supérieurs est passée de celle d'un objet statique et immuable à un potentiel vecteur de transformation de l'institution, sans pour autant avoir totalement dissipé des doutes déjà décrit par Cuban (1986) dans le cas des TICe comme relevant d'une *romance inconstante*.

Cycliques, les évolutions de ces mêmes espaces l'ont particulièrement été. La décennie des années 2000 a été marquée par l'essor et les promesses d'un enseignement dématérialisé, qui semblèrent un temps avoir atteint leur consécration au travers des MOOCs, que certains considéraient comme la première étape d'une disparition partielle ou totale des universités, du coup affublées du qualificatif *physique*. Au-delà d'initiatives menées dès les années 90¹ c'est pourtant bien au terme des années 2000 que les espaces d'apprentissages physiques innovants – communément appelés Learning Spaces – ont formalisé un retour vers le physique. *Active Learning Classrooms*, *Collaborative Lecture Theaters*, *Learning Commons* et autres *Learning Centers* sont autant d'acronymes puis de concepts qui ont progressivement intégré le langage non seulement des praticiens, mais également des gouvernances d'universités, et qui se sont progressivement installés tant dans la littérature scientifique que dans les conférences traitant pour certaines – et c'est intéressant de le noter – d'innovation pédagogique au travers du numérique². Cette tendance représenta une forme de rééquilibrage pour certains, voire un recentrage pour d'autres, sur un enseignement en présentiel que l'essor du numérique avait remis en question. D'avantage que les contenus en ligne, ces espaces semblèrent ainsi s'intégrer dans les productions symboliques qui participent à la définition de ce qu'est un établissement d'enseignement (Jeanneret dans Moeglin, 2005). Les lieux ad hoc, l'ambiance, et autres relations d'intercompréhension participant à cette définition étant garants de la communication dans

¹ Le projet SCALE-UP (Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs) project at North Carolina, sur lequel nous revenons plus loin

² C'est en particulier vrai dans les conférences annuelles EDUCAUSE, originellement centrées de façon exclusives sur les questions relevant strictement du numérique, et qui ont progressivement intégré les Learning Spaces dans leur programme

un contexte éducatif (Moeglin, 2005). En effet, si comme le rappelle Nancy Van Note Chism (dans Obliger (Eds.), 2006:2.2), « *L'apprentissage se déroule partout sur le campus d'une université. En fait, l'apprentissage peut potentiellement exister partout : sur un trottoir, dans un avion, dans un restaurant, dans une librairie, ou sur des terrains de sport* », le concept même de Learning Spaces vise pourtant à re-ancrer cet apprentissage en un lieu défini, et nouveau. Ils peuvent ainsi traduire une territorialisation du savoir, qui de prime abord tranche avec l'ouverture apportée par l'enseignement en ligne. A ce titre, si l'actualité pandémique qui a marqué la fin de la rédaction de cette thèse a positionné le distanciel comme un salut, la question de la position et de la vocation des espaces physiques sur le moyen et le long terme se pose paradoxalement avec d'autant plus d'acuité.

L'acronyme de *Learning Spaces* qui chapeaute les espaces qui nous intéressent, par ailleurs, est allé jusqu'à être érigé au titre de marque de par le caractère différenciant des objets qu'ils englobent, et la rupture des pratiques qu'ils visent à accompagner. Souvent adossés à des pédagogies innovantes rassemblées sous le terme d'*Active Learning*, ces espaces semblent ainsi justifier de prime abord l'exclusivité de leur architecture et de leurs équipements par la prétention d'accompagner des pratiques d'enseignement et d'apprentissage elles aussi nouvelles.

Pourtant, si ces nouveaux objets fascinent de par leur matérialité notamment architecturale, ils interrogent tout autant par la réalité et la nature de leurs usages, et notamment par la réalité de la transformation des pratiques qu'ils sont censés induire, ou tout du moins accompagner. Leur caractère polymorphe et la transversalité que nécessite leur mise en place rend d'autant plus délicate leur gouvernance et leur pilotage. Par ailleurs, l'approximation d'un référentiel (conceptuel et opérationnel) communément admis les concernant questionne d'autant les modalités de leur évaluation. Ce qui peut amener certains publics à considérer qu'au même titre que d'autres outils et médias éducatifs prétendus innovants, ils présentent une « *ambiguïté (qui) tient à la difficulté d'y faire la différence entre enseignement et divertissement* » (Moeglin, 2005:46).

Assurément différenciants à défaut d'être uniformément interprétés et totalement compris, les Learning Spaces de l'Enseignement Supérieur s'insèrent dans des dynamiques qui outrepassent les frontières des campus, et qui suscitent une reconsidération des limites traditionnelles du territoire d'apprentissage. Intrinsèquement liées à l'essor du numérique, ces tendances s'appuient notamment sur les possibilités notamment offertes en termes d'ubiquité par un BYOD³ qui concerne aujourd'hui

³ *Bring Your Own Device* : littéralement traduit en *Apportez votre propre matériel*. Une pratique qui consiste notamment pour les étudiants à utiliser leurs propres terminaux numériques, en majorité portables et donc mobiles, dans le cadre de leurs activités d'apprentissage au sein et hors du campus.

une majorité écrasante d’usagers, et sur la généralisation de services en ligne offerts par les universités qui rendent un pan sans cesse plus important de la vie étudiante accessible de l’importe quel lieu, et sans contraintes horaires. Une tendance qui pose autant de questions liées aux évolutions sociétales découlant des dynamiques urbaines (Davis, 1997), qui se traduisent dans les flux quotidiens des étudiants, et dans l’éventuel recours à des tiers lieux (Coq, 1994), et que la pandémie de COVID-19 n’a fait qu’exacerber.

1.2. Délimitation du sujet

La délimitation de l’objet sur lequel nous avons concentré notre recherche mérite à l’évidence d’être éclairée. Comme nous l’indiquions déjà, l’acronyme *Learning Spaces* regroupe largement les différents types d’espaces physiques d’apprentissage innovants mis à disposition des usagers que sont les étudiants. Différents, ils le sont assurément, tant ils présentent une remarquable diversité dans leur matérialité, dans leur localisation au sein des campus, ou encore dans leurs usages présumés. Ils traduisent à ce titre des réalités désignées sous des termes différents, non équivalents, dont nous auront l’occasion de souligner les spécificités – en tout cas déclarées et généralement admises comme telles – respectives (voir 2.4.1).

Les pages qui suivent auront ainsi l’occasion de mentionner Active Learning Classrooms, Collaborative Lecture Theaters, Learning Commons et autres Learning Centers, qui sont ainsi d’appellations dont l’interprétation s’est pourtant avérée variable, et que nous avons quotidiennement rencontrés dans le cadre de notre recherche. Pour autant, ceci ne saurait nullement traduire une souscription de notre part à une démarche de classification, consistant à créer et à utiliser des cadres prédéfinis dans lesquels les différents espaces pourraient – et devraient – s’insérer. A certains égards, et au-delà de considérations rationnelles, ces constructions peuvent en effet relever d’artificielles, voire arbitraires. Elles peuvent également traduire la mise en place de labels, voire de marques auxquels les réalisations devraient se conformer. Le directeur d’une bibliothèque universitaire visitée dans la région de Tokyo, évoquant avec nous la tendance nationale des Learning Commons, nous disait d’ailleurs malicieusement : « *prenez deux étudiants qui vont travailler ensemble avec leur ordinateur portable et où qu’ils soient, cela devient un Learning Commons* » (entretien informel avec l’auteur, Tokyo, 28 avril 2019)

Aussi, plutôt que de simplement voir un objet de facto défini par la catégorie à laquelle il prétend appartenir, nous avons dans les pages qui vont suivre constamment visé l’approche heuristique. Plutôt que représentatifs d’une classification à proprement parler, nous avons considéré les différents Learning Spaces que nous allons traiter comme des modèles socio-fonctionnels dont se rapprochent des acteurs. Nous les avons appréhendés comme des systèmes dynamiques où des acteurs, des produits, des modalités, et des pratiques se rapprochent d’un idéal. Cet idéal correspondant à une construction intellectuelle, que nous avons jugé la plus porteuse en tant que chercheur. C’est ainsi que nous avons conçu le concept de Learning Spaces dans notre approche.

Pour autant, le principe même d’une catégorisation offre par ailleurs un cadre de langage commun, notamment propice à des logiques comparatives particulièrement à l’œuvre dans un système concurrentiel tel que celui que nous avons traité. Ce même si, comme nous aurons l’occasion de le voir, différentes tensions régissant les dynamiques au centre desquels se trouvent les Learning Spaces se traduisent par des distorsions – volontaires ou non, par intérêt ou par contrainte – de cette catégorisation. Ainsi, notre évocation d’intitulés d’espaces, tout en reflétant effectivement une réalité de terrain, ne correspondra-t-elle qu’au souci de faciliter la lecture et la mention de différents exemples, ces derniers étant d’ailleurs eux-mêmes présentés par leurs acteurs comme appartenant à leurs propres catégories.

1.3. Approche de la problématique

Notre intérêt pour les Learning Spaces date du début des années 2010. Dans le cadre de nos responsabilités au sein de l’Université Numérique Île-de-France (UNIF)⁴, nous avons initié une veille à international visant à observer et à comparer les grandes orientations du numérique dans l’enseignement supérieur, tant sur les plans stratégiques qu’opérationnels. Cette veille s’est notamment concrétisée par la mise en place et par le portage d’une délégation Française EDUCAUSE⁵, dont l’objectif est⁶ de participer à la conférence annuelle du même nom aux États-Unis, et d’en extraire les grandes tendances globales à court, moyen et long terme, notamment pour les partager dans le cadre d’une restitution et de la publication d’un rapport annuel⁷. La participation

⁴ À l’époque Université Numérique Paris Île-de-France (UNPIdeF)

⁵ Principale association professionnelle de praticiens du numérique dans l’enseignement supérieur, notablement connue pour sa conférence annuelle rassemblant près de 8000 participants

⁶ Cette délégation est toujours active

⁷ www.unif.fr/educause

à cette conférence s'accompagne chaque année de la visite de deux ou trois universités nord-américaines, dans l'optique d'apprécier la lecture voire l'application de ces tendances sur le terrain. D'un ancrage initialement Nord-Américain, cette veille à l'international s'est progressivement élargie vers le Japon (2013), le Canada (2016), Singapour (2016), l'Australie (2017) et la Nouvelle Zélande (2018). Ce qui nous a permis d'apprécier le fait que les Learning Spaces soient quasi-systématiquement évoqués de façon spontanée dans la présentation des différents établissements, mais autant dans une logique de différenciation au niveau institutionnel que d'innovation sur le plan pédagogique. Les conférences auxquelles nous avons pu assister dans tous ces pays, elles aussi, montraient une pression de plus en plus tangible de la thématique des espaces dans les enjeux stratégiques des établissements d'Enseignement Supérieur sur le moyen et le long terme⁸.

Outre l'angle international, cette question des Learning Spaces a également été soulevée dans le cadre d'un dispositif de formation des personnels (enseignants ou non) aux usages du numérique mutualisé à l'échelle de l'Île-de-France que nous avons créé en 2009⁹ et dont nous assurons le pilotage depuis. Cette initiative, dès son origine, s'est notamment appuyée sur la mise en place d'un réseau de centres de formation répartis sur toute la région, et hébergés au sein d'universités. Initialement conçues dans une philosophie de laboratoires informatiques bénéficiant d'un équipement fourni, ces implantations ont toujours été le lieu d'échanges très riches avec les différents participants, concernant des pratiques déjà existantes ou non. A partir de 2012, et parallèlement à des évaluations qualitatives toujours enthousiastes, les remontées faites à l'issue des sessions ont commencé à faire apparaître des thématiques différentes, nouvelles, et en tout cas positionnées au-delà des aspects technologiques. Elles suggéraient en particulier de nouvelles modalités de travail lors de ces mêmes sessions, et soulevaient en corollaire la question des installations qui permettraient de les mettre en œuvre. Des termes tels que travail collaboratif ou BYOD ont ainsi intégré les discussions relatives à une mise à jour de la conception de ces centres de formation. Ils ont également nourri une veille spécifique sur les Active Learning Classrooms qui commençaient alors à apparaître sur certains campus, et qui s'inscrivaient dans des expérimentations pédagogiques. C'est en 2013 que le premier centre de formation « nouvelle génération » de l'Université Numérique Ile-de-France a ainsi été inauguré. Localisé dans la Bibliothèque Universitaire de l'Université Paris 8, sa conception a totalement aboli l'installation de matériels informatiques fixes au profit des ordinateurs portables et des tablettes des participants, ce qui permet une continuité d'usage entre la session de formation et le quotidien. Les rangs de tables ou une configuration type salle de réunion ont laissé la place à des tables collaboratives

⁸ Notamment au travers du EDUCAUSE Top-10 issues publié annuellement

⁹ <http://formation.unpidf.fr>

intégrant un écran partageable par le groupe. Une expérience riche, dont plusieurs constats ont pu être tirés.

Sur le plan des pratiques, le fait de passer à une configuration de ce type ouvrait clairement des perspectives très difficilement envisageables dans le cadre d'une salle classique. Les possibilités accrues en termes de travail collaboratif ont permis d'intégrer des thématiques de formation nouvelles, et d'en proposer des usages inédits. La réciproque est cependant restée vraie : nous nous sommes rapidement rendu compte que certaines autres thématiques de formation, peut-être plus traditionnelles, sont restées plus adaptées à une typologie de salle classique. Cela a notamment été le cas de la bureautique. Dans notre cas, si ces Active Learning Classrooms portent en elles la possibilité de nouvelles pratiques, elles n'en sont pas au stade de se substituer aux implantations plus classiques. La géographie de la salle, en particulier, a soulevé de nombreuses questions de la part des premiers participants, que nous n'avions volontairement pas informés de la nouveauté du lieu. Des questions aussi basiques que « où dois-je m'asseoir ? » ou « où l'animateur va-t-il se tenir ? » ont illustré à quel point les repères traditionnels étaient bouleversés, à tel point qu'une explication du fonctionnement de la salle a été instauré en début de séance. Ce fut tout autant nécessaire pour les animateurs de sessions qui y officient, auprès desquels un accompagnement a été proposé afin de refondre les modalités de leurs formations afin de profiter des apports de la salle. Dans le cas des participants comme dans celui des formateurs, cette Active Learning Classroom a été comprise comme une innovation de rupture, qui impliquait un accompagnement.

Enfin, l'appréhension de cette implantation, a reflété au sein de l'institution un nombre important de tensions entre les différents acteurs qui ont été impliqués dans la mise en place du projet, et au-delà au sein d'un second cercle d'observateurs proches. De l'enthousiasme au rejet de principe, de l'opportunité à la contrainte, de l'innovation à l'inutilité, tout le spectre des réactions et des lectures fut observable. Il fut également intéressant de noter à quel point les acteurs conscients du fait que cette Active Learning Classroom pourrait être un bénéfice ont interprété ce dernier au moins autant sur le plan de la visibilité intra et extra institutionnelle que sur la valorisation des pratiques qu'ils s'y déroulaient. Ces observations démontrèrent à quel point un tel Learning Space peut catalyser des tensions, et dans quelle mesure sa finalité peut être différente et plus complexe que celle envisagée à la base.

Les matériaux collectés dans le cadre de notre veille à l'international et l'expérience acquise grâce à la poursuite de notre dispositif régional (qui impliqua de nouvelles implantations entre 2013 et la rédaction de cette thèse) commencèrent à avoir un écho au sein d'associations professionnelles¹⁰, de

¹⁰ EDUCAUSE, EUNIS, AXIES, JSET, ADBU, HERSDA, ARTIES

groupes de travail¹¹, et d'équipes de recherche¹² à l'échelle internationale. La participation progressivement active à plusieurs d'entre eux¹³ permet de confirmer à quel point le phénomène des Learning Spaces, s'il bénéficiait toujours d'une actualité forte et d'une attractivité certaines auprès des décideurs et des usagers, se heurtait de façon très claire à des questions fondamentales, dont le manque de réponse contrastait avec l'ambition déclarée par ces nouveaux espaces. Les transformations induites sur les organisations concernées, la nature et les objectifs de l'innovation portée, les motivations à l'origine des prises de décisions, l'appréciation des résultats, et l'appréhension de ces nouveaux objets par les différents publics sont autant d'enjeux dont la prise en compte s'avère dans la majorité des exemples observés très relative, ou au mieux déséquilibrée.

Ces différents enjeux étant entrevus, et une problématique commençant à se dessiner, la question du périmètre géographique dans lequel se positionne l'observation et lecture de ce phénomène des Learning Spaces s'est également rapidement posée. La littérature et la participation aux différentes conférences déjà évoquées ont permis de constater que si des telles études comparatives avaient effectivement pu être menées, elles se cantonnaient à l'échelle locale, parfois régionale, beaucoup plus rarement nationale. L'échelle internationale – et encore plus intercontinentale – n'avait jamais véritablement été adressée. Au-delà de leur périmètre, c'est également l'approche dans laquelle les études existantes se sont inscrites qui pouvait être interrogée. En effet, celles-ci se sont pour la plupart focalisées sur l'une voire sur quelques-uns des angles relatifs à la mise en place de Learning Spaces. Ces derniers constituent des objets très composites dont la multidimensionalité particulièrement remarquable traduit la transversalité de leur conception, leur gouvernance et leur mise en œuvre. Les Learning Spaces se positionnent en effet autant au croisement de l'architecture et de la technologie, que de la stratégie institutionnelle et de la pédagogie. Aussi, s'il est possible de trouver par exemple des études comparatives des services déployés dans les Learning Commons au Japon¹⁴, des pratiques pédagogiques dans les Active Learning Classrooms aux États-Unis¹⁵, ou des principes de conception des Active Learning Classrooms en Nouvelle Zélande et en Australie¹⁶, une approche véritablement transcontinentale et multidimensionnelle semblait présenter une pertinence. Ce d'autant qu'elle intégrerait un angle interculturel à même d'éclairer certaines des tendances observées par des attributs

¹¹ FLEXspace, Learning Space Rating System group

¹² Notamment le LEARN (Learning Environments Applied Research Network) de University of Melbourne

¹³ L'auteur de cette thèse est membre du EDUCAUSE Learning Space Community Group depuis 2013, a été impliqué dans la conception de la version originale du Learning Space Rating System et dans ses traductions/adaptations en Français et en Japonais, et est membre du groupe de pilotage de la base de données en ligne FLEXspace.

¹⁴ Enkai Y., Shimada M., Murakami M., Inagaki T. (2016): An Examination of the Services Offered at Learning Commons in Japan

¹⁵ Baepler, P., Walker, J.D., Brooks, C., Saichaie, K., Petersen, C., Cohen, B. (2016) *A guide to teaching in the Active Learning Classroom: History, Research and Practice*

¹⁶ <http://www.iletc.com.au/survey1/>

socio-culturels et visant, le cas échéant, à confirmer l’assertion d’Iribarne concernant le fait qu’un « *écart des discours va de pair avec l’écart des pratiques. Les conceptions propres aux diverses sociétés affectent réellement la façon dont les intéressés organisent leurs relations.* » (d’Iribarne, 2008:19). Elle souscrirait par ailleurs à l’idée consistant à dire que « *dans les pays étrangers, les chercheurs en sciences sociales espèrent trouver quelque chose de différent de ce qu’ils observent chez eux, mais ces découvertes peuvent aussi les aider à mieux comprendre ce qui se passe chez eux* » (Becker, 2016:15)

C’est précisément ce constat qui a été le point de départ du chemin qui nous a mené à la rédaction de cette thèse. Après une phase préparatoire de plus d’une année, lors de laquelle nous avons procédé à une cartographie d’espaces et d’acteurs, nous avons en effet décidé de formellement lancer fin 2016 une étude comparative internationale de Learning Spaces, basée sur un cadre de dix critères visant à couvrir l’ensemble des de leurs dimensions. Cette étude, toujours en cours, couvre ainsi tous les territoires au sein desquels des échanges et des collaborations étaient déjà en place au travers de la veille menée depuis 2013, et s’est progressivement enrichie pour intégrer au démarrage de la rédaction de ces pages plus de 200 espaces représentant toutes les catégories de Learning Spaces, et repartis entre la France, l’Angleterre, la Suisse, les États-Unis, le Canada, Singapour, l’Australie, la Nouvelle-Zélande, et enfin le Japon.

Si cette démarche s’inscrit pleinement dans une logique comparative tout à fait intéressante – et pensons-nous pertinente –, son périmètre, tout en en constituant l’un des principaux apports, s’est également avéré une source de limitations. Parmi celles-ci, une approche synchronique, consistant dans les faits à « *raisonner par analogie, [et] donc utiliser ce que l’on sait d’une situation pour savoir quoi chercher dans une autre, en partant du principe que ces deux cas doivent avoir d’autres aspects en commun* » (Becker, 2016:65), mais dont le caractère quasi-exclusif occulte une lecture diachronique qui s’avèrerait pourtant nécessaire à la véritable compréhension des mécanismes régissant les dynamiques respectives dans lesquels se positionnent les Learning Spaces des différents pays concernés.

Parallèlement à cette étude, l’idée de nous focaliser plus particulièrement sur un cas nous est ainsi rapidement apparue comme une option nous permettant d’outrepasser les limitations que nous venons de mentionner, et d’approcher notre sujet d’une façon certes plus unifiée, mais aussi plus holistique.

1.4. Choix du cas japonais et raisonnement

Le principe d'une approche casuistique en parallèle à notre étude internationale étant acté, le Japon s'est de façon immédiate et à plusieurs titres positionné comme un candidat particulièrement intéressant. Un candidat dont la nature et de le degré de spécificités dont nous abordons ici les grands traits nous a amené à envisager différents types de raisonnements par cas (Livet dans Passeron et Revel, 2005:229) sur lesquels nous revenons plus loin .

Dans le cadre d'une globalisation de l'Enseignement Supérieur à laquelle il fait face au même titre que la plupart des autres nations industrialisées (Aoki, 2005), le Japon n'échappe pas aux mutations que nous venons d'évoquer. Souvent présenté comme un territoire unique, tant de l'extérieur que par sa propre population, et allant jusqu'à cultiver le *mythe d'une unicité japonaise* (Dale, 1987), approcher un cas tel que celui de l'archipel nécessite de prendre en compte et d'apprécier ses réelles spécificités, tout en veillant à outrepasser des stéréotypes, notamment entretenus à certains niveaux générationnels. Parmi ceux-ci, l'image d'un territoire ayant construit sa remarquable expansion économique d'après-guerre autour d'une industrie notamment axée sur l'électronique puis le numérique a pu alimenter les projections d'une société post-industrielle (Masuda, 1980), qui se heurtent pourtant aujourd'hui encore à la réalité de pratiques telles que la signature ou la validation de documents par tampons, dont la remise en question est aussi récente que relative¹⁷.

Cette vigilance et cette prise de recul étant prise en compte, il n'en reste pas moins que – notamment par rapport à des références occidentales auxquelles nombre d'approches comparatives se positionnent – le Japon présente de réelles spécificités. Son insularité se traduit dans des traits socio-culturels distinctifs, qui trouvent une raison particulière dès lors qu'ils se conjuguent avec une histoire contemporaine qui, parallèlement aux évidents tourments géopolitiques, s'est construite entre la farouche volonté de préserver une identité culturelle et l'attraction de *lumières* européennes, jugées aussi séduisantes que nécessaires à l'heure de l'ouverture tardive du pays au monde, à la fin du 19ème siècle, qui marqua le début de son ère moderne. Le Japon des années 2000 résulte ainsi de tensions et d'influences multidimensionnelles. Il représente également l'héritage d'un pays dont l'ouverture fut aussi tardive que son industrialisation, et qui connut différentes séquences d'un développement économique extraordinaire (au sens premier du terme), qui lui permit de passer en moins de vingt ans d'un pays ravagé et ruiné par la guerre au statut de deuxième puissance économique mondiale. Ce qui ne l'empêcha pas, au terme d'un siècle de transformations considérables, de connaître un

¹⁷ Le Premier Ministre Suga s'est notamment prononcé en octobre 2020 pour une limitation de l'utilisation du *hanko*, le tampon traditionnel japonais utilisé comme moyen de signature. Cette annonce a principalement été motivée par les contraintes sanitaires liées à la pandémie du COVID-19

éclatement de bulle spéculative qui, parallèlement à l'essor d'une puissance d'Asie du Sud Est, put représenter un retour au réalisme qu'une mondialisation galopante sembla par ailleurs rendre inévitable.

Le système éducatif japonais, et notamment sa composante supérieure, s'est retrouvé au centre des transformations fondamentales et successives que le Japon a connu sur les 120 dernières années. Initialement conçu comme un outil de la stratégie de rattrapage mise en œuvre dans le cadre de l'industrialisation du pays et de production des élites au service de l'effort national, pour finalement muter vers un égalitarisme voulu par l'occupant américain, il a sans cesse été tiraillé entre des idéaux éducatifs et une vocation utilitaire, notamment voulu par un tissu économique sur lequel reposait totalement l'expansion du pays: « *L'évolution de ce système constitue un cas d'étude fascinant de relation symbiotique entre l'école et la société, de l'influence du monde extérieur durant différentes périodes de son histoire, de contraintes et de déformations dans l'interaction continue entre tradition et changement dans le Japon contemporain, et d'efforts délibérés pour construire dans le système éducatif une capacité à d'adapter un monde d'aujourd'hui et de demain dont l'interdépendance ne cesse de croître* » (Anderson, 1974:6).

Le cas japonais a rapidement présenté des spécificités particulièrement intéressantes pour un regard occidental tel que le nôtre, et en particulier en comparaison du contexte français. Tout d'abord de par sa dynamique autour des Learning Spaces, qui font l'objet d'une actualité importante depuis plusieurs années, notamment sous la forme de Learning Commons installés au sein ou à côté des bibliothèques universitaires. Une dynamique par ailleurs alimentée par un système d'Enseignement Supérieur mixte public/privé, dont l'offre s'avère pléthorique : près de 800 établissements sont répartis dans le pays. Une dynamique qui a par ailleurs été initiée à l'échelle nationale dans des circonstances conjoncturelles très particulières et qui prétend s'articuler avec une volonté d'innovation pédagogique, d'adaptation aux nouvelles modalités de vie quotidienne d'étudiants qui présentent des caractéristiques socio-culturelles propres à l'archipel, mais aussi de différenciation dans un contexte institutionnel extrêmement concurrentiel.

Cette conjonction de spécificités multiples et pour certaines interconnectées nous a semblé particulièrement porteuse d'une approche par cas qui reviendrait à raisonner à partir de singularités (Passeron et Revel, 2005), mais dans des modalités qui restaient à préciser. Ayant rapidement exclu un raisonnement du général au particulier compte-tenu du niveau de spécificités et de la multidimensionnalité de celles-ci, un raisonnement par prototype aurait pu s'avérer le plus adapté. Pourtant, notre démarche consistant non seulement à interroger la réalité des Learning Spaces

japonais en tant que tels, mais aussi les cadres préétablis (parfois de façon arbitraire) au niveau international et dans lesquels ils se positionnent, c'est un raisonnement par double révision que nous avons décidé d'appliquer. Nous avons en effet rejoint Livet (dans Passeron et Revel, 2005:230), lorsqu'en introduisant ce raisonnement, il précise qu'il s'agit de celui qui traite « *d'où nous faisons nos jugements (soit de subsumption, soit de similarité, soit de normalités et d'exceptions), dans quelle perspective et dans quelle mesure nous pouvons proposer une perspective qui intègre d'avance certains changements de point de vue, certaines révisions.* »

Parallèlement, force est de constater que par rapport à l'Amérique du Nord ou certains pays Européen, le Japon n'avait jusqu'alors pas concentré une attention particulière de la part de ses homologues concernant le phénomène des Learning Spaces, malgré – ou à cause – des spécificités que nous évoquions, et de l'intérêt qu'elles représentent. Étant entendu que le fossé culturel et linguistique constitue une barrière qui ne favorise pas l'établissement de contacts et de collaborations. Or il s'est avéré qu'au travers des visites menées depuis 2013 sur place, et des relations ainsi tissées, nous avons déjà pu constituer un réseau d'acteurs locaux, régionaux et nationaux du phénomène des Learning Spaces, tant dans le registre des décideurs (Présidents, Vice-Présidents, Doyens, chargés de mission ministériels) que des opérationnels (managers de Learning Spaces, concepteurs, architectes, directeurs de bibliothèques, responsables TIC, responsables patrimoines), des praticiens (enseignants), des usagers (étudiants) et bien évidemment des chercheurs. L'écho reçu concernant notre approche comparative internationale fut suffisamment favorable de leur part pour conduire à la mise en place d'échanges bilatéraux, qui permirent de notre côté de progressivement accumuler des matériaux précieux (dont la compilation s'est souvent avérée inédite) dans le cadre d'une démarche analytique.

La conjonction de ce contexte porteur et des spécificités d'un territoire par ailleurs encore peu exploré nous a ainsi conduits à cibler le Japon en tant que cas pour la rédaction de cette thèse. Outre l'interrelation pouvant exister entre l'émergence d'un phénomène tel que celui des Learning Spaces, et les singularités d'un système d'Enseignement Supérieur, c'est le potentiel de transposition partielle ou totale à d'autres contextes des enseignements pouvant être tirés de l'étude d'un cas aussi singulier qu'il nous est apparu intéressant de questionner.

1.5. Émergence d'une problématique et de questions fondamentales

S'il présente des distinctions par rapport aux différents types d'espaces qui le composent et sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir (voir 2.4.1), l'essor globalement observé au niveau des Learning Spaces, ainsi que les promesses que ces derniers prétendent porter, s'accompagnent paradoxalement de questionnements inhérents à leur nature même, et ce quel que soit le territoire sur lequel ils se situent. Des questionnements qui, en particulier dans le contexte Japonais, se superposent à des considérations sociétales, socio-culturelles, et socio-professionnelles spécifiques. Il nous est en effet rapidement apparu qu'une véritable lecture de ce phénomène, en particulier dans le cas nippon, s'avère nettement plus complexe que ce qu'une première approche pourrait laisser entrevoir. L'inscription dans une généalogie qui, de plus, dépasse le cadre universitaire, et le fait d'outrepasser l'évidence d'une matérialité différenciante, entre autres, révèlent effectivement des réalités très disparates, parfois contradictoires, dont nous avons pressenti qu'elles illustraient et découlaient d'enjeux multiples et interconnectés. Une déconstruction de l'objet, ainsi qu'une enquête approfondie des conditions de son émergence, nous ont dès lors semblées pertinentes.

Nous avons ainsi estimé que les motivations, les conditions, les modalités et la réalité de transformation que portent ou que catalysent ces espaces se devaient d'être interrogées. En effet, et comme le soulignent Bouquillon, Miège et Moeglin (2013), « *les paradigmes sont des constructions théoriques qui rendent compte des correspondances logiques entre les discours tenus par des experts, des décideurs économiques, des responsables officiels, des stratégies industrielles et des mesures de politiques publiques et de régulation* ». Et effectivement, ne serait-ce qu'au travers de la catégorisation communément admise que nous évoquerons (voir 2.4.1), les Learning Spaces semblent de prime abord s'insérer dans des schémas matériels et fonctionnels normés, pour ne pas dire stéréotypés. Ces derniers semblent notamment trouver leur justification dans la nécessité d'un cadre et d'un langage communs, à même de valider l'insertion d'institution dans des tendances globalisées, qui rappelle une originalité persistante des industrie culturelles et médiatiques soulignée par Olivesi (2014), consistant à « *faire d'une valeur d'usage une valeur d'échange* ». Dans ce sens, et sans pour autant remettre en cause l'apport potentiel de ces espaces à la rénovation pédagogique qu'ils prétendent accompagner, la littérature scientifique et notre propre expérience de praticien nous rappellent que l'histoire de l'éducation est riche d'exemples de dispositifs innovants (Chaptal, 2003 ; Jeanneret, 2011 ; Moeglin, 2005 ; Petit, 2011) dont la conception normée, relevant parfois d'un packaging technico-fonctionnel, s'est confrontée à une réalité de terrain nettement plus complexe, alimentée par des dynamiques stratégiques et opérationnelles parfois discordantes, et ayant remis en question leur utilisation réelle. Contestant ainsi un déterminisme technique justement déjà évoqué par

Jeanneret par rapport aux TIC (2011:93), nous avons totalement souscrit à la difficulté qu'il soulève concernant le fait « [de trouver] une initiation raisonnée et synthétique aux grands questionnements à partir desquels le rapport entre dispositif technique et socialisation des savoirs peut être formulé, et donc [d'] adopter une posture culturelle devant ces innovation » (*ibid*, 2011:17).

Selon nous, l'émergence des Learning Spaces au Japon relève typiquement d'un « *un événement historique [qui] se produit lorsqu'un grand nombre de faits et de conditions, eux-mêmes historiquement contingents, sont réunis au même moment dans un même lieu. En l'absence de ces conditions, l'événement en question ne se produit pas.* » (Becker, 2016:86). Partant de ce principe, nous nous sommes proposés de mener le nécessaire « *effort pour distinguer et qualifier les niveaux d'analyse des phénomènes, pour avoir prise sur certains enjeux, pour formuler certains problèmes.* » (Jeanneret, 2011:18).

Deux hypothèses majeures ont ainsi structuré notre démarche. La première positionne les Learning Spaces japonais dans un schéma d'interrelation complexe et multidimensionnelle avec le système d'Enseignement Supérieur dans lequel ils évoluent, qui remet en cause toute lecture simpliste qui pourrait de prime abord être faite de ce phénomène. Dans cette interrelation qu'ils opèrent avec le système d'Enseignement Supérieur, les Learning Spaces en représentent autant une conséquence dans une lecture diachronique, qu'ils prétendent en porter une inflexion dans une lecture synchronique. Dans le prolongement, notre seconde hypothèse positionne effectivement ces espaces à l'intersection d'enjeux à la fois distincts, interconnectés, parfois contradictoires, et héritant pour nombre d'entre eux directement de considérations généalogiques. Elle questionne par ailleurs leur finalité réelle, et en l'occurrence leur vocation qui outrepasserait les questions pédagogiques pourtant revendiquées, pour être positionnés dans des tensions notamment institutionnelles, elles-mêmes liées à la nature du système d'Enseignement Supérieur.

En a émergé notre problématique, qui a précisément consisté à identifier et à mettre en lumière la multiplicité des enjeux ainsi que les dynamiques internes et externes qui ont guidé et guident encore la mise en place des Learning Spaces dans le tissu universitaire japonais, en ouvrant *la boîte noire* afin d'« *éclairer les mécanismes internes* » (Becker, 2016), et d'en révéler la complexité de ses finalités.

Nous avons décliné cette problématique en plusieurs questions fondamentales, auxquelles nous avons tenté de répondre dans les pages qui suivent, et qui reflètent l'approche multidimensionnelle qui est la nôtre autant qu'elles illustrent l'interdisciplinarité que nécessite l'approche de notre sujet.

Ainsi, sur le plan des acteurs, entre opportunité et contrainte, entre collaboration et tension, et entre intérêts différenciés et parfois paradoxaux, nous avons questionné la compréhension, la perception et l'appropriation de ces nouveaux espaces, en particulier au niveau des bibliothèques au sein desquelles ils s'implantent d'une façon aussi massive que le changement culturel qu'ils prétendent induire, et au niveau des étudiants auprès desquels ils se positionnent en parallèle à d'autres tiers lieux déjà existants à l'extérieur des campus, posant le sujet des frontières du territoire d'apprentissage.

Concernant les pratiques, nous avons étudié les modalités et la réalité de la transformation pédagogique communément annoncée par l'arrivée des Learning Spaces, avec notamment la prise en compte de l'*Active Learning* et de l'apprentissage informel au niveau des enseignants/chercheurs et des étudiants, là aussi au travers de la rupture qu'elles représentent. Rupture dont nous avons également cherché à comprendre dans quelle mesure elle peut être exploitée dans des stratégies d'acteurs éventuellement soumise à des codifications socio-culturelles spécifiques.

Différents points qui, de façon transversale, nous ont amenés à nous interroger quant aux objectifs réellement portés par les Learning Spaces, soulevant donc la question de la définition de leur succès, et en corollaire de leurs modalités d'évaluation. Ce sont donc ici les stratégies locales et nationales sur les plans académique et institutionnels que nous avons cherché à mettre en lumière, à l'intersection de considérations pédagogiques et socio-économiques.

Outre une lecture du phénomène que nous avons menée dans l'état qui est le sien aujourd'hui, c'est également à une généalogie que nous avons procédé, et ce non seulement concernant les Learning Spaces proprement dits, mais plus globalement concernant le système d'Enseignement Supérieur dans lequel ils évoluent. Nous avons ainsi cherché à déterminer dans quelle mesure ce dernier, et les tensions auquel il a historiquement été soumis, ont opéré une inflexion sur l'interprétation d'un concept finalement importé de l'étranger. Ce qui nous a permis d'évaluer dans quelle mesure les enseignements du cas japonais sont spécifiques, ou au contraire peuvent être partiellement transposés à l'étranger.

1.6. Démarche méthodologique

1.6.1. Double posture

Le travail de recherche que formalise cette thèse symbolise ce qui apparaît de prime abord comme un changement de posture de son auteur. Étant, comme nous l'indiquons (voir 1.3) engagés dans l'Enseignement Supérieur depuis une quinzaine d'années en tant que praticien dans de multiples

initiatives et projets ministériels et locaux relevant de l'innovation pédagogique, il s'est agi pour nous d'opérer un glissement d'un point de vue d'acteur à celui d'un observateur, et de passer d'un regard engagé à une vision critique, et objectivement argumentée. Il nous a par ailleurs été indispensable de modifier le prisme de lecture de Learning Spaces que, par ailleurs, nous avons déjà eu l'occasion de concevoir et d'utiliser, pour en avoir une approche holistique (voir 1.6.2) consistant notamment à outrepasser la question d'une matérialité dont il est aisé de voir à quel point elle concentre habituellement les enjeux que ces espaces se veulent porter. Nous avons ainsi rejoint Le Marec et Babou (2003) en nous efforçant de « *percevoir des dynamiques « micro », subtiles et complexes sans être éblouis par la puissance de cadres interprétatifs préexistants* » auxquels nous avons pourtant contribué activement pour certains¹⁸, ainsi qu'Ardoino (1990) lorsqu'il souligne que « *la démarche scientifique s'affirme comme simplifiante, construisant des « faits », vouant ses « objets » à la transparence (...) où les objets-sujets se caractérisent essentiellement par leurs propriétés de production de sens à travers les jeux de la signification* ». En effet, nous avons immédiatement souscrit au principe d'une « *réalité construite par le chercheur à partir de la complexité de la réalité technique et sociale* » (Le Marec et Babou, 2003).

Cependant, et plutôt que de s'inscrire dans un raisonnement binaire consistant à opposer les deux postures, nous avons fait en sorte mettre à contribution les acquis et le terrain qui nous avaient été offert par notre travail de praticien en concevant « *la réflexivité en tant que reconnaissance partagée du sens de ce qui se joue pour les uns et les autres* » (Le Marec et Fauray, 2011) pour alimenter notre démarche de chercheur. Ainsi dans le cadre de notre recherche et en particulier dans celui de nos entretiens, nous avons ouvertement revendiqué une double posture auprès de nos interlocuteurs, et ce quelle que fut la catégorie dont ils relevaient. Nous avons en effet fondamentalement estimé que dans une démarche telle que la nôtre, « *menée auprès d'individus avec qui les enquêteurs ont une proximité culturelle forte, le travail consiste tout autant à gérer le rapport d'altérité, qu'à explorer la proximité et tout ce qu'elle rend possible* » (*ibid*, 2011).

Notre double posture, aussi assumée que revendiquée, est ainsi revenu à capitaliser sur cette proximité en toute transparence, en ne versant évidemment pas dans un excès que qu'Ardoino (1990) présente comme « *les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert, et du consultant* », consistant à abuser d'une oscillation entre « *les deux paradigmes de l'ex-plication et de l'im-plication* » (*ibid*, 1990). Concrètement, nos acquis, et l'éventuelle reconnaissance dont nous bénéficions au titre de praticien nous ont à la fois ouvert des portes et institué une cadre qui, du moins

¹⁸ Rappelons ici que l'auteur de cette thèse a été impliqué dans le *Learning Space Rating System* d'EDUCAUSE

le pensons-nous, nous a donné accès non seulement à des matériaux mais aussi à des témoignages dont la nature – pour ne pas dire la franchise – illustre la relation de confiance que l’approche de pair à pair a pu instituer.

A ce sujet, et estimant comme d’Ardoino (1990) « *qu’il faut définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité explicite, de son projet de production de connaissance, assortis, toutefois, des moyens stratégiques et méthodologiques qu’il se donne pour ce faire* » nous avons pris garde à dissocier les moments relevant de chacune des deux postures auprès de mêmes interlocuteurs, leur réservant à chacun une finalité qui était clairement affichée. Conscient qu’au-delà de son apport, une telle double posture de la part d’un chercheur souligne « *les exigences relationnelles à ne pas dévoiler ce qu’il a observé comme membre d’une culture particulière* » (D’Arripe, 2015) et que s’agit finalement parfois de « *dire, sans dire* » (*ibid*, 2015), nous avons là encore pris soin de valider auprès de nos interlocuteurs la possibilité d’exploiter leur propos, donc éventuellement tenu dans le cadre de confiance institué par une relation de pair à pair, dans un travail scientifique, à même d’être publié.

Nous souhaitons cependant souligner ici qu’une telle approche réflexive, d’autant plus menée sous un angle international, et sur un sujet dont nous aurons l’occasion de souligner à quel point il s’impose dans les réflexions stratégiques des établissements, a été ressentie non seulement comme recevable, mais également pertinente. Dès son instauration, elle nous a ainsi permis de valider deux hypothèses que nous émettions concernant l’approche scientifique du phénomène des Learning Spaces, au Japon comme ailleurs. Tout d’abord, que celle-ci s’avère globalement rare, notamment au regard de la présence de cette thématique dans ce qui est compris comme étant des enjeux importants à moyen et à long terme. Ensuite, qu’elle se limite – lorsqu’elle existe – en majorité à des considérations relevant de la matérialité des espaces, omettant de facto nombre des dimensions composant l’approche holistique sur laquelle nous avons justement voulu nous positionner.

1.6.2.Approche holistique du sujet

Comme nous le soulignons déjà, le phénomène des Learning Spaces, puisque nous estimons qu’il peut être considéré comme tel, présente selon nous un caractère protéiforme, en se positionnant à ce que nous estimons être l’intersection d’évolutions, de dynamiques et d’enjeux aussi différents les uns des autres, et pourtant interconnectés. En l’occurrence, il nous a semblé pertinent – et pensons-nous utile – d’aborder ce sujet non seulement sous l’angle de la matérialité architecturale et technologique,

et mobilière qui définit communément l’outil pédagogique qu’il prétend être, mais plus largement de son institutionnalisation, des modalités de son évaluation, et des dynamiques socio-culturelles, sociétales et politiques dans lesquelles il s’insère. Si chacune de ces dimensions auraient pu être étudiées de façon verticale au travers de leurs disciplines respectives, auxquelles nous nous sommes d’ailleurs largement référés par rapport au cadre théorique dans lequel nous positionnons notre démarche, ce sont bien leurs intersections et leurs interdépendances qui nous sont apparues comme les plus les plus à même d’éclairer ce phénomène. Dans ce sens, nous avons ainsi pris le parti de détruire l’évidence apparente des Learning Spaces, afin de mieux les comprendre (Jeanneret, 2011).

En effet, au-delà d’une vue assurément restrictive, voire caricaturale, qui consisterait à considérer la question des Learning Spaces japonais uniquement au travers schémas stéréotypés et contemporains, s’appuyant sur des chaises et des tables mobiles et autres outils numériques, il nous rapidement apparut comme essentiel de les positionner en regard d’une histoire éducative à la fois jeune – notamment par rapport aux universités européennes qui leur ont servi de modèles – mais aussi emprunte de tourments historiques. Ainsi, plus qu’une lecture visant uniquement à dresser des attributs, des perspectives, ou encore des obstacles, nous nous sommes efforcés de remonter différents courants et autres approches généalogiques, certains semblant parfois de prime abord éloignés ou déconnectés du sujet, mais donc l’interconnexion l’interrelation a finalement abouti au phénomène qui nous intéresse, et dans l’état qui est le sien au moment de la rédaction de cette thèse.

Parallèlement, et comme le soulignait Pierre Moeglin (cité dans Barats, Bouchard et Haakenstaad (Eds.) 2018) au sujet de l’industrialisation de l’éducation, une approche telle que la nôtre devait assurément mettre en lumière des oppositions anciennes. Et en effet, en abordant les dynamiques internes et externes guidant leur mise en place, ainsi que les inflexions qu’ils prétendent porter, les Learning Spaces au Japon nous sont rapidement très rapidement apparus comme une forme de réponse à un questionnement, voire à une remise en cause du système d’Enseignement Supérieur. Largement admis par leurs acteurs contemporains, ces aspects nous semblèrent trouver leur origine plusieurs décennies auparavant, et nous firent entrevoir que ces nouveaux espaces, tout en faisant écho à des codifications socioprofessionnelles et culturelles très spécifiques pour certaines, cristallisent l’histoire, les tensions et les contradictions de l’environnement dans lequel ils évoluent.

Dans ce sens, les pages qui suivent relèvent ainsi autant d’une enquête que d’une analyse, et ne s’attache pas tant à traiter des Learning Spaces japonais en tant que tels qu’en regard de l’histoire, des tensions et des contradictions d’un système d’Enseignement Supérieur.

Notre problématique s'appuyant sur cette conjonction, ainsi que sur le fait que « *les faits sociaux ont des causes multiples* » (Becker, 2016:87), l'approche qui a été la nôtre se devait d'être à même d'appréhender le sujet dans l'ensemble et dans la complexité synchronique et diachronique que nous venons d'évoquer. Cette vue holistique que nous avons ainsi cherché à avoir nous a naturellement conduit à considérer le sujet des Learning Spaces japonais comme un *fait social total* (Mauss, 1968), dont Tarot (2003) nous rappelle qu'il s'y exprime à la fois et d'un coup toutes sortes d'institutions, parmi lesquelles peuvent parfaitement figurer les institutions éducatives qui nous intéressent. Nous avons en effet trouvé dans cette approche une valeur heuristique basée sur trois niveaux d'appréhension (*ibid*, 2003:64) parfaitement adaptés à notre démarche, ainsi qu'au sujet qui est le nôtre :

- *Le fait social est en extension, quand ce fait engage la vie d'un groupe tout entier.* En l'occurrence dans notre cas, l'institution universitaire, voire le système éducatif dans sa globalité
- *Le fait social en compréhension : il traverse et mélange toutes les fonctions sociales. Ce mélange n'apparaît tel quel qu'à l'observateur, et non aux acteurs.* Il s'agit là typiquement de la lecture holistique du phénomène que nous avons souhaité mener, en transcendant les différentes catégories d'acteurs.
- *Le fait social total pris dans un sens absolu. C'est l'échange dans toutes ces formes et tous ces contenus.* Un niveau d'appréhension faisant totalement écho à plusieurs spécificités socio-culturelles japonaises sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir, et parmi lesquelles figure l'*échange généralisé* (voir 2.2.1.3)

Le choix d'aborder notre sujet comme un *fait social total* a très certainement constitué l'évolution la plus représentative du changement de posture que nous avons dû opérer. L'interdisciplinarité a ainsi été au centre de la lecture synchronique que nous nous sommes efforcés d'avoir, nous menant naturellement vers un cadre théorique architecturé autour des Sciences de l'Information et de la Communication.

1.6.3.Cadre(s) théorique(s)

1.6.3.1.Sciences de l'Information et de la Communication

La transversalité dans laquelle nous concevons le sujet qui est le nôtre se traduit dans une interdisciplinarité que nous avons déjà eu l'occasion de souligner. Celle-ci se reflète de façon évidente dans le cadre théorique, dans lequel nous nous sommes positionnés. S'il s'avère logiquement pluriel, il s'est cependant basé sur une composante Sciences de l'Information et de la Communication, qui se définissent elles-mêmes comme une interdiscipline, et qui ont été pour nous aussi structurantes que fondamentales.

Notre démarche s'est ainsi inscrite dans la lignée des travaux de plusieurs auteurs s'étant penchés sur la question des dispositifs numériques et/ou innovants dans les milieux éducatifs, et plus particulièrement dans celui de l'Enseignement Supérieur. Sur le plan communicationnel, les Learning Spaces apparaissent typiquement comme des « *supports, des dispositifs, des situations, des règles et des normes, des messages, des échanges* » tels qu'évoqués par Davallon (2004:36), et que nous avons jugé nécessaire de confronter à une véritable logique d'usages, avec en tâche de fond la question de l'efficacité de ces objets (Chaptal, 2003), et de la façon dont celle-ci est définie, et donc évaluée (Barats, Bouchard et Haakenstaad (Eds.) 2018). Au travers de la définition du succès, et des modalités d'évaluation des Learning Spaces, il s'est notamment agi pour nous de questionner la véritable transformation induite par ces espaces, et plus globalement d'apprécier les orientations stratégiques du système dans lequel ils évoluent. Entre changement de paradigme (Petit, 2011) parfois espéré et innovation de rupture souvent proclamée, comme le soulignait Jeanneret (2011:17) au sujet de l'essor des TIC: « *c'est une initiation raisonnée et synthétique aux grands questionnements à partir desquels le rapport entre dispositif technique et socialisation des savoirs peut être formulé, et donc adopter une posture culturelle devant ces innovation* », il nous est apparu essentiel d'opérer une prise de distance autant qu'une relativisation (Olivesi, 2007) volontairement contextualisée, en analysant notamment les différents enjeux portés par les Learning Spaces japonais.

En corollaire à la question de la transformation induite, celle des acteurs impliqués et des dynamiques socio-professionnelles dans lesquels ils peuvent s'inscrire, nous est apparue comme évidente. Nous avons ainsi rejoint la position d'Ollivier évoquée par Davallon (2014:30), consistant à « *s'attacher aux filiations, aux frontières et aux questions de territoire* ». Très rapidement, et au même titre que d'autres sujets tels que l'industrialisation des biens symboliques, les Learning Spaces japonais nous ont en effet révélé des concurrences dans les stratégies d'acteurs, des oppositions de modèles et de

conceptions, voire des incompatibilités de logiques déjà soulignées par Bouquillon, Miège et Moeglin (2013). En ce sens, nous avons rejoint Le Marec et Babou (2003) qui, dans leur théorie des composites, soulignent à propos des relations et des normes dans un environnement sur lequel nous aurons largement l'occasion de nous attarder, à savoir celui des bibliothèques : « *Nous partons du principe que les individus peuvent coopérer pour la stabilité ou bien pour le changement, et que les organisations peuvent aussi bien promouvoir le changement que la stabilité. Nous cherchons à comprendre des processus en intégrant les interactions entre le changement et la stabilité* ». En effet, les Learning Spaces japonais s'inscrivent dans des mouvances résultant d'enjeux multiples et parfois contradictoires, et de tensions multidimensionnelles, illustrant typiquement les équilibres dynamiques et la fonction d'adaptation qui peuvent résulter de processus de différenciation présentés par Olivesi comme une schismogénèse (2014), et impliquant des glissements sur lesquels nous reviendront, mais qui relèvent en tout cas d'enjeux frontières tels que définis par Mosco (2009). Leur analyse put par ailleurs bénéficier de l'éclairage de la nature et des modalités de l'évaluation que nous évoquions déjà, et au sujet de laquelle Barats et Bouchard (dans Barats, Bouchard et Haakenstaad, 2018:11) mentionnaient justement: « *Considérer (les tensions) comme constitutives de l'objet étudié en rendant à ces oppositions leur valeur heuristique: en tant que fait social, l'évaluation est fabriquée dans un contexte donné par des individus qui tout à la fois et de longue date mettent en discours et en débat l'évaluation et ses conséquences* ».

Ces aspects nous ont évidemment amenés à nous appuyer en particulier sur l'économie politique de la communication. Nous avons notamment rejoint Miège (2004:47) qui, lorsqu'en évoquant les travaux de Mosco concernant l'émergence de cette discipline, rappela que celle-ci s'est notamment construite dans l'optique de « *réintroduire les rapports sociaux, et spécialement les relations de pouvoir dans l'analyse de la production* » et de « *mettre l'accent sur l'activité créative des acteurs sociaux, sur les phénomènes de déséquilibre et de domination, et sur la diversité des formes institutionnelles* ». L'application des approches de l'Économie Politique de la Communication dans le milieu éducatif qui est celui de notre étude s'est particulièrement nourrie des travaux de Moeglin (2005, 2010, 2016) traitant notamment de l'industrialisation de nouveaux dispositifs éducatifs. Ceux-ci font en effet totalement écho à plusieurs des questions que nous aurons l'occasion de traiter dans les pages qui suivent, et parmi lesquelles figure notamment les modalités du basculement de l'expérimentation vers la généralisation, l'appropriation par les enseignants (2005:66): « *Même lorsqu'ils s'aident d'outils et de médias industriels, proposés ou imposés par le haut, les enseignants conservent des pratiques populaires et spontanées* », ou encore les interprétations différenciées entre les promoteurs de ces dispositifs, et leurs usagers principaux que sont les étudiants, pour lesquels

l'apprentissage correspond à une appropriation subjective pouvant trancher avec une matérialisation porteuse d'objectivation (*ibid:29*).

1.6.3.2.Approches complémentaires

Comme nous l'indiquions, si notre démarche s'est naturellement structurée autour des Sciences de l'Information et de la Communication, la nature même de notre sujet, et la multiplicité des angles sous lesquels nous l'avons traité nous ont amenés à nous inscrire dans plusieurs cadres théoriques complémentaires.

La nature de l'objet que nous étudions dans cette thèse nous évidemment amené à nous rapprocher des sciences de l'éducation, notamment au travers du traitement qu'elles peuvent faire des dispositifs innovants. Ainsi, et entre autres références, la prise en compte niveaux différents mais inter-reliés, déjà observés dans des dispositifs d'autoformation par Albero et Poteaux (2010) nous a semblé constituer un cadre pertinent à notre sujet. Nous nous sommes donc attachés à analyser le phénomène des Learning Spaces aux niveaux des politiques et des dynamiques institutionnelles, des dispositifs collectifs de formation pris comme des ensemble humains et techniques, et enfin de l'activité individuelle et des pratiques effectives des acteurs. Albero, Linard et Robain (2008:21), dans leur étude du parcours de quatre *innovateurs*, nous ont par ailleurs rappelé la nécessité d'identifier « *les caractéristiques individuelles, contextuelles et situationnelles qui avaient permis de déboucher sur des réalisations concrètes et durables* » dans un schéma transposable au sujet des Learning Spaces.

Parallèlement aux Sciences de l'Information et de la Communication, et au courant de l'Économie Politique de la Communication, les sciences sociales et économiques nous ont apporté un éclairage pertinent compte-tenu de la conception de notre sujet revendiquée en *fait social total*, lorsqu'elle nous ont par exemple permis de contextualiser un système d'Enseignement Supérieur dans un schéma répondant ou suivant une économie de rattrapage (Aghion, 2016 et 2018), et à en identifier les tensions socio-économiques, notamment sous l'angle de l'équité dans l'accès à l'université (Tachibanaki, 2005). Concernant l'approche interculturelle qui a été la nôtre et par rapport aux spécificités que le cas japonais présente en regards des réalités occidentales, D'Iribarne (2008:17) nous a notamment amenés à nous interroger sur la notion de différence, « *héritage d'un passé voué à disparaître, ou quelque chose de plus pérenne* ». La nature de l'objet que nous avons étudié, par ailleurs, nous a amené à le contextualiser dans une sociologie des dynamiques urbaines notamment illustrée par le développement de tiers-lieux, qu'Oldenburg nous a aidé a appréhender en évoquant

par exemple le fait que « *l'éternelle similitude des tiers lieux cache la diversité de leur apparence et ne semble pas affectée par les grandes différences dans les attitudes culturelles envers les espace typiques de rencontre de la vie quotidienne informelle.* » (1999: 20).

Enfin, il nous est impossible de ne pas évoquer de façon plus globale les *Japanese Studies*, qui nous ont été d'un apport considérable dans la compréhension des spécificités de notre terrain. Abordées notamment sous les angles anthropologique et sociologique, elles nous ont fourni un cadre absolument fondamental dans notre analyse du phénomène des Learning Spaces japonais. Des auteurs nippons tels que Chie Nakane (1970) avec sa théorie des « pseudo-maisonnées » ou Shumpei Kumon (1987) qui l'étend avec son approche du pays en tant que « société des réseaux » nous ont apporté des clés essentielles pour la compréhension de de la structure et de la codification des relations interpersonnelles. Masuda (1980:33) nous a quant à lui éclairé concernant les évolutions du Japon de la fin du 20ème siècle, de par son approche sociologique de la mutation prophétisée d'une société post-industrielle en une société de l'information caractérisée par « (1) *l'information, l'axe du développement socio-économique, sera produite par un outil de l'information, une infrastructure publique basée sur des ordinateurs* (2) *l'autoproduction d'information par les usagers va augmenter, l'information va s'accumuler* (3) *cette information accumulée va s'accroître au travers d'une production synergique et d'une utilisation partagée* et (4) *l'économie va changer structurellement pour passer d'une économie d'échange à une économie de synergie* ». Nous avons pu compléter, contextualiser et relativiser ces points de vue au travers des travaux de plusieurs auteurs occidentaux. Krauss, Rohlen, et Steinhoff (1984), Bachnik (1994) et Bouissou (1997) nous ont ainsi précisé les modalités de gestion de conflits apparaissant comme inévitables dans le cadre d'innovations de rupture telles que celle que prétendent porter les Learning Spaces, en introduisant notamment des concepts tels que le glissement situationnel, ainsi que les très structurant couples *uchi/soto* et *omote/ura*. Sur un plan historique et anthropologique, Souyri (2016) nous a rappelé « *la tentation de l'occident* » d'un Japon qui, dès son ouverture tardivement opérée à la fin du 19ème siècle, s'est engagé dans une logique de rattrapage ayant indirectement mais largement modelé le système éducatif national, et qui s'est confrontée à la préservation d'une identité historique et culturelle aussi forte que discutée (Dale, 1987), et formalisée au travers du concept de *nihonjinron*. Concernant le système éducatif justement, les approches critiques de McVeigh (2000) et Schoppa (1991), identifiant notamment une résistance au changement endémique qui trouve sa source dans des traits socio-culturels spécifiques découlant pour nombre d'entre eux de considérations historiques, et nous ont aidé à mettre en lumière des facteurs expliquant les tensions, les limites, et parfois les contradictions que nous avons pu observer non seulement dans les Learning Spaces japonais, mais plus globalement dans le système d'Enseignement Supérieur national. Celles-ci s'articulant avec des évolutions

sociétales concernant les étudiants, notamment traitées par Jolivet (2010) lorsque dans son essai sur la perte de modèles et de références observée au sein de la génération ayant suivi la bulle spéculative des années 80 elle dresse les axes d'une conception d'années universitaires qui peut remettre en question la finalité de dispositifs éducatifs tels que celui que nous avons étudié.

1.6.4.Modalités de l'enquête

1.6.4.1.Stratégie

L'approche holistique qui a été la nôtre (voir 1.6.2) consistant notamment à saisir la multidimensionnalité des enjeux et des stratégies d'acteurs gravitant autour des Learning Spaces, elle supposait dès lors une collecte de données d'observations et d'entretiens. L'éloignement physique et culturel de notre terrain d'étude, dès l'origine de ce travail de recherche, a représenté à ce titre un enjeu tout particulier, face auquel nous nous sommes attachés à mettre en place une stratégie à même de créer les conditions les plus favorables et les plus porteuses à notre enquête. Cette stratégie, qui nous a permis de mettre en œuvre les aspects méthodologiques qui suivent, s'est principalement structurée autour de plusieurs séjours menés au Japon. En l'occurrence, notre double posture (voir 1.6.1) tout d'abord, puis la prise de connaissance et la reconnaissance par un nombre croissant d'acteurs locaux de l'approche réflexive que revêtait notre démarche nous a permis entre 2016 et 2021 d'être invité à six reprises en tant que *visiting researcher / visiting scholar* (voir la liste de ces séjours en annexe 1) dans des établissements qui, par ailleurs, présentaient une diversité intéressante de par la représentativité qu'elle constituait par rapport au paysage de l'Enseignement Supérieur japonais (deux universités nationales et deux universités privées).

Outre le fait de nous avoir permis d'appréhender en immersion la situation locale de chacune de ces universités, ces séjours ont représenté pour nous non seulement une base de rattachement à partir de laquelle organiser un ensemble de visites sur le plan logistique, mais aussi d'apporter à celles-ci une forme d'assermentation qui nous a grandement facilité l'accès à nombres des acteurs que nous avons ainsi pu rencontrer. Ils nous ont ainsi facilité l'accès national à nos matériaux de façon absolument considérable, en nous offrant une lecture privilégiée du phénomène que nous nous sommes efforcés d'analyser, dans les modalités qui suivent.

1.6.4.2. Cartographie des espaces, des acteurs et de cas références

Dans le cadre d'une première phase préliminaire d'une année ayant précédé le démarrage formel de notre travail de recherche, nous avons mené une première veille consistant à cartographier des réalisations significatives, et à en contacter les institutions porteuses, ou – lorsque ce fut possible – directement les porteurs de projets. Cette démarche nous fut – là encore – facilitée par la mise à contribution de la double posture que nous évoquions précédemment (voir 1.6.1). Entre 2015 et 2016, ce furent ainsi une dizaine d'établissements avec lesquels des contacts purent être tissés sur cette base, et à un niveau suffisant pour nous permettre d'une part d'avoir une première vue de la dynamique des Learning Spaces japonais, et d'autre part nous introduire de façon plus large et plus formelle au sein de ce qui allait véritablement devenir par la suite notre terrain d'étude. Nous avons à ce titre pu apprécier à quel point le fait de se confirmer à la codification japonaise de la présentation par l'entremise d'une connaissance japonaise commune¹⁹ et reconnue s'avère particulièrement stratégique pour une véritable acceptation, permettant d'établir des liens professionnels suffisamment étroits pour s'inscrire dans la démarche qui allait être la nôtre par la suite. Certains de ces premiers acteurs identifiés démontrèrent d'autant plus d'appétence à soutenir notre démarche qu'ils se positionnaient eux-mêmes dans une logique relevant de *boundary spanners* (Cohendet, Héraud & Llerena dans Muniesa, Mustar, Akrich & Barthe (Eds.), 2010), particulièrement enclins à faire sortir leurs Learning Spaces des paradigmes préconçus, et jugés comme limitatifs.

L'action de cooptation menée par ces partenaires, dont certains devinrent par ailleurs des sujets de notre recherche, nous a effectivement permis d'avoir dans un second temps et de façon concomitante avec le démarrage de cette thèse, accès à un terrain quantitativement très élargi, et qualitativement à des témoignages dont la teneur dépassa pour nombre d'entre eux celle de discours ou de présentations convenus. Cette dimension nous a été particulièrement essentielle, dans la mesure où elle nous a permis de commencer à déceler des tensions, des incompréhensions, voire des contradictions qui nous ont confortés dans notre hypothèse d'enjeux plus complexes et parfois incompatibles opérant une inflexion sur les Learning Spaces japonais. Entre 2016 et 2020, ce furent ainsi près de 60 institutions que nous purent visiter, et près de 150 acteurs que nous avons pu y rencontrer. Nous avons fait en sorte de rendre ces échantillons aussi représentatifs que possible.

Sur le plan des établissements visités, nous nous sommes ainsi attachés à inclure des universités nationales et privées, de tailles et de spécialisations variées, distribuées sur l'ensemble du territoire

¹⁹ Le *shokai shimasu*

de l'archipel (Figure 1), et présentant des degrés d'avancement différents par rapport à une éventuelle démarche d'établissement en faveur des Learning Spaces. Au niveau des acteurs nous avons identifié quatre catégories principales, sur lesquelles nous nous sommes basés dans la suite de notre démarche : les praticiens, les institutionnels, les usagers, et les observateurs, tels que décrits dans le tableau suivant (Figure 2).

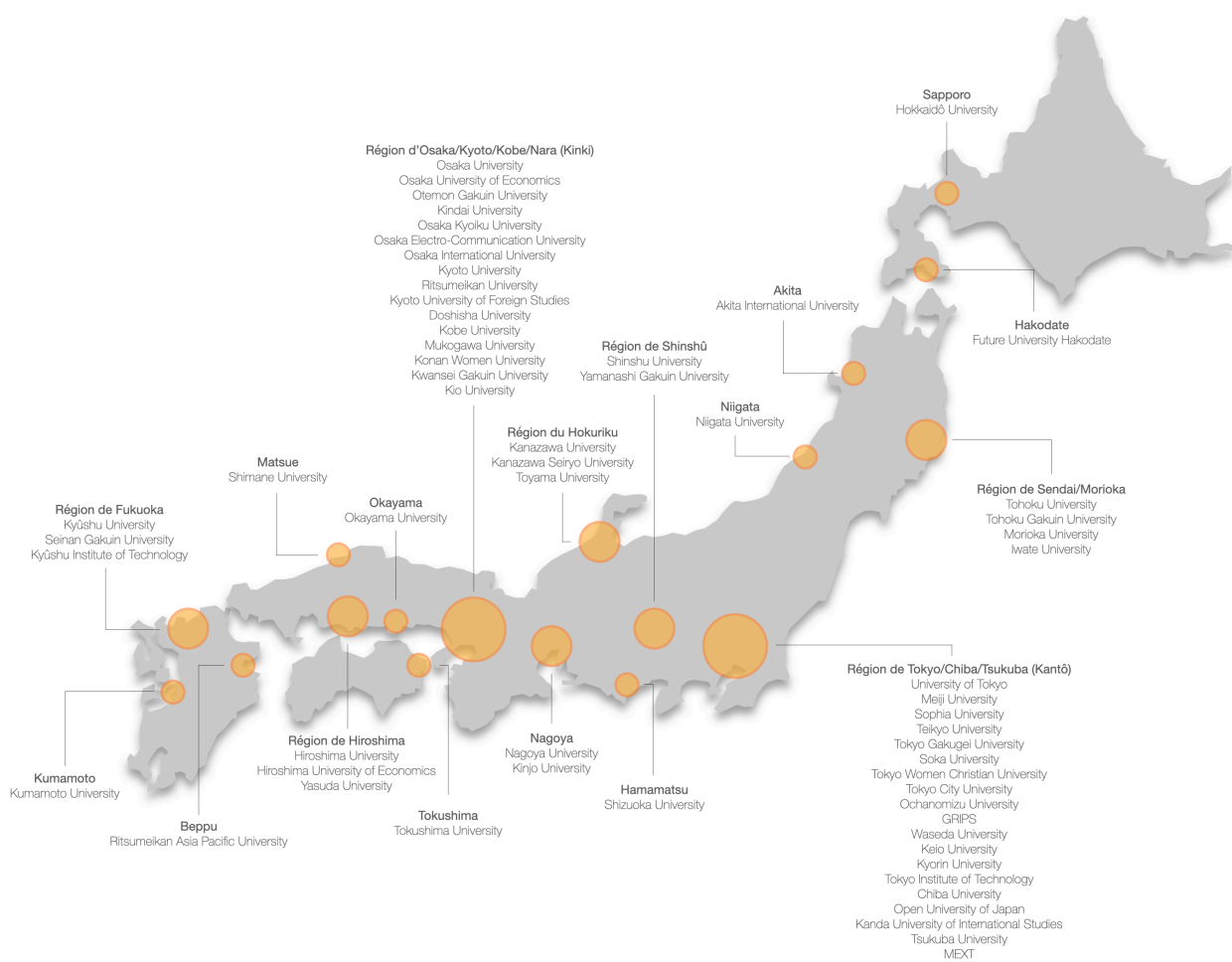


Figure 1: Liste des établissements visités

Praticiens	Institutionnels	Usagers	Observateurs
Managers (42)	Présidents (5)	Étudiants effectifs (14)	Chercheurs (3)
Porteurs de projets (6)	Vice-Présidents/Doyen (5)	Anciens étudiants (3)	
Bibliothécaires (10)	Directeurs bibliothèque (10)		
Enseignants (43)	Représentants MEXT (6)		

Figure 2: Typologies et décompte des acteurs impliqués dans la démarche de recherche

De ce panel, et des premiers échanges menés, nous avons sélectionné des acteurs de chaque catégorie dont nous avons estimé que leurs témoignages et leurs expériences respectives étaient significatifs. Il s'agit de la liste des interlocuteurs avec lesquels nous avons menés des entretiens formels, dans les modalités décrites plus loin (voir 1.6.4.3). Parallèlement, cette phase nous a permis d'identifier au niveau institutionnel des « cas références », que nous avons jugés particulièrement représentatifs de différentes dynamiques et illustrant particulièrement les enjeux auxquels nous nous intéressons. Ces cas ont évidemment fait l'objet d'interviews plus poussées, dont plusieurs extraits alimentent les pages qui suivent.

1.6.4.3. Entretiens semi directifs et analyse de discours

Les entretiens menés avec les acteurs que nous avons sélectionnés ont constitué la première source de données que nous avons exploitée dans le cadre de notre recherche. Nous souhaitons ici souligner que nous avons délibérément limité le caractère semi-directif de ces échanges, de façon à laisser à nos interlocuteurs une liberté d'expression dont nous avons rapidement compris qu'elle était indispensable afin d'outrepasser les discours convenus, et donc d'obtenir des matériaux véritablement révélateurs des enjeux et des stratégies d'acteurs que nous souhaitions mettre en lumière. Davantage qu'un questionnaire proprement dit, ce sont donc une liste de thématiques préalablement établies qui ont été abordées dans le cadre de nos entretiens (voir annexe 2), et vers lesquelles nous nous sommes attachés à faire converger les échanges, tout en laissant à nos interlocuteurs une liberté de parole maximale. Si une part de ces entretiens furent intégralement menés en Anglais, les autres le furent sur la base de questions en Anglais, et de réponses en Japonais, ce qui contribua là aussi à une parole plus libre. Le cas échéant, nous avons été assistés dans la retranscription de ces passages par des japonaisants.

Lors de la phase d'analyse de discours, nous avons gardé à l'esprit que celle-ci « *doit montrer pourquoi il [le discours] ne pouvait être autre qu'il n'était, en quoi il est exclusif de tout autre, comment il prend, au milieu des autres et par rapport à eux, une place que nul autre ne pourrait occuper* » (Foucault, 1969:40). Aussi, outre la nature même des réponses formulées, la promptitude à aborder les différents sujets, la priorité spontanément mise sur certains, et la digression spontanée sur d'autres ont été autant d'indices précieux quant à la mise au jour des jeux d'acteurs et des rapports de force.

Cette analyse de discours fut menée dans la double lecture synchronique/diachronique dans laquelle nous avons décidé de nous inscrire dès l'origine. Concrètement, il s'est agi pour nous de contextualiser les enjeux révélés par nos entretiens non seulement dans leur environnement social, culturel et professionnel contemporain, mais aussi dans l'inscription dans une généalogie qu'ils ont à ce titre largement contribué à éclairer, et que nous avons pu compléter au travers de notre recherche documentaire (voir 1.6.4.5).

Sur le plan pratique, nous avons utilisé la retranscription des différents entretiens pour en extraire ce qui est nous est apparu comme des enjeux, mis au jour au travers de termes ou de formulations concordantes. Il nous est rapidement apparu que certains de ces termes, tel que l'invocation de *l'Active Learning*, relevaient davantage d'éléments de langage que nous avons également jugé nécessaire d'intégrer dans notre réflexion. Le nombre d'occurrences de leurs mentions dans l'ensemble de nos entretiens nous a confirmé leur réalité, au-delà du pressentiment qui nous avait d'ailleurs guidé dans les thématiques à aborder dans nos interviews.

Cette extraction a largement participé à l'affinage du plan de notre thèse, en étoffant les trois différents axes que nous avons *a priori* décidé de traiter comme étant les enjeux liés aux institutions, ceux liés aux professionnels, et enfin ceux liés aux publics adressés par les Learning Spaces. Ainsi, la structure des trois parties correspondantes dans les pages qui suivent a-t-elle largement été guidée par l'inventaire issu d'une analyse de discours institutionnel (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003), qui a notamment mis en lumière les thématiques suivantes :

- La volonté ministérielle d'améliorer la qualité des enseignements universitaires ;
- La situation concurrentielle exacerbée d'un marché de l'Enseignement Supérieur hybride (public/privé) et faisant face à des contraintes démographiques uniques ;
- La dévalorisation significative des bibliothèques sur les campus ;
- Les freins structurels et culturels existant au sein des personnels et s'opposant à une démarche de rupture ;
- La conception des années universitaires par les étudiants, mais aussi par leurs futurs employeurs.

1.6.4.4.Observations et observations participantes

La deuxième source de données sur laquelle nous nous sommes appuyés fut des observations, auxquels nous avons jugé nécessaires de procéder ne serait-ce que pour les confronter aux matériaux obtenus dans le cadre de nos entretiens. Ces observations furent effectuées dans deux modalités distinctes, mais complémentaires.

La première s'est une nouvelle fois appuyée sur notre double posture déclarée pour nous faire participer en tant qu'observateur ou en tant qu'intervenant à près d'une trentaine de séminaires, comités de suivi et autres réunions prospectives ou d'évaluation consacrés à des projets de Learning Spaces effectifs ou en devenir. Ce qui revint ainsi à des observations participantes nous ont là encore permis de mieux comprendre les jeux d'acteurs, et d'identifier des motivations dont le caractère contradictoire pouvait se traduire en tension illustrant la multiplicité des enjeux que nous pressentions déjà.

La seconde consista en des observations de terrains menées au sein des Learning Spaces eux-mêmes, dans le cadre desquelles nous avons notamment pu identifier le décalage pouvant exister entre les usages – parfois définis de façon relative comme nous le verrons – autour desquels les espaces avaient été conçus, et leur utilisation effective tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Outre des heures ainsi passées en nous positionnant nous-même comme usager (Olivesi, 2004) des Active Learning Classrooms et des Learning Commons sur lesquels nous concentrerons la suite de notre propos, nous nous sommes appuyés sur des solutions technologiques afin de compléter et de confirmer nos

observations. La réalisation de vidéos time lapse²⁰ s'avéra ainsi un révélateur très intéressant de dynamiques d'utilisation parfois différenciées entre les sous-espaces d'un même ensemble²¹ (voir 3.3.2.3).

1.6.4.5. Collecte de documentation

La troisième de nos sources de données fut documentaire. Par rapport aux entretiens et aux observations, leur collecte démarra plus en amont puisqu'elle fut fondamentale dans la phase exploratoire qui précéda le démarrage effectif de notre travail de thèse, à savoir entre 2015 et 2016. Elle alimenta notamment les premières prises de contact que nous évoquions, en nous permettant d'avoir une première vue depuis l'extérieur de notre terrain des réalisations et de tendances que nous allions plus tard observer et analyser. Parmi ces matériaux ont notamment figuré des rapports ou des publications centrées sur notre sujet, sans pour autant être tous focalisés sur le cas japonais. L'exemple du rapport Jouguelet sur les Learning Centers en tant que modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche (2009) est à ce titre représentatif dans le sens où sa lecture nous a éclairé quant à plusieurs enjeux relatifs à son contexte français, que nous avons pu par la suite comparer à la situation japonaise. Plusieurs volumes relatifs au système universitaire japonais nous ont, quant à eux, permis de poser un cadre à partir duquel nous avons pu envisager nos lectures synchronique et diachronique. Les écrits relatifs aux Learning Spaces proprement dits, tel que le volume éponyme édité par EDUCAUSE (Oblinger, 2006), enfin, nous ont illustré leurs typologies, et leur émergence en occident. Sur un plan plus transversal et analytique, nombre de publications scientifiques, outre le fait de nous aider à consolider notre cadre théorique à enrichir notre approche conceptuelle, nous ont apporté des clefs de lecture qui nous ont apporté une aide considérable dans la déconstruction du sujet que nous avons par la suite menée pour faire émerger les grands enjeux que nous voulions adresser, et appréhender leurs articulations.

Ces fondations étant posées, la collecte de cette documentation resta constante et continue tout au long des quatre années qui ont suivi. Elle s'appuya sur une littérature scientifique plus particulièrement centrée sur les transformations récentes au sein du système d'Enseignement

²⁰ Vidéos réalisées par la concaténation de photos d'une même scène prises à des intervalles réguliers (typiquement plusieurs secondes) sur une durée longue (dans notre cas de plusieurs heures). Le résultat revient à une vidéo accélérée faisant ressortir des flux et des dynamiques beaucoup plus difficiles à observer en temps réel.

²¹ Notamment dans le cas de Learning Centers et de Learning Commons, eux-mêmes constitués de sous-unités fonctionnelles distinctes.

Supérieur japonais, et notamment sur l'émergence proprement dite des Learning Spaces, et en l'occurrence de la façon dont ils ont investi les campus. Elles se sont accompagnées de lectures relatives à des aspects socio-culturels, tels que la gestion de l'innovation et des démarches de rupture, nous apportant un éclairage ethnographique qui nous a permis de confirmer et de préciser des conclusions que nos entretiens et nos observations nous avaient permis de faire émerger.

Durant cette période de quatre années, nous nous sommes également appuyés sur les supports de communication réalisés par les universités japonaises par rapport à leurs Learning Spaces, qui nous ont éclairés quant à la finalité que leur attribue l'institution. S'y sont adjoints des rapports issus de chercheurs et de praticiens japonais traitant du déploiement de ces espaces sur le territoire, et de leur utilisation au niveau local. Ces données ayant connu, pour certaines d'entre elles, des actualisations durant la période en question, illustrant là encore les mouvements dans lesquels les Learning Spaces étaient inscrits, mais aussi l'évolution de la lecture que différents acteurs – et notamment ceux impliqués dans ces écrits – pouvaient en avoir.

Au lectures que nous venons de mentionner, la seconde moitié de la rédaction de cette thèse a ajouré celle de rapports d'évaluation ministériels, qui dans leur nature même nous ont été d'un apport significatif quant aux modalités d'intégration de ces espaces dans les stratégies nationales et locales, et ont constitué un révélateur très important des objectifs conférés par les décideurs aux Learning Spaces, et de la finalité dans laquelle ils s'inscrivent compte-tenu de l'environnement qui est le leur.

1.7. Organisation de la thèse

Notre chapitre introductif, qui arrive ici à son terme, nous a permis de définir et délimiter notre sujet, de poser notre problématique, et de la positionner dans cadre théorique et la méthodologie sur lesquels vont s'appuyer la suite de cette thèse.

Notre chapitre 2 va s'attacher à opérer l'analyse diachronique de notre phénomène, en le contextualisant dans une généalogie du système d'Enseignement Supérieur japonais, et des événements historiques qui l'ont modelé. Une première partie va ainsi évoquer la fondation de l'université japonaise à la fin du 19^{ème} siècle, et en présenter les évolutions lors de son premier siècle d'existence. Outre son apport purement historique, cette lecture nous permettra, dans une seconde partie, de mettre en lumière des aspects sociétaux, socio-culturels et socio-professionnels qui constitueront par la suite des clefs de compréhension et d'analyse particulièrement utiles. Forts de ces

éclairages, nous reprendrons dans une troisième partie notre approche généalogique pour aborder la période contemporaine du système d'Enseignement Supérieur, qui nous amènera dans une quatrième et dernière partie à évoquer l'émergence des Learning Spaces nippons proprement dite.

Capitalisant sur les apports historiques ainsi obtenus, le chapitre 3 de notre thèse sera quant à lui consacré à l'approche synchronique de notre sujet. Il s'agira ainsi pour nous de le traiter sous trois angles, illustrant la diversité des enjeux auxquels les Learning Spaces japonais font face. La première partie sera ainsi consacrée aux enjeux institutionnels, tant au niveau de la tutelle ministérielle que des gouvernances d'établissements. Elle traitera également la question de l'évaluation, et en extraira des enseignements permettant d'éclairer les véritables motivations régissant la mise en place de ces espaces. La deuxième partie portera sur les professionnels, en mettant notamment en lumière la réalité de l'opportunité pouvant être offerte par l'arrivée de Learning Spaces sur les campus, mais aussi les raisons structurelles et culturelles des résistances auxquelles ils peuvent se heurter. La troisième partie, enfin, s'attachera aux publics en s'appuyant notamment sur une approche sociologique générationnelle, et visera à démontrer l'éventuel décalage existant entre la promesse portée par les Learning Spaces et les aspirations des étudiants en termes de vie universitaire et de formation proprement dite.

Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre, nous reviendrons sur les questions fondamentales que nous avons soulevées en préambule, sous l'éclairage des lectures diachronique et synchronique auxquelles nous aurons alors procédé. Nous terminerons par une extension de ces questionnements au-delà des frontières japonaises, en abordant le potentiel de transposition des enseignements tirés de ce cas.

2. Un phénomène en réponse aux tourments d'un système d'Enseignement Supérieur ?

2.1. La généalogie d'un système : entre outil d'une stratégie de rattrapage et idéal égalitaire

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, nous avons jugé pertinent d'aborder notre sujet dans une double dimension diachronique et synchronique. Et avant de traiter cette dernière, il nous a effectivement semblé nécessaire de revenir sur l'historique et l'évolution de l'écosystème dans lequel évolue le phénomène des Learning Spaces, à savoir le système d'Enseignement Supérieur japonais.

Ashby écrivit au sujet des universités américaines (1967) : « *Comme les animaux et les plantes, les universités sont le produit d'un héritage et d'un environnement. L'université américaine dérive d'un héritage européen (à l'origine il s'agit d'un hybride anglo-allemand) ; mais l'environnement américain l'a transformée en une nouvelle espèce d'institution* » (cité dans Cummings, Amano et Kitahara, 1979:11). Cette démarche d'inspiration et d'adaptation, certainement inhérente à des nations dont l'histoire est plus récente que celle de la vieille Europe, s'est également vérifiée dans le cas japonais. Si de jeunesse du pays nous ne pouvons pas parler à proprement dit, il n'en reste pas moins que son système éducatif, et en particulier d'Enseignement Supérieur, si l'on en considère les formes structurées, ne compte à peine qu'un siècle et demi d'antériorité. Il s'agit précisément de la temporalité dans laquelle nous avons décidé de positionner sa lecture. Ce d'autant qu'elle correspond à une séquence d'évolutions notamment sociétales et géopolitiques qui furent pour le pays tout aussi rapides que fondamentales, et qui connurent avec les questions éducatives des tensions et des inflexions réciproques, questionnant globalement la conception et la place même de l'université dans son contexte social, culturel, et économique.

Cette temporalité étant définie, il nous a ensuite semblé nécessaire d'identifier les principales étapes dans lesquelles cette évolution du système d'Enseignement Supérieur s'est inscrite. Comme le souligne Galan (2010), si l'on s'en tient à une segmentation correspondant aux réformes que le système a connu – considérant une réforme comme « *un changement significatif porté à la forme d'une institution dans l'optique de l'améliorer, et de s'assurer qu'elle produise les meilleurs résultats possibles* » (définition du Petit Robert) – ce sont plus de vingt dates sur lesquelles nous aurions pu nous arrêter. Évoquant le système éducatif japonais, Amano souligna d'ailleurs qu'« *avec une régularité remarquable, tous les 5 à 10 ans depuis la mise en place (du) système, les représentants*

des couches et des secteurs les plus dépouillés initièrent des mouvements de réforme » (cité dans Cummings, Amano et Kitahara, 1979:11).

Dans son essai sur l'éducation, l'économie et la société, Halsey (1961) inscrivit l'histoire de l'université occidentale en trois phases majeures, respectivement marquées par sa création, par son expansion, et enfin par sa massification. Au prix d'une distorsion temporelle – rappelons en effet que la multi sécularité de l'université européenne doit être mise en regard des 150 ans à peine d'histoire de son homologue japonaise – ce schéma peut effectivement s'appliquer dans notre cas. Nombre d'auteurs japonais et occidentaux, d'ailleurs, s'accordent à identifier « trois époques pour l'éducation moderne » (Anderson, 1959) pour l'archipel, correspondant aux phases qu'Hasley a qualifié. Pour autant, s'il est intéressant d'étudier les causes qui ont conduit à ces différents changements d'époque, il l'est tout autant d'analyser dans quelle mesure ces derniers ont représenté une simple évolution, une rupture, voire un changement de paradigme.

Nous nous proposons donc dans les lignes qui suivent de revenir sur la genèse, les tensions et les vocations qui furent celle du système d'Enseignement Supérieur japonais. Ce, bien évidemment, en contextualisant le système éducatif dans l'émergence certes récente, mais non moins remarquable, d'une nation sur la scène géopolitique et économique mondiale. Nous chercherons à identifier les principaux traits qui ont jalonné une évolution par ailleurs bousculée – mais aussi modelée – par l'histoire, et à illustrer dans quelles mesures ils ont pu façonner le terreau dans lequel le phénomène des Learning Spaces a pu prendre son essor, se développer mais aussi montrer les limites qui sont les siennes aujourd'hui.

Suivant le schéma établi par Halsey, nous traiterons ainsi de la phase fondatrice du système d'Enseignement Supérieur Japonais (1886-1918), de sa phase d'expansion (1918-1945), et enfin de sa phase de massification, débutée au lendemain du second conflit mondial et correspondant à l'explosion économique du pays. Concernant cette troisième phase, nous nous arrêterons particulièrement sur trois moments que nous avons identifiés comme majeurs.

La prétendue refondation du système d'Enseignement Supérieur entreprise par l'administration américaine en 1946/1947, tout d'abord, qui tenta notamment d'opérer une réorientation plus démocratique du système universitaire, mais qui se heurta à des remises en cause autant idéologiques que corrélées aux orientations socio-économiques prises par le pays, une fois l'occupation arrivée à son terme. Les deux tentatives de réformes menées à la fin des années 60 et au milieu des années 80, ensuite, qui si elles ne purent concrétiser pleinement les ambitions qui furent les leurs dans la

perspective d'un « *new Japan* », soulevèrent néanmoins des questionnements majeurs quant au système éducatif. Outre leur inscription historique, ces deux semi-échecs, tels que nous les présenterons, nous offrent cependant un second niveau d'analyse.

Nous avons en effet jugé qu'ils illustrent de façon très claire plusieurs traits socio-culturels, qui additionnés entre eux, alimentent probablement une certaine *unicité japonaise* (Dale, 1986), et – surtout – fournissent dans notre cas des clés de lecture qui seront fondamentales non seulement dans la suite de notre cheminement diachronique, mais aussi dans l'étude synchronique à laquelle nous procéderons pas la suite. Nous partons en effet de l'hypothèse qu'au-delà de considérations matérielles, politiques, institutionnelles et pédagogiques, ces caractéristiques ont très significativement infléchi l'émergence mais aussi créé les limites auxquels les Learning Spaces japonais peuvent aujourd'hui se heurter. Nous nous proposerons donc, à ce moment de l'étude historique du système d'Enseignement Supérieur japonais, de nous arrêter sur les mouvements déjà évoqués pour justement identifier, qualifier et contextualiser ces caractéristiques, sur lesquelles nous pourrions nous baser pour éclairer la suite de notre étude.

Celle-ci, justement, se poursuivra par une échéance majeure : la grande réforme universitaire de 2004. Outre le fait d'être très contemporaine de l'émergence des Learning Spaces au Japon, elle fut considérée comme « *le Big Bang de l'Enseignement Supérieur japonais* » (Eades, Goodman et Hada, 2005), tant elle ambitionna d'opérer une inflexion répondant à toutes les critiques que connut le système après la refondation de 1947. Elle cristallisa en effet sur elle l'aveu d'une situation de *crise de l'université japonaise* (Poole, 2003), notamment créée par l'absence de véritables réformes de rupture depuis 60 ans, et par la prise en compte insuffisante des évolutions socio-professionnelles et démographiques que cette même période a connu.

2.1.1. Création de l'université japonaise au service de la modernisation du pays (1886-1918)

« *L'Enseignement Supérieur au Japon a pris sa part dans la transformation de la Nation d'un pays sous-développé en un état moderne* » (Anderson, 1959:125)

« *Le souffle de la civilisation occidentale progresse vers l'Orient et, partout, herbes et arbres s'y plient* » (Fukuzawa, 1885, cité dans Souyri, 2015:32)

Il est communément admis que l'avènement de l'ère Meiji²², en 1868, a marqué le basculement du Japon dans une société moderne, basée sur le modèle des pays industrialisés occidentaux. Un basculement qui fit en effet suite à une période de près 250 ans de fonctionnement féodal²³, structurée de façon assez relative autour des *shogun*, et particulièrement caractérisée par un isolationnisme volontaire dont le pays n'était sorti que sous la pression – voire la menace²⁴ – de pays étrangers. L'usure du précédent régime, ainsi que cette ouverture nouvelle, ont conduit le Japon à une restructuration de ses instances de gouvernance, notamment marquée par une recentralisation du pouvoir autour d'une restauration impériale. Cette période correspondit à une réflexion sur les principes fondamentaux qui permettraient d'inscrire le Japon dans le nouveau paysage auquel il allait subitement devoir faire face.

Dans les mois qui précédèrent, Kôhei Kanda, un érudit et homme politique, synthétisa dans un document intitulé « Les cinq tâches les plus urgentes pour le Japon » la vision qui allait régir les transformations sociétales à venir (cité dans Nagai, 1971:21):

- « 1. Notre Japon doit être éternellement indépendant. Il ne doit jamais se subordonner à un autre pays.
2. Si nous désirons l'indépendance, nous devons créer la puissance nationale adéquate.
3. Si nous souhaitons créer cette puissance nationale, le peuple doit être uni sur l'ensemble du territoire.

²² Correspondant à la période historique de 1868 à 1912.

²³ L'époque Edo, qui tient son nom de la nouvelle capitale éponyme (l'actuelle Tokyo) ou période Tokugawa débuta vers 1600 et se termina avec l'avènement de l'ère Meiji en 1968. Elle se caractérisa par un pouvoir centralisé autour d'un shogunat, qui ne laissa à l'empereur pourtant en place qu'un rôle symbolique et spirituel.

²⁴ Une expédition américano-européenne dirigée par le commodore Perry arriva au Japon en 1853, avec pour objectif la mise en place de relations commerciales jusqu'alors inexistantes. L'arrivée dans la baie de Tokyo de la flotte composée d'imposants vaisseaux noirs eut une symbolique forte sur la population et sur les décisionnaires. Ces derniers, qui s'opposèrent dans un premier temps quant à la conduite à tenir, décidèrent finalement et sous la pression appuyée de Perry de formaliser des accords, au travers de la convention de Kanagawa signée en 1854.

4. *Si nous désirons faire prévaloir l'unité sur l'ensemble du territoire, nous devons faire en sorte que l'allégeance au gouvernement soit universelle.*

5. *Si nous désirons que le peuple suive le gouvernement, le gouvernement doit adopter des théories provenant de l'ensemble de la nation. Il ne doit jamais souscrire à des thèses unilatérales. »*

La restauration de 1868 ouvrit la voie à la réalisation de ces objectifs, et ce notamment au travers de la structuration d'un système éducatif auparavant hétérogène, et totalement décentralisé. A ce titre, il convient tout d'abord de rappeler les conditions et l'esprit dans lesquels ce système a été mis en place. Lors de l'avènement de l'ère Meiji, les gouvernants prirent rapidement conscience que la nouvelle ouverture de l'archipel sur le monde, et la quête d'une modernisation et d'une industrialisation rapide, nécessitaient la mise en place d'une structure permettant non seulement une éducation de masse, mais aussi l'acquisition de compétences avancées.

Comme le souligna Amano (dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:12) « *La première condition propice à ce développement rapide et précoce de l'Enseignement Supérieur fut le besoin d'acquérir les connaissances et la technologie occidentales aussi vite que possible* ». En effet, le constat concernant le retard accumulé par le Japon sur les pays occidentaux durant les 250 années précédentes fut aussi général que sévère. La perspective d'une mise à niveau, jugée comme particulièrement nécessaire dans l'optique des relations qui allaient inévitablement être tissées, amena à des mesures rapides. Concernant le système éducatif, et notamment l'Enseignement Supérieur, celles-ci consistèrent en une démarche d'inspiration basée sur l'étude de l'existant au sein de ses nouveaux partenaires, qui fut contextualisée dans une obligation de s'adapter de façon globale aux standards occidentaux.

Si cette démarche releva d'un certain principe de réalisme, elle put cependant constituer une certaine antinomie entre une volonté farouche de maintenir une indépendance potentiellement menacée par l'ouverture du pays à l'international, et l'acceptation de faire justement de l'Occident – et de l'Europe et des États-Unis en particulier – le maître étalon sur lequel allait se calquer tout l'effort national. Une antinomie qui se déclina par ailleurs sur le plan culturel, où l'obsession de protéger une spécificité japonaise, parfois qualifiée de *mythe de l'unicité japonaise* (Dale, 1986) se confronta à une facilité notable de s'inspirer, voire s'assimiler les fondamentaux occidentaux. En quelque sorte une « tentation de l'Occident », comme le mentionne Souyri (2015: 32-33) lorsqu'il écrivit « *il s'agit donc à la fois d'un profond mouvement de modernisation fondé sur l'adoption de certaines techniques, d'une ouverture aux idées occidentales, ou du moins à certaines d'entre elles, et de la*

diffusion des modes venues d'Occident. Ici, modernisation et occidentalisation ont tendance à se confondre ».

L'une des initiatives les plus notables et les plus fondatrices en la matière fut la mission *Iwakura*²⁵ organisée entre 1871 et 1873, soit quelques années à peine après l'avènement de l'ère Meiji et qui représenta la première véritable initiative diplomatique jamais menée par le pays. Celle-ci consista en un voyage d'étude mené par une centaine de dirigeants, de représentants du gouvernement et d'étudiants en Amérique du Nord et en Europe. Outre les aspects politiques, industriels et commerciaux, elle eut pour objectif d'analyser les systèmes éducatifs en place, afin d'alimenter les réflexions en cours sur l'archipel sur ce même sujet, ce dans l'optique de la modernisation qui était visée. Pourtant resté au Japon durant la période en question, Arinori Mori²⁶, personnage clé qui deviendra par la suite le premier Ministre de l'Éducation du Japon, fut impliqué dans la mission en mettant à contribution l'expérience acquise lors des nombreux séjours à l'étranger non seulement pour orienter les visites à mener, mais aussi pour organiser ces dernières à distance au travers de son réseau. Fervent enthousiaste du modèle éducatif américain, il écrivit à ses contacts sur place pour présenter la démarche de la délégation japonaise comme une consultation visant à « *rehausser le niveau intellectuel, moral et physique du Japon* » (cité dans Anderson, 1974).

Les retours de cette mission permirent notamment de nourrir les travaux qui aboutirent au *Code éducatif*, promulgué en 1872 par le gouvernement, qui dressa les bases d'une école primaire obligatoire, les axes d'un secteur éducatif secondaire multidisciplinaire, et les fondamentaux d'un système d'universités impériales qui viserait les élites. Ce code qui constitua un acte fondateur dans la mesure où il permit une structuration jusqu'alors inexistante du système éducatif japonais, qui fut largement inspiré du modèle français initié par Napoléon III en 1854, de par son homogénéité et sa centralisation. Il se basa notamment sur une division du pays en 8 districts, dotés pour chacun d'entre eux d'un réseau d'établissements primaires et secondaires, et d'une université (Okada, 2012:23).

14 ans plus tard, et quelques mois après avoir été nommé premier Ministre de l'Éducation du Japon, Arinori Mori, déjà impliqué – certes indirectement – dans la mission d'étude *Iwakura* que nous évoquions, fut l'instigateur d'une *Ordonnance universitaire impériale*, effectivement promulguée par le gouvernement en 1886. Ce document constitua le véritable acte de naissance de l'université

²⁵ La mission *Iwakura*, du nom du Ministre des Affaires Politiques qui fut à sa tête, opéra un circuit passant par les États-Unis et Europe, où elle s'arrêta notamment en Angleterre et en France. Furent également visités sur le chemin du retour l'Égypte et des pays d'Asie du Sud Est.

²⁶ Arinori Mori (1847-1889) fut considéré comme le fondateur du système éducatif moderne du Japon. Militant de l'ouverture intellectuelle du pays sous l'ère Meiji, Il officia notamment en tant qu'ambassadeur du Japon dans plusieurs pays (dont les États-Unis) et fut Ministre de l'Éducation de 1886 à 1889.

japonaise, et peut être considéré comme la première réforme fondamentale de l'Enseignement Supérieur national. Démontrant dès l'origine une orientation très marquée par rapport à la vocation qui devrait être celle des universités, il mit en avant une conception soulignant de façon claire « *les signes du caractère utilitaire de l'Enseignement Supérieur moderne japonais* » (Nagai, 1971:20), en établissant des « *priorités strictement identifiées, compte-tenu de ressources limitées* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:33). En l'occurrence, la première priorité des universités y fut définie comme étant « *l'enseignement et la recherche fondamentale dans les arts et les sciences nécessaires à la Nation* ». Mori, au moment de sa prise de fonction, s'appuya en effet sur sa connaissance de l'Occident pour souscrire à la lecture très sévère du niveau système éducatif japonais du début de l'ère Meiji : « *Il peut être pleinement et infailliblement dit que le statut de notre pays est extrêmement bas, que notre puissance nationale est terriblement faible, et que nous manquons d'expérience dans la gestion des affaires étrangères* » (cité dans Nagai, 1971:24-25). Il afficha ainsi une forte volonté d'assimilation de la culture occidentale, qui transpara dans toute son action politique.

Son approche de l'Enseignement Supérieur, par ailleurs, se traduit dans une structuration du système qui allait perdurer en tant que telle jusqu'à la seconde guerre mondiale. Celle-ci fut basée sur une distinction binaire entre deux conceptions des domaines scientifiques (Hall, 1973), et des activités de recherche et d'enseignement. D'une part les « sciences pures », à savoir une recherche contribuant sur le long terme au bénéfice du Japon, et plus globalement du monde, et devant être conduite uniquement par les académiques les plus qualifiés. D'autre part, les « sciences appliquées » qui ne concernent pas uniquement les technologies et l'ingénierie au sens strict, mais qui comprennent également toutes les connaissances ayant des applications légales, commerciales ou médicales pour ne citer qu'elles. On peut voir dans cette approche les racines du système à deux niveaux qui caractérisera pour plusieurs décennies l'Enseignement Supérieur japonais, et qui cristallisera plusieurs de ses tensions majeures.

La première véritable université japonaise, l'Université de Tokyo, qui avait été créée en 1877 suite à la fusion de trois écoles shogunales préexistantes, fut ainsi transformée en l'Université Impériale de Tokyo suite à la publication de l'ordonnance de 1886. Elle fut la première d'une lignée d'établissements créés, supportés et contrôlés par l'État, et servit justement de modèle à six autres universités impériales sur l'archipel²⁷, et deux dans des colonies de l'époque : la Corée et Taiwan²⁸. Revenant sur les sensibilités occidentales du ministre Mori, il est d'ailleurs à noter que dans sa démarche de création des premières universités impériales, le gouvernement japonais s'inspira

²⁷ Kyoto fondée en 1897, Kyūshū en 1903, Hokkaido en 1903, Tohoku en 1909, Osaka en 1931 et Nagoya en 1941.

²⁸ Keijo (Seoul) fondée en 1924 et Taihoku (Taipei) en 1928.

volontairement du très sélectif modèle universitaire européen (anglais, français, et tout particulièrement allemand²⁹) plutôt que de celui des États-Unis. Au travers de la constitution des universités impériales, le Ministère de l'Éducation ne visa en effet pas l'égalité dans l'accès à l'Enseignement Supérieur pour la population. Leur caractère délibérément élitiste s'expliqua autant par la volonté d'afficher auprès des pays occidentaux des établissements de niveau équivalent aux leurs (ce qui justifia d'autant l'inspiration que nous avons mentionnée) que par la nécessité de pouvoir former des cadres de haut niveau, notamment à même d'officier au sein des instances gouvernementales ou des plus hautes strates du tissu économique. La carrière des étudiants ambitionnant de telles responsabilités était en effet, et déjà à cette époque, très largement conditionnée au passage dans l'un de ces établissements.

Dans les phases les plus précoces de la mise en place du nouveau système éducatif de l'ère Meiji, le retard constaté par les autorisés s'ajouta à un déficit criant de ressources, particulièrement préjudiciable dans le cadre de la constitution des premières universités impériales compte-tenu des ambitions qui étaient les leurs. Outre l'image qu'elles étaient censées porter, celles-ci furent en effet dès leur origine conçues comme le bras armé du Japon dans l'importation et l'assimilation des sciences et des technologies occidentales. Ce qui se traduisit, comme nous le verrons, dans la nature des enseignements dispensés. Cependant, les ressources éditoriales et humaines à même de traiter de ces sujets étaient notablement rares sur l'archipel, tout autant que la capacité linguistique de les exploiter. Un effort important dû ainsi être consacré entre autres au recrutement d'occidentaux capables d'enseigner les langues et les disciplines visées. Cette démarche eut une inflexion importante sur les premières décisions politiques ayant mené à la fondation du système universitaire japonais. Le gouvernement, qui fut à l'origine de la majeure partie des investissements correspondants, décida en l'occurrence d'allouer ces précieuses ressources à un nombre volontairement limité d'établissements contrôlés par l'État – les universités impériales –, et ce au détriment notamment d'un tissu d'institutions privées déjà existantes, et sur lesquelles nous reviendrons en détails. Ce traitement sélectif créa « *dès l'origine (...) un large fossé entre institutions nationales et privées en termes de ressources, de standards d'enseignement, et de prestige social* » (Amano, (dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:13)).

En termes d'enseignement, les universités impériales proposèrent dès leur constitution des cycles de quatre ans (six pour la médecine), basés sur un enseignement souvent dispensé en anglais, et avec des

²⁹ Un fait particulièrement vrai pour l'Université impériale de Tokyo, largement inspirée de ses homologues allemandes, alors qu'elle relevait plus avant sa transformation d'un conglomérat de facultés caractéristiques des États-Unis. Ceci concerne notamment la composante recherche, qui était jusqu'alors minoritaire.

orientations disciplinaires délibérément ciblées. Il convient en effet de rappeler que dès son origine, « *l'ensemble du système éducatif gouvernemental, de l'école élémentaire à l'université, était imprégné d'un état d'esprit de progrès national, et soutenu par un sentiment de crise nationale* » (Nagai, 1971:21). Le gouvernement opéra ainsi une inflexion très claire sur les domaines devant prioritairement faire l'objet de cursus au sein des universités impériales, avec notamment le droit, la littérature, la médecine, les sciences, et l'ingénierie, et ce au travers d'une orientation très marquée sur la recherche fondamentale, correspondant aux « sciences pures » théorisées par Mori. Il s'agit là d'une illustration de la démarche d'adaptation au contexte local qui fut menée par le gouvernement, au-delà d'une simple duplication des établissements qui avaient été visités et étudiés en Occident lors des premières années de l'ère Meiji. Parmi ceux-ci, les universités allemandes furent certainement celles qui servirent le plus de modèle, en particulier par rapport à leur caractère sélectif. Pour autant, les principes de *Lehrfreiheit* et *Lernfreiheit*³⁰, fondamentaux dans les universités allemandes, furent exclus du modèle japonais (Amano dans Amano, Cummings et Kitamura, 1979), qui consacra ainsi un contrôle institutionnel qui allait se confronter à la question de la liberté académique de façon récurrente au cours des décennies suivantes.

Les universités impériales relevèrent ainsi d'un modèle d'« université de l'État », intégralement au service du développement de la nation, et totalement assumé par le Ministre Mori, qui voyait dans la démarche d'enseignement une vocation nettement plus applicative et donc effectivement utilitaire, que relevant d'une transmission de connaissance: « *Exposer vainement le principe des choses et estimer les actes vertueux est loin des événements du monde. La lecture de livres et la rédaction d'essais ne sont pas utiles pour l'action. Les hommes qui s'engagent dans cette voie ne sont pas ce que j'appelle des hommes de compétence. En ces temps de compétition avec les nations étrangères, de tels hommes insouciants ne peuvent satisfaire aux besoins urgents du pays.* » (cité dans Nagai, 1971:25-26). Ce caractère particulièrement étatiste et centralisé, et son inflexion dans une vocation utilitaire assumée, constituèrent deux traits particulièrement caractéristiques des premières phases du système universitaire japonais. Des traits qui s'illustrèrent par un déséquilibre notable dans l'échelle des pouvoirs, en ce sens qu'« *entre l'État et l'université, il existait un ordre naturel de supérieur et d'inférieur* » (Nagai, 1971:25).

Dans ce même esprit, il faut par ailleurs noter que le gouvernement voulut que les universités impériales soient également garantes de la composante spirituelle et morale de l'enseignement, en

³⁰ La *Lehrfreiheit* et la *Lernfreiheit* (respectivement liberté dans l'enseignement et liberté dans l'apprentissage) furent la base d'une doctrine portée par Max Weber, et consistant à décoller l'éducation de tout principe d'intérêt (Josephson, 2004).

particulier au sens du devoir envers l'Empereur. *l'Imperial Rescript* promulgué en 1881, alla d'ailleurs jusqu'à légitimer moralement et légalement une inflexion militariste et nationaliste au système éducatif, qui ne fit que croître jusqu'à la Deuxième Guerre Mondiale. Ce texte plaça l'enseignement de la moralité et les valeurs japonaises au même rang que l'apprentissage des sciences et des technologies occidentales. Là encore, et dans une dimension complémentaire, les universités impériales furent clairement positionnées comme un outil au service de la grandeur nationale, visant notamment à répondre « *au besoin d'une population docile* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005).

Au-delà du contexte concurrentiel créé par l'ouverture du Japon sur l'international, et par son impérieux besoin de modernisation, il existait une pression importante de la part d'un nombre significatif d'étudiants demandeurs d'Enseignement Supérieur lors des premières années de l'ère Meiji. Si l'ensemble de ces facteurs politiques et sociétaux constituèrent un terreau favorable à la création d'une offre universitaire, ils se heurtèrent à la capacité naturellement limitée et à la vocation élitiste des universités impériales. Le gouvernement dû ainsi considérer la mise en place d'un système plus diversifié, et « *(il) se résolu à créer un système d'Enseignement Supérieur à deux niveaux, et à tolérer une différence substantielle entre les vitrines que constituaient les universités impériales et toutes les autres institutions d'Enseignement Supérieur* » (Amano dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:15). Un système qui traduisit dans les faits la segmentation « sciences pures » et « sciences appliquées » de Mori.

S'en suivit donc la constitution d'un système d'établissements dits nationaux, qui put souvent s'appuyer sur un existant, assez diversifié dans ses formes. Parmi celles-ci, peuvent notamment mentionnées les *senmon gakko*³¹, des écoles spécialisées qui occupaient une position significative dans l'offre éducative nationale, et de longue date pour certaines³². Ces dernières s'intégraient parfois dans un groupement d'institutions qui démarraient à l'école primaire³³, et proposaient pour les niveaux les plus élevés des enseignements ciblés, sur des cursus généralement de deux ans, dans une logique de faculté unique. Résolument orientées sur l'enseignement pratique, elles contribuaient significativement à la formation de professionnels à même de participer à l'effort de développement du pays. La diversité de ces écoles était d'ailleurs remarquable : droit, médecine, ingénierie, agriculture, commerce, entre autres. Au-delà de leur reconnaissance dans le système public, le gouvernement, pourtant, ne concéda pas dans un premier temps à leur accorder le statut d'université,

³¹ Aux *senmon gakko* s'ajoutaient d'autres catégories d'établissements, notamment pour femmes.

³² Certaines *senmon gakko* existaient en effet déjà sous l'ère féodale.

³³ Ce type de groupements existent toujours à l'heure actuelle dans les systèmes public et privés, et permettent à certains étudiants de suivre un cursus très vertical dans des institutions relevant d'un même de ces groupements.

prétextant que leur orientation monodisciplinaire³⁴ ne leur permettait pas d'accéder à ce dernier. La préservation délibérée du caractère exclusif des universités impériales, et donc d'un système à deux niveaux, pouvant être une autre explication très plausible.

Parallèlement à cette extension quantitative du système national d'établissements d'Enseignement Supérieur, cette première phase vit également la reconnaissance – certes très progressive – d'établissements privés. Si l'ordonnance de 1886 ne leur apportait aucun support institutionnel particulier, elle ne les interdisait pas non plus. Or, dans leur cas également, le pays comptait déjà un certain nombre d'institutions privées, d'excellent niveau pour plusieurs d'entre elles, et là encore significativement plus anciennes que les universités impériales elles-mêmes, ayant été fondées à l'époque féodale³⁵. Si, comme nous l'avons mentionné, les universités impériales constituaient le bras armé du gouvernement dans la formation d'élites à même de contribuer à l'effort de modernisation du pays, ces établissements privés et souvent pluridisciplinaires s'attachaient quant à eux à rendre l'Enseignement Supérieur plus accessible, au même titre que les *senmon gakko* publiques, mais présentant cependant une orientation plus marquée sur le développement personnel. Ils jouissaient ainsi « *d'une atmosphère de liberté académique, et d'un rationalisme critique* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:34), et présentaient par ailleurs des orientations philosophiques et disciplinaires distinctes, souvent liées à leur fondateur, et à l'esprit qu'il leur avait inculqué. Cet esprit pouvant être clairement antigouvernemental pour certains d'entre eux, comme le démontrèrent par exemple des prises de position de Shigenobu Ôkuma, un démissionnaire du gouvernement qui fonda en 1882 la *Tokyo Senmon Gakko*, qui devint par la suite l'université privée Waseda³⁶, à l'époque particulièrement représentative de ces établissements : « *Dès le début nous nous en sommes tenus à une simple constatation : la volonté du peuple n'est jamais la même que l'opinion du gouvernement. A certains moments, la volonté populaire et l'opinion du gouvernement vont l'une à l'encontre de l'autre. Si l'éducation n'existe que sous le contrôle d'un pouvoir unique, le propos de la Nation ne va-t-il pas être dévoyé ? Cette préoccupation peut être sans fondement, mais je ne peux pas ne pas penser qu'établir un enseignement académique sur des bases indépendantes, dénuées de toute influence extérieure, soit un grand bénéfice pour la Nation* » (1940, cité dans Nagai, 1971:31).

Déjà très attentif à la loyauté des établissements statutairement sous son contrôle, le gouvernement entreprit également de contrer les velléités d'indépendance idéologique de cette frange d'établissements privés. Les concernant, il mit ainsi en œuvre différentes mesures telles qu'une

³⁴ Les universités impériales étant systématiquement pluridisciplinaires

³⁵ C'était notamment le cas de certaines *senmon gakko* privées.

³⁶ L'Université Waseda est encore aujourd'hui l'une des plus prestigieuses du Japon, toutes catégories confondues.

pression financière, une non-reconnaissance institutionnelle, voire un certain harcèlement gouvernemental. Shigenobu Ôkuma, là encore, évoqua l'atmosphère régnant à l'époque à Waseda : « *Le gouvernement regardait cette école comme un centre de formation pour conspirateurs, et envoya constamment ses agents pour nous prendre en filature (...) Il ne fait aucun doute que leurs rapports n'allaient pas en notre faveur. Un grand nombre d'agents infiltrèrent le campus et, au mépris de la sanctuarisation des salles de cours et des dortoirs, attendirent l'opportunité de créer un trouble, et de viser à la destruction de l'école de l'intérieur. Parfois, leur interférence créa des problèmes* ». (1940, cité dans Nagai, 1971:30). Ces mesures, pourtant, portèrent leurs fruits, et achevèrent effectivement de faire rentrer progressivement les établissements les plus récalcitrants dans le rang (Pempel, 1978).

Au-delà de toute considération qualitative tant sur le plan de leurs étudiants que de leur enseignement, ces établissements privés firent ainsi face dans leur ensemble à la double problématique d'un déficit de prestige – largement entretenu par le gouvernement – face à leur homologues « officielles », et d'une faiblesse budgétaire chronique. Cependant, ils s'accommodèrent progressivement de cette situation, entérinant le fait que « *s'adapter ne signifiait pas de tenter de rivaliser avec les établissements du gouvernement. Il s'agissait plutôt d'une acceptation de la position de satellite, en périphérie du système d'Enseignement Supérieur du gouvernement* » (Nagai, 1971:36). En 1915, le pays compta d'ailleurs 56 de ces établissements privés, qui représentaient plus de la moitié du contingent national³⁷.

Malgré un contexte politique dont l'agitation dépassa les questions éducatives, cette première phase fondatrice se conclut avec la réussite non négligeable d'avoir pu mettre en place dans des conditions empreintes de contraintes multiples un système d'Enseignement Supérieur largement centralisé et quasi-exclusivement orienté vers l'effort national de modernisation, mais opérationnel et structuré. Amano, en effet, rappela que « *cette structure, habilement conçue pour répondre aux multiples besoins en main d'œuvre de la Nation dans un contexte de ressources insuffisantes, fut intrinsèquement bondé de tensions et de contradictions* » (cité dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979:10-11). Des contradictions qui sédimenteront durant des décennies, et qui amèneront à terme le système à des questionnements fondamentaux.

³⁷ Source : statistique du Ministère de l'Éducation, citées dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979.

2.1.2. Expansion du système comme levier de la croissance commerciale et industrielle (1918-1945)

« *Le premier quart du vingtième siècle vit l'implémentation d'un nombre remarquable de politiques, et notamment celles qui visaient en expansion de l'Enseignement Supérieur* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:36).

Après 45 ans d'ère Meiji et de transformations structurelles lourdes, le Japon entra en 1913 dans l'ère Taishō³⁸. Parfois qualifiée de « *Liberal 1920's* » (Anderson, 1974), cette période fut en effet marquée par un grand nombre d'initiatives politiques et de réformes, et par l'émergence de libéraux et d'intellectuels. Ces derniers furent notamment à l'origine d'un climat pro-démocratique, et allèrent pour certains jusqu'à appeler à une véritable réinterprétation du modèle impérial (Nakamura, 2018). Ils alimentèrent également un débat sur le système éducatif³⁹, et en particulier sur la nécessité d'infléchir sa vocation jusqu'alors quasi uniquement utilitaire, en le mettant plus au service de l'opportunité sociale.

Cette période correspondit par ailleurs avec une phase de croissance importante pour le pays : quadruplement de la production minière et des activités de fabrication, et doublement de la richesse nationale entre 1915 et 1925. La vocation utilitaire de l'université japonaise, déjà explicitement soulignée et assumée par le gouvernement lors de sa création, s'en vit d'autant plus légitimée, tout comme le besoin impérieux d'augmenter la capacité d'accueil du système. L'ouverture et le mouvement de modernisation engagé par le pays en 1868 avait en effet déjà permis au Japon de prendre une place sur l'échiquier économique et industriel mondial, mais avait également exacerbé « *la concurrence commerciale et industrielle grandissante avec les pays occidentaux, et la reconnaissance par le gouvernement japonais du besoin urgent d'un enseignement scientifique et technique afin de produire de la compétence pour accroître la performance industrielle* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Face à des besoins en capital humain qui furent logiquement sans cesse croissants, la question de la capacité du système d'Enseignement Supérieur à former un plus grand nombre de diplômés fut posée. Le caractère exclusif de l'université impériale, qui avait déjà commencé à être interrogé dans les dernières années du 19ème siècle (Amano, dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979), s'en vit d'autant plus remis en cause.

³⁸ Nouvelle ère impériale de 1913 à 1924.

³⁹ La période fut notamment marquée par la visite de John Dewey en 1919.

Ainsi, une nouvelle ordonnance gouvernementale promulguée en 1918, le *Code de l'Université*, s'attachait-elle à mettre en place les conditions d'une importante expansion quantitative du système d'Enseignement Supérieur, faisant dès lors entrer ce dernier dans la deuxième phase de la classification d'Halsey. Concrètement, ce texte fournit un cadre légal qui permit à toute une frange d'établissements d'accéder finalement au statut d'universités, aux côtés des universités impériales qui étaient jusqu'alors les seules à pouvoir en jouir. Furent ainsi notamment concernées des *senmon gakko* publiques, qui furent transformées pour la plupart en universités nationales (sous contrôle direct du gouvernement), ainsi que les établissements privés les plus renommés, qui devinrent des universités privées. La promulgation de ces dernières acheva de normaliser les relations parfois historiquement tendues entre le gouvernement et les établissements très indépendants que nous mentionnions (Pempel, 1978). De cinq universités, toutes impériales, existantes en 1910, le Japon en compta ainsi 47 et de toutes catégories à l'aube de la Deuxième Guerre Mondiale. Parallèlement, cette requalification – et donc reconnaissance – d'un nombre significatif d'établissements n'empêcha pas le système des *senmon gakko* de continuer à proliférer⁴⁰, et à compter la plus grande part des étudiants japonais inscrits dans l'Enseignement supérieur⁴¹. Elles restèrent cependant quant à elles cantonnées aux cycles courts.

Ces différents mouvements achevèrent de formaliser la structure typique qui définit le système d'Enseignement Supérieur japonais d'avant-guerre, à savoir un système en deux secteurs, et deux niveaux. Deux secteurs, avec d'un côté le national composé des universités impériales et d'autres établissements parmi lesquels les *senmon gakko* en particulier, et de l'autre le privé avec un nombre important d'établissements divers, parmi lesquelles les universités nouvellement qualifiées. Deux niveaux, avec d'une part les universités impériales, porteuses d'un élitisme assumé et uniques dépositaires des cursus orientés vers la recherche, et de l'autre tous les autres établissements principalement focalisés sur l'enseignement pratique. Cette structure résultait clairement de l'effort de modernisation du pays engagé avec l'avènement de l'ère Meiji, mais aussi des contradictions qui l'accompagnèrent. Ces dernières relevant notamment du besoin de former rapidement une main d'œuvre hautement qualifiée, mais aussi une élite bureaucratique, le tout avec des moyens limités dont l'allocation par le gouvernement pût paraître significativement inégalitaire (Amano, dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979).

⁴⁰ Le nombre de *senmon gakko* dépassant les 250 au début des années 40.

⁴¹ De 1914 à 1944, les *senmon gakko* produisirent de 68 à 81% des diplômés, selon les années. (Source : statistique du Ministère de l'Éducation, citées dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979).

A la veille de la Deuxième Guerre Mondiale, le système d'Enseignement Supérieur japonais répondait ainsi d'une logique pyramidale résultant d'un étatismisme au moins aussi exacerbé qu'il ne le fut à l'origine, et dont la hiérarchie était définie par les moyens, l'institutionnalisation de l'image, la recherche, et l'employabilité des diplômés. En son sommet, et de façon incontestable, l'université impériale de Tokyo, représentant toujours le porte-étendard de l'université japonaise face à ses homologues notamment européennes. S'en suivaient les universités nationales, et aux premiers rangs desquelles les six autres universités impériales. Venaient ensuite les universités privées, même si les plus prestigieuses d'entre elles⁴² pouvaient prétendre rivaliser avec la strate inférieure des universités nationales. La base de la pyramide étant enfin constituée des *senmon gakkō* et autres établissements à cycles courts. (Pempel, 1978).

Outre la question de l'expansion quantitative, cette hiérarchie fut pourtant bousculée dans les faits par le principe de réalisme, et en l'occurrence par la vocation utilitaire ancrée dans le système d'Enseignement Supérieur dès sa constitution, et clairement perpétué lors de cette deuxième phase. Le Code de l'Université de 1918 rappela en effet la mission de l'université comme étant « *l'enseignement théorique et pratique nécessaire à la Nation, l'investigation des principes de la connaissance, et par la même la formation de la personnalité et la culture de l'esprit du nationalisme.* » (Abe, 1937 cité dans Anderson, 1959). Or, le développement économique du pays, outre le fait d'avoir motivé l'expansion du système que nous mentionnions, opéra par ailleurs une double inflexion disciplinaire, qui, sans la remettre en cause, put pondérer la position des universités impériales.

L'orientation industrielle du Japon, tout d'abord, mit en exergue le besoin de spécialistes des sciences appliquées, et donc la nécessité d'une focalisation sur l'enseignement pratique, telle que la souligna par exemple le comité en charge de la constitution de l'Institut de Technologie de Tokyo⁴³: « *Les savants ont une faiblesse commune. Ils tendent à se livrer à l'étude de théories abstraites et ignorent les conditions actuelles de l'industrie. De plus, alors que l'aura scientifique de leur recherche est prononcée, leurs études sont loin des réalités de l'industrie, qu'ils méprisent. Cependant, le nouvellement établi Tokyo Institute of Technology, en accord avec les principes de son prédécesseur, le Kôtô Kôgyô Gakkô, a consacré un effort considérable, et doit chercher à maintenir une relation intime avec les réalités de l'industrie, afin de mener des recherches pratiques sur les problématiques industrielles, et de développer un contingent d'enseignants et d'étudiants qui focaliseront leur*

⁴² Les universités Keio et Waseda en particulier.

⁴³ Cet établissement spécialisé existe toujours sous cette dénomination et bénéficie toujours du statut d'université nationale.

attention sur les problèmes des opérations industrielles » (cité dans Nagai, 1971). S'en suivit un certain rééquilibrage du rapport de force entre les différentes catégories d'établissements du pays, voire un relatif mais néanmoins réel questionnement de la position naturellement prépondérante des universités impériales, et de leurs enseignements plus théoriques.

Ce phénomène fut d'autant plus soutenu par l'émergence d'une toute nouvelle catégorie de personnels, les *salariman*⁴⁴, dont la conjoncture économique avait démultiplié le besoin, au sein d'entreprises qui ne cessaient effectivement de se multiplier : « *une société industrielle en croissance nécessitait également un grand nombre de cols blancs ayant bénéficié d'une formation scientifique* » (*ibid*, 1971:38). Le système d'Enseignement Supérieur, fidèle à son orientation utilitaire, dut ainsi s'adapter en généralisant des cursus idoines, et ce dans l'ensemble des couches de la pyramide, des *senmon gakko* jusqu'aux universités impériales (qui conservèrent cependant en parallèle l'exclusivité de la formation des élites). Le sociologue Jun Tosaka⁴⁵, alla d'ailleurs jusqu'à prétendre que : « *comme la distinction entre le salariman et le bureaucrate a perdu de sa signification sur le plan qualitatif, les universités impériales et privées sont toutes deux devenues de vulgaires centres de production pour la société bourgeoise* » (cité dans Nagai, 1971). On observa ainsi un phénomène de relative homogénéisation entre les différentes catégories d'établissements, qui fut caractéristique de cette deuxième phase. Cette homogénéisation, comme nous l'indiquions déjà, était déjà naturellement engagée au niveau des universités privées, dont la promulgation avait déjà significativement dilué les éventuelles spécificités historiques. Les concernant, elle résultait également de la capacité d'adaptation au marché, de la souplesse et du pragmatisme dont la plupart d'entre elles avaient déjà su faire preuve.

La contribution à l'effort national prit ainsi le pas sur les considérations d'image et de prestige institutionnel, qui continuèrent pourtant à être entretenues par les autorités, alimentant ainsi ce qui pourrait paraître comme une certaine contradiction. Celle-ci, par ailleurs, fut également alimentée par les courants de pensée caractéristiques de l'ère Taishô, qui appelèrent notamment à une inflexion méritocratique du système d'Enseignement Supérieur national, dont ils souhaitèrent qu'il soit plus au service de l'opportunité sociale, comme nous le mentionnions déjà.

⁴⁴ Dans le langage commun japonais, le terme de *salariman* (orthographié ainsi) englobe aujourd'hui encore une très large catégorie d'employés – en particulier de bureau – dans les entreprises privées. Elle apparut effectivement dans les premières phases du développement économique du pays.

⁴⁵ Jun Tosaka (1900-1945) était un intellectuel et un enseignant de sensibilité Marxiste, ayant régulièrement eu des positions très critiques vis-à-vis des gouvernements en place.

Enfin, cette période de l'histoire de l'Enseignement Supérieur japonais fut le moment d'un questionnement inédit sur l'autonomie des universités. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette notion fut assez naturellement liée aux établissements privés, avant leur promulgation au rang d'université. Pour autant, les différents degrés d'homogénéisation que nous évoquons ici amenèrent les universités gérées par le gouvernement à « *devenir (elles-mêmes) les principales protagonistes de l'indépendance et de l'auto-gouvernance des universités* » (Nagai, 1971).

En termes de gouvernance interne, il faut en effet souligner les universités impériales démontraient un niveau de décentralisation particulièrement important, notamment exacerbé par un système de chaires professionnelles mis en place à la fin du 19^{ème} siècle, et qui relevait d'une tradition nationale culturellement très ancrée. Ces *kôza*, dont le nombre était défini par décret impérial, présentaient un fonctionnement totalement pyramidal, en étant typiquement composés d'un professeur auquel s'adjoignaient plusieurs assistants professeurs⁴⁶ et assistants qui étaient supposés s'inscrire dans une patiente logique verticale d'avancement et de cooptation, devant finalement les mener au remplacement du professeur en charge lorsque celui-ci (et rarement celle-ci) partait en retraite. Ces chaires, très clairement, représentaient la pierre angulaire du fonctionnement des universités en question. En termes financier, leur nombre et leurs types pesaient considérablement dans le calcul des budgets de fonctionnement alloués par le Ministère. Sur le plan de la gestion des ressources humaines, le professeur en charge avait tous les pouvoirs. La concurrence entre ces différentes chaires était exacerbée, allant jusqu'à restreindre le partage des recherches entre elles (Anderson, 1959). Pourtant, à l'échelon supérieur, elles s'inscrivaient toutes dans un système de réunion de faculté (*kyôkujai*) dont le pouvoir décisionnel était considérable, et sur lequel l'autonomie académique reposait bien davantage que sur les décisionnaires au niveau central de l'université. Cette décentralisation très importante et très entretenue perdurera au sein des universités impériales, puis nationales, jusqu'à la réforme de 2004 que nous aborderons plus loin.

La question des modalités de participation du gouvernement aux instances de gouvernances des universités nationales fut à cette époque également sujette à d'importantes tensions. Malgré les appels pro-démocratique des intellectuels notamment dans les années 20, le pays s'était engagé après la première guerre sino-japonaise⁴⁷ et la guerre russo-japonaise⁴⁸ sur la pente du nationalisme et du militarisme, et le gouvernement procéda dans ce contexte à une ingérence progressive qui souleva la question de la liberté académique, et de l'auto-gouvernance des universités. Les universités nationales et privées ne bénéficiaient de toute manière pas d'une autorité et d'un prestige qui leur eut permis de

⁴⁶ Le poste d'assistant professeur correspond à un Maître de Conférences dans la terminologie française.

⁴⁷ De 1894 à 1895, soldée par une victoire du Japon

⁴⁸ De 1904 à 1905, soldée par une victoire du Japon

résister aux pressions du gouvernement. Pour autant, cette ingérence, qui consista dans certains cas jusqu'à tenter d'opérer un muselage idéologique, créa des troubles jusqu'aux universités impériales elles-mêmes, notamment entre des Présidents et les tout-puissants *kôza* que nous venons d'évoquer. Globalement, ce questionnement sur l'auto-gouvernance, au-delà de sa conception même et des oppositions qu'il put cristalliser, fut cependant corrélé d'une part à la capacité structurelle des universités à l'assumer, mais aussi à une opinion générale qui – dans l'actualité qui fut celle de l'époque – tendit plus à se ranger du côté du gouvernement. (Nagai, 1971).

Malgré ces mouvances, le système éducatif japonais, et notamment sa composante d'Enseignement Supérieur, sembla à l'aube de la Seconde guerre mondiale avoir atteint les objectifs qui avaient régi sa constitution : après être parvenu à se structurer, il avait connu une phase d'expansion qui lui permettait de produire de façon industrielle (Moeglin, 2016) des travailleurs volontaires, efficaces, et à même de participer à l'effort national. Ce quelles que furent les orientations politiques du gouvernement, et la centralisation largement entrevue par ce dernier.

Revenant sur ces deux premières phases du système éducatif japonais dans son ensemble, l'historien John Hall pondéra d'ailleurs le jugement qui put en être fait, notamment d'un point de vue occidental. Il souligna ainsi que compte-tenu du passé féodal du Japon et de ses ressources limitées, le choix de l'étatisme et la centralisation représentait certainement le chemin le plus sûr vers la modernisation, lorsque le pays s'engagea sur cette voie. Revenant sur la loyauté et la docilité des citoyens japonais impliqué dans l'effort national, il ajouta que ces derniers « *(firent preuve) d'un comportement intelligent, bénéficièrent d'une éducation de haut niveau, et démontrèrent un respect de la loi et de l'hygiène personnelle. (Il y eut) des agriculteurs désireux de profiter des avancées issues des expérimentations scientifiques, des hommes d'affaires capables de s'adapter aux conditions d'un marché globalisé, une intelligentsia curieuse et avide d'informations aux travers des journaux, revues, livres et autres voyages, (et) une élite intellectuelle qui jusqu'au années 20 contribua à la littérature et au développement scientifique mondial (...)* Tous ces aspects furent quelques-uns des succès remarquables du système éducatif japonais. » (Hall et Beardsley, 1965, cité dans Anderson, 1974).

Le contrôle du gouvernement sur le système, et l'orientation particulièrement utilitaire de ce dernier, ont très vraisemblablement participé à l'accession du pays au rang de société industrialisée, et ce dans des délais finalement très courts.

Sur un plan purement quantitatif, les chiffres enregistrés confirment la réalité de l'expansion que nous venons de traiter : de 5700 diplômés en 1910, le pays en produisit près de 63000 en 1944⁴⁹. Sur la même période, le nombre d'établissements d'Enseignement supérieur passa de 90 (parmi lesquels trois universités, toutes impériales), à 391 (dont 49 universités, de tous types)⁵⁰.

2.1.3. Massification tourmentée et égalitarisme contesté (après-guerre)

« La défaite japonaise de 1945 fit basculer le pays de l'ultranationalisme et du militarisme qui l'avaient conduit à cette désastreuse issue, à l'aspiration d'une nation démocratique, pacifique, et orientée vers le bien-être et la culture. La nouvelle constitution de 1946 s'appuya notamment sur la croyance dans le fait que ces nobles objectifs puissent être atteints par le pouvoir de l'éducation » (Morito, 1955:341-342).

Comme le rappela Nagai (1971), si la deuxième phase que nous venons s'aborder fut bien celle d'une expansion du système d'Enseignement Supérieur japonais, la troisième qui suivit la fin du conflit fut encore beaucoup plus importante en termes de développement quantitatif. Elle connut en effet une véritable massification, qui peut notamment s'illustrer par le passage des 49 universités existantes en 1945, au 777 que le Japon comptait en 2016, auxquels s'ajoutèrent 341 *Junior Colleges*⁵¹ sur lesquels nous revenons dans les lignes qui suivent. Le nombre d'étudiants inscrits progressa sur la même période de 400000 à plus de 2,8 millions⁵².

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, les forces d'occupation américaines décidèrent d'un changement d'orientation notable pour le système éducatif japonais, et notamment pour l'Enseignement Supérieur. Hormis la question de la pertinence ou de la légitimité de ces évolutions, il est évident que le contexte de la défaite et l'occupation du pays rendaient d'autant plus simple la mise en œuvre de réformes d'ampleur. Aussi, là où le système d'avant-guerre se caractérisait par *« la formation de sujets impériaux, une perspective nationaliste étroite, et un système d'enseignement post-élémentaire complexe et hiérarchisé composé (...) d'universités impériales pour les élites aux côtés d'un enseignement pratique pour la majorité »* (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.)

⁴⁹ Source : statistiques du Ministère de l'Éducation, citées dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979

⁵⁰ Source : statistiques du Ministère de l'Éducation, citées dans Cummings, Amano et Kitamura, 1979

⁵¹ Source : statistiques du MEXT, retrouvées sur le site du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

⁵² Source : statistiques du MEXT, retrouvées sur le site du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

2005), la réflexion quant à sa réforme se basa sur trois principes fondamentaux: la démilitarisation, la démocratisation, et de décentralisation. Elle aboutit à une reconceptualisation jusqu'alors inédite du système d'Enseignement Supérieur japonais, mettant à bas nombre des fondements qui avaient régi sa création et son expansion.

La démilitarisation tout d'abord, consista à gérer le retour dans le système éducatif des soldats engagés durant les hostilités, à opérer un examen minutieux de l'état d'esprit des personnels universitaires dans l'optique d'éliminer, voire de purger tout relent d'ultranationalisme et de militarisme, et enfin à réintégrer les enseignants progressistes qui avaient eux-mêmes pu faire l'objet de discrimination dans le cadre de l'ingérence gouvernementale d'avant-guerre (Pempel, 1978). Ce process, qui visa globalement à expurger le système de toute personne ou attitude jugée pernicieuse, prépara dans les faits le terrain pour la réalisation du second objectif majeur des autorités américaines : la démocratisation.

Les bases et les modalités de celle-ci furent notamment évoquée dans le cadre d'une mission constituée en 1946, et qui vit 27 enseignants américains invités sur l'archipel afin d'échanger avec leurs homologues japonais sur les réformes à apporter au système d'Enseignement Supérieur. Les recommandations qui en ressortirent concernèrent tout particulièrement la centralisation du fonctionnement, l'inégalité des chances dans l'accès à l'Enseignement Supérieur⁵³, et la focalisation sur l'enseignement pratique au détriment de l'enseignement général. Le rapport de l'*United States Education Mission (USEM)* qui en découla formalisa effectivement ces axes en mentionnant notamment que « *dans une démocratie, les individus (...) surpassent la valeur. Leurs intérêts ne doivent pas être subordonnés à ceux de l'État. (...) La citoyenneté intelligente, basée sur la liberté de penser, de communiquer et de critiquer doit être un aboutissement important de l'éducation.* ». Furent ainsi très clairement ciblées la quasi-intégralité des traits caractéristiques du système d'avant-guerre, et particulièrement observables au sein des universités dépendant du gouvernement : l'orientation pédagogique et morale très contrôlée par un étatismes exacerbé, le système à deux niveaux perpétuant une logique d'élitisme et donc inégalitaire, et enfin la vocation utilitaire des universités motivé par la contribution à l'effort national.

Confirmant l'orientation vers un système plus démocratisé, le rapport de 1946 fut globalement structuré autour d'un principe fondamental : l'égalité des chances. Il lista ainsi plusieurs axes qui reflétèrent les constats que nous venons d'évoquer en les traduisant en axes stratégiques pour la

⁵³ L'accès à l'Enseignement Supérieur pour les jeunes filles, par exemple, restait encore marginal avant le conflit.

réforme à venir. Parmi ceux-ci : l'accès basé sur le mérite, l'affranchissement du contrôle gouvernemental, la liberté financière et académique, la programmation de cursus de *Liberal Arts*⁵⁴ durant les deux premières années de scolarité, et l'amélioration des locaux et des bibliothèques (Beauchamp & Rubinger, 1989, cité dans Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Cette réforme sera formalisée quelques mois après, au travers d'une nouvelle *Loi fondamentale de l'éducation* promulguée en 1947, qui accompagnera la nouvelle constitution du pays, et qui restera le point cardinal du système éducatif japonais jusqu'en 2004. Nous nous proposons ici de nous arrêter sur plusieurs de ces axes du rapport de 1946, et sur leur traduction dans la réforme de 1947, dans la mesure où l'architecture du système qu'ils constitueront pour plusieurs décennies représentera en tant que tel une partie du terreau qui fera émerger le phénomène des Learning Spaces.

Le principe d'équité, encore une fois, fut très clairement positionné comme une pierre angulaire de la réforme. Le rapport de 1946 souligna d'ailleurs que « *la reconnaissance du droit d'accéder à une scolarité avancée doit être rendu plus clair pour les publics et pour les pouvoirs en charge de l'Enseignement Supérieur, sachant que les prérogatives et les avantages de certains sont abolis au profit du plus grand nombre* » (extrait du rapport de l'USEM de 1946, cité dans Pempel, 1978). L'idée fut donc d'opérer une standardisation des établissements, qui rendrait totalement obsolète le système pyramidal en vigueur auparavant, et donc les différentes « classes » sur lesquelles il se basait. L'une des plus spectaculaires traductions de cette assertion fut la disparition pure et simple de la catégorie spécifique des universités impériales, symbole assumé de l'élitisme d'avant-guerre, qui furent fondues dans l'ensemble des universités nationales. Cependant, et comme nous le verrons par la suite, les désormais ex-universités impériales, malgré la perte de leur pédigrée, allaient conserver une aura toute particulière dans l'inconscient collectif⁵⁵. Cet ensemble nouvellement unifié d'universités devint par ailleurs accessible à tout étudiant diplômé du secondaire, mettant ainsi un terme à la logique de sélectivité qui, de façon évidente, prévalait dans certains établissements. La réforme fut également l'occasion d'abolir des différences de traitement qui faisaient par exemple que les jeunes femmes ne pouvaient jusqu'alors pas accéder à des établissements d'Enseignement Supérieur qui ne leur furent pas spécialisés, ce qui était notamment le cas des universités impériales.

Parallèlement, l'architecture jugée trop complexe du système d'avant-guerre amena à une refonte structurelle, qui vit l'ensemble des institutions d'Enseignement Supérieur et des établissements post-

⁵⁴ Dans la terminologie nord-américaine reprise au Japon, les *Liberal Arts* englobent un large spectre de disciplines, comprenant non seulement les sciences humaines et sociales, mais aussi les sciences naturelles ainsi que les mathématiques.

⁵⁵ Un fait que l'auteur de cette thèse, qui a par ailleurs séjourné à l'université de Tokyo et à l'université de Kyoto, a particulièrement pu vérifier lors de différentes visites et entretiens menés, pourtant plus de 70 ans après la perte du statut d'*université impériale*.

secondaires déjà existants être intégrés dans un système inspiré du modèle américain, plus simple. Outre les établissements relevant du gouvernement, cette refonte concerna également le secteur privé, dont nombre d'institutions eurent ainsi une nouvelle opportunité d'accéder au rang d'université. Ce nouveau schéma simplifié fut basé d'une part sur des universités proposant des cursus de quatre ans (six pour les étudiants en médecine), et d'autre part sur des établissements similaires aux *Junior Colleges* proposant quant à eux des formations en 2 ans. Le système passa ainsi d'une structure de huit à deux types d'établissements. Au début des années 50, le pays compta ainsi déjà 201 de ces nouvelles universités, et 149 de ces nouveaux *Junior Colleges*, en lieu et place des 49 universités et 391 autres institutions existant avant-guerre⁵⁶.

L'attention qui fut portée à la question de la liberté académique, quant à elle, se basa sur l'idée qu'« *un moyen certain de préserver la liberté académique consiste à confier aux enseignants l'autorité pour tout ce qui relève des sujets académiques* » (extrait du rapport de l'USEM de 1946, cité dans Pempel, 1978). Cette orientation fut accueillie positivement sur les campus, dans la mesure où elle revenait à une décentralisation du pouvoir consistant en un rééquilibrage très favorable au système des *kôza*, qui avaient justement été eux-mêmes ciblés par les ingérences gouvernementales d'avant-guerre.

Cette période fut également marquée par l'émergence d'un phénomène de dévalorisation du système d'Enseignement Supérieur, qui s'inscrivit dans la durée et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir. Mais il convient ici de souligner qu'à l'origine, celui-ci fut alimenté par ce qui pourrait être considéré comme deux dommages collatéraux des réformes menées par les autorités américaines. En premier lieu, la logique d'aménagement du territoire qui prévalut dans la dissémination de l'ensemble des établissements et qui visait à favoriser l'égalité d'accès à laquelle l'administration américaine tenait. L'idée fut notamment d'avoir une université nationale dans chacune des 39 préfectures qui n'hébergeaient pas encore une des ex-universités impériales. Cette logique, cependant, fit que plusieurs des nouvelles universités à cursus long furent établies principalement dans l'optique de répondre à une demande locale voire régionale⁵⁷, sans pour autant pouvoir atteindre les standards qualitatifs attendus pour ce type d'établissements. Certaines de ces universités furent ainsi affublées du surnom péjoratif de *Lunchbox University*⁵⁸ (Beauchamp & Rubinger, 1989). Parallèlement, l'opportunité qui fut alors offerte à nombre d'établissements privés d'accéder au rang d'université fit que certains d'entre eux se retrouvèrent dans une situation délicate quant au fait de s'adapter aux

⁵⁶ Ces chiffres illustrent un processus de consolidation qui fut mis en œuvre pour certains établissements – notamment relevant de la partie la plus basse de l'ancienne pyramide – parallèlement à la structuration proprement dite.

⁵⁷ Le Japon connaissait déjà à l'époque une hétérogénéité très marquée dans la répartition de sa population sur le territoire.

⁵⁸ En japonais *ekiben daigaku*, en référence aux *eki bentô*, les traditionnelles et peu onéreuses boîtes à manger typiques des gares japonaises.

standards inhérents, notamment concernant la mise à niveau des différentes filières et de leurs cursus. Plutôt que de travailler dans ce sens, plusieurs de ces établissements pourtant désireux d'accéder à ce statut, entreprirent d'opérer une pression auprès du gouvernement, afin de justement assouplir les standards requis. Cette démarche, qui aurait été parfaitement impensable avant-guerre tant elle fut à l'opposé de l'échelle des pouvoirs qui prévalait alors, fut permise par la faiblesse politique des tutelles liée à la situation du pays, et sur laquelle ces établissements entreprirent de capitaliser de façon très opportune. Et effectivement, le gouvernement fit preuve d'une flexibilité particulièrement notable, qui eut là aussi pour conséquence d'institutionnaliser des universités qui, dans les faits, n'étaient pas au niveau. (Amano dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979). L'inflation du nombre d'universités privées n'en fut que plus importante : de 32 existantes en 1948, elles se dénombrèrent déjà à 105 à peine deux ans plus tard.

Les nouveaux *Junior Colleges*, quant à eux, souffrirent d'un manque d'identification dans le nouveau paysage. Au contraire des *senmon gakko* dont le rôle était très clair, ils peinèrent à se définir entre établissements spécialisés dans l'enseignement pratique en cursus courts, et forme transitoire vers l'accession au statut de véritable université que nombre d'entre eux convoitaient dans les faits (Nagai, 1971).

La fin de l'occupation en 1952, sans pour autant revenir sur la nouvelle structure du système, marqua un basculement assez net dans les doctrines relatives à l'Enseignement Supérieur. Ce basculement ne concerna pas uniquement les aspects éducatifs. L'administration américaine étant partie, toute une frange conservatrice du pays, nostalgique du Japon d'avant-guerre pour une partie d'entre elle, prêcha pour une remise en cause des préceptes mis en place durant l'occupation. Cette tendance qui s'appuya sur le *nihonjinron* (Befu, dans Goodman et Refsing, 1992), et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir (voir 2.2.2.1), consista en un retour aux fondamentaux de l'identité japonaise, et à l'unicité de sa culture, et fut notamment marquée par la résurgence de valeurs nationalistes.

Ainsi, dès 1951, à savoir trois ans à peine après l'instauration du système mise en place par les autorités américaines, le *comité de discussion de la réforme provisoire*⁵⁹ qui avait justement été mis en place avec pour objectif de réviser les réformes d'après-guerre, relança le débat autour de la structure du système d'Enseignement Supérieur se prononçant en faveur d'un schéma effectivement basé sur deux catégories d'établissements, mais plus nettement différenciées. D'une part les universités à cursus de quatre ans créées dans le cadre de la réforme américaine, et d'autre part des

⁵⁹ *Provisional Reform Discussion Committee / seirei kaisei shimon rinkai*

universités à cursus courts, spécialisées dans l'enseignement pratique sur des disciplines telles que l'ingénierie, le commerce, l'agriculture ou l'éducation.

Sur le plan de l'étatisme, le Ministère de l'Éducation, qui avait de son côté largement perdu de sa latitude depuis 1945, entreprit de reprendre le contrôle du système. Il entama en l'occurrence une remise en cause de certains des principes érigés par les forces d'occupation américaines dans le cadre de la *Reverse Course*⁶⁰ menée entre 1947 et 1952. Ce processus fut mené au sein du gouvernement lui-même, mais vit pour la première fois l'association d'un nouvel acteur : le *zaikai*⁶¹, à savoir les corps intermédiaires du tissu professionnel. Cette implication – pour ne pas dire ingérence – du tissu économique allait, comme nous le verrons, non seulement s'inscrire dans la durée, mais aussi se faire grandissante. Deux aspects de système mis en place par les autorités américaines furent ainsi particulièrement visés.

Tout d'abord, les plus conservateurs remirent en cause de façon assez prévisible l'approche démocratique et égalitaire du dispositif post 1945, remettant au centre des débats la structure en deux niveaux. De façon sous-jacente, mais cependant exprimée par certains de façon explicite, ce fut globalement l'inspiration d'un système étranger qui cristallisa leurs critiques. Ils souhaitèrent ainsi un retour à ce qui pouvait être considérée comme une conception plus traditionnelle du système, faisant ainsi totalement écho aux préceptes nationalistes du *nihonjinron*. Si cette revendication put aisément s'expliquer par des considérations idéologiques inhérentes au statut de pays précédemment occupé, elle put également être considérée comme baroque, tant elle occultait les conditions dans lesquelles le système d'Enseignement Supérieur avait été mis en place lors de l'ère Meiji, et en l'occurrence la dépendance à l'étranger dont le Japon avait alors fait preuve.

La seconde cible des réflexions concerna l'orientation du système, et tout particulièrement la dilution de sa vocation utilitaire qui avait été volontairement menée par les Américains. Le *zaikai* eu ainsi sa première inflexion forte en jugeant – là encore de façon prévisible – qu'il était nécessaire de revenir à une approche plus proche de celle prévalant avant-guerre, et qui remettrait l'utilitarisme du système

⁶⁰ La *Reverse course* engloba la majeure partie de l'occupation américaine (1947 à 1952), et consista en un ensemble de mesures destinées à remodeler le Japon sur les plans idéologique et de la démocratisation. La réforme du système éducatif de 1947 ayant été l'une de ces mesures (Pempel, 1978).

⁶¹ Le *zaikai* se définit généralement comme un ensemble de corps intermédiaires comprenant la fédération des associations d'employeurs (Federation of Employers' Association / *nikkeiren*), le comité japonais pour le développement économique (Japanese Committee for Economic Development / *keizai dōyūkai*) et la chambre de commerce et d'industrie japonaise (Japanese Chamber of Commerce and Industry / *nissō*). Ces différentes entités composant le *zaikai* sont traditionnellement très présentes dans les sphères gouvernementales, et leurs vues concernant les aspects éducatifs sont très écoutées notamment par les conservateurs (définition obtenue d'Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005)

au centre des préoccupations. Ce mouvement put être illustré par l'initiative prise en 1952 par la fédération des associations d'employeurs (le *nikkeiren*) de publier des « *Recommandations pour la reconstruction du nouveau système éducatif* », qui pressèrent le gouvernement de « *fondamentalement revoir le système d'enseignement supérieur d'après-guerre de façon à améliorer la qualité des études dans des domaines qui avaient une pertinence pour l'industrie* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:39). Au sujet de la structuration du système, cette fédération ajouta que « *la séparation entre les universités et les *senmon gakko*, telle que dans l'ancien système, était bien plus souhaitable* » et que « *la tendance vers une standardisation des universités devrait cesser, et que la différenciation entre chaque institution devrait être accentuée* » (Amano dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:36). Nous retrouvons ici clairement les dogmes fondamentaux qui avaient été défendus par le gouvernement dans les deux phases d'avant-guerre. Le ministère, entérinant ainsi une doctrine de partenariat avec le tissu économique, répondit favorablement à ces incitations en recommandant par exemple la création de 8000 nouvelles places par an pour des étudiants en sciences et en technologie dans un plan quinquennal initié en 1957.

Cette double remise en cause conceptuelle et stratégique du système mis en place par les Américains, mit ainsi en perspective un retour à des fondamentaux finalement très proches de ceux d'avant-guerre.

Dans les faits, ces questionnements purent s'appuyer sur la situation effective dans laquelle se trouvait le système universitaire au terme de l'occupation. Le processus de standardisation des universités initié par les Américains, en effet, avait souffert d'avoir été mené sur un laps de temps trop court, et sans une véritable planification financière de la part des autorités. La logique d'une augmentation des budgets de l'éducation proportionnelle au nombre d'étudiants inscrits, qui avait prévalu avant-guerre, ne fut plus d'actualité dans les années qui suivirent le conflit, et ce malgré les ambitions de démocratisation portées par les autorités (Nagai, 1971). Ces deux contraintes eurent pour conséquence de rendre quasiment impossible le fait de véritablement gommer les acquis historiques dont certaines universités bénéficiaient en termes de prestige et de ressources accumulées, et qui les positionnaient très favorablement dans ce qui relevait finalement d'un paysage devenu volontairement concurrentiel. Le ministère, d'ailleurs, dans la cadre de sa reprise de contrôle, alimenta cette segmentation en établissant que seules les universités qui bénéficiaient déjà de ce statut dans l'ancien système pourrait proposer des cursus allant jusqu'au doctorat, et être ainsi orientées vers la recherche⁶², avec tout le bénéfice que cela put leur apporter en termes d'image. Les universités sous tutelle gouvernementale et nouvellement constituées ou promues dans le cadre de la réforme

⁶² Le poids décisionnel des *kôza* étant d'autant plus important dans ces établissements.

furent, quant à elle, cantonnées à des activités purement éducatives. Ce à quoi s'ajouta la dévalorisation dont souffrirent structurellement certains établissements, que nous évoquons au travers des problématiques d'aménagement du territoire ou de promotion statutaire. Les universités privées, qui proliférèrent à cette époque, durent justement faire face à un retour de la déconsidération financière de l'État, qui concentra ses allocations budgétaires sur les établissements relevant directement de son autorité. Le fossé qui existait avant-guerre entre établissements publics et privés fut ainsi perpétué. Si de facto les universités privées jouirent à nouveau d'une grande liberté à cette époque, nombre d'entre elles firent ainsi face à de réelles difficultés budgétaires, parfois aggravée par la question de locaux endommagés voire détruits lors de bombardements.

Finalement, si le nombre et les dénominations des couches de la pyramide avaient été amendés par la réforme issue du texte de 1947, sa structure globale du système n'en fut dans les faits pas radicalement différente. Comme le souligna Amano (dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:33): « *La structure hiérarchique du système, et le classement relatif des différentes institutions qui étaient en place de longue date furent reconduits avec peu de changements. Cela correspondit à remplir une nouvelle bouteille avec le même vin* ». Cet état de fait alla dans le sens des nostalgiques de l'ancien système hiérarchisé, qui se basaient sur le fait que celui-ci « *avait été une partie intégrante du mécanisme socio-économique qui rendit possible la modernisation rapide du Japon, et avait fait ses preuves en tant que moyen efficace de pourvoir à différents types de besoins en main d'œuvre* » (Kaigo et Terasaki, 1969, cité dans Cummings, Amano et Kitamura (Eds.), 1979:35).

Ainsi, le système qui fut mis en œuvre dans les années 50 releva plus d'une adaptation des bases posées par l'administration américaine aux desideratas des conservateurs japonais et de leurs alliés du tissu économique, que d'une véritable solution de rupture. Les réformes menées par l'administration américaine furent finalement tellement reconsidérées par la suite que pour le système d'Enseignement Supérieur, la période de l'occupation put être perçue comme une parenthèse – certes relativement structurante – dans une évolution remarquablement linéaire⁶³.

Les années 60 virent le début de l'explosion de l'économie nippone, observée depuis l'Occident comme un véritable *miracle japonais* (Johnson, 1962). En une quinzaine d'années, des cendres de la Seconde guerre mondiale, le Japon fut propulsé aux premiers rangs des pays industrialisés. Illustrant cette fulgurante progression, les indices de production industrielle par exemple, furent multipliés par neuf entre 1946 et 1965⁶⁴. Parallèlement à d'autres bras armés bureaucratiques, parmi lesquels le

⁶³ L'ultranationalisme mis à part, bien évidemment.

⁶⁴ Source : Mainichi Simbun. Dictionary of Shōwa history, Tokyo, 1980, cité dans Johnson, 1982

fameux MITI⁶⁵, le gouvernement considéra une fois de plus que son système éducatif devait être un levier de la réussite nationale sur l'échiquier d'une économie de plus en plus globalisée. En découla une transition vers une approche encore plus massifiée du système d'Enseignement Supérieur. Comme le rappela Nagai (1971:50), « *Les évolutions sociales et la croissance économique de l'après-guerre ne découlèrent pas d'une dynamique liée à l'Enseignement Supérieur en tant que tel. Les inflexions furent exactement dans la direction opposée* ». Ce furent en effet bien les changements sociétaux qui guidèrent les évolutions du système universitaire, et non pas l'inverse. A tel point que cette période put être considérée comme le point culminant de « *la tendance de longue date qu'avait l'université japonaise d'être dirigée par la société* » (Nagai, 1971:50). Cette accélération de la massification fut notamment motivée par la volonté de capitaliser sur toutes les ressources humaines du pays, et « *d'éviter tout gâchis de talents* » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:39). Une double approche « *main d'œuvre / capital humain* » constitua à la fois la base théorique et la justification d'un nouveau questionnement du système éducatif. Un questionnement dans lequel le tissu économique confirma son ingérence dans les questions éducatives en militant activement pour un lien étroit entre croissance et système éducatif. Il introduisit pour cela le principe du *nôryokushugi*, à savoir « *la compétence avant tout* ». Le rapport publié en 1963 par le Conseil de délibération économique⁶⁶ intitulé « *Enjeux et mesures pour le développement des compétences personnelles dans la poursuite de l'expansion économique* » souligna ainsi : « *Le principe d'égalité signifie que l'accès à l'éducation est offert de façon identique à des personnes ayant des compétences identiques. Si nous suivons cette interprétation, le principe du nôryokushugi doit être appliqué. La sélection par compétence ne constitue pas une discrimination... Le principe du nôryokushugi ne signifie pas d'avoir des conditions identiques pour accéder aux niveaux supérieurs de l'éducation, mais d'avoir un système éducatif flexible correspondant aux compétences de chacun* » (cité dans Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:40).

Une nouvelle fois, ces recommandations allèrent ainsi totalement à l'encontre des préceptes du système d'après-guerre, et de ce qui fut considéré par le tissu économique comme un « *égalitarisme standardisé* », évidemment au sens péjoratif du terme. On peut cependant noter qu'au-delà de considérations économiques certes pragmatiques, il semble que la critique qui fut ainsi portée par ces corps intermédiaires s'articula de façon très opportune avec les principes nationalistes du *nihonjinron* exacerbés par l'occupation, rendant d'autant plus aisée la critique d'un système mis en place par les

⁶⁵ Le Ministry of International Trade and Industry (MITI) créé en 1949 fut l'une des acteurs les plus influents de la période d'expansion économique du Japon. Reconnu comme l'un des plus puissants ministères du gouvernement japonais, il avait sous sa tutelle non seulement les activités d'import/export, mais aussi une majeure partie de l'activité économique nationale (Johnson, 1982). Ses attributions furent fondues dans le nouveau Ministry of Economy, Trade and Industry (METI) à partir de 2001.

⁶⁶ L'édition 1963 du rapport annuel du *keizai shingikai*

autorités américaines. Même si le contexte économique n'était alors pas aussi porteur, on peut souligner que le phénomène de relative homogénéisation observé juste avant la seconde guerre mondiale, et qui fut quant à lui totalement endogène, ne souleva en effet pas de telles objections. Conjoncture faisant, l'équilibre des pouvoirs entre le gouvernement et la société civile avait lui aussi évolué dans le temps.

Tout jour est-il que cette pression en faveur d'un retour vers un système plus diversifié qu'égalitaire, permit au moins la réapparition des *senmon gakko*, qui avaient disparu lors de la décennie précédente, mais dont l'orientation très pratique correspondait totalement aux demandes du tissu économique. Elles furent ainsi positionnées en parallèle du système universitaire mis en place lors de l'occupation, qui perdura sans subir une véritable réforme structurelle, pourtant appelée par certains.

Si cette transition vers un système d'Enseignement Supérieur de masse fut une réalité (le nombre d'étudiants quadrupla entre 1950 et 1965⁶⁷), fût-elle motivée par des considérations relevant d'un pragmatisme économique sans cesse confirmé, cela ne signifia pas que l'image de l'université s'en vit renforcée en conséquence. Cette dernière, au contraire, devint progressivement moins attractive pour les enseignants, comme le démontra par exemple l'impossibilité de pourvoir 2000 des 30000 postes disponibles dans les universités nationales, pourtant bénéficiant de l'aura la plus prestigieuse, en 1964. En cause, particulièrement, les conditions de travail notamment liées au manque d'équipements de recherche et à la vétusté des locaux (Nagai, 1971), conséquence des dommages connus durant le conflit mondial, et que la faiblesse des investissements d'après-guerre n'avait pu compenser. Du côté des étudiants, un des effets pernicioeux de la massification fut que la fascination que les universités pouvaient exercer lorsqu'elles portaient une coloration plus élitiste s'était significativement diluée. Parallèlement, ces années entérinèrent pour nombre d'entre eux⁶⁸ la pratique du travail à temps partiel⁶⁹ mené en parallèle des études, engageant cette population dans une tendance qui s'observe encore aujourd'hui. Au-delà, ce fut bien la question de la qualité de l'enseignement qui sembla posée pour la première fois, et ce malgré une conjoncture théoriquement très porteuse des années 60 au Japon. Ce fut en fait cette dernière qui fut justement ciblée dans l'origine de ce questionnement. Le cas japonais de cette époque, en effet, illustre un phénomène de *distorsion*, souvent observé dans des conditions de croissance économique forte (*ibid*, 1971:68), dans le cadre desquels un déséquilibre existe entre les considérations économiques et éducatives, malgré l'interrelation qui les lie. En l'occurrence, ce même cas Japonais est représentatif dans la mesure où les aspects liés à l'enseignement proprement dit ou à la recherche apparurent comme négligés (Nagai,

⁶⁷ Source : statistiques du MEXT, retrouvées sur le site du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

⁶⁸ Un rapport du ministère de 1964 évaluait à 60% la part des étudiants dans cette situation, cité dans Nagai, 1971

⁶⁹ *Arubaito* en japonais, de l'Allemand *Arbeit*

1971), sacrifié en quelque sorte sur l'autel de la production de ressources humaines en masse pour pourvoir les besoins nationaux. Si ce déséquilibre n'était pas nouveau au Japon, la massification en cours fit que ces questionnements fondamentaux furent pour la première fois explicitement évoqués. L'ensemble de ces aspects fit que processus de dévalorisation qui s'était engagé dans les années 50 pour certains établissements, dans des conditions que nous évoquions, sembla donc se généraliser dans la décennie suivante, et ce malgré – ou à cause de – la croissance fulgurante de l'économie.

La distorsion que nous évoquions connut une autre traduction. Malgré leur inflation en nombre (de 105 en 1950, elles se comptèrent à 274 à la fin des années 60⁷⁰), beaucoup d'institutions, notamment privées, faisaient face depuis l'après-guerre à une situation budgétaire particulièrement contraignante, et qui avait d'ailleurs alimenté le phénomène de dévalorisation que nous évoquions. Rappelons en effet que le gouvernement privilégiait à cette époque très nettement le financement des établissements sous autorité directe. Hyôe Ôuchi, qui servit durant six ans en tant que Président de l'université privée Hosei de Tokyo, et pourtant très respectueux de la tradition et de l'héritage des institutions privées japonaises, dressa un tableau particulièrement sombre de ce secteur. Outre la perte de vision qui avait été engendrée avant-guerre par l'homogénéisation observée et la promulgation du statut d'universités privées, il nota sur le plan financier que la situation était « *sans espoir* » (cité dans Nagai, 1971), soulignant notamment la vétusté des infrastructures, et les mauvaises conditions d'accueil des étudiants. Tenant compte de la conjoncture économique très porteuse, et des différents axes de développement industriels dans lesquels le pays s'était engagé (Johnson, 1982), ces établissements en difficulté virent le salut dans la mise en place de coopérations avec les entreprises. Plus qu'une vision idéologique du bénéfice à tirer mutuellement de tels liens, ou de l'intérêt général de la Nation, cette démarche de la part des universités – d'ailleurs pas uniquement privées – releva clairement de considérations financières, qui allait s'avérer de plus en plus cruciales dans les années qui suivirent.

Pour autant, et au-delà des seules universités privées, ces coopérations s'inscrivirent pour certaines sans la durée et s'avèrent particulièrement structurantes dans plusieurs des nouveaux secteurs d'excellence du Japon (*ibid*). Elles résultèrent de ce qui put être considéré comme une synergie entre le gouvernement, les universités, et les entreprises (Okimoto, 1990), que le caractère étatiste et bureaucratique du système japonais avait certainement rendu d'autant plus possible.

Parallèlement et durant cette décennie, le Japon ne fut pas plus épargné que d'autres pays industrialisés par les mouvements étudiants, qui nourris de l'actualité géopolitique internationale,

⁷⁰ Source : statistiques du MEXT, retrouvées sur le site du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

tendirent à faire éclore un courant intellectuel sur les campus. Des groupes étudiants protestataires se structurèrent en particulier suite à l'intervention américaine au Viêt-Nam si proche, et dans le cadre des négociations liées au traité de sécurité américano-japonais. Les manifestations atteignirent leur apogée de janvier à novembre 1969, avec comme épicerie la prestigieuse et ex-impériale université de Tokyo⁷¹ (Wheeler dans Cummings, Amano et Kitamura Eds. 1979), qui connut des perturbations pendant près de 17 mois (Nagai, 1971). La question du maintien de l'ordre ainsi soulevée réveilla le débat autour de l'autonomie des universités notamment nationales, qui n'avait finalement pas été clairement tranché à la veille du conflit mondial. Au travers de leurs Premiers Ministres successifs, les gouvernements conservateurs se saisirent de cette opportunité pour entreprendre de resserrer le contrôle sur les universités, en mettant en place les conditions qui leur permettraient si nécessaire de soutenir les gouvernances dans leurs efforts en la matière. Cette *Loi des mesures administratives d'urgence pour les universités* fut dans les faits largement interprétée comme un moyen pour le pouvoir central de (re)prendre la main sur les administrations universitaires lorsque cela s'avèrerait nécessaire (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005), et là aussi de revenir aux préceptes de centralisation et d'étatisme en vigueur avant-guerre.

2.1.4. Première tentative de réforme (1967-1971)

A l'aube des années 70, le Japon se trouva à un tournant de son histoire. Malgré les dommages considérables subis lors du conflit, le processus de modernisation engagé un siècle auparavant et la quête de la croissance économique autour desquels toute l'action politique avait été menée étaient arrivés à leur terme, et avaient été couronnés d'un succès retentissant. Au milieu de la décennie, ce pays représentant 0,3% de la surface mondiale concentrera 10% de l'activité économique de la planète (Johnson, 1982). Sur le plan éducatif cependant, il fit alors face au défi de transformer un système qui avait justement été conçu pour soutenir ce développement, notamment en produisant en masse de la main d'œuvre qualifiée, en un outil qui permettrait d'accompagner le pays dans une nouvelle phase de la production industrielle. Celle-ci s'inscrivait dans des tendances de développement scientifiques et technologiques fortes, et dans la compétition encore plus marquée dans un marché de plus en plus international, qualifié par d'aucun de « nouveau monde », notamment illustré par la société post-moderne théorisée par le sociologue Yoneji Masuda (1980). De la logique

⁷¹ La dispersion des barricades installées sur le campus en janvier amena les contestataires à se rabattre dans le quartier de Kanda, situé à quelques centaines de mètres du campus de l'université de Tokyo, et qui fut à cette occasion renommé *Quartier Latin* par les étudiants, en écho aux événements de mai 68 à Paris.

de masse qui avait jusqu'alors prévalu, les appels en faveur d'une diversification du système à même de produire des profils et des compétences pluriels se firent de plus en plus criants.

Comme nous l'avons indiqué, le tissu économique avait déjà émis dans les années 50 et 60 des pressions, incitations et autres demandes dans le sens d'une diversification, et d'une remise en question du système égalitaire de 1947. Si celles-ci s'étaient alors autant appuyées sur des considérations idéologiques (liées au *nihonjiron*) que pragmatiques (liées à l'expansion économique), ce dernier aspect devint particulièrement prégnant en cette nouvelle décennie, notamment par rapport à par l'émergence de nouveaux secteurs d'activités dans lesquels le Japon allait prendre une place considérable.

Ces différents constats, mais aussi les mouvements étudiants des années 60, fournirent un terreau favorable au lancement d'une réflexion en faveur d'une nouvelle réforme, cette fois formelle, du système éducatif japonais, et notamment de sa strate universitaire.

Les travaux correspondants furent ainsi lancés sous l'impulsion des délibérations du *Conseil Central de l'Éducation*⁷², qui avait été constitué dès 1952, et qui était considéré comme étant le premier organisme consultatif du Ministère de l'Éducation. Ce comité fut en effet particulièrement actif à la fin des années 60, suite à une sollicitation du ministre Toshihiro Kennoki, qui commanda en 1967 un rapport visant à établir les « *Lignes directrices pour le développement d'un système éducatif intégré adapté à la société contemporaine* ». Au terme de plusieurs années d'un travail intense et mouvementé, le *Conseil Central de l'Éducation* publia effectivement en 1971 un rapport final intitulé « *Lignes directrices de base pour une réforme de l'éducation* ».

Avant de revenir sur les propositions issues de ce rapport, et sur le futur qui fut le leur, il est intéressant de s'arrêter sur la structure et le fonctionnement du *Conseil Central de l'Éducation* lui-même. Largement documenté par Schoppa (1991), les travaux de ce groupe et les modalités dans lesquels ils furent menés constituent en effet un cas d'école des luttes d'influence, groupes de pression, jeux d'acteurs, contradictions, ingérence bureaucratiques, objectifs implicites, et autres conservatismes qui ont imprimé de leur marque l'histoire du système éducatif japonais, et significativement infléchi la réalité de ses évolutions, et en l'occurrence sa capacité à se réformer.

Le *Conseil Central de l'Éducation*, qui depuis sa constitution fut toujours piloté et rattaché au Ministère de l'Éducation, rassembla dans la période 1967-1971 17 membres de profils relativement divers, mais représentatifs des tensions régissant le débat éducatif. Dans les faits, si la quasi-totalité

⁷² *Chuo kyōiku shingikai* en Japonais

des membres étaient issus du monde éducatif, il se répartissaient entre ceux avaient un lien ou une fonction directe au sein du ministère, et les autres.

Parmi les membres émanant du ministère lui-même, deux d'entre eux eurent un rôle particulièrement important, notamment lié à leurs profils respectifs. Tatsuo Morito, un socialiste modéré, présentait une expérience très significative dans la mesure où il avait lui-même officié en tant que Ministre de l'Éducation durant la période d'occupation. Il fut à ce titre très impliqué dans la réforme de 1947 et dans le processus de simplification et de démocratisation du système, dont il jugea cependant par la suite qu'il représenta une rupture trop importante par rapport au modèle traditionnel japonais. Il consacra ainsi plusieurs années à infléchir cet équilibre, et à corriger ce qui fut perçu comme « des erreurs de l'occupation » (Schoppa, 1991). Avant de prendre la tête du *Conseil Central de l'Éducation* en 1963 (position qu'il tenait toujours au moment de la publication du rapport de 1971), il y servit en tant qu'expert dès sa constitution. Il fut par ailleurs le premier Président de l'Université nationale d'Hiroshima, établie après la période de reconstruction de la ville en 1950, et évidemment porteuse d'une symbolique très forte.

Isao Amagi était quant à lui un bureaucrate plus jeune, qui avait déjà servi au sein de différents postes du Ministère de l'Éducation, et avait déjà été impliqué dans les travaux du *Conseil Central de l'Éducation* avant le lancement de la réflexion de 1967. Démontrant une grande sensibilité pour les questions de réforme des politique éducatives, il avait notamment travaillé sur plusieurs tentatives de réécriture des mesures d'après-guerre. Anglophone et participant régulier de conférences à l'étranger, il fut considéré comme un des piliers des « internationalistes » du Ministère de l'Éducation (Schoppa, 1991), démontrant une véritable appétence pour la veille à l'international, afin d'y trouver des inspirations pour le système japonais. Certains de ses collègues disaient de lui qu'il « *jetait un regard sur le système éducatif japonais avec la connaissance de toutes sortes de choses qui se passaient dans le monde* » (cité dans Schoppa, 1991:173)

Morito et Amagi furent considérés comme les principaux instigateurs des délibérations qui débutèrent en 1967 suite à la demande du ministre Kennoki. Malgré une lettre de mission apparemment très ouverte, les orientations prises par travaux du Conseil, dans les faits, furent dès leur démarrage notablement influencées.

Le ministre, d'une part, formalisa en effet la commande en orientant ostensiblement – dans des modalités de la culture japonaise que nous aurons l'occasion d'aborder – les débats à venir vers les conclusions qui étaient en fait espérées. Il fut concrètement suggéré au Conseil de revoir la structure du système éducatif sous des angles qui pointèrent clairement vers le besoin d'une diversification

accrue du système d'après-guerre (Schoppa, 1971). « Besoins de la société » et « Diverses capacités et aptitudes des individus » furent des thématiques explicitement mentionnées, qui firent écho aux revendications déjà émises plusieurs années auparavant notamment par le tissu économique. En clair, l'orientation suggérée était celle d'une réforme en bonne et due forme.

La composition même du Conseil, de son côté, refléta elle aussi les résultats attendus par instigateurs de ces travaux. La confirmation d'un réformiste tel que Morito à la tête du groupe, dans lequel cette sensibilité se retrouvait auprès d'autres vétérans, fut significative, tout comme l'implication, certes plus indirecte, d'Amagi. La majorité des membres du Conseil démontrait une réticence certaine et de longue date face au système unifié mis en place par la précédente réforme de 1946.

Les conditions semblèrent donc réunies pour formaliser des recommandations qui répondraient favorablement aux diverses pressions qui s'étaient manifestées dès les années 50 en faveur d'une reconsidération de la structure du système d'après-guerre, manifestement soutenue tant par le gouvernement que par ses partenaires du tissu économique.

Pour autant, les discussions relevèrent davantage d'une âpre lutte d'influence quant aux modalités que celle-ci devait revêtir. Les travaux du groupe furent menés en deux phases de 1967 à 1971, avec la publication d'un rapport intermédiaire en 1969. Les deux années de la première phase ne créèrent pas de controverse notable, l'actualité étant plutôt focalisée sur les mouvements étudiants d'alors. Le groupe des internationalistes menés par Amagi n'eut pas de difficulté particulière à rallier la majorité des membres du Conseil dans à ses idées réformatrices, Morito conservant une certaine neutralité due à sa position de Président du conseil.

Le démarrage de la seconde phase des travaux, en 1969, s'accompagna cependant du renouvellement de 9 des 17 membres du Conseil. Il fut rapidement clair que la ligne réformatrice tenue par le groupe des internationalistes, et qui avait jusqu'alors recueilli la majorité des suffrages, allait s'avérer nettement plus difficile à défendre face au groupe renouvelé. Ce renouvellement fit en effet apparaître qu'au sein du ministère même, plusieurs courants très divergents coexistaient. La position réformatrice tenue par le ministre, et qui s'était traduite dans la lettre de mission de 1967, ne rassemblait en effet pas – loin s'en fallut – l'ensemble des bureaucrates du ministère. Toute une branche de ces derniers, en effet, présentaient un jour nettement plus conservateur, au sens qu'une augmentation des budgets dans le système en place leur semblait bien plus nécessaire et pertinente que le fait de mener une réforme structurelle.

La deuxième phase des travaux, menée de 1969 à 1971 fut tout particulièrement marquée par ce qui releva d'une contre-attaque de leur part. Elle eut nettement plus de difficultés à aboutir à un consensus, tant sur les aspects liés au primaire et au secondaire qu'à ceux relevant du supérieur. Les

recommandations ainsi émises dans le rapport final de 1971, et sur lesquelles nous revenons maintenant, firent ainsi preuve d'une certaine ambiguïté. Elles reflétèrent l'échec de n'avoir pu trouver une position véritablement commune au sein des membres du Conseil, et plus globalement les tensions que les travaux avaient pu mettre au jour. Leur implémentation effective, de façon relativement ironique, souffrit par la suite d'oppositions provenant à la fois des réformistes, mais aussi des conservateurs du ministère.

La structure du système d'Enseignement Supérieur fut évidemment abordée. Il faut noter que plusieurs membres du Conseil, au premier rang desquels le Président Morito lui-même, étaient d'une génération qui leur avait permis de connaître la transition entre le système à deux niveaux d'avant-guerre (globalement basé sur des universités pour les élites, et sur toute une variété d'établissements spécialisés mais moins prestigieux pour la majorité des étudiants) à la configuration mise en place lors de l'occupation (volontairement plus égalitaire, plus simple, et plus homogène). Plusieurs options s'opposèrent concernant le niveau de spécialisation, et donc de différenciation à redonner aux universités à cursus long.

Le rapport ne put faire mieux que de se focaliser sur la façon de gérer les 2èmes et 3èmes cycles, au travers d'un schéma de « subdivision en classes », sans pour autant revenir à une logique d'élites.

Concernant la gouvernance des universités nationales, sujet déjà indirectement abordé lors des deux décennies précédentes, le rapport identifia en particulier une problématique d'isolationnisme et d'immobilisme, qui avait été particulièrement révélé par les mouvements étudiants de la fin des années 60. Afin de remédier à ces aspects, mais aussi de refondre véritablement le mode de fonctionnement des universités en question, plusieurs courants s'opposèrent, là encore. D'un côté les représentants du tissu économique qui prêchèrent pour la première fois en faveur d'une transformation des universités nationales en établissements publics autonomes, et de l'autre la plupart des représentants du ministère qui favorisèrent une solution moins radicale, et qui dans les faits leur permettrait de préserver leur capacité de contrôle sur les établissements. Concernant ce dernier point, une des options discutées alla même plus loin, en évoquant la création d'une entité administrative centralisée nationale, qui serait plus à même de répondre aux besoins de la société, mais aussi des publics (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005).

Entre le courant des autonomistes, et celui des partisans d'une centralisation éventuellement accrue, le Conseil dut se satisfaire d'une vague synthèse. Celle-ci préconisa une réécriture des lois qui permettrait aux universités nationales « *qui le décideraient* » d'opter pour une nouvelle structure administrative, ce qui dans les faits pourrait correspondre à la transformation en un nouveau type

d'établissement autonome, ou de façon moins ambitieuse à une refonte des organes décisionnaires, par exemple en y incluant des personnalités extérieures.

Ces différentes propositions, en réalité, ne représentèrent qu'une version très édulcorée des idées et principes que les réformistes du Conseil et certainement le ministre portèrent lors du démarrage des travaux, et tout au long des quatre années d'activité de ce conseil. Et à cause ou malgré leur ambiguïté, leur application effective se solda globalement par un échec. Elles firent en effet face à de multiples rejets, émanant de camps pourtant parfois opposés entre eux sur le principe, mais qui se rejoignirent dans le constat. Là où les syndicats tel que le *nikkyōso* des enseignants jugèrent que le rapport allait globalement à l'encontre de la constitution elle-même et de la *Fundamental Law of Education* de 1947 en tentant de « *raviver l'autorité gouvernementale d'avant-guerre sur l'éducation* » (cité dans Schoppa, 1991:187), le Président de la toute puissante université de Tokyo, au nom des membres de l'Association des Présidents des Universités Nationales, considéra ces propositions comme une violation de la liberté des universités. Il semblait en effet inconcevable pour la plupart des universités nationales de laisser le gouvernement ou tout autre personnalité extérieure s'ingérer dans leur gestion interne (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Les médias portèrent également un regard sévère sur le rapport, jugeant que la démarche du Conseil avait été menée de façon bureaucratique et déconnectée de la réalité du terrain. Même du côté gouvernemental, cette publication créa des remous entre différents ministères plus ou moins directement concernés par les mesures proposées, dont ils jugèrent qu'elles avaient été établies sans la concertation nécessaire.

Afin de sauver les apparences, le ministère annonça après la publication du rapport la mise en place d'un *Bureau de Promotion de la Réforme Educative*⁷³, en charge d'implémenter plusieurs des conclusions du rapport, mais dont la plupart des expérimentations promises restèrent lettre morte. Ce d'autant que les plus réformistes des membres du *Conseil Central de l'Éducation* avaient entre temps opportunément été mutés ou mis à la retraite. Ce manque de soutien institutionnel acheva d'être vérifié lors de la planification budgétaire qui suivit la publication du rapport, et dans le cadre de laquelle le Ministère de l'Éducation focalisa ses demandes sur des programmes d'expansion plutôt que sur une réelle démarche de réforme. Ainsi, la structure du système ne fut pas radicalement changée, et maintint une relative homogénéité entre les différentes universités. Bien peu d'entre elles, d'ailleurs, engagèrent une réflexion quant à leurs structures de gouvernance, ou par rapport à leurs cursus. L'unique exception vint de la constitution en 1973 de l'université de Tsukuba, qui remplaça par décret la Tokyo University of Education, en tentant d'appliquer la plupart des recommandations

⁷³ *Kyōiku kaikaku suishin hombu* en Japonais

du rapport de 1971, notamment concernant la gouvernance. Cette université fut partie intégrante d'un projet largement étatisé de pôle d'enseignement et de recherche, inscrit dans une logique d'aménagement du territoire⁷⁴ (Cavasin, 1998). Le ministère tenta là de mettre en place un exemple d'établissement de nouvelle génération, dont les autres universités pourraient s'inspirer. Mais cette fois encore, le projet fut largement entravé par des luttes de pouvoir et autres ingérences bureaucratiques contradictoires, et contribua plus à marginaliser Tsukuba qu'à l'ériger en modèle.

L'une des rares propositions du rapport relative à l'Enseignement Supérieur qui se vit pleinement concrétisées concerna le soutien financier aux universités privées. Constatant la poursuite de la massification dans laquelle était engagé l'Enseignement Supérieur, le Conseil jugea nécessaire que le gouvernement étende les financements destinés à ces dernières, parallèlement à son action auprès des établissements publics. Ce qui revint à accepter un principe de réalité par rapport à la croissance du nombre d'étudiants dans le pays, dans la mesure où en 1970, ces universités privées accueillait déjà 70% des inscrits. Cette proposition, qui fut effectivement traduite dans les budgets des années suivantes suite à un consensus suffisamment inhabituel pour être mentionné, fut particulièrement bienvenue compte-tenu de la situation budgétaire très préoccupante de beaucoup d'entre elles dans les années précédentes. Ce mouvement constitua une inflexion significative d'un regard ministériel dont le caractère passablement dédaigneux des vingt précédentes années sur ces établissements fut autant motivé par de réelles contraintes budgétaires que par la velléité de certains de revenir artificiellement à l'échelle de valeur des universités d'avant-guerre.

Le rapport, enfin, eu le mérite de soulever pour l'une des premières fois la question de la qualité de l'enseignement, sans pour autant permettre de la traduire dans de quelconque mesures concrètes.

2.1.5. Seconde tentative de réforme (1984-1987)

Au sein de nombreuses nations industrialisées, le début des années 80 vit une critique croissante des systèmes éducatifs en place, et en l'occurrence d'un égalitarisme qui aurait alimenté une baisse globale de niveau, et plus globalement une déconsidération de l'enseignement. Le Japon n'y fit pas exception (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). L'emblématique premier ministre conservateur Yasuhiro Nakasone, nommé en 1982, parvint à créer un consensus entre les néo-libéraux et les néo-conservateurs autour d'une limitation de l'interventionnisme gouvernemental, et de

⁷⁴ La cité de Tsukuba fut littéralement créée ex-nihilo dans les années 70, à une quarantaine de kilomètres au Nord de Tokyo, dans une zone précédemment rurale.

l'instauration d'une économie de marché dans les services publics, et au premier rang desquels, l'éducation: « *les néo-libéraux, qui appelaient à une décentralisation, et les néo-conservateurs, qui appelaient à un mouvement fort envers la centralisation en vue de revenir au système des jours glorieux d'avant-guerre (...) partagèrent la vision que l'interventionnisme du gouvernement et l'investissement dans l'enseignement, au même titre que d'autres services publics, devraient être diminués, appelant à une abolition de l'État providence, et à l'adoption une économie de marché dans les services publics* » (Okada, 2012:108) Fut ainsi décidé le lancement d'une nouvelle réflexion en vue d'une réforme du système en place.

Comme nous le mentionnions, si les travaux du *Conseil Central de l'Éducation* débutèrent dans un contexte *a priori* favorable à une logique réformatrice, leur aboutissement s'avéra clairement compromis notamment par les tensions internes du Ministère de l'Éducation, dans le cadre duquel ils furent menés.

Les travaux initiés par Nakasone relevèrent d'une logique différente, à la fois plus transversale et plus ambitieuse, transcendant les questions de zone d'influence et de jeux de pouvoirs qui s'était révélés préjudiciables dans la décision et dans l'implémentation de mesures concrètes. Cette démarche s'appuya en l'occurrence sur une toute nouvelle structure qui fut officiellement constitué pour l'occasion en août 1984 et avec un large support de la Diète⁷⁵: le *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* (AHCE). Ce dernier fit l'objet d'un mandat plus clairement défini que celui du précédent *Conseil Central de l'Éducation* et, avantage notable, ce mandat fut établi au nom du gouvernement dans sa globalité, et non pas d'un ministère unique. Le *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* bénéficia en effet d'un portage politique fort, le Premier Ministre Nakasone ayant explicitement milité pour une réforme du système éducatif lors des élections générales tenues l'année précédente. Enfin, les travaux de ce nouveau conseil firent l'objet d'une publicité importante dans le pays, afin d'obtenir une adhésion citoyenne.

La commande fait au *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* fut de conseiller directement le Premier Ministre et le gouvernement au sujet « *des bases pour les réformes nécessaires concernant les politiques gouvernementales et les mesures relatives à différents aspects, de manière à assurer un système éducatif qui soit compatible avec les changements sociaux et les développements culturels (du) pays* » (cité dans Schoppa, 1991:212).

⁷⁵ La Diète japonaise correspond à l'Assemblée Nationale française.

A la différence du *Conseil Central de l'Éducation* constitué en 1967, qui fut dans un premier temps largement dominé dans sa composition par des réformistes et des « internationalistes » tenant une ligne similaire et tous directement ou indirectement liés au Ministère de l'Éducation, le nouveau *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* intégra quant à lui dès l'origine des membres aux profils nettement plus variés (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Le *zoku*⁷⁶ en tant que groupe d'influence du PLD⁷⁷ au pouvoir, le Premier Ministre lui-même, l'opposition, les différentes sensibilités du Ministère de l'Éducation, et d'autres ministères y furent représentés. Si cette composition put traduire une volonté d'adresser le sujet de façon aussi large que possible et d'ouvrir les débats au maximum, elle constitua dans les faits un enjeu majeur avant même que ces derniers aient pu débiter, tant les divergences d'opinions et d'orientations furent prégnantes (Schoppa, 1991).

Le *zoku* opérait déjà depuis le début des années 80 un activisme important autour des questions éducatives, en étant particulièrement offensif sur la nécessité d'une réforme. Position à laquelle le Ministère de l'Éducation s'était sagement rangé dans les orientations de ses travaux internes, illustrant ainsi un exemple de relation de pouvoir qui allait se vérifier à nouveau dans les travaux du *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation*.

Le tout puissant MITI, lui aussi représenté dans les débats, prêchait également pour une réforme radicale, qu'il avait d'ailleurs appelé dans le cadre d'un rapport publié en mars 1980, en soulignant notamment que le système alors en place « *échouait à produire les travailleurs créatifs, aux talents divers, et internationalisés dont le pays avait besoin pour sa nouvelle économie* » (Schoppa, 1991:214). La diversification du système, une nouvelle fois, fut au centre de revendications qui furent d'ailleurs et de façon évidente suivies par différents corps intermédiaires du tissu économique.

L'implication du Premier Ministre lui-même constitua une inflexion majeure dans le nouveau *Conseil Ad Hoc* non seulement dans l'absolu, mais aussi par rapport à l'antécédent que constituait le *Conseil Central de l'Éducation*. Nakasone présentait un intérêt réel et de longue date pour les questions éducatives. Libéral et nationaliste convaincu, il avait déjà jugé le texte de 1947 comme un symbole de la défaite japonaise, et évoqua le besoin de le réformer au titre « *d'une liquidation définitive des comptes politiques de l'après-guerre* » (cité dans Schoppa, 1991:214). Dans son esprit, la réforme « *(devait) trancher des questions qui (n'étaient) pas d'ordre technique, mais qui (relevaient) de choix politiques liés à un projet de société et à une vision du futur* » (Lévi Alvarès, 1997:18). Sur le plan

⁷⁶ Groupes informels d'influence composés de députés de la diète japonaise, et organisés de thématique et d'intérêts sur lesquels ils aspirent avoir une inflexion. C'est notamment le cas pour les aspects éducatifs, au travers du *bunkyo-zoku*.

⁷⁷ Parti Libéral Démocrate.

méthodologique, Nakasone différa significativement de la position du *zoku* et du Ministère de l'Éducation, qui comptaient s'appuyer sur de nouvelles réunions du *Conseil Central de l'Éducation* existant. Illustration de sa volonté d'être impliqué dans ces travaux, il choisit de s'appuyer sur une nouvelle structure qui correspondrait plus à un supra-cabinet officiant directement sous son autorité, plutôt qu'une instance ministérielle dont la latitude et le poids pourrait s'avérer plus limités, l'issue globalement non concluante des travaux du *Conseil Central de l'Éducation* en 1971 ayant pu être déterminante en la matière.

Cette position du Premier Ministre alla clairement à l'encontre de celle défendue à la fois par le Ministère de l'Éducation, mais aussi par le *zoku*, qui étaient tous deux en faveur du maintien du *Conseil Central de l'Éducation* en tant que structure de portage pour les travaux à venir. De prime abord, cette opposition refléta une différence de conception, le ministère jugeant que les discussions de politique éducatives devaient être menées par une structure qui lui serait interne, alors que le Premier Ministre y voyait un sujet suffisamment large pour être traité au niveau gouvernemental. Elle illustra en fait des tensions politiques internes, notamment entre Nakasone lui-même et un certain nombre de députés par ailleurs impliqués dans le *zoku* qui contestaient son leadership, et qui s'inquiétaient plus globalement des orientations très libérales dont il pouvait faire preuve. L'issue put être trouvée au terme d'une phase de négociation entre Nakasone et le *zoku* – et dont le Ministère de l'Éducation, pourtant très concerné, fut écarté – qui consista à mettre en place une nouvelle structure « *tant que la responsabilité du Ministère de l'Éducation et les précédents rapports du Conseil Central de l'Éducation seraient respectés* » (cité dans Schoppa, 1991:217). Le compromis fut ainsi trouvé assurant finalement un rôle important au ministère, entérinant un contrôle partagé sur le conseil à venir.

Hormis ces aspects méthodologiques, la question des orientations fondamentales qui allaient être prises fut rapidement posée. En l'occurrence, là où le Premier Ministre prônait une réforme structurelle radicale sans augmentation des budgets, le ministère souhaitait quant à lui une augmentation des budgets sans réforme invasive. Une position qui faisait clairement écho à celle de la frange des bureaucrates qui s'étaient déjà vigoureusement opposés au courant réformateur au sein du *Conseil Central de l'Éducation* avant la publication du rapport de 1971. Fondamentalement parlant, et en cohérence avec l'ensemble de son action politique, le Premier Ministre était l'avocat d'une approche nationaliste de la réforme, consistant notamment en une réinterprétation de la *Loi Fondamentale de l'Éducation* de 1947, symbolique de l'occupation américaine, alors que les progressistes y voyaient un totem intouchable. Le choix du Président du futur conseil constitua l'un des premiers actes de l'affrontement à venir. Nakasone souhaite nommer un représentant issu du tissu

économique, alors que le *zoku* et le ministère privilégièrent un homme du sérail. Ils obtinrent, non sans peine, gain de cause. La sécurisation de places attribuées à des acteurs du monde éducatif au sein du conseil releva en effet d'une lutte de pouvoir importante dans les dernières semaines avant le début effectif des travaux, semblant consacrer une géopolitique fracturée en deux camps au sein du conseil : les pro-Nakasone d'une part, et les représentants du monde éducatif liés au ministère et au *zoku* d'autre part (Schoppa, 1991).

Dans les faits, ce schéma s'avéra plus complexe, et ce dès le démarrage des travaux en septembre 1984. A la bipolarité schématique que nous venons d'évoquer s'ajouta en effet à l'héritage du *Conseil Central de l'Éducation* de la fin des années 60 qui, comme nous l'avons vu, avait révélé à quel point la situation au sein même du Ministère de l'Éducation était hétérogène, entre les internationalistes réformateurs d'un côté, et les bureaucrates conservateurs de l'autre. La ligne de fracture se situait donc à un niveau ministériel. La constitution du *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* ajouta à ce tableau toute une branche d'acteurs également réformateurs, mais externes au ministère, et ostensiblement hostiles à sa domination sur le système éducatif (Schoppa, 1991).

Les débats furent menés de 1984 à 1987, et aboutirent à la publication de rapports intermédiaires annuels, et d'un rapport final. Le ton fut donné par les pro-Nakasone dès les premières réunions, lorsqu'ils affirmèrent qu'« *il est essentiel que nous menions un réexamen général des politiques en termes d'accréditation, de lois, et d'aides* ». La *Fundamental Law of Éducation* de 1947 fut la cible d'attaques dont l'intensité fut soulignée par les médias, mais mise sur le compte de la liberté d'expression par le camp des pro-Nakasone (Schoppa, 1991:224). Un courant clairement libéral s'exprima notamment concernant les aspects liés au primaire et au secondaire, aboutissant à des désaccords si fort qu'ils furent parfois exprimés dans le cadre de conférences de presse, mettant ainsi à bas les principes de réserve habituellement attendus au Japon.

Concernant l'Enseignement Supérieur, l'une des premières cibles de Nakasone fut l'examen normalisé d'entrée à l'université⁷⁸, qu'il jugeait responsable d'une partie de la standardisation qu'il appelait justement à faire disparaître. Il échoua cependant à obtenir un consensus sur le sujet. Le premier rapport intermédiaire de juin 1985, en ce sens, fut déjà très représentatif des tensions existant au sein du conseil. Comme le souligna Schoppa (1991), en effet, les éléments les plus remarquables furent ce que le rapport « *ne recommanda pas* », et au premier rang desquels, une réécriture ou une

⁷⁸ Le *kyōtsu-ichiji* en Japonais

réinterprétation formelle de la *Fundamental Law of Education* de 1947 que l'aile la plus réformatrice du conseil appelait de ses vœux.

La suite des travaux fit que l'ensemble des principales propositions émises par le *Conseil Central de l'Éducation* concernant les universités dans son rapport final de 1971 furent soumises à débats. Diversification des établissements, administration plus centralisée, personnalités extérieures participant aux instances de gouvernance, intégration des *Libéral Arts* dans les premières années de cursus et perspective d'une autonomisation des universités nationales revinrent ainsi dans les discussions. S'y ajoutèrent cependant deux thématiques supplémentaires, inhérentes aux orientations politiques d'une partie des membres du conseil, et notamment de Nakasone : le libéralisme et le nationalisme. En l'occurrence, l'une de propositions présentées, et certainement l'une des plus polémiques, consista à inciter les universités nationales à s'appuyer sur des donations privées afin de compléter leur budget opérationnel. Plus globalement, la question de la libéralisation fut mise en regard d'une flexibilisation, qui permettraient toutes deux aux familles de bénéficier d'un choix quant aux établissements d'Enseignement Supérieur auxquels leurs enfants pourraient accéder. Dans les faits, elles ouvraient la voie à une logique de compétition beaucoup plus importante au sein du système éducatif, et en particulier universitaire (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Sur le plan du nationalisme, une attention particulière fut portée sur les valeurs japonaises, l'éducation morale, et la formation des enseignants en la matière.

Sur ces thématiques, tout comme sur celles héritant des travaux de 1971, le *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* et toutes ses oppositions internes ne furent pas en mesure de s'accorder sur une position claire quant à la formalisation des réformes correspondantes, et se durent ainsi se contenter une nouvelle fois d'émettre des recommandations, notamment dans le rapport final de janvier 1987, dont la plupart furent volontairement ambiguës dans leur formulation. Cette issue mitigée alimenta le fait que « *le souvenir des conflits et de l'intensité des débats qui, au sein du Parti Libéral-Démocrate (domina) les appréciations* » (Lévi Alvarès, 1997:15)

Concernant l'Enseignement Supérieur, actant l'importance des enjeux autant que son incapacité à y répondre par des axes définis, le conseil alla jusqu'à appeler à la création d'un nouveau *Conseil de l'Université* au sein du Ministère de l'Éducation, pour justement réfléchir en profondeur à ces questions.

Ce fut justement cette dernière recommandation qui fut finalement l'une des rares à connaître une véritable implémentation. La Diète vota en effet en septembre 1987 la constitution du *Conseil de l'Université* en tant que nouvelle structure consultative pour le Ministère de l'Éducation, auquel il fut

effectivement rattaché. Ce ministère, malgré toutes les remises en cause dont il fut l'objet dans les quatre précédentes années, parvint ainsi à maintenir sa position dans la géopolitique gouvernementale des décisions relatives à l'Enseignement Supérieur. La quasi-intégralité des prérogatives qui furent portées par le *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation*, en tant que supra-cabinet, furent en effet transférées à ce nouveau conseil.

L'absence d'impulsions réelles sur un processus de réforme du système d'Enseignement Supérieur, et ce retour à un paysage finalement assez semblable à celui en place à la fin des années 60 malgré toutes les critiques qu'il cristallisait, peut aisément amener à une appréciation très mitigée de l'action du *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation*, notamment compte-tenu des ambitions qui furent les siennes, et de l'inflexion qu'il prétendit porter par rapport à l'expérience du *Conseil Central de l'Éducation*. De façon assez ironique d'ailleurs, l'OCDE publiera en 1971, soit à la même période que celle de la fin des travaux du *Conseil Central de l'Éducation*, un rapport lui-même critique du système éducatif japonais, et appelant notamment à une réforme des universités nationales devant justement les rendre plus autonomes (Amano dans Cummings, Amano et Kitahara, 1979).

Dans un article publié dix ans après la fin des travaux de l'AHCE, Alvarès-Lévy (1997:24-25) évoqua d'une façon pour le moins parlante l'atmosphère qui avait régné autour des deux tentatives de réforme que nous venons d'évoquer : « *Ce qui a changé au cours des années 70-80, c'est une difficulté nouvelle du ministère de l'Éducation à satisfaire les demandes de son ancien commanditaire privilégié. La raison en est simple : dès les années 70, les demandes des milieux financiers convergent vers une remise en question des principes qui sont à la base de l'existence du ministère. Car ce que critiquent les différents rapports des centrales syndicales patronales, c'est d'abord l'inadaptation du système aux logiques nouvelles de la compétition économique et la crispation du ministère sur ses prérogatives. Mais, à plus long terme, c'est l'existence même de ce ministère qui est attaquée.* ».

Malgré un nouveau semi-échec qu'il est difficile de nier tant les résultats tangibles furent loin des prétentions du *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* lors de sa constitution, ce dernier, au même titre que le *Conseil Central de l'Éducation* de la précédente décennie ouvrit pourtant la voie à la – véritable cette fois – réforme universitaire de 2004. Tous deux posèrent en effet portèrent de façon explicite des questionnements, qui au-delà du partisanisme qu'ils purent cristalliser, nourrirent la grande mutation qui fut engagée au début des années 2000, et dans le cadre de laquelle émergea le phénomène des Learning Spaces.

Avant d'aborder en détails cette échéance fondamentale, puis évidemment le sujet des Learning Spaces proprement dit, il nous semble nécessaire ici de nous arrêter un moment, et de revenir sur la lecture généalogie que nous venons d'opérer. Plus que de poser un contexte purement historique, nous jugeons en effet qu'elle permet de faire émerger des traits sociétaux, socio-culturels et socio-professionnels que nous considérons typiques du cas japonais, et qui illustrent autant les faits historiques que nous venons de traiter qu'ils n'éclaireront ceux que nous évoquerons dans l'analyse synchronique de notre sujet. Nous nous proposons ainsi, avant de poursuivre sur la réforme de 2004 qu'ils permettront d'ailleurs d'éclairer elle aussi, d'identifier ces principaux traits, et d'analyser leurs inflexions respectives dans les différentes dynamiques de l'écosystème que nous observons.

2.2. Des traits sociétaux, socio-culturels et socio-professionnels singuliers

Comme nous l'indiquions, l'évocation des 120 premières années d'existence du système d'Enseignement Supérieur japonais ne pose pas simplement un contexte historique et institutionnel au phénomène des Learning Spaces que nous serons amenés à traiter en détails. L'évolution de ce système par rapport à celle du pays, ses échecs et des réussites, les multiples tensions dont il fit l'objet, et les acteurs qui sont à l'origine de ces dernières constituent autant de points qui méritent d'être analysés, dans la mesure où ce système se doit d'être conçu comme un *fait social total* (Mauss, 1968), au même titre d'ailleurs que le seront les Learning Spaces. Rappelons en effet ici que l'un des objectifs de notre démarche est d'identifier les dynamiques internes et externes qui régissent la mise en place, l'utilisation, et l'usage des Learning Spaces du Japon. Et l'une de nos hypothèses est que ces mêmes dynamiques sont intrinsèquement liées à des facteurs endogènes de l'écosystème dans lequel ces espaces se positionnent. Un écosystème allant d'ailleurs au-delà du simple système d'Enseignement Supérieur, en englobant notamment des dimensions sociétales, socio-culturelles et socio-professionnelles. Dès lors, il apparaît pertinent de questionner une éventuelle corrélation entre ces dynamiques et ce qui pourrait être considéré comme des attributs spécifiquement nippons, relevant des différentes dimensions que nous évoquions, et pourraient justement avoir une inflexion sur les dynamiques en question.

Dans ce cadre, revenir sur l'historique du système d'Enseignement Supérieur japonais dans une lecture analytique peut justement nous permettre de faire émerger ces mêmes attributs. Les

concernant, nous rejoignons Philippe d'Iribarne (2008:16) lorsqu'il évoque des « *propos marqués par des références communes, par des manières de défendre leurs positions, de justifier leurs points de vue qui sont loin d'être identiques, mais comparées à ce que l'on observe ailleurs, donnent le sentiment de quelque chose en commun* ». Ces attributs, nous le pensons, illustrent autant qu'ils n'expliquent plusieurs des événements clés et des moments clés sur lesquels nous nous sommes arrêtés. Ainsi, le fait de non seulement les identifier, mais aussi de les positionner dans les dimensions sociétales, socio-culturelles et socio-professionnelles que nous évoquions, nous semblent particulièrement pertinent pour non seulement éclairer l'histoire du système d'Enseignement Supérieur japonais, mais aussi pour nous fournir des clés de lecture et d'analyse qui nous seront par la suite fondamentales. Nous partons en effet du postulat que ces attributs relèvent d'un ancrage suffisamment profond pour leur permettre – et il est intéressant de le noter – de transcender les époques malgré les évolutions dans lesquelles le Japon s'est inscrit, volontairement ou sous la contrainte, consistant dès lors des « *références qui résistent à l'histoire* » (d'Iribarne, 2008:15). Un postulat que les différentes approches que nous avons pu mener de notre sujet, dans le cadre de sa lecture synchronique, ont clairement confirmé.

Ce sont ainsi trois traits que nous estimons caractéristiques du premier siècle d'existence du système d'Enseignement Supérieur japonais que nous avons décidé de retenir pour identifier, contextualiser et illustrer plusieurs de ces attributs, sur la base de la période historique de nous avons déjà abordée. Ce avant de pouvoir les réutiliser ensuite non seulement dans l'analyse du phénomène des Learning Spaces proprement dit, mais également et avant cela dans une dernière phase historique, à savoir la grande réforme universitaire de 2004, qui fut justement concomitante avec l'émergence de notre sujet.

Nous aborderons tout d'abord la codification des relations interpersonnelles, et plus particulièrement des modalités de gestion des conflits qui n'ont pas manqué de jalonner cette historique.

Nous questionnerons ensuite le conservatisme qui a pu marquer le fonctionnement du système d'Enseignement Supérieur. Nous identifierons ainsi différents attributs pouvant notamment alimenter une résistance face à la réforme, parmi lesquels ceux relevant des relations entre le Japon et les pays étrangers, qui ont justement pu être impliqué directement ou indirectement dans ces évolutions.

Au-delà de ces aspects, nous reviendrons enfin sur la centralisation du système japonais, et la vocation utilitaire de son système d'Enseignement Supérieur, en évoquant notamment les liens d'interdépendance entre les instances gouvernementales et le tissu économique.

Nous lierons donc à chacun de ces traits des attributs qui au-delà de pouvoir être considérés comme des aspects sociétaux, socio-culturels et socio-professionnels suffisamment caractéristiques du Japon

pour y être largement revendiqués de la sorte à la fois par des auteurs japonais et étrangers, ainsi que par leurs acteurs proprement dits, mais aussi pour faire l'objet de d'acronymes spécifiques de la langue nippone.

2.2.1. Codification des relations interpersonnelles et modalités de gestion des conflits

La conception des relations interpersonnelles au Japon constitue certainement l'un des aspects alimentant le plus le mythe de l'unicité culturelle du Japon. Et parmi celles-ci, la question même du conflit peut se heurter à des préjugés. Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds. 1984:3), dans leur étude de ce même sujet, soulignèrent d'ailleurs que « *pour le monde extérieur, le Japon contemporain fut caractérisé par le peu de schismes majeurs qu'il connut, et par sa capacité à les résoudre avec une relative facilité, grâce à un processus décision consensuel* ». Jean-Marie Bouissou (1997:15) dans son essai sur les modalités réelles du consensus au Japon affirma lui aussi : « *l'ultime cliché est celui d'une société qui a évacué toutes les formes du conflit* ». Fut-il effectivement considéré comme un cliché, ce préjugé semble en tout état de cause entretenu, dans la mesure où « *Les recherches en sciences sociales concernant le Japon qui ont été menées après-guerre tendent à se focaliser sur l'inverse des conflits, et en l'occurrence sur une société hiérarchisée avec une forte unité collective* » (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984:3).

Ainsi, si de prime abord l'articulation entre culture et existence du conflit mérite d'être questionnée dans un exemple tel que celui que constitue notre terrain, il convient de rappeler dans l'approche interculturelle qui est la nôtre que « *dans chaque société, l'opposition entre deux expériences tient une place centrale* » (d'Iribarne, 2008:50). Revenant sur le cas nippon, plusieurs auteurs ont ainsi soutenu la thèse que la culture japonaise – dans des traits encore une fois souvent stéréotypés – ne supprimerait pas le conflit, soulignant notamment que « *Les idéaux d'harmonie au sein du groupe (...) n'ont garanti ni l'obéissance automatique, ni l'absence de discorde* » (Eisenstadt & Ben-Ari, 1990, cités dans Bouissou (Eds.), 1997:19). Et effectivement, nous appuyant sur notre propre expérience du pays, sur laquelle nous reviendrons à plusieurs reprises, nous souscrivons à l'affirmation que « *quiconque connaissant le Japon conviendra que le pays vit des conflits au même titre que toute autre société, qu'il a connu des périodes extraordinairement conflictuelles, et que la plupart des dynamiques de changement sont issues de conflits* » (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984:3). Mieux : cette culture pourrait même engendrer « *des conflits typiquement japonais* »

(Bouissou (Eds.), 1997:19). Ainsi, le Japon ne se distinguerait pas par l'existence ou non de conflits, mais plutôt par sa manière de les gérer.

L'hypothèse de l'existence de conflits au Japon que nous retenons ici, a d'ailleurs déjà été illustrée dans notre propos, notamment lorsque nous évoquions l'historique du Système d'Enseignement Supérieur, et en particulier ses réformes (partiellement) avortées en 1967-1971 et 1984-1987. Nous aurons d'ailleurs dans les lignes qui suivent l'opportunité de leur apporter un nouvel éclairage. Mais plus globalement, nous soutenons pleinement à l'idée que « *le conflit a de nombreuses fonctions utiles, (qu'il) révèle les dysfonctionnements des organisations, et impose d'y remédier : c'est le moteur du changement* » (Bouissou (Eds.), 1997:18).

Ce contexte étant posé, nous nous proposons maintenant d'identifier les modalités spécifiquement japonaises de la gestion des conflits, et d'évoquer dans quelle mesure elles peuvent illustrer certains des moments clefs de l'historique que nous venons déjà de traiter. Analyser ces modalités nécessite d'outrepasser « *l'axe vertical de la hiérarchie et de la subordination traité par la majorité de la littérature* » (Brenneis dans Bachnik & Quinn (Eds.), 1994:ix) et ce en faveur d'une lecture plus horizontale de principes relationnels et des pratiques culturelles, faisant là encore écho aux travaux de Marcel Mauss (1968). Or, il s'avère qu'effectivement, les relations d'interdépendance qui régissent la structure sociale japonaise s'appuient sur des codifications aussi précises que spécifiques, et qui peuvent – et sont – justement mises à contribution dans les contextes conflictuels.

2.2.1.1. Le couple *uchi/soto*, et le glissement situationnel

La compréhension des modalités japonaises de gestion des relations interpersonnelles, et par voie de conséquence de gestion de conflits nous force à revenir à des temps reculés, mais qui ont connu et entériné une structuration sociale et sociétale au sein de laquelle ces codifications trouvent justement leurs origines.

Dans ses travaux relatifs à la nature et à l'identité de la société japonaise, l'anthropologue Chie Nakane, appuya sa *théorie pour comprendre une société homogène* (1970), sur un concept de *groupes verticaux*, au sein et entre lesquels les relations interpersonnelles seraient structurées, et qui constitueraient une clé fondamentale pour la compréhension des modalités de la vie sociale sur l'archipel. Cette approche, qui connut un écho important, alimenta par ailleurs le caractère supposé

unique de la société japonaise de façon notable (Hata & Smith, 1986). Les *groupes verticaux* de Nakane se définissent par une analogie à l'organisation sociale en *pseudo-hameaux* ou *pseudo-maisonnées* (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984) autour desquels la société japonaise était organisée dans l'ère féodale Tokugawa et dans l'ère Meiji qui l'a suivie. Dans une lecture plus contemporaine, ces groupes verticaux peuvent – entre autres – être assimilés à des cellules de base⁷⁹, définies par leurs fonctions. Des *pseudo-hameaux* et *pseudo-maisonnées*, le concept a ainsi été étendu à des unités de travail, des clans politiques, ou autres structures opérationnelles. Nakane elle-même, d'ailleurs, élargit son propos à de telles cellules, correspondant à « *un lieu, une institution, ou une relation particulière qui lie un ensemble d'individus en un groupe* » (cité dans Hata & Smith, 1986:97). Elle évoqua à ce titre des exemples tels que les entreprises ou les universités, où la relation verticale est prédominante.

Le sociologue Shumpei Kumon, dans son essai sur les dynamiques sociales et culturelles, souscrivit et étendit ce concept en définissant le Japon comme une *société de réseaux* (Kumon, dans Kumon, S. & Rosovsky, H. (Eds.), 1987), justement basée sur les interactions entre les cellules de base, et dont il considéra qu'elle constitue un pilier de la spécificité du modèle politico-économique du pays. Une importance notamment due à l'ancrage historique de ce modèle, qu'un état aussi centralisé soit-il n'a jamais pu véritablement remettre en cause (Bouissou (Eds.), 1997).

Dans leur forme originelle, la proximité régnant au sein des groupes verticaux était telle que l'hypothèse d'un conflit interne constituait un risque mortel (Bouissou (Eds.), 1997). En résulta donc la mise en place de tout un éventail de mécanismes moraux et comportementaux visant à réguler les relations interpersonnelles (Lebra-Sugiyama, 1976) et, en conséquence, à gérer ces mêmes conflits. Ces mécanismes relèvent de la double préoccupation « *des limites imposées aux individus par les besoins des autres, et des idéaux d'harmonie et de coopération au sein du groupe* » (Hendry, 2017:87-88). Ces idéaux, qui alimentent notamment les principes d'harmonie souvent présentés comme l'une des spécificités culturelles du Japon, ont notamment été théorisés par le psychanalyste Takeo Doi (1973, 1986, 1991, 2019) au travers de son concept d'*Amae*, qu'il estima fondamental pour une véritable compréhension de la personnalité japonaise. Ce concept décrit un trait comportemental très développé au Japon correspondant au besoin d'avoir de bonnes relations avec son entourage, vis-à-vis duquel se développe une forme de dépendance. Il est souvent présenté comme l'une des clés de l'harmonie sociale que les codifications japonaises de relations interpersonnelles s'attachent à maintenir. S'ils furent conçus dans des temps révolus, les mécanismes

⁷⁹ *Frame* dans la littérature anglophone.

de régulation visant à maintenir cette même harmonie ont cependant su traverser les époques, pour s'appliquer encore aujourd'hui aux cellules de base qui composent la société contemporaine. Et parmi ces dernières, comme l'indiquait donc Nakane (1970) figurent notamment les universités et autres institutions gouvernementales qui ont été les acteurs de l'historique du système d'Enseignement Supérieur que nous avons abordée.

Le couple *uchi/soto* (littéralement *dedans/dehors*) consiste à installer et à conceptualiser une délimitation dans les interactions sociales, en l'occurrence entre ce qui peut être considéré *le soi* ou *la société*, et *les autres*. Joy Hendry (2017) illustre ce concept par une analogie avec l'emballage⁸⁰ omniprésent au Japon : celui des objets, des pièces d'une maison (via les cloisons en papier), ou encore du langage (dans l'usage des formes polies). Cet emballage constituant une frontière symbolique, qui lorsqu'elle est outrepassée donne accès à un environnement initialement caché. Ce type de couple n'est en tant que tel pas exclusif au Japon. Plusieurs auteurs ont en effet souligné la différence entre le comportement de membres d'un même groupe constitué, de celui qu'ils peuvent avoir avec des « extérieurs »⁸¹. Pourtant, le cas Japonais se singularise à deux égards. Premièrement, la vocation de ce système, au sujet de laquelle Bouissou (1997:20) souligna que « *l'erreur de beaucoup qui les ont décrits a été de les présenter comme des invariants culturels de base, et non pour ce qu'ils sont : des techniques de gestion – ou de contrôle – des apports sociaux* ». Par ailleurs, et il s'agit là certainement du caractère le plus distinctif, la segmentation entre le *uchi* et le *soto* au Japon bénéficie d'une géométrie variable, se traduisant par une flexibilité pouvant largement être mise à contribution dans la gestion des relations interpersonnelles, voire conflictuelles.

L'un des principes fondamentaux du *uchi/soto* est en effet sa capacité à déterminer son périmètre en fonction du contexte et de la situation. La segmentation sur laquelle il se base peut en effet se schématiser sous la forme de cercles concentriques, dont le rayon est variable. Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds. 1984) proposèrent ainsi l'exemple d'un hameau, d'un village, d'une préfecture ou d'une nation dans sa globalité, qui peuvent correspondre à ces cercles concentriques. Ils illustrèrent la flexibilité du *uchi/soto* en évoquant l'exemple deux hameaux d'un même village, qui pourraient se retrouver en concurrence pour le partage d'une ressource. Chacun de ces hameaux constituerait le *uchi*, et l'autre en serait le *soto*. La concurrence installée renforcerait significativement la notion d'appartenance à chacun des *uchi*, et la cohésion – ou l'*amae* – qui y règne. Par contre, si le village auquel appartiennent ces deux hameaux devait lui-même être opposé à la commune voisine, les deux

⁸⁰ *Wrapping* dans sa version originale

⁸¹ Krauss, Kohlen et Steinhoff (1984) évoquent en particulier l'exemple de Max Weber, et de sa distinction entre la *Binnenmoral* et la *Aussenmoral*.

hameaux se retrouveraient dans un *uchi* opportunément étendu et unifié, pour justement faire face à cette situation conflictuelle de la façon la plus efficace et la plus pragmatique possible. A ce titre, Kumon (1987) souligna notamment que « contrairement aux stéréotypes, la plupart des Japonais ont un sens du soi individuel et psychologique, donc ils sont capables d’agir en tant qu’acteurs, au moins jusqu’à un certain point. Mais ce soi est largement conditionné par une culture du contextualisme⁸² et souvent très cadré dans les relations sociales orientées vers le groupe, typiquement celles des organisations de type *ie*⁸³ »

Cette flexibilité adaptative articulée avec le couple *uchi/soto* constitue l’une des principales stratégies de gestion de conflits au Japon. Elle apporte dans les faits une capacité de consolidation de groupes ou de communautés, qui dans un principe de réalisme, peuvent outrepasser d’éventuelles dissensions préexistantes pour privilégier un intérêt supérieur. L’exemple que nous venons d’évoquer est particulièrement parlant. Les hameaux peuvent s’opposer entre eux, avant de se retrouver unis face à une menace extérieure. Mais ils peuvent eux-mêmes résulter de l’extension d’un périmètre correspondant initialement à de plus petites unités – par exemples des sphères familiales – qui ont su se retrouver autour d’un intérêt commun.

Ce phénomène également qualifié de *glissement situationnel* (Bachnik dans Bachnik & Quinn (Eds.), 1994) s’intègre en fait dans un schéma plus général de définition des fondamentaux de l’ordre social japonais, qui s’articulent autour de notions telles que le *relativisme* (Lebra-Sugiyama, 1976) ou, justement, le *situationnisme* (Nakane, 1970). Ces fondamentaux se traduisent une prise en compte systématique des contextes situationnels dans la gestion des relations interpersonnelles, et implique une malléabilité significative dans les points de vue, ces derniers étant justement définis par le contexte. Takie Lebra-Sugiyama, dans son essai sur les schémas comportementaux japonais (1976), évoqua à ce titre un relativisme social résultant de la combinaison de deux facteurs excluant quasiment toute action relevant d’un déterminisme unilatéral : la préoccupation sociale et le relativisme interactionnel, qui peuvent respectivement faire écho à l’*amae* et au *glissement situationnel* que nous venons d’évoquer. A ce sujet, Takeo Doi⁸⁴ (1986:25), dans ce qu’il considère comme un *glissement des perspectives* souligna que l’une des problématiques – mais qui peut aussi être considérée comme une subtilité voire une richesse – de ce système tient au fait que « *soto et uchi sont différents pour chaque individu, (ainsi) ce qui correspond au soto pour une personne peut devenir le uchi d’une autre personne appartenant à ce soto* ». A ce titre, Kumon (1987:15) mentionna

⁸² Le *contextualisme* ici mentionné peut être interprété comme un synonyme de *situationnisme*

⁸³ *ie* signifie notamment *maison* en Japonais, et fait donc ici écho au *uchi* du couple *uchi/soto*

⁸⁴ Qui en plus de l’*amae* théorisa également le second couple *omote/ura* sur lequel nous aurons l’occasion de revenir

quant à lui que « *la plupart des Japonais s'accommodent de leur environnement dans le sens que lorsqu'ils perçoivent un déséquilibre dans leurs relations avec l'environnement et veulent y faire face, ils tendent à se changer eux-mêmes plutôt que de contrôler ou de changer l'environnement. De la sorte, ils ont tendance à adopter (...) une logique situationnelle* »

Au-delà des aspects rhétoriques, et restant dans l'exemple de la réforme avortée du Conseil Central de l'Éducation, nous pouvons noter que les conflits qui ont marqué la seconde phase des travaux (1969-1971) constituent une parfaite illustration de la flexibilité du *uchi* et du *soto*. En effet, l'opposition constituée par les bureaucrates – donc qualifiés de conservateurs – par rapport aux réformistes qui avaient pris la main dans les deux premières années relève à l'évidence d'une alliance de circonstance entre des acteurs qui ne partageaient pas forcément l'intégralité de leurs opinions, mais qui ont cependant su se retrouver autour d'idées fondamentales communes, devant la menace dont celle-ci firent rapidement l'objet. Comme le rappelait Coser (1956, cité dans Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984:20): « *Les conflits avec des groupes extérieurs augmentent la cohésion interne* ».

Mais au-delà d'un outil de structuration des groupes dans des situations de conflits, tel que nous venons de l'évoquer, la flexibilité du *uchi* et du *soto* est également un outil privilégié dans leur résolution même. Très utilisée au Japon, la stratégie en question consiste en une extension du périmètre du *uchi* pour y intégrer des acteurs ou des éléments relevant précédemment du *soto*, et avec lesquels un conflit menace (Bouissou (Eds.), 1997). Le groupe étendu ainsi artificiellement créé rend ainsi possible des négociations, des médiations, ou plus globalement un accommodement des intérêts, qui aurait été très difficiles, voire inenvisageables dans la précédente configuration. Cette démarche d'agrégation se positionne clairement dans la logique des cellules de base et des *groupes verticaux* de Nakane (1970).

Il s'agit notamment de la stratégie fut appliquée par le Ministère de l'Éducation japonais en 1918 face aux établissements privés les plus indépendants, voire contestataires. La promulgation du *Code de l'Université* que nous avons abordé conféra en effet à ces derniers le rang d'universités qui leur était jusqu'alors refusé. Si cette démarche fut indéniablement motivée par la nécessité d'expansion du système d'Enseignement Supérieur dans sa globalité, elle fut tout autant un moyen pour le ministère, – et donc le gouvernement – d'étendre le cercle des institutions sous contrôle direct (les universités impériales et nationales) ou indirect (les nouvelles universités privées). Cette expansion, dans les faits, consista en une extension du *uchi* ministériel suffisante pour englober en intégrer les établissements privés posant problème et correspondant initialement au *soto*. Comme nous

l'indiquions, cette stratégie s'avéra d'ailleurs payante dans la mesure où les relations avec ceux qui purent précédemment être des opposants connurent une certaine normalisation.

Ainsi, le couple *uchi/soto*, dans sa définition même, mais aussi – et surtout – par sa flexibilité typiquement japonaise s'avère ainsi être un outil fondamental dans la structuration des groupes en vue d'une situation potentiellement conflictuelle, ou dans la résolution de cette dernière si elle devait se déclarer. En tant que tel, il reste cependant indissociable d'un second couple avec lequel il constitue les axes cardinaux de la gestion des relations interpersonnelles au Japon : le couple *omote/ura*.

2.2.1.2. Le couple *omote/ura*, ou le dit et le non-dit

Là où le couple *uchi/soto* définit une forme de géopolitique ou de territorialisation des relations interpersonnelles en distinguant le *dedans* du *dehors*, le couple *omote/ura* pose quant à lui les modalités dans lesquelles elles vont être conduites. Plus difficilement traduisible dans une autre langue que le *uchi/soto*, il consiste globalement à qualifier la nature des échanges en distinguant la partie visible des relations interpersonnelles (*omote*), de ce qui est caché (*ura*). De ce fait, il est par la plupart des auteurs présenté comme une transposition plus complexe, mais aussi plus subtile, du couple *devant/derrière* ou de l'*endroit/envers*.

Dans son essai sur la culture japonaise (2005:47-54), Hisayasu Nakagawa le considéra comme représentatif de « *la double structure de la conscience des japonais* ». Lui-même sensible au point de vue qui pourrait être celui d'un occidental sur le sujet⁸⁵, il cita deux exemples historiques dont l'évocation peut apporter un éclairage intéressant. Le premier est issu des textes de Luis Frois, l'un des jésuites qui d'établirent sur l'île de Kyûshû au 16ème siècle dans le cadre des relations existant à l'époque entre le Japon et le Portugal, et qui écrivit⁸⁶ : « *Chez les Européens, le faux sourire est regardé comme manque de sincérité. Au Japon, il est estimé comme noble et distingué. Chez les Européens, la salutation se fait avec un visage posé et sérieux. Les Japonais saluent toujours et nécessairement avec un faux sourire. En Europe, dans la parole, on exige la clarté et on évite l'équivoque. Au Japon, la parole la plus appréciée est celle qui entretient l'équivoque. Elle est la plus estimée* ». Il vit dans cette ambivalence qu'il ne put véritablement analyser une forme d'hypocrisie.

⁸⁵ Nakagawa était un francophile spécialiste de littérature classique

⁸⁶ Manuscrit resté en l'état à la bibliothèque de l'Académie royale d'Histoire à Madrid, et traduit par Kiichi Matsuda en 1983

De son côté, Engenbert Kaemper, un médecin allemand de la Compagnie néerlandaise des Indes orientales au 17^{ème} siècle, souscrivit également à cette lecture – qu’il qualifia également de duplicité – lorsqu’il écrivit⁸⁷ : « (...) nous sommes traités par nos gardes nombreux, et par nos surveillants, avec une civilité apparente, avec des caresses, des compliments, des présents de rafraîchissements et d’autres marques de déférence, autant que cela n’est pas incompatible avec leur raison d’État. Mais cette politesse et ces bonnes manières à notre égard, nous les devons plus à la coutume du pays, à la civilité naturelle, et au noble procédé des Japonais, qu’à leur estime et à leur bonne volonté pour nous, qu’ils ne se soucient guère de faire paraître. ». Si ces témoignages démontrent à quel point le couple *omote/ura* représente pour un occidental un trait japonais très distinctif, il n’en reste pas moins particulièrement difficile à appréhender, au point de pouvoir facilement en avoir une lecture péjorative.

Takeo Doi, que nous mentionnions déjà par rapport à sa théorie de l’*amae*, se saisit tout particulièrement du sujet, notamment dans son essai au titre très représentatif : *L’endroit et l’envers* (2019). Anne Bayard-Sakai, dans la préface de l’édition française de ce même ouvrage (2019:11), souligna que « *omote désigne ce qui est donné à voir et à interpréter, ce qui relève, également, de la surface ; ura, c’est ce qui reste scellé sous, ou derrière, cette surface* ». Elle positionna par ailleurs ce couple comme une représentation linguistique de l’*ambivalence des affects*, et d’une *diffraction des sens*, souscrivant ainsi totalement à une ambivalence culturellement ancrée au Japon, dont l’*omote/ura* constituerait l’une des illustrations les plus manifestes. Doi (2019:18) lui-même définit l’articulation entre l’*omote/ura* et le *uchi/soto* en soulignant que « *l’omote est ce qui se présente au soto. l’ura est ce qui n’est pas exposé au soto, mais tenu renfermé dans l’uchi* ». Toujours dans cette logique de parallèle avec le *uchi/soto*, et notamment la relativité et la flexibilité sur lequel ce dernier s’appuie, Doi jugea par ailleurs que l’*omote* et le *ura*, sont eux aussi parfaitement relatifs, et donc *situationnels*, alimentant d’autant la dualité qu’ils portent.

L’auteur de cette thèse ayant effectué à plusieurs reprises des séjours de plusieurs mois au Japon, il a pu vérifier l’une des traductions les plus évidentes des couples *uchi/soto* et *omote/ura*, qui relève en l’occurrence de la position des étrangers face aux Japonais. Cette dernière correspond totalement à une segmentation *uchi* (les Japonais) et *soto* (les étrangers) qui dans un contexte de collaboration professionnelle telle que celui d’un travail de recherche trouve un écho particulièrement représentatif dans l’utilisation du couple *omote/ura* avec lequel elle est articulée. Les interviews menées dans le cadre de la présente recherche, en effet, ont démontré une évolution très significative dans la nature

⁸⁷ Histoire naturelle, civile et ecclésiastique de l’empire du Japon (traduction française en 1732)

des prises de parole au fur et à mesure que la frontière du *uchi/soto* s'étendait pour finalement nous faire entrer dans le *uchi*. Cette inclusion a été principalement permise par des échanges qui intégraient de plus en plus la langue japonaise, mais aussi par la symbolique portée par les séjours relativement longs (jusqu'à une année académique complète en 2019) qui – tout en ne nous affranchissant pas du statut de *gaijin*⁸⁸ – nous ont permis de ne plus être considérés comme un étranger lambda. En termes de nature des relations interpersonnelles, cette même inclusion a très clairement provoqué une bascule d'un *omote* correspondant à des réponses ou des présentations très professionnelles et très courtoises, mais aussi très normées et stéréotypées à un *ura* qui a permis une prise de parole beaucoup plus riche, et dépassant le cadre du « ce qui peut être formellement dit ». Concrètement, les enseignements les plus intéressants qui sont issus des interviews menées correspondent très clairement à un langage propre au *ura*.

Revenant à notre questionnement sur les modalités de gestion des conflits au Japon, l'articulation entre le *uchi/soto* et le *omote/ura* peut ainsi se résumer de la façon suivante (Figure 3) :

	<i>Omote</i> Devant ou zone formelle	<i>Ura</i> Derrière ou zone informelle
<i>Uchi</i> (conflit entre les membres du groupe)	Aucun conflit ne devrait exister	Le conflit existe, mais il est habituellement résolu de façon implicite
<i>Soto</i> (conflit avec les extérieurs)	Aucune concession ne devrait être faite	La négociation est possible si aucune des deux parties ne perd la face, et que les deux peuvent maintenir leur intégrité

Figure 3: Articulation entre les couples *uchi/soto* et *omote/ura* (Ishida dans Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984)

La flexibilité du *uchi/soto* que nous évoquions déjà, et la technique de résolution de conflit consistant à étendre le *uchi* pour absorber le *soto* avec lequel le conflit menace trouve ici un nouvel éclairage. La nature des échanges pouvant être menés au sein d'un même *uchi*, même nouvellement constitué par la flexibilité que nous avons déjà abordée, est radicalement différente de ceux existants entre des groupes indépendants. Si le *uchi* en question est le lieu du *ura*, à savoir une nature d'échanges interpersonnels moins édulcorée et cachée de toute personne ne faisant justement pas partie du dit *uchi*, le *ura*, de par sa nature de lien plus direct, constitue dès lors un moyen privilégié de conciliation et de recherche de l'intérêt commun au sein du groupe ainsi formalisé. L'extension du *uchi* reviendrait ainsi à permettre aux deux parties de bénéficier du *ura* pour leur permettre de trouver un terrain

⁸⁸ *Etranger* en Japonais

d'entente, ce qui s'avère beaucoup plus complexe au travers du langage plus indirect et plus formel que constitue l'*omote* existant entre deux groupes représentant l'un pour l'autre le *uchi* et le *soto*. En ce sens, *ura* est autant une conséquence du *uchi*, qu'il ne définit ce dernier.

2.2.1.3. L'échange généralisé et la société des réseaux

Parallèlement à son articulation avec le couple *uchi/soto*, le couple *omote/ura* trouve un prolongement dans un autre trait caractéristique de l'inter-personnalisation au Japon : l'*échange généralisé*. Ce dernier fut notamment opposé à l'*échange équilibré*, qui serait quant à lui typiquement occidental (Eisenstadt, S. & Ben-Ari, E. (Eds.) 1990 ; Befu, H., 2001) et qui borderait strictement le champ des interactions (par exemple à la sphère familiale/privée, professionnelle ou privée), en concevant chaque acte de façon isolée et indépendante. Le principe d'*échange généralisé* en vigueur au Japon, « s'opère dans un contexte beaucoup plus diffus, ou multidimensionnel » (Bouissou (Eds.), 1997:21), et confère à un acte une symbolique beaucoup plus forte, et outrepassant de facto les sphères délimitées par le modèle occidental. Il se traduit par exemple dans la frontière très floue qui existe habituellement entre collègues d'une même structure, dont les relations interpersonnelles dépassent à la fois le territoire mais aussi la temporalité de l'activité professionnelle⁸⁹. Ainsi, les porteurs d'un engagement ou une obligation contractée par exemple dans le contexte professionnel s'avèrent-ils redevables bien au-delà de ce dernier. Cette logique de transaction globale s'appuie sur un entremêlement de solidarité, de jeux de pouvoir et de ressources instrumentales. Elle vise au maintien sur le long de l'interaction (Eisenstadt, S. & Ben-Ari, E. (Eds.) 1990) et donc de la stabilité et l'*amae* de Takeo Doi si fondamentales dans les *pseudo-hameaux* et *pseudo-maisonnées* de Nakane, ou plus globalement dans les cellules de base qui définissent le *uchi*. La nature des échanges catalysés par le *ura* qui y est pratiqué facilitant d'autant le maintien de cette stabilité, et – au besoin – une conciliation. L'une des conséquences de ce mode de fonctionnement étant que « les villages ruraux tout comme les organisations modernes ont été décrites comme valorisant leur identité au travers de relations inter-personnelles collectives et hiérarchisées, et d'une prise de décision consensuelle » (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984).

⁸⁹ Le *nomikai* (contraction de *nomimasu*: boire et *kai*: réunion) constituant un exemple particulièrement représentatif: ces rassemblements entre collègues dans des bars ou des restaurants après le travail sont extrêmement fréquents et culturellement ancrés au Japon. Le *nomikai* est considéré comme faisant partie de la vie professionnelle.

Cet *échange généralisé* se positionne lui-même dans un modèle plus global de *société des réseaux* qui serait caractéristique du Japon, et qui hériterait de la structuration en maisonnées ou en cellule, ainsi que le situationnisme que nous évoquions déjà. En l'occurrence, le pays, plus que de relever d'un fonctionnement étatique moderne, s'apparenterait davantage à une organisation en réseau, voire à un réseau sociétal (Kumon dans Kumon & Rosovsky (Eds.), 1987). Ce dernier serait divisé verticalement en une multitude de *mondes* correspondant à des typologies fonctionnelles (politique, bureaucratie, commerce, éducation, sports, etc.), eux-mêmes sous-divisés en *sous-mondes*⁹⁰ par la géométrie variable du *uchi/soto* et au sein desquels les mécanismes de régulations que nous évoquions sont appliqués. Jean-Marie Bouissou (1997:23) souligna d'ailleurs que « *ce qui est spécifiquement japonais, c'est le fait que les cellules de base constituent moins des acteurs sociaux travaillant à des buts déterminés que des systèmes sociétaux* ».

2.2.1.4. Remarques et limites

La structuration (*cellules de base* et *société des réseaux*) et les codifications (*uchi/soto*, *omote/ura*, *amae*, et *échange généralisé*) des relations interpersonnelles au Japon, telles que nous venons de les présenter, font directement écho au *fait social total* de Marcel Mauss. En ce sens que les unités de base sur lesquelles s'appuie la structure du système sociétal – fussent-elles nommés pseudo-maisonnées, cellules de base, ou mondes – constituent autant d'écosystèmes au sein desquels la nature des échanges relèvent de modalités établies et adoptées par l'ensemble des acteurs, dans une logique générale de maintien des conditions de la vie quotidienne – en l'occurrence de l'harmonie que représente l'*amae* – et par rapport à notre question, de contrôle et de résolution des conflits.

Concernant ces derniers, et comme le rappela Jean-Marie Bouissou (1997:22), « *il en ressort clairement plusieurs points. En premier lieu, les parties sont engagées entre elles de manière beaucoup plus complexes et intense qu'il n'est habituel dans les sociétés européennes et anglo-saxonnes*⁹¹. *Elles sont donc plus interdépendantes. (Par ailleurs), il est d'autant plus facile d'accommoder les intérêts des parties que celles-ci peuvent accepter des compensations dans des camps différents de celui où s'est noué le conflit, y compris dans le champ émotionnel via des satisfactions symboliques (excuses publiques). Enfin, la préservation de la relation elle-même prend*

⁹⁰ Les acronymes *mondes* et *sous-mondes* furent utilisés par Kumon (1987), et peuvent être apparentés aux *pseudo-hameaux* et *pseudo-maisonnées* de Nakane, et plus globalement au concert de *cellules de base*

⁹¹ Jean-Marie Bouissou oppose ici l'*échange généralisé* Japonais à l'*échange équilibré* occidental

le pas sur le problème particulier qui a provoqué le conflit et incite à chercher des compromis. ». Le maintien de l'*amae* au sein des différents écosystèmes constituant autant d'*uchi* apparaît comme une priorité absolue dans la gestion des relations interpersonnelles : « *Dans ce paradigme, les institutions japonaises apparaissent comme efficaces et satisfaisantes pour leurs loyaux et coopératifs participants* » (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984:3)

Ce qui, pourtant, fait également que ce système apparemment éprouvé n'est dans les faits pas dénué de limites. Sur le plan interne tout d'abord, le prix à payer pour le maintien de l'*amae* qui apparaît comme si prioritaire peut se traduire par une utilisation abusive de stratégies d'évitement du conflit, pouvant aller jusqu'au déni. Bouissou (1997:24), là encore, évoqua « *(une) négation du conflit, (un) déplacement des enjeux ou traitement au niveau symbolique (...) qui soignent les symptômes mais pas les causes du conflit, l'empêchent de venir au jour et le laissent donc s'envenimer sous la surface.* ». Comme nous le verrons, cet aspect peut directement se traduire en un conservatisme et en une résistance à la réforme que nous avons déjà pu entrevoir dans la lecture historique à laquelle nous avons procédé, et sur lesquelles nous allons revenir dans les lignes qui suivent.

A un niveau externe, ensuite, le fait de se plier à ces codifications et de s'inscrire dans les structurations sociétales que nous venons de décrire peut de facto poser question dans une configuration interculturelle qui impliquerait des acteurs non japonais. Ce d'autant que la conception même de l'étranger par les Japonais eux-mêmes répond souvent à des schémas là aussi historiquement très ancrés, et qui opérèrent d'ailleurs une inflexion très réelle à différents moments clés, alimentant là encore un conservatisme sur lequel nous proposons de nous arrêter maintenant.

2.2.2. Appréhension de l'étranger et conservatisme : leviers et obstacles à la réforme

Au-delà de la controverse que peut créer le fait de qualifier de mythe l'unicité japonaise (Dale, 1987), l'insularité du pays dépasse à l'évidence des considérations purement géographiques. Différents aspects historiques que nous avons déjà abordés soulignent la réalité d'une relation complexe entre le Japon et l'étranger (au sens territorial ou individuel). Rappelons ici que le grand tournant de l'ère Meiji consista « *à s'inspirer de la civilisation occidentale pour moderniser et industrialiser le pays, (à) s'identifier aux Occidentaux tout en refusant l'assimilation à l'Occident* » (Souiry, 2016). L'équilibre de ce qui peut paraître comme un paradoxe s'articule autour de plusieurs principes

structurants de la pensée japonaise qui font l'objet de ce chapitre. Un équilibre dont la subtilité constitue une nouvelle illustration du situationnisme autour duquel se structurent les mécanismes de gestion des conflits que nous venons d'aborder.

Or, il s'avère que les relations entre Japon et le monde extérieur ont été particulièrement déterminantes à plusieurs moments clefs de l'histoire du système d'Enseignement Supérieur. Ce dernier, noblement construit dans une logique utilitaire qui s'est inscrite dans la durée et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir, n'en a pas moins subi – et le terme est utilisé à dessein – des inflexions dont l'origine directe ou indirecte se trouve au-delà des frontières de l'archipel. Entre inspiration revendiquée et pression subie, ces inflexions ont notamment mis en lumière un conservatisme et une réticence à la réforme, basés sur des aspects socio-culturels sur lesquels nous nous proposons de nous arrêter dans les lignes qui suivent.

2.2.2.1. *Nihonjinron*, ou la quête de l'identité japonaise

L'évidente insularité du Japon, cumulée aux 250 années d'isolationnisme volontaire qui ont précédé la modernisation entamée avec l'ère Meiji, ont ancré dans nombres d'esprits – et notamment au niveau de la sphère politique – la profonde conviction d'une unicité du peuple japonais qui trouve sa traduction en un terme : le *nihonjiron*⁹². Véritable instrument de l'identité nationale (Sugimoto, 1999; Befu, 2001 ; Befu dans Goodman et Refsing, 1992), voire illustration d'un nationalisme polymorphe, ce dernier base son approche sur trois dimensions: la nationalité (N), l'ethnicité (E), et la culture (C). Les promoteurs de ce principe basent leur argumentation sur une équation triangulaire et tautologique qui en découle : $N=E=C$, dans laquelle les trois dimensions sont finalement interchangeables, et utilisés en tant que synonymes (Sugimoto, 1999).

Sur un plan historique, le *nihonjiron* trouve ses origines dans des temps reculés, des hypothèses ayant été prononcées concernant des écrits datant de l'ère féodale Tokugawa. Mais la publication du journal *Nihonjin* à partir de 1888, sembla marquer sa véritable émergence (Tominaga, 1990, cité dans Lie, 2001). Un fait d'autant plus notable que cette période coïncida avec la démarche d'ouverture et de modernisation du pays caractéristique de l'ère Meiji. Son principe de quête de l'identité japonaise et de son unicité culturelle (Befu dans Goodman et Refsing, 1992) traversa par la suite les âges, en

⁹² Littéralement traduit : *théories du Japonais* (au sens de l'individu).

démontrant au-delà de ses fondement une malléabilité certaine – pour ne pas dire un situationnisme – dans son utilisation par rapport au contexte historique dans lequel il se positionna.

De par sa nature même, il connut ainsi une exposition et un écho tout particuliers après la Deuxième Guerre Mondiale, étant notamment alimenté par l'occupation du pays, et par le sens de victimisation qui put logiquement en découler (Sugimoto, 1999). Comme nous le précisons déjà, dès l'occupation arrivée à son terme, le *nihonjinron* constitua en l'occurrence un appui idéologique aux différentes remises en cause dont fut l'objet la réforme du système éducatif menée par l'administration américaine en 1947. Là où des opposants à cette réforme – notamment issus du tissu économique – purent baser leur argumentation sur des considérations pragmatiques d'adéquation avec les besoins professionnels du pays, toute une frange politique invoqua le *nihonjinron* pour expliquer que cette réforme n'était tout simplement pas cohérente avec LES valeurs japonaises, à savoir celles en place au sein du Japon impérial d'avant-guerre. Cette approche conservatrice fit du *nihonjinron* l'instrument d'une idéologie nationaliste dogmatique, certes diluée par rapport à ce qu'elle fut avant le conflit, ayant été amputée de sa composante expansionniste, mais néanmoins réelle.

Au-delà de cette dérive, l'exposition du *Nihonjinron* s'inscrit dans la société, des estimations dénombrant par exemple à plus de 700 le nombre de livres parus au Japon sur le sujet entre 1945 et 1978 (Nomura, 1978, cité dans Sugimoto, 1999), et à plus de 25% la part de la population japonaise en ayant lu au moins un (Befu et Manabe, 1987 ; Manabe et Befu, 1992, cités dans Sugumoto, 1999). Nombre de librairies de l'archipel proposent d'ailleurs depuis un rayon spécifiquement consacré à cette thématique.

Les années 70 et 80 constituèrent d'ailleurs un autre moment fort pour le *nihonjinron*. Celui-ci, en effet, fut alors particulièrement utilisé pour expliquer que l'impressionnante croissance économique du Japon d'après-guerre n'avait pu être possible que grâce « *aux particularités psychologiques ou anthropologiques des Japonais qui auraient façonné une âme japonaise admirable, fondée sur l'homogénéité ethnique et culturelle non moins remarquable du pays* » (Pigeot, 1983 ; Berque, 1994 et Oguma, 1995, cités dans Souyri, 2016:217).

Le *nihonjinron* démontra là toute la malléabilité dont il peut faire l'objet dans la nature du nationalisme qu'il porte : d'abord utilisé pour remettre en cause certaines des conséquences de la défaite de 1945 et protéger une certaine forme du Japon, il devint plusieurs décennies plus tard un outil de propagande surfant sur le succès industriel du pays. Ce caractère polymorphe – reflétant une fois encore le situationnisme que nous évoquions pour les couples *uchi/soto* et *omote/ura* – amène à s'interroger sur

le fondement même de cette tendance. La conception de l'unicité japonaise, et la quête de l'identité nationale qui sont au centre du *Nihonjiron* peuvent-elles exister dans l'absolu, ou doivent-elles forcément se positionner par rapport à l'étranger, avec lequel une logique d'opposition serait dès lors installée ? Le *nihonjiron* pourrait-il en tant que tel être au service d'un conservatisme qui exclurait de facto toute inspiration ou toute inflexion provenant de l'étranger ? Pourrait-il, comme le souligna Philippe d'Iribarne (2008) correspondre à une exacerbation de spécificités culturelles qui finalement « enfermeraient les hommes dans un destin qui les asservit » ?

Cette dernière question nous amène à introduire un second trait socio-culturel revendiqué, lui aussi très éclairant quant aux relations du Japon avec le monde qui l'entoure : le *gaiatsu*.

2.2.2.2. *Gaiatsu*, ou l'appréhension de la pression étrangère

Traiter des relations entre le Japon et les pays étrangers ne saurait être fait sans aborder un second trait fondamental : le *gaiatsu*, littéralement traduisible en *pression extérieure*. Ce terme, dont nous aurons l'occasion d'aborder le large spectre d'utilisation, trouva tout particulièrement son origine lors de l'avènement de l'ère Meiji. Comme nous le mentionnions, si ce dernier fut rendu possible notamment grâce à l'usure du précédent régime shogunal, il n'en reste pas moins que l'histoire retint l'arrivée de la flotte américaine du Commodore Perry, en 1853 comme le principal événement déclencheur. Rappelons ici que la mission première de Perry était d'établir au nom du Président Fillmore des relations commerciales avec le Japon, alors fermé depuis près de 250 ans. La vocation officiellement diplomatique et donc commerciale de cette initiative ne put masquer les conditions dans lesquelles elle fut menée. Après une première prise de contact infructueuse en 1853, la flotte de Perry, essentiellement militaire⁹³, n'hésita pas un an plus tard à étaler la menace de ses canons pour faire plier le shogun. L'ouverture du pays finalement obtenue, d'autres puissances étrangères s'engouffrèrent dans la brèche et poussèrent elles aussi le Japon à devenir un partenaire commercial. Cette *pression extérieure* qui força le pays à s'engager dans une modernisation consacra le concept même de *gaiatsu*.

Ce dernier, resté d'usage depuis, s'est vu transposé à nombre de situations, dont il vise pour les Japonais à apporter une explication, voire une justification. Souyri (2016:16) jugea par exemple que

⁹³ La littérature retint *la flotte des vaisseaux noirs* de Perry.

les dynamiques internes de la société japonaise découleraient directement du processus de réouverture accélérée du Japon mené à partir des années 1850. Un processus dont il rappela qu'il se fit dans le cadre « *d'un rapport de force, d'un sentiment d'urgence et d'une conscience de crise* ». La modernisation du Japon menée lors de l'ère Meiji, ainsi, aurait été représentée ou se serait elle-même représentée « *comme rattrapant, imitant, traduisant, s'opposant à, dépassant ou renversant la modernité occidentale* » (Monnet, 2001, cité dans Souyri, 2016:17), questionnant ainsi une situation dont le caractère concurrentiel – voire compétitif – aurait été volontairement entretenu, et délibérément exploité, tendant ainsi à en relativiser le véritable fondement.

Le mythe du Gaiatsu, comme le dénomma Cooney (2007:130-157), s'appuie sur un « *concept (qui), dans son essence et dans le sens où il est utilisé dans la sphère publique au Japon, implique que ce dernier n'est pas une nation indépendante. Il pose le postulat que des puissances étrangères contrôlent les appareils politiques, et que ces puissances ont au moins un pouvoir de veto* ». Et effectivement, le *gaiatsu* trouve encore aujourd'hui l'une de ces principales utilisations dans la sphère diplomatique, et en l'occurrence dans la gestion de affaires étrangères (les États-Unis, pour les raisons historiques multiples, occupant une place de choix dans ce schéma). Dans ce contexte, il tendrait à présenter le Japon comme un pays nettement plus réactif que proactif (Miyashita, 1999). Mieux, le concept même de *gaiastu* et la façon dont il est utilisé au Japon impliquerait que le pays n'est pas véritablement indépendant, et que des puissances étrangères opèreraient une ingérence voire un contrôle sur sa politique interne. (Cooney, 2007:130-157). La réalité s'avère en fait plus nuancée.

En effet, si des exemples tels que les négociations plus que forcées de Perry en 1954, ou l'occupation américaine d'après-guerre relèvent d'une pression véritablement subie, il s'avère que le *gaiatsu* peut également être retourné à l'avantage de certains acteurs – notamment politiques – au Japon. Dans son essai sur la politique étrangère japonaise d'après-guerre, Cooney (*ibid*), souscrivant à l'hypothèse d'un mythe sans pour autant nier l'existence du *gaiatsu*, souligna ainsi que « *ce qui est intéressant, c'est de voir comment le Gaiatsu est utilisé au sein même du Japon. Il s'agit d'une excuse ou d'une couverture pour un besoin national* ». Il évoqua notamment l'exemple d'un responsable de la diplomatie japonaise, qui considérait le *gaiatsu* plutôt comme une commodité à utiliser notamment dans la mise en œuvre de mesures *a priori* impopulaires. Et effectivement, tant certains bureaucrates réformistes que des médias sembleraient régulièrement accueillir le *gaiatsu* avec une bienveillance très orientée, dans la mesure où il pourrait être utilisé pour leurs propres intérêts (Schoppa, 1993). Dans ces cas précis, son utilisation en résonance avec des politiques ou des initiatives pourrait apporter à ces dernière un véritable effet levier.

Cette duplicité revenant à tirer profit de ce qui représente de prime abord une contrainte, fait directement écho à deux des principes que nous avons déjà évoqués. Le situationnisme tout d'abord, qui fait que l'utilisation du *gaiatsu* se fait sur le fond dans une logique purement contrainte, ou intéressée. En corollaire, l'*omote/ura*, relevant plus de la forme, consistera sur la forme, et qui peut notamment consister à revendiquer la contrainte du *gaiatsu* alors que ce dernier est dans les faits un outil. Dès lors, et d'autant plus dans un contexte globalisé, le rôle du *gaiatsu* dans la mise place de réformes ou d'innovations de rupture mérite d'être questionné. La relecture de certains événements ayant jalonné le premier siècle d'existence du système d'enseignement Supérieur japonais peut là encore nous fournir des éclairages. Ces derniers s'articulant pas ailleurs avec les dimensions *uchi/soto* et *omote/ura* que nous avons déjà abordées.

Comme nous l'indiquons, le concept même de *gaiatsu* trouve son origine dans les circonstances de l'avènement de l'ère Meiji, celle-ci étant concomitante avec la création d'un véritable système d'Enseignement Supérieur qui concentre notre attention. Il s'agit donc là pour nous d'un exemple particulièrement intéressant à analyser. Comme nous l'indiquons, l'arrivée de la flotte du commodore Perry, et les menaces qu'il proféra pour forcer le gouvernement shogounal à plier et à finalement accepter une réouverture du Japon pu indéniablement être interprétée comme la *pression extérieure*, qui consacra le concept de *gaiatsu*. Cependant, il convient de rappeler que cet événement ne fut que l'élément déclencheur d'un mouvement qui fut rendu possible par une usure du régime en place. Il peut ainsi apparaître que ce qui fut considéré comme une pression extérieure, de prime abord subie, put clairement être mis à contribution pour accélérer un mouvement que d'aucuns – et tout particulièrement les réformateurs – auraient jugé inéluctable. Sur le plan éducatif, nous soulignons que les premières années de l'ère Meiji furent notamment marquée par la mission Iwakura, qui eut pour objectif d'étudier les environnements occidentaux dans l'optique d'une structuration du système japonais qui s'avérerait justement nécessaire pour tenir la comparaison – pour ne pas dire la compétition – face à ces mêmes pays occidentaux avec lesquels les liens devinrent possibles. La pression que put constituer le constat de systèmes d'Enseignement Supérieur très structurés en Occident put dès lors être utilisée à dessein pour motiver la création rapide du système japonais. Plus que d'être subie, cette pression fut ainsi opportunément utilisée dans une démarche finalement constructive, apportant ainsi une illustration du situationnisme que nous évoquions.

La réforme majeure menée en 1947 par l'occupant américain constitue elle aussi un exemple de *gaiatsu* particulièrement intéressant, ce d'autant qu'il fit également écho aux couples *uchi/soto* et *omote/ura*, ainsi qu'à la question du *nihonjiron*. De facto, le statut de pays occupé du Japon d'après-guerre, à l'évidence, constitue à lui seul une situation relevant du *gaiatsu*. Effectivement, la

bureaucratie et les pouvoirs politiques impériaux se virent à cette époque virtuellement privés de toute capacité réelle de décision, et la conception puis la promulgation de la réforme en question, si elles associèrent symboliquement des acteurs nippons, se firent sous la pleine autorité des forces d'occupation. Plus qu'une pression extérieure, il s'est agi dans ce cas d'une obligation. Par voie de conséquence, la franche rupture qui fut volontairement portée par cette réforme par rapport à l'existant d'avant-guerre alimenta clairement les velléités nostalgiques des conservateurs et autres adeptes des principes nationalistes du *nihonjinron*. Si pour les premiers il pouvait s'agir d'un véritable désaccord de fond sur les orientations fondamentales de cette réforme, les seconds y trouvèrent matière à opposition dans la mesure où il s'agit d'une initiative menée à marche forcée et de la part d'une puissance étrangère. Au-delà de toute rationalité dans la critique qui put, et comme nous l'avons vu, fut formulée dans les décennies suivantes, ce furent autant les initiateurs de cette réforme qui furent visés que ces orientations proprement dites. Ce contexte d'après-guerre alimenta à l'évidence largement une segmentation relevant du *uchi/soto* entre la puissance occupante, et les Japonais eux-mêmes. Pour autant, la flexibilité du couple *uchi/soto*, et la duplicité qui peut exister autour de la notion de *gaiatsu* a pu être mise à contribution par certains. Comme nous l'indiquions, toute une frange d'établissements privés, de prime abord faisant partie du *uchi* de par leur simple nature d'institutions japonaises répondant au conservatisme que visait la réforme, trouvèrent dans les faits un moyen de tirer opportunément avantage d'une situation *a priori* défavorable, en retournant le *gaiatsu* à leur avantage. Il s'agit en l'occurrence de la frange des établissements privés qui purent accéder au statut d'université sans véritablement procéder à la remise à niveau normalement nécessaire pour leur offre pédagogique. Cet opportunisme très pragmatique illustre encore une fois le situationnisme dans lequel se positionnent ces différentes dynamiques, et le niveau de complexité qu'elle peuvent en réalité représenter par rapport à une première lecture pouvant être plus binaire.

A partir de ces deux exemples, une prise de hauteur par rapport aux fondements du *gaiatsu* et à son utilisation peut nous amener à un questionnement fondamental quant à la question de la résistance au changement et à la difficulté à réformer qui nous intéresse présentement. Il apparaît en effet que les deux événements que nous avons choisi constituent certainement deux des plus importants points d'inflexion de l'université japonaise, pour lesquels le *gaiatsu* a constitué un dénominateur commun. Même si ses modalités furent sensiblement différentes, il apparaît que ce dernier constitua un élément déclencheur qui permit respectivement la mise en place et la réforme fondamentale d'un système. Cette concordance dans des événements dont le niveau de rupture fut très rarement observé dans l'historique que nous avons parcourue peut ainsi poser la question de la *pression extérieure*, et donc du *gaiatsu* comme étant finalement le moyen le plus efficace – voire le seul – d'opérer une réforme d'envergure dans des organisations japonaises telles que le système d'Enseignement

Supérieur. Cette hypothèse s'appuierait sur celle d'un conservatisme endémique, alimenté par la conjonction d'une rigidité systémique et de freins culturels. Nous nous proposons précisément de nous arrêter maintenant sur ces derniers, qui peuvent être analysés sous l'angle du *zenrei nashi*.

2.2.2.3. *Zenrei nashi*, ou la consécration de l'immobilisme

En amont du *gaiatsu* dont nous venons de voir qu'il peut constituer à la fois une inflexion positive ou négative par rapport à une logique de réforme ou de transformation, des facteurs plus endogènes s'avèrent eux aussi constituer des freins potentiels à toute démarche de réforme ou de rupture, ou plus simplement d'innovation au sein des organisations japonaises.

En l'occurrence, le *zenrei nashi*, littéralement traduisible par *absence d'antécédent*, cristallise une part significative du conservatisme qui peut être observé dans les dynamiques bureaucratiques sur l'archipel. Ce concept, qui se base concrètement sur la nécessité d'un précédent pour introduire toute nouveauté, est particulièrement observé dans les sphères éducatives (Bachnik dans Bachnik (Eds.), 2003), et peut clairement constituer un outil permettant de « *prévenir que quoi que ce soit de nouveau puisse être implémenté* » (Kumar, Shire et Bachnik dans Bachnik (Eds.), 2003:200). Il représenterait dans ce sens un levier majeur du conservatisme que la lecture de l'historique du système d'Enseignement Supérieur japonais a déjà pu démontrer. Dans les faits, le *zenrei nashi* se positionne en parallèle à certains traits socio-culturels et socio-professionnels que nous avons évoqués, s'en alimentant autant qu'il s'articule avec eux.

Il peut tout d'abord constituer un prolongement du couple *uchi/soto*, dans le sens où l'innovation ou la rupture qu'il entend contrer peut s'assimiler au fait de sortir d'un groupe, d'une communauté, ou d'un écosystème au sein duquel règne la concorde, à savoir le *uchi*. Une démarche de rupture peut en effet tout à fait représenter une intention délibérée de s'affranchir du *statu quo* sur lequel s'appuie habituellement cette concorde, et dès lors à sortir du *uchi* pour basculer dans le *soto*.

Parallèlement, la centralisation marquée des systèmes bureaucratiques japonais, et la verticalité qui y règne en termes de processus décisionnel constituent de facto un cadre suffisamment contraint pour rendre risquée toute prise d'initiative revenant à « sortir du rang ». Une telle démarche, outre le fait de se confronter à la contrainte socio-culturelle de sortir du *uchi*, peut par ailleurs se heurter à des aspects structurels caractéristiques des entités bureaucratiques japonaises, au sein desquelles le processus de validation s'inscrit normalement dans une escalade de différents niveaux reflétant la

hiérarchisation et la verticalité extrême du fonctionnement, quasi-exclusivement basé sur du *top-down*. Ces différents aspects étant d'ailleurs bien souvent garants du maintien du *statu quo*.

L'articulation entre la structuration de la bureaucratie japonaise et le *zenrei nashi* semble suffisamment étroite pour parler d'un *étai* (McVeigh dans Kumar, Shire et Bachnik dans Bachnik (Eds.), 2003) dans lequel les réformes ou autres démarches de rupture seraient consciencieusement maintenues, sans évidemment être déclarées comme telles. Au-delà de question culturelle posée par le fait de sortir du *uchi* et indirectement de ne pas respecter le caractère top-down des décisions, ce phénomène peut également être alimenté par un aspect purement structurel et procédural des administrations japonaises, illustrant une véritable rigidité organisationnelle. En effet, dans nombre d'entre elles – et notamment universitaires – les décisionnaires connaissent des mandats suffisamment courts et des rotations suffisamment fréquentes pour rendre complexe, voire hasardeux, de s'engager dans un projet de portée importante, typiquement relevant d'une réforme ou d'une innovation de rupture. Ce à quoi s'ajoute le fait que ces mêmes décisionnaires, bien souvent, sont nommés par rapport à leur ancienneté et leur rang dans l'administration, et beaucoup moins par rapport à leur expertise ou ne serait-ce que leur affinité vis-à-vis du sujet faisant l'objet du projet en question (voir 3.2.2.1).

L'émergence du numérique dans l'Enseignement Supérieur Japonais à la fin des années 90 constitua une illustration particulièrement intéressante en la matière, et notamment documentée par Jane Bachnik et ses collaborateurs (2002). Fut notamment mentionné l'exemple d'un projet de site web soumis en 1994 par un membre (non japonais) du comité des services audiovisuels à ce même comité. Lors d'une première réunion de ce dernier, la simple proposition d'évoquer ce projet fut immédiatement repoussée par le responsable (un enseignant/chercheur) en charge, sous le prétexte qu'elle ne figurait pas l'agenda. En conséquence de quoi, elle dû attendre la réunion suivante, se tenant six mois plus tard. Seconde réunion lors de laquelle le projet fut rejeté par ce même responsable car la technologie en question était nouvelle et difficile à évaluer, et surtout car il n'existait pas d'antécédent en la matière, à savoir le fameux *zenrei nashi*. Cet exemple fait écho à plusieurs des principes que nous avons déjà évoqués : le contournement d'une situation potentiellement conflictuelle dans le fait de repousser le sujet, et ce pour une raison officiellement d'ordre bureaucratique (la non-présence dans l'agenda) et ouvertement exprimée (*omote*), alors qu'il apparaît comme évident que la proposition était en réalité (*ura*) condamnée d'avance sur l'autel du conservatisme.

L'exemple de la réforme avortée de 1971, lui aussi, est à ce titre particulièrement représentatif. Rappelons que cette tentative de réforme fut lancée sous des auspices *a priori* favorables, puisqu'elle pouvait notamment s'appuyer sur deux décennies de critiques du système de 1947, et sur des évolutions socio-économiques qui pouvaient *a priori* justifier de mener une réflexion autour d'un système dont la mise en place s'était faite dans un Japon alors très différent de celui qu'il était à la fin des années 60. Comme nous l'avons évoqué, les réformateurs qui avaient pris la main dès le début des travaux du Conseil Central de l'Éducation, notamment grâce aux orientations données par le ministre, se heurtèrent dans la seconde phase des délibérations à toute une frange de bureaucrates – pourtant émanant du même ministère – et qui se positionnèrent en farouches opposants à toute réforme significative de la *Fundamental Law of Education* de 1947. Cette démarche, *a priori* motivée dans le *omote* par des considérations idéologiques qui furent d'ailleurs explicitement revendiquées par certains, put en fait tout à fait être interprétée dans le *ura* par une opposition relevant autant du *zenrei nashi* et donc par la préoccupation impérieuse de maintenir le système tel qu'il était. Outre l'équilibre entre un conservatisme idéologique (une authentique conviction dans les principes mis en place en 1947) et culturel (une opposition de principe à toute réforme quelle qu'elle fut), cet exemple met encore une fois en lumière le situationnisme japonais, en ce sens qu'à l'instar du couple *uchi/soto* et du *gaiatsu*, le *zenrei nashi* semble pouvoir lui aussi bénéficier d'une géométrie variable et très adaptative aux intérêts de chacun. Dans notre exemple, le conservatisme consistant pour les uns à s'opposer à la remise en cause de la réforme de 1947 peut tout à fait être envisagé pour les autres à justement attaquer cette réforme par conservatisme vis-à-vis de la situation d'avant-guerre. Ce en faisant éventuellement écho au *nihonjinron* et au *gaiatsu*.

2.2.2.4. Conclusion : un conservatisme endémique vs. inflexion étrangère

La lecture historique du premier siècle d'existence du système d'Enseignement Supérieur japonais tend à valider l'hypothèse d'une résistance au changement au sein des organisations japonaises. Sur la durée en question, seules deux réformes d'ampleur peuvent être mentionnées comme ayant été véritablement structurantes avec le *Code de l'Université* de 1918, ou de rupture avec la *Loi Fondamentale de l'Éducation* de 1947. Les six décennies qui ont suivi cette dernière démontrèrent d'ailleurs un immobilisme d'autant plus remarquable que les critiques concernant la loi en question furent continues et multiples, sans pour autant aboutir à sa véritable remise en cause. Les tentatives

partiellement avortées de 1971 et de 1987, malgré leur portage politique supposé, démontrèrent à quel point le *statu quo*⁹⁴ est un modèle ancré au Japon.

Le maintien de ce *statu quo*, qui peut soulever la question d'un conservatisme endémique au sein des organisations japonaises, fait notamment écho aux principes de groupe (*uchi*) et de cohésion (*amae*) que nous avons eu l'occasion d'aborder. La thèse mettant en parallèle conflit et changement, notamment soutenue par Jean-Marie Bouissou (1997:18) lorsqu'il souligna que « (*le conflit*) révèle les dysfonctionnements des organisations et impose d'y remédier ; c'est le moteur du changement » peut en l'occurrence expliquer le *statu quo* comme le résultat des différentes stratégies de contrôle et de régulation des conflits, qui sacrifieraient finalement le changement sur l'autel de l'harmonie. L'argument du *zenrei nashi* ne faisant finalement que verbaliser et habiller cet état de fait.

Dès lors, si conservatisme endémique il y a au niveau endogène, l'hypothèse consistant à établir que le seul salut en faveur de la réforme ou du changement au sein des organisations japonaises proviendrait de l'extérieur du pays mérite d'être posée. Une hypothèse que la lecture historique du système d'Enseignement Supérieur à laquelle nous avons commencé à procéder tend d'ailleurs à étayer, au travers des deux moments clés que furent la fondation du système en question résultant à la fois d'une inspiration et d'une pression étrangère, et sa réforme la plus profonde qui fut menée en 1947 par l'occupant. Pourtant, une logique réformatrice impliquant une intervention – voire une ingérence – étrangère semble elle aussi se heurter à des principes héritant des périodes d'isolationnisme du pays, au premier rang desquels le *gaiatsu* qui fut justement consacré par la fin de ces dernières, ainsi que le très nippon-centré *nihonjinron*. Pourtant, le situationnisme typiquement japonais que nous évoquons déjà trouve ici une nouvelle traduction qui permet justement de reconsidérer la situation sous un angle plus subtil, et qui nourrit d'autant l'hypothèse que nous émettons. En effet, et comme nous l'avons vu, si le *nihonjinron* tendrait à créer une frontière culturelle suffisante avec l'étranger pour exclure toute interaction productive, et la double utilisation du *gaiatsu* et donc de la pression étrangère peut justement constituer une stratégie de contournement, utilisée à dessein pour promouvoir une réforme qui aurait beaucoup plus de difficultés à être implémentée si elle avait une origine purement japonaise.

Outre le fait d'être utilisée par les instances gouvernementales elles-mêmes, cette stratégie de contournement, et de façon plus générale une démarche d'innovation basée sur l'ouverture à

⁹⁴ *Statu quo* qui – il faut le rappeler – s'appuya cependant sur une réadaptation du fond du système (relevant du *ura*) qui ne nécessita pas de reconsidérer sa forme (*omote*) avec toutes les conséquences politiques et sociétales que cela aurait pu comporter.

l'étranger fut notablement mise à contribution par les *boundary spanners* (Cohendet, Héraud & Llerena dans Muniesa, Mustar, Akrich & Barthe (Eds.), 2010), dont nous verrons le rôle significatif dans l'avènement des Learning Spaces au Japon (voir 2.4).

2.2.3. Étatisme et bureaucratie : centralisation et réseaux d'influence

Comme nous avons eu l'occasion de le souligner à plusieurs reprises, l'étatisme et la vocation utilitaire ont constitué deux caractéristiques fondamentales du système d'Enseignement Supérieur japonais, qui ont très largement guidé sa fondation et infléchi son évolution. Ce constat d'un étatisme très marqué nous amène naturellement à revenir sur la stratégie de l'État dans les politiques de développement national qui permis au Japon – rappelons-le – de passer en moins d'un siècle d'une nation postféodale à la deuxième puissance économique du monde. Outre la vue du pouvoir central, l'impressionnante expansion économique du Japon d'après-guerre nous invite également à questionner la place du tissu économique et industriel, avec en question de fond l'inflexion qu'il put avoir, et en tout cas les pressions qu'il appliqua sur la conception même du système éducatif.

Parallèlement à ces considérations politiques et stratégiques, il convient également à ce moment de notre analyse d'évoquer les pratiques bureaucratiques japonaises, ce d'autant qu'elles peuvent être l'objet d'idées préconçues notamment vues d'un œil occidental. Elles ont en effet illustré des modalités de fonctionnement et des types d'interactions dont la cohérence avec des traits socio-culturels que nous avons déjà abordés a manifestement contribué à leur efficacité et leur acceptation de la part des différents acteurs concernés, tout en en mettant encore une fois en lumière des limites.

2.2.3.1. Centralisation et État Développeur

Comme nous l'indiquons, l'avènement de l'ère Meiji fut l'occasion d'une prise de conscience pour les nouvelles autorités du retard accumulé par le Japon par rapport à nombre de nations occidentales en termes d'industrialisation. Considéré comme étant dans un paradigme d'industrialisation tardive, au même titre que le furent par la suite d'autres pays voisins tels que la Corée du Sud ou Taiwan, le Japon partagea ainsi avec ces derniers ce qui fut paradoxalement considéré par l'historien de

l'économie Alexander Gerschenkron (1966, cité dans Debanes et Lechevalier (Eds.), 2014) comme un *avantage des retardataires*. Ce dernier permettant aux pays concernés d'opérer des transferts de technologie et de bénéficier de retours d'expérience de la part de nations plus avancées, afin de combler leur propre retard industriel dans une logique de *rattrapage*, ce qui fut clairement la stratégie appliquée par le Japon, avec les traductions que nous avons eu l'occasion d'aborder sur le plan du système éducatif.

Afin d'être concrétisé, cet *avantage des retardataires*, dut cependant s'appuyer sur un cadre institutionnel à même de soutenir la mobilisation des différents acteurs « *nécessaires à l'enclenchement du processus d'industrialisation ainsi que (...) la justification politique et sociale de ce processus* » (Debanes et Lechevalier, 2014). Cette politique industrielle, dans le cas du Japon, dut non seulement compenser le retard historique pris sur les nations occidentales, mais aussi compenser d'autres handicaps tels que la surface limitée du territoire, et le manque de ressources naturelles. Le modèle d'*État développeur*⁹⁵ mis en œuvre au 20^{ème} siècle constitua la réponse par rapport à cet enjeu, et fut le pilier de l'interventionnisme étatique japonais sur l'économie nationale qui fut notamment présenté comme un facteur déterminant dans l'avènement du « *Miracle Japonais* » d'après-guerre (Johnson, 1982).

Cette période de croissance, qui vit son apogée dans les années 60, fut d'autant plus remarquable compte-tenu de l'état économique du pays au terme de la Deuxième Guerre Mondiale, à savoir proche du néant. D'un paysage de ruine industrielle et d'une période d'occupation de 7 ans, le Japon parvint pourtant à devenir dès 1968 la 2^{ème} économie de la planète. Cet exemple unique attira l'attention de nombre de chercheurs, qui visèrent à établir les spécificités économiques et institutionnelles qui avaient permis d'aboutir à de tels résultats. Le politologue Takaaki Suzuki (cité dans Debanes et Lechevalier, (Eds.), 2014) rappela ainsi que certaines études s'étaient focalisées sur les pratiques des grandes entreprises japonaises, en soulignant notamment des spécificités telles que l'emploi à vie, la progression salariale indexée sur l'ancienneté, ou encore les négociations salariales annuelles menées par les partenaires sociaux et qui opèrent un effet modérateur sur l'emploi, le chômage et l'inflation (Kume, 1998 cité dans Debanes et Lechevalier (Eds.), 2014). Pour autant, le niveau étatique concentra lui aussi une attention toute particulière dans les travaux menés, notamment concernant des politiques qui ont notamment consisté à cibler des domaines d'excellences vers lesquels les industries du pays furent accompagnées.

⁹⁵ *Developmental State* dans la littérature anglophone

Dans les faits, le modèle économique japonais, totalement orienté vers le *rattrapage* que nous mentionnions, fut ainsi considéré comme « non libéral », tranchant avec le *libéralisme enchâssé* généralement appliqué au lendemain de la guerre (Ruggie, 1982, cité dans Debanes et Lechevalier (Eds.), 2014). Le Japon maintint ainsi le principe d'un État centralisé fort, focalisé sur le développement, mais agissant en symbiose avec les grandes entreprises dans le cadre d'un marché règlementé (Suzuki dans Debanes et Lechevalier (Eds.), 2014). Ce schéma fut notamment qualifié en un *consentement mutuel* (Von Staden, 2008), dans lequel les entreprises ont la main mise sur l'activité industrielle, et le gouvernement un contrôle juridictionnel. Les modalités d'action de l'État dans ce cadre reflétèrent une philosophie générale consistant à surmonter l'éventuelle contradiction entre logique de puissance nationale et logique de marché, en pratiquant « *des méthodes d'intervention se conformant au marché* » (Lindbeck cité dans Okimoto, 1989:50). Respectant le cycle industriel des produits, des outils gouvernementaux au premier rang desquels figure le célèbre MITI⁹⁶ (Johnson, 1982) s'attachèrent ainsi largement intervenir dans les phases de démarrage, beaucoup moins dans les phases de maturité, et à nouveau de façon significative dans les phases de déclin, en particulier dans un contexte de restructuration (Faure, dans Bouissou (Eds.), 1997).

Les relations entre l'État et le tissu économique au Japon firent ainsi écho à plusieurs des principes régissant de façon plus globale les relations interpersonnelles, et que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder. Les interactions entre les acteurs économiques et le pouvoir central relevèrent d'un véritable *échange généralisé*, notamment caractérisé de la sorte par Okimoto (1999) lorsqu'il partit du postulat que ces relations correspondent plus un échange d'informations d'égal à égal qu'à une logique hiérarchique dans le cadre de laquelle les entreprises appliqueraient des directives ministérielles. *Échange généralisé* qui se traduit également par de fréquentes participations croisées⁹⁷ entre entreprises (Streeck et Yamamura, 2001, cités dans Debanes et Lechevalier, 2014 Eds.). Au même titre que le cadre général que nous évoquions précédemment, la nature des interactions s'inscrivirent dans la *société des réseaux*, au sein de laquelle elles régissent les connexions multiples et multilatérales entre les différents pseudo hameaux que sont en l'occurrence les instances gouvernementales et chacun des acteurs économiques impliqués. Ce avec en tâche de fond les glissements situationnels du *uchi/soto* et du *omote/ura*.

Le passage aux années 80 vit une certaine dilution de ce schéma, qui n'alla cependant pas jusqu'à totalement le remettre en cause. Au même titre que nombre de puissances occidentales, le Japon n'échappa pas un tournant néolibéral, notamment engagé avec le mandat du Premier Ministre

⁹⁶ Ministry of International Trade and Industry

⁹⁷ *Keiretsu* en Japonais, qui ont fait suite aux *zeibatsu* démantelés lors de l'occupation

Nakasone (1982-1987), contemporain de ceux de Ronald Reagan et de Margaret Thatcher, eux aussi largement engagés dans ce processus. Le Japon s'engagea sur la voie des privatisations⁹⁸, d'une réforme budgétaire consistant notamment à stabiliser puis à réduire les principaux postes du budget national intérieur et d'une politique monétaire souple. Par la suite, et en particulier jusqu'au mandat de Junichiro Koizumi⁹⁹ (Hood (Eds.), 2011), le pays poursuivit un glissement consistant à réduire les participations industrielles de l'État, mais au profit d'un élargissement de l'interventionnisme dans l'établissement et la régulation d'un marché plus libéralisé. Interventionnisme qui fit que Japon se différenția une fois encore en s'engageant ainsi plutôt dans une *hybridation néolibérale* (Debanes et Lechevalier, 2014 Eds.) dans laquelle l'État garda un rôle central que dans une politique véritablement néolibérale telle que celles menées aux États-Unis et au Royaume-Uni.

2.2.3.2. Dynamique concurrence/coopération & guidance administrative

Si de premier abord, l'interventionnisme étatique japonais, parfois jugé paternaliste (Vishawanathan, 1977) put sembler se faire dans un contexte harmonieux, correspondant aux principes de l'*amae*, il s'avéra en réalité que l'un des principaux arguments avancés par l'administration japonaise pour justifier son ingérence fut le besoin de réguler un phénomène de concurrence excessive. Les excès d'une concurrence sauvage entre les firmes furent en effet souvent présentés comme un trait distinctif du capitalisme Japonais (Yamamura, 1982 cité dans Bouissou (Eds.), 1997), qui cadre mal avec l'image du « pays du consensus et de l'harmonie ». La logique d'*État Développeur* appliquée par le Japon visa ainsi non seulement à soutenir et à accompagner une dynamique développement qui a effectivement porté ses fruits après-guerre, mais aussi à réguler un système consistant en un équilibre subtil de « *concurrence-coopération sous la surveillance de l'administration* » (Faure dans Bouissou (Eds.), 1997:115).

⁹⁸ Avec notamment les privatisations de la compagnie nationale des chemins de fer JR, et de l'opérateur télécom NTT

⁹⁹ De 2001 à 2006

La gestion de l'héritage des *zeibatsu*¹⁰⁰, des conglomérats familiaux contrôlant un large spectre d'activités commerciales et industrielles, et qui furent dissous par l'administration américaine lors de l'occupation, constitua un exemple représentatif de l'implication de l'État. Le retour du Japon à l'indépendance en 1952 vit un mouvement de reconsolidation des différentes entités issues du démantèlement de ces *zeibatsu*, et qui étaient gérées depuis de façon indépendante. Pour plusieurs d'entre elles, les dirigeants des différentes branches entreprirent de se rencontrer de façon régulière, afin de coordonner leurs activités respectives (Vishawanathan, 1977), aboutissant à la constitution d'une nouvelle forme de conglomérat nommée *keiretsu*. Ce mouvement, jugé porteur pour l'expansion économique du pays, fut attentivement accompagné par le pouvoir central, qui outre le fait de définir les priorités stratégiques des groupes ainsi artificiellement reconstitués, s'assura de réguler la concurrence qu'ils purent se faire les uns aux autres.

Sur un plan méthodologique, les modalités dans lesquelles le gouvernement accompagna et encadra ceux qui purent donc être considérés comme ses partenaires, illustrèrent là encore la nature de leurs relations, découlant notamment des principes de *l'échange généralisé*. Le Japon, en l'occurrence, présenta la spécificité de largement s'appuyer sur « *des procédures largement informelles dans leur principe, quoique fortement institutionnalisées, qui font appel à la stratégie des pseudo hameaux* » (Bouissou (Eds.), 1997:27), rassemblées sous le terme de *guidance administrative*. Cette dernière, dont l'utilisation est encore aujourd'hui culturellement très ancrée, représente un concept procédural qui connaît un périmètre d'utilisation très large, dans toutes les branches de l'administration, et produit des résultats jugés comme « considérables » (Shiono dans Tsuji, 1984). D'aucun allant jusqu'à la considérer comme « *l'essence de l'administration publique japonaise d'après-guerre* » (Abe, 1994, cité dans McVeigh, 2001:78). Concrètement, la *guidance administrative* est communément définie comme un ensemble d'« *actions administratives, menées par les organes administratifs, qui malgré le fait qu'elles n'aient pas d'inflexion légale, visent à influencer des actions spécifiques auprès des autres parties dans l'optique de réaliser des objectifs administratifs* » (Shiono, 1982). Elle vise autant les individus que les institutions – notamment éducatives –, les entreprises, ou les collectivités territoriales. Ce véritable outil administratif s'organise autour de trois axes principaux. La *guidance administrative de régulation* consiste par

¹⁰⁰ Les *zeibatsu* (littéralement traduits par *cliques financières*) étaient des conglomérats familiaux, apparus lors de l'avènement de l'ère Meiji, et ayant largement dominé l'économie japonaise jusqu'à leur dissolution par les forces d'occupation américaines. Ils présentaient une structure financière et une direction très fermée, et se composaient de branches aux activités très diverses, n'ayant pas forcément de liens opérationnels entre elles. Les activités dominantes étaient généralement organisées autour de la banque, des transports, et de l'immobilier. Plusieurs des groupes qui ont succédé au démantèlement des *zeibatsu* en étant transformés des *keiretsu* sont aujourd'hui encore en activité au Japon, parmi lesquels Mitsui, Sumitomo ou Mitsubishi. La Corée du Sud présente encore aujourd'hui plusieurs de ces conglomérats, appelés *chaebols*, dont la mise en place fut un héritage de l'occupation japonaise, avec notamment Samsung, Hyundai ou LG.

exemple à demander une action volontaire avant de devoir faire appel à une procédure légale. La *guidance administrative de conciliation* vise à trouver une issue à un conflit entre individus. La *guidance administrative de promotion ou de conseil*, enfin, s'attache à soutenir des actions d'intérêt public, mais aussi privé.

D'un regard occidental, l'efficacité et le respect de la *guidance administrative* japonaise peut poser question. Si de telles procédures informelles existent également dans le fonctionnement bureaucratique occidental, l'exemple japonais se distingue par le niveau de substitution que la *guidance administrative* opère par rapport à une procédure plus règlementée. Particulièrement mise en lumière dans les années 60, elle fit l'objet d'études qui visèrent notamment à identifier les spécificités socio-culturelles et organisationnelles japonaises sur lesquelles elle pouvait s'appuyer (Nakagawa, 2000). L'efficacité de la *guidance administrative* fut en effet considérée comme possible grâce à la culture japonaise elle-même, cette dernière lui créant un *climat favorable*. Sur un plan général, cette efficacité et cette adoption s'appuierait sur le fait que « *l'administration publique a largement pénétré la vie quotidienne des individus depuis que le Japon a émergé en tant que nation moderne, et que ces mêmes individus en sont devenus lourdement dépendants* » (Shiono dans Tsuji, 1984:213). Ce à quoi s'ajoute une relation entre le gouvernement et les acteurs économique nettement plus étroite au Japon que dans nombre de nations occidentales, comme nous venons de le voir. Sur un plan plus culturel, plusieurs observateurs ont noté que les Japonais montre une large propension à suivre les recommandations des officiels, même lorsqu'elles ne présentent pas un caractère obligatoire. D'un point de vue plus terre à terre, Chalmers Johnson, dans son essai sur le MITI (1982) qui fut d'ailleurs un grand pratiquant de la *guidance administrative*, souligna cependant que la forme de celle-ci pouvait dans certains cas être suffisamment proche de celle d'une action légale pour créer ainsi une confusion – volontaire ou non – lui conférant d'autant de poids auprès des publics visés.

Toujours est-il qu'il est notamment apparu que le succès de la *guidance administrative de conciliation* était lié « *au fait qu'elle se conforme à certaines normes sociales au Japon, consistant en particulier à éviter la confrontation ouverte (...) et à résoudre un problème au travers d'une délibération informelle sans avoir recours à des moyens légaux* » (Vishawanathan, 1977). Nous trouvons ici un écho aux principes de gestion et de contournement des conflits que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder.

La *guidance administrative de promotion ou de conseil*, quant à elle, s'avère constituer un instrument de choix dans la mise en œuvre de démarches ponctuelles, temporaires, voire expérimentales. La souplesse qu'elle apporte peut en l'occurrence poser un cadre administratif permettant d'accélérer l'implémentation d'un plan ou d'un projet sans pour autant être soumis aux délais d'une véritable

inscription légale, et tout en permettant par exemple la délégation de financements. Revenant sur la question du conservatisme et des obstacles à la réforme que nous traitons précédemment, ce type de *guidance administrative* peut, dans les faits, représenter une incitation suffisante pour contourner la problématique des antécédents portée par le *zenrei nashi*.

Pour autant, et malgré son niveau d'adoption ainsi que les bénéfices qu'elle semble apporter au Japon sur le plan procédural, la *guidance administrative* n'est pas exempte de critiques. Son caractère informel volontairement entretenu, en particulier, s'avère problématique dans l'identification du responsable qui la porte. En corollaire, à un niveau pratique, le fait qu'elle ne soit soumise à aucune contrainte de publicité dans la mesure où elle peut n'être émise qu'oralement, peut créer une non-égalité d'accès à l'information. Par ailleurs, toute contestation d'une *guidance administrative* s'avère complexe dans la mesure où celle-ci, tout en étant officielle, ne s'appuie sur aucun cadre légal. Enfin, la *guidance administrative* se base sur le principe que les individus et les organisations sont hautement dépendants du gouvernement, créant le risque qu'« *une surdépendance (puisse) réduire la prise d'initiative du secteur privé, et mener par la suite à une ingérence excessive du gouvernement* » (Shiono dans Tsuji, 1984:213).

Un comité constitué en 1981 afin d'évaluer l'utilisation de la *guidance administrative*, tout en excluant l'abolition de cette dernière pourtant demandée par certains observateurs, proposa les axes d'amélioration suivants autour des questions de surdépendance du secteur privé, de l'identification du portage, et de publicité.

2.2.3.3. Comités et groupes de pression

Dans le paysage que représente la *société des réseaux* à laquelle correspond le modèle japonais, le nombre, la présence quasi-systématique et le poids de structures intermédiaires d'influence apparaît comme un autre trait distinctif du pays. Au premier rang de ceux-ci figurent les conseils de délibération et autres comités consultatifs, appelés *shingikai*, que la pratique courante a vu constitués en nombre¹⁰¹ et de façon tout à fait officielle, et être rattachés à l'ensemble des organes décisionnels du gouvernement, parmi lesquels le cabinet du premier Ministre, le MITI, ou le Ministère de l'Éducation. Totalement intégré dans la bureaucratie japonaise, ils sont habituellement mis en place par les différents ministres concernés, et sont composés d'experts de profils variés (en particulier

¹⁰¹ 246 de ces *shingikai* étaient en place en 1975 sur l'ensemble des ministères (source : Johnson, 1982)

responsables d'entreprises, anciens hauts fonctionnaires, universitaires, journalistes) amenés à discuter des politiques ou des propositions de loi avant leur mise en application. Leur existence même, et bien entendu leur action, s'insèrent dans la logique d'*échange généralisé* existant entre acteurs publics et privés, et s'articule avec la pratique de la *guidance administrative*, vis-à-vis de laquelle ils se positionnent autant en amont qu'en réciprocité, et avec laquelle ils partagent le caractère informel, tout en étant officiels.

Shumpei Kumon, dans ses réflexions sur le rôle de l'État dans la *société des réseaux* (1987), conçoit effectivement les différentes entités gouvernementales comme étant avant tout des *médiateurs* à même d'opérer une transversalité et de connecter entre elles les différents groupes verticaux de Nakane (1970), ou plus globalement les cellules de base que constituent les intervenants de la vie économique du pays. La profusion des *shingikai* matérialiserait ce schéma, au travers de la représentativité des différentes familles d'acteurs qu'ils prétendent porter.

Parallèlement aux *shingikai*, le Japon présente d'autres types de comités d'influence sous la forme de fédérations professionnelles¹⁰², d'associations professionnelles¹⁰³, et de groupes de pression politiques¹⁰⁴. Comparativement à d'autres nations en particulier occidentales, ce n'est pas tant l'existence proprement dite de ces différentes structures qui apparaît singulière, que leur niveau d'ingérence dans le processus décisionnel. Sur le plan de la stratégie économique, et par voie indirecte sur le plan éducatif, ils cristallisent la relation symbiotique existant au Japon entre le pouvoir central et les acteurs industriels (Johnson, 1982). Ce qui se traduit en particulier par le poids et des grandes entreprises japonaises et de leurs organes représentatifs dans les décisions prises par le gouvernement : « *Leurs individus, organisations et autres fédérations ont constamment et avec succès opéré une pression sur le gouvernement japonais afin d'opérer des changements dans la nature et la structure de l'Enseignement Supérieur* » (Pempel, 1978).

Effectivement, et conformément à l'orientation stratégique du gouvernement, une part significative de ces différents comités fut directement liée et focalisée sur le développement économique du pays. Comme nous avons eu l'occasion de le souligner, le système d'Enseignement Supérieur japonais fut dès son origine conçu comme un outil au service de cette même orientation. A ce titre, leur vue (sans pour autant forcément parler de résultat) sur les politiques éducatives, si elle se fit par rebond, n'en fut pas moins réelle. L'exemple du *keizai shingikai*¹⁰⁵ dont nous évoquons l'action dans les années

¹⁰² Telles que le *nikkeiren*, la fédération des associations d'employeurs dont nous évoquons l'action dans les années 50.

¹⁰³ Telles que les *zaikai* qui sont des cercles financiers.

¹⁰⁴ Tels que le *zoku* composé de députés de la diète.

¹⁰⁵ Comité de consultation économique

50 et 60, est à ce titre particulièrement représentatif, de par les recommandations qu'il émet de façon récurrente dans son rapport annuel en faveur d'une réforme du système d'Enseignement Supérieur permettant une meilleure adéquation avec les besoins du tissu économique.

Un exemple qui nous amène à souligner qu'au-delà de l'expression de leurs revendications, la véritable inflexion de ces comités sur les politiques gouvernementales peut cependant être questionnée dans les faits, avec de façon sous-jacente la problématique de la culture du *statu quo* largement observée dans la bureaucratie japonaise. Il est en effet intéressant de noter que certains types de comités peuvent être mis en place autant pour en neutraliser d'autres que pour véritablement infléchir les décisions gouvernementales. Le Ministère de l'Éducation, en particulier, fit historiquement un usage important des *shingikai* – donc composés d'experts de la société civile – pour contrer l'ingérence du *zoku*, quant à lui uniquement composé de politiques (Schoppa, 1991). L'argument avancé consistant à dire que les *shingikai*, de par leur nature même, apportent une légitimité, une neutralité, et une rationalité aux débats. En l'occurrence, au-delà de leur usage très généralisé, l'appréciation de l'action de ces comités va « *d'une simple caisse de résonance destinée à promouvoir des politiques déjà arrêtées par la bureaucratie* » à leur reconnaissance en tant qu'« *instrument essentiel pour l'élaboration du consensus* » (Bouissou (Eds.), 1997). Parallèlement à leur intégration dans le schéma d'*État développeur*, on retrouve ici clairement le souci de préservation de l'harmonie – ne serait-ce que de façade – et de prévention ou de contournement de conflits qui pourraient s'avérer préjudiciables à l'effort de développement national, notamment par le jeu du *uchi/soto* et du *omote/ura*, qui s'applique d'ailleurs pleinement dans ce cas. Plusieurs auteurs (Schoppa, 1991, Bachnik Eds. 2004) ont d'ailleurs souligné que la tendance japonaise à multiplier ces comités pourrait être l'une des sources de l'immobilisme et de la résistance au changement que nous évoquions. Leur neutralisation réciproque – volontaire ou non –, et la priorité donnée au consensus et à la légitimation ne permettant finalement que peu de s'engager dans une véritable logique réformatrice, et encore moins de rupture. La lecture des quatre décennies d'après-guerre tendant à confirmer cette hypothèse pour le système d'Enseignement Supérieur, qui malgré des pressions multiples et récurrentes, n'a finalement pas pu ou su opérer un véritable changement de paradigme pourtant appelé par beaucoup par rapport aux préceptes de la loi de 1947.

Parallèlement au niveau gouvernemental que nous venons d'évoquer, l'action des comités consultatifs à l'échelle locale mérite elle aussi d'être questionnée, et tout particulièrement au niveau de l'Enseignement Supérieur. La bureaucratie des universités japonaises présente en effet une forte propension à la multiplication de telles structures en interne, pouvant être créées dans une logique de projet à durée définie, ou s'inscrire dans la durée et la périodicité. Si leur existence même s'inscrit

dans une optique *a priori* constructive, il s'avère dans les faits qu'ils peuvent devenir les meilleurs garants du *statu quo*, notamment au travers d'une utilisation intensive du *zenrei nashi*, tout en préservant la légitimité issue une décision *a priori* collégiale, et donc non arbitraire. Plusieurs exemples relevant de la mise en place de Learning Spaces répondant à ce schéma auront l'occasion d'être évoqués dans les chapitres qui suivent. En tout état de cause, il apparaît que ces comités, à l'opposé de ce qui est affiché comme étant leur vocation originelle, peuvent opérer un phénomène de dilution bureaucratique et procédurale, qui peut en lumière la différence entre l'affichage d'une volonté institutionnelle (*omote*) et la réalité opérationnelle (*ura*) avec tous les freins dont elle peut faire l'objet, alimentant d'autant l'hypothèse que nous émettions concernant un conservatisme endémique.

2.2.3.4. Conclusion : un système éducatif cadenassé ?

La bureaucratie japonaise a historiquement constitué un outil fondamental dans la logique d'*État développeur* dans laquelle le pays a choisi de s'inscrire. Elle fut profondément ancrée dès l'origine de l'ère Meiji, en étant mise au service du développement dans lequel le pays se lança alors (Nagai, 1971). Cristallisant le caractère étatique et centralisé que la lecture historique à laquelle nous avons procédé nous a permis de souligner à plusieurs reprises, elle fut également la courroie de transmission entre les différentes sphères d'influence et notamment économique, et le système d'Enseignement Supérieur dont elle rappela ainsi constamment le caractère fondamentalement utilitaire.

Un système d'Enseignement Supérieur qui, sur l'autel des efforts de *rattrapage* puis d'expansion économique qui furent respectivement menés après l'avènement de l'ère Meiji et au terme de la reconstruction d'après-guerre, fut totalement inclus – pour ne pas dire pris – dans les dynamiques procédurales et les rapports de force qui ont pleinement caractérisé le fonctionnement étatique japonais. Hormis la parenthèse que constitua la période d'occupation, il dut ainsi composer dans une constance remarquable avec les stratégies découlant de la relation organique et symbiotique existant entre le pouvoir central et les différents acteurs du tissu économique, autour de laquelle gravita finalement toute la politique du pays, et dont il subit par rebond les demandes en termes d'architecture et d'offre. Rappelons en effet que dès ses premières incarnations, l'université a tenu un rôle dans la formation professionnelle et dans la certification (Pempel, 1978). La structuration et le poids sans cesse plus important des corps intermédiaires qui ont accompagné la fulgurante croissance entamée dans les années 50 n'a par ailleurs fait que conforter ce dogme. Il est à ce titre intéressant de noter

que l'appréciation de la réussite du système éducatif japonais fut d'ailleurs souvent calquée sur le succès économique du pays. A ce titre, et nous référant notamment à la duplicité prévalant dans l'utilisation du *gaiatsu*, il convient de noter une nouvelle fois l'ambiguïté qui exista dans l'utilisation de ces différents comités par le gouvernement, qui put autant viser la mise en œuvre effective d'axes de développement, que le maintien d'un *statu quo* propice au consensus, et qui fut d'ailleurs régulièrement promu par le Ministère de l'Éducation (Schoppa, 1991).

Sur un plan pratique, la *guidance administrative*, dont l'informalité peut d'ailleurs apparaître comme étonnante vue d'un œil occidental au regard d'idées préconçues concernant la rigueur procédurale japonaise, fut ainsi largement utilisé auprès des universités afin de leur faire suivre les orientations stratégiques de l'État.

La dynamique de concurrence/coopération qui fut menée par l'État auprès des entreprises en particulier après la seconde guerre mondiale trouva quant à elle une traduction sensiblement différente dans les politiques d'expansion et de massification du système d'Enseignement Supérieur. Si la mainmise du gouvernement sur les universités nationales, et dans une moindre mesure publiques, était structurelle et donc évidente, le traitement qui fut porté aux établissements privés, avec lesquels les relations étaient globalement normalisées depuis la promulgation du *Code de l'Université* de 1918, tint davantage d'un *laisser-faire* (Refsing dans Goodman et Refsing eds., 1992:123), tout du moins comparativement à celui mené auprès des acteurs économiques. Cette souplesse fut notamment motivée par une prise en compte réaliste de l'enjeu porté par ces établissements dans l'optique de massification de l'accès à l'Enseignement Supérieur que l'expansion économique rendit nécessaire. Les universités privées, en effet, présentèrent en effet le double avantage d'une véritable flexibilité leur permettant notamment de répondre aux demandes des industriels en termes d'enseignement pratique et de cursus professionnalisants, qui se conjuguèrent au fait d'exister dans un nombre dont la croissance pouvait à elle seule porter l'effort de massification de l'Enseignement Supérieur en question. Leur prolifération ne connut ainsi pas de régulation particulière de la part du pouvoir central. Au contraire de entreprises dont la compétition aussi spontanée qu'exacerbée fut encadrée dans un subtil équilibre entre efficacité et ouverture de marché, le paysage universitaire se vit progressivement devenir le terrain d'une âpre lutte, notamment motivée par les contraintes économiques auxquelles la plupart des établissements privés faisaient face.

Cet opportunisme du gouvernement, ainsi, ne put cacher le fait que le concept d'État développeur connut une application à géométrie variable entre les questions éducatives et les considérations purement économiques et industrielles, reflétant d'autant la priorité absolue portée à ces dernières.

En d'autres termes, là où l'État s'était refusé à l'application d'un véritable libéralisme pour le tissu industriel, une part significative du système éducatif se vit évoluer vers une logique de délégation de service public somme toute peu encadrée. La stratégie du *laissez faire* que nous mentionnions par rapport aux universités privées, dont il faut encore une fois rappeler qu'elles enregistrèrent historiquement la grande majorité des inscriptions à l'échelle nationale¹⁰⁶, aboutit certes à une prolifération porteuse de la massification qui fut visée, mais donc le manque de régulation se traduit par une approche clairement plus quantitative que qualitative.

Ce phénomène s'inséra dans un questionnement plus général, consistant en une dévalorisation progressive de l'Enseignement Supérieur dans son ensemble. Celle-ci, rappelons-le, vit son origine dès l'après-guerre et donc dès l'entrée dans la phase de massification au travers des *lunchbox universities* que nous avons déjà eu l'occasion de mentionner, et devint particulièrement prégnant à l'aube des années 80. La concomitance de cette dévalorisation avec l'expansion économique du pays – et donc toute la bureaucratie qu'elle impliqua – put faire de cette dernière la coupable toute désignée d'un système d'Enseignement Supérieur sacrifié sur l'autel de l'étatisme et de la pression du tissu économique (McVeigh, 2001). Toujours est-il qu'après les semi-échecs des réformes de 1971 et de 1987, le système d'Enseignement Supérieur Japonais, souffrant à la fois de sa conception, de ses contradictions internes, des pressions qu'il subit, et d'un manque de réformes réelles, se retrouva à un tournant de son histoire, qui allait mener à la réforme systémique de 2004. Nous nous proposons dans le chapitre qui suit de reprendre la lecture historique que nous avons entamée, et de nous focaliser sur les deux décennies qui ont abouti à cette échéance majeure, qui vit par ailleurs l'émergence du phénomène des Learning Spaces.

¹⁰⁶ Leur part des inscriptions à l'échelle nationale n'ayant jamais été inférieure à 70% depuis le milieu des années 60 (source : statistiques du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University : http://rihe.hiroshima-u.ac.jp/wp/wp-content/uploads/date_en/pdf/EG02.pdf)

2.3. La remise en question contemporaines du système universitaire

La réforme universitaire de 2004, vers laquelle nous nous dirigeons maintenant dans le cadre de la reprise de notre lecture historique, concentra une attention toute particulière de la part des observateurs japonais et étrangers. Outre le fait d'être contemporaine, elle porta en effet une ambition telle qu'elle put être considérée comme un « *Big Bang de l'Enseignement Supérieur japonais* » (Eades, Goodman et Hada, 2005), et fut notamment décrite par le *Chronicles of Higher Education* comme étant « *la plus importante réforme de l'Enseignement Supérieur depuis plus de 100 ans* »¹⁰⁷. Ce, donc à mettre en regard des échéances majeures que nous avons déjà abordées : l'*Ordonnance Universitaire impériale* de 1886 qui avait constitué l'acte fondateur de l'Université japonaise, le *Code de l'Université* de 1918 qui avait régi l'expansion du système d'Enseignement Supérieur, la *Loi Fondamentale de l'Éducation* promulguée par l'occupant américain en 1947, et les deux tentatives de réformes de 1967-1971 et 1984-1987, qui furent partiellement avortées.

Si l'objectif officiellement porté par cette réforme de 2004 fut l'inscription du système dans les réalités du 21ème siècle (Goodman dans Eades, Goodman et Hada, 2005), et la mise en place de conditions permettant « *un meilleur enseignement/recherche, et (de) mieux répondre aux besoins de la société* » (Oba, 2010), il n'en reste pas moins qu'elle fut menée dans un contexte de questionnement – par la suite qualifié de *crise* (Poole, 2003) – à la fois ancien et croissant du système en place. Ancien, car au-delà de la lecture factuelle à laquelle nous avons procédé, et comme nous allons maintenant le voir, le système d'Enseignement Supérieur japonais fut jugé depuis des décennies comme étant porteur de dysfonctionnements systémiques, qui trouvèrent leur source dans les origines même de l'Université Japonaise – et notamment des universités nationales –, et surtout du manque de réforme dont elle souffrit. Croissant, car si la fulgurante expansion économique des années 50 et 60, permirent d'occulter des constats déjà alarmistes concernant les aspects éducatifs¹⁰⁸, les deux dernières décennies du 20ème siècle placèrent le Japon en face de difficultés conjoncturelles qui mirent finalement en lumière ces mêmes constats. Durant cette période, plusieurs des comités – et en particulier des *shingikai* – que le Japon a pour habitude de mettre en place produisirent notamment « *des rapports qui avaient, à chaque fois, hypothéqué un peu plus l'avenir des universités nationales issues de l'après-guerre et exacerbé le débat sur l'avenir de l'Enseignement Supérieur japonais.* » (Galan, 2004)

¹⁰⁷ Numéro du 12 mars 2004

¹⁰⁸ Rappelons en particulier l'amalgame qui fut régulièrement fait entre le succès économique du pays, et la réussite de son système éducatif

Cette critique, pourtant, semble trouver sa source dans des temps plus reculés, et en l'occurrence dans la fondation même du système d'Enseignement Supérieur. Elle fait ainsi écho au manque de réforme structurelle que nous avons déjà souligné, et qui – hormis la période d'occupation d'après-guerre – fit que le système s'inscrivit dans une continuité des fondements établis par l'*Ordonnance Universitaire Impériale* de 1886, qui ne connurent finalement que des ajustements conjoncturels, notamment liés à son expansion quantitative. Nous nous proposons ainsi et dans les lignes qui suivent d'évoquer dans un premier temps les aspects historiques et contextuels qui ont mené à cette réforme, dont nous détaillerons par la suite les axes, les inflexions, et les premiers résultats.

2.3.1. Pression d'un constat de crise pour une réforme rendue inévitable

Michio Nagai, sociologue auquel nous avons déjà eu l'occasion de nous référer à plusieurs reprises, fut très certainement l'un des premiers auteurs à publier une critique explicite du système d'Enseignement Supérieur japonais, dans son ouvrage de 1971 et au titre évocateur : *Enseignement Supérieur au Japon : son décollage et son crash*¹⁰⁹. Un essai d'autant plus notable qu'il présenta le triple intérêt de couvrir les périodes les plus précoces de son histoire, en se centrant notamment sur ses phases de création (1886-1918) et d'expansion (1918-1945), et d'avoir été commis par un Japonais, ayant qui plus est lui-même servi en tant que Ministre de l'Éducation¹¹⁰. Un essai également construit autour d'un constat particulièrement sévère : « *le fait est que le Japon souffre à la fois d'un manque de clarté conceptuelle sur la nature et le but de l'université et du caractère creux et décousu de l'enseignement qu'elle propose* » (1971:4)

Revenant à l'avènement de l'ère Meiji, et à la fondation de l'Université japonaise qu'il considéra comme le *décollage* du titre de son ouvrage, il souligna que le développement du système éducatif japonais refléta celui du pays lui-même, et en l'occurrence le passage d'un système féodal à un capitalisme régulé, en rappelant un double constat de cette époque : le Japon sortait d'un état de pays sous-développé, et présentait une culture fondamentalement non occidentale. Il y vit l'origine de ce qu'il considéra respectivement comme deux failles fondamentales du système japonais: d'une part une influence trop importante de l'État qu'il considéra comme un couplage politico-éducatif découlant de la stratégie de *rattrapage* dans laquelle le pays était engagé, et traduite par une domination bureaucratique, et d'autre part une confusion entre l'occidentalisation inhérente à

¹⁰⁹ *Higher Education in Japan: Its Take-Off and Crash* dans sa traduction anglaise

¹¹⁰ Michio Nagai occupa ce poste de 1974 à 1976

l'inspiration qui fut prise des universités nord-américaines et européennes, et la difficulté de sa transposition dans le contexte socio-culturel spécifique de l'archipel.

Ces considérations relatives à la fondation du système étant posées, c'est pourtant dans la phase d'expansion que Nagai vit une occasion majeure manquée de réforme, qui aurait été selon lui d'autant plus possible qu'elle fut concomitante avec l'ère Taishô qui suivit l'ère Meiji. Rappelons en effet que celle-ci fut marquée par un climat pro-démocratique, et par l'émergence de libéraux et d'intellectuels, dont certains d'ailleurs s'exprimèrent en faveur d'une réforme du système universitaire. Allant jusqu'à être considérée comme *le premier âge d'or de l'éducation rêvée au Japon* (Galan, 2015), les quatorze années en question connurent en effet un « bouillonnement pédagogique » d'autant plus nouveau qu'il fut alimenté non pas par l'élite du pouvoir central, mais par des acteurs de terrain, dont certains évoquèrent déjà, par exemple, l'intérêt de pédagogies actives. Ce contexte aurait effectivement pu constituer un terreau favorable à la reconsidération des approches très pragmatiques posées lors de l'ère Meiji, et qui, encore une fois, découlaient directement de la stratégie nationale de *ratissage*. Pourtant, le *Code de l'Université* promulgué en 1918 n'introduisit en l'occurrence pas de réforme radicale concernant les universités dépendant directement du pouvoir central. Nagai rappela d'ailleurs qu'au lieu d'augmenter ses financements pour les universités, « *le gouvernement décida de se reposer sur les universités privées pour porter le fardeau de l'augmentation de la population étudiante et, dans une certaine mesure, du développement de nouvelles thématiques d'enseignement* » (1971:247). Ainsi, dès cette période, les universités privées, qui purent pourtant se féliciter d'avoir finalement pu accéder à la reconnaissance de ce statut, souffrirent d'un problème chronique de financement, que nous avons déjà eu l'occasion de mentionner. Nagai vit là une faiblesse endémique dans les politiques gouvernementales relatives aux universités, portée selon lui dans les origines mêmes du système. Il rappela ainsi la priorité fixée sur le *ratissage* et en l'occurrence sur l'accession à une indépendance économique dans le temps le plus court possible, au travers de l'importation d'idées et de concepts des nations occidentales les plus avancées, et de leur diffusion sur l'archipel au travers de l'éducation. Dans les faits, ce furent cependant les niveaux primaires et secondaires qui furent privilégiés, et ce au détriment de l'Enseignement Supérieur dont « *il ne fut pas particulièrement attendu qu'il produisit des idées nouvelles* » (1971:248). L'achèvement de la révolution industrielle japonaise au début du 20^{ème} siècle, qui aurait pourtant pu impliquer une reconsidération de ce paradigme, ne se solda par aucune remise en cause claire d'une conception de l'université qui dans les faits était déjà dépassée. La défaite japonaise de 1945 marqua le *crash* évoqué par Nagai dans le titre de son essai. Il souligna ainsi une nouvelle fois le couplage politico-éducatif, en évoquant la chute de l'administration impériale, qui emporta avec elle le système d'Enseignement Supérieur. En termes de symboles, rappelons ici notamment la dissolution des anciennes universités impériales qui

fut prononcées dans le cadre de la *Loi Fondamentale de l'Éducation* promulguée par l'occupant américain en 1947. Ces établissements, qui furent dès l'origine les porte-étendards de l'Enseignement Supérieur japonais, et devinrent progressivement de véritables outils au service de l'élite et du nationalisme d'avant-guerre, furent par ailleurs symptomatiques d'une déconnexion que Nagai (1971:242) souligna en jugeant que « *les universités japonaises, dans leur ensemble, (avaient) échoué à garder un rythme correspondant aux évolutions sociales rapides* ».

Si l'établissement ex-nihilo d'un système d'Enseignement Supérieur structuré et opérationnel dans la temporalité de la période Meiji apparut comme un fait tout à fait remarquable, et correspondant aux enjeux de l'époque, le virage de la massification d'après-guerre, compte-tenu d'aspects conjoncturels créant notamment de nouveaux besoins de compétences sur les plans quantitatifs et qualitatifs, aurait en revanche pu impliquer une adaptation de stratégie de la part du gouvernement, qui ne se concrétisa pas dans les faits, et alimenta d'autant la critique multiple et continue que nous avons évoquée.

La phase de massification qui débuta effectivement après-guerre et se poursuivit jusqu'à la fin du 20ème siècle constitua un tournant majeur. Le contexte dans lequel le pays fut projeté fut perçu comme une nouvelle opportunité de réformer le système universitaire, pour notamment l'adapter à une expansion économique qui, au lendemain de la guerre, n'avait pas été anticipée. Et si effectivement, les besoins quantitatifs et qualitatifs que la croissance créa en termes de main d'œuvre et de compétences purent constituer un argument fort, le système d'Enseignement Supérieur démontra une certaine tétanie, qui sembla notamment découler d'une incapacité à trancher entre l'hostilité qu'avait pu générer auprès de certains la *Loi Fondamentale de l'Éducation* promulguée par l'occupant américain en 1947, et le dogme qu'elle pouvait représenter pour d'autres. L'obtention du consensus si cher s'appuya, comme nous l'avons vu, à un rhabillage du texte de 1947 qui s'attacha à tenter de répondre – sans y parvenir totalement – aux doléances d'un tissu économique rendu d'autant plus fort par l'excellente conjoncture économique, sans pour autant en remettre en cause le fond. En découla une ambiguïté qui put clairement alimenter la « *reconnaissance que des problèmes majeurs dans le système d'Enseignement Supérieur japonais datent des premières années de la période d'après-guerre* » (McVeigh, 2001:4).

Si la loi de 1947 et la conjoncture créèrent effectivement des besoins faisant entrer le système dans sa phase de massification, la doctrine gouvernementale consistant à laisser les universités privées le soin de les absorber, et qui fut établie près de 40 ans auparavant et dans un contexte social, politique et économique radicalement différent, fut reconduite. Ce, pourtant, avec la question d'un modèle économique viable qui n'était alors toujours pas résolue, dans la mesure où les financements

gouvernementaux plafonnaient à 5% du budget de ces établissements qui accueillait pourtant une grande majorité des étudiants japonais. Ces aspects financiers eurent effectivement des conséquences très concrètes au sein de ces établissements, tout particulièrement sur le plan des ressources humaines, en créant des conditions de travail qui s'avérèrent de moins en moins attractives, notamment pour les enseignants/chercheurs, avec toutes les conséquences que cela put avoir notamment sur le plan de l'enseignement. Des établissements privés qui, rappelons-le par ailleurs, avaient pour nombre d'entre eux mis à bas leur indépendance face au gouvernement pour bénéficier du statut d'université au moment de la phase s'expansion initiée en 1918. L'attitude du pouvoir central fit dire à Nagai qu'il fut « *incontestablement (...) responsable de la détérioration de la qualité des universités privées* » (1971:250). Pas véritablement considérées, et clairement sous-financées par le gouvernement, ce dernier les avait paradoxalement rendues de facto vitales pour répondre aux besoins de formation du pays.

Dans son analyse, Nagai élargit sa critique en soulignant que la réforme des universités publiques avait elle aussi été négligée par le gouvernement. En effet, s'ajoutèrent à la situation des universités privées des problématiques croissantes de pilotage au sein des établissements nationaux et publics, largement soulignées, et qui amenèrent à questionner encore davantage le caractère étatique du système. Fut en particulier noté un système de management daté¹¹¹, particulièrement à l'ex-Université impériale de Tokyo, devenue Université de Tokyo (Hall, 1965 cité dans McVeigh, 2001), qui souffrit notamment de l'extrême décentralisation auprès des *zoku* dont la géopolitique illustraient largement les principes du *uchi/soto*. Ce problème fut notamment visible dans les années 60 au travers de projets de déplacements de campus hors des villes, pour des questions d'aménagement urbain faisant suite à la reconstruction du pays¹¹², et pour lesquels aucune structure centrale avec qui discuter ne pouvait être identifiée au sein de ces établissements. L'absence de tels interlocuteurs laissait le champ libre à des groupes d'enseignants/chercheurs aux intérêts divergents, dont l'implication dans le débat aboutissait généralement à un ralentissement, voire à un retrait du projet. Cette faiblesse ou absence de structures centralisées amena globalement un déficit de vision stratégique à moyen et à long terme pour les universités nationales et publics, dont la tutelle gouvernementale semblait constituer autant une protection qu'une excuse. En corollaire, l'absence d'évaluation objective généralisée, qui fut interprétée comme un moyen de protéger les acquis des enseignants/chercheurs, questionna de plus en plus la qualité de la recherche et de l'enseignement menés au sein de ces établissements (Nagai, 1971, Pempel, 1991, McVeigh, 2001, Goodman dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005). Au sein

¹¹¹ *Old fashion* dans la traduction anglaise de l'ouvrage

¹¹² L'exemple de l'Université d'Hiroshima peut être cité : originellement située au centre-ville, les questions liées à la reconstruction la mit face à un projet de délocalisation dès les années 50, qui fut finalement effectif entre 1982 et 1995. L'établissement est aujourd'hui situé à *Higashi Hiroshima*, à 20km à l'Est de la ville.

des universités nationales, publiques, mais aussi privées, l'enseignement, justement, sembla ainsi progressivement relégué à un niveau secondaire, tant la vocation de ces établissements glissa vers « *un couteux système d'examens, avec quelques retombées éducatives* » (Dore, 1982, cité dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005:9). Paradoxe notable : le tissu économique japonais, vers lequel était pourtant tourné l'ensemble du système, a en effet toujours présenté la spécificité d'être réticent à embaucher des candidats trop qualifiés, préférant leur inculquer une formation propre, en interne (Urata, 1996 cité dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005). Cette même question de la qualité de l'enseignement d'ailleurs, alimenta autant les mouvements étudiants japonais de la fin des années 60 que les considérations politiques qui étaient par ailleurs observables en occident (Ikuro, 1999 dans Poole, 2003).

La fin des années 60 présenta ainsi une situation particulièrement paradoxale, avec d'une part une expansion économique nationale absolument considérable, censée avoir été soutenue par un système d'Enseignement Supérieur qui cristallisa pourtant toujours plus de critiques sur deux de ses caractéristiques les plus fondamentales : l'étatisme et la vocation utilitaire.

Étatisme, car la stratégie d'*État développeur* menée par le gouvernement, et autour de laquelle le système d'Enseignement Supérieur fut construit à l'origine, semblait avoir doublement failli. Le système impérial / national / public, d'une part, se laissa enfermer dans un paradigme daté, symptomatique d'un conservatisme et d'une résistance au changement endémique. Il présenta par ailleurs la contradiction de souffrir de problématiques lourdes de pilotage alors même qu'il fut sous le contrôle du gouvernement, alimentant un isolationnisme et immobilisme notamment marqués au sein des universités nationales, pourtant censées représenter une vitrine. Ce même gouvernement, d'autre part, avait dans les faits largement misé sur le système privé, mais dans une logique de *laisser-faire* qui consista à le négliger très largement en terme de ressources, et à le priver d'une véritable reconnaissance allant au-delà de l'attribution d'un statut.

Vocation utilitaire, car le tissu économique pourtant privilégié par le gouvernement ne sembla jamais pleinement satisfait du système, notamment dans sa définition d'après-guerre. Cause ou conséquence de cette insatisfaction, les entreprises entérinèrent le fait de prendre à leur charge la formation professionnelle de leurs employés, laissant finalement aux universités un rôle congrus de centres d'examens (McVeigh, 2001), reléguant la question de la qualité des enseignements à un niveau secondaire, comme nous aurons l'occasion de le revoir (voir 3.3.1.2). Ces constats, encore une fois soulignés par les auteurs que nous avons évoqués, alimentèrent d'autant la logique de dévalorisation de l'Enseignement Supérieur déjà entamée lors de la phase d'expansion, et amenèrent certains observateurs jusqu'à soutenir que la croissance économique japonaise avait été obtenue *malgré* son système d'Enseignement supérieur (Goodman dans Eades, Goodman et Hada, (Eds.) 2005).

La critique de l'université japonaise connut son apogée dans les années 80 et 90, en considérant ouvertement celle-ci « *en crise* » (Ikuo, 1999 dans Poole, 2003). Décrite comme « *un cas de politiques immobilistes* » (Schoppa, 1991), cette critique évoqua « *une perception aussi large qu'ancienne, depuis et hors du Japon, que le système d'Enseignement Supérieur n'avait pas répondu aux besoins nationaux ni individuels, tel qu'il l'aurait dû* » (Goodman dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:7), et alla jusqu'à alimenter la théorie d'un « *mythe de l'Enseignement Supérieur japonais* » (McVeigh, 2001). Le système universitaire avait accumulé des décennies d'immobilisme, de paradoxes et de contradictions qui finirent d'ailleurs par être actés autant par les observateurs, gouvernants, acteurs, qu'autres usagers. Il fut au centre d'un *dilemme* (Doyon, 2001) alimenté par les motivations différentes – voire contradictoires – de ses quatre principales parties prenantes : les universités elles-mêmes, le Ministère de l'Éducation, le tissu économique, et les étudiants. Par ailleurs, il souffrit du double échec des tentatives de réformes de 1967-1971 et 1984-1987, qui, dans le cadre de leurs travaux, eurent eu le mérite d'officiallement identifier nombre des symptômes notamment relevés dans les critiques menées avec une remarquable constance par l'ensemble des auteurs que nous avons cités, sans pour autant avoir été capables d'y apporter une réponse allant – une fois encore – au-delà d'un consensus. Consensus qui, dans les faits, se traduisit par le maintien d'un quasi *statu quo*. La conjoncture économique nationale, qui avait été jusqu'alors porteuse, fit dire que « *L'Enseignement Supérieur reste l'un des principaux problèmes de la société contemporaine japonaise. Que le Japon puisse continuer à se porter si bien malgré le problème de son Enseignement Supérieur paraît surprenant au premier regard* » (Reischauer¹¹³ 1983, cité dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:7). Cette perception fut étayée par des éléments tout tangibles, tels que les résultats d'une étude menée dans le cadre de l'édition 2001 du *World Competitiveness Yearbook* concernant l'adéquation entre les formations universitaires et les besoins de l'économie, qui fit apparaître le Japon au dernier rang des 49 pays suivis¹¹⁴. Ces derniers résultats apparaissant d'autant plus significatifs compte-tenu de la vocation utilitaire qui fut historiquement conférée au système d'Enseignement Supérieur japonais. Au-delà de ces constats, ce qui fut décrit comme un « *besoin désespéré d'une véritable réforme* » (Nishimura, 1987, cité dans McVeigh, 2001:4) fut en outre exacerbé durant cette même période par deux éléments conjoncturels nouveaux.

Après plusieurs décennies d'une expansion économique impressionnante, le Japon entra abruptement en 1991 dans ce qui fut considéré comme une *décennie perdue* (Horioka, 2006), entamée avec l'explosion de la bulle spéculative qui avait touché l'immobilier et les valeurs boursières. Des 5% à

¹¹³ Edwin Reischauer fut professeur à Harvard et ambassadeur des États-Unis au Japon, et régulièrement critiqué pour ses vues favorables du Japon.

¹¹⁴ Enquête publiée par l'*International Institute for Management Développement*, citée dans Bachnik, dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005)

10% de croissance annuelle observée depuis les années 60, le Japon se vit soudainement relégué pendant près de 10 ans à la croissance la plus faible des pays du G7 (Horioka, 2006). Parallèlement à ces aspects économiques, le pays, qui avait déjà quasiment divisé par deux son taux de natalité entre l'après-guerre et les années 90¹¹⁵, confirma par ailleurs son entrée dans une spirale de stagnation puis de décroissance de sa population¹¹⁶. Le nombre de jeunes âgés de 18 ans, qui constituent évidemment la majorité des primo-entrants au sein de universités, suivit cette tendance en connaissant une baisse spectaculaire de 2050000 en 1992 à 1410000 en 2004 (-31,2%). Fait particulièrement aggravant, plusieurs facteurs au premier rang desquels la politique de *laissez-faire* du gouvernement auprès des universités privées (et dans une moindre mesure publiques) fit que dans la même période, le nombre total d'universités au Japon augmenta dans une proportion encore plus importante (+31,9%) que la décroissance de la population qu'elle visèrent (Goodman dans Eades, Goodman et Hada, 2005). Cette situation créa pour ces mêmes universités privées les conditions d'« *une compétition farouche visant à attirer un maximum de "clients" – d'étudiants* » (Galan, 2005), sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir (voir 3.1.2.1).

A l'aube du 21ème siècle, et dans une logique de globalisation qui touchait également le monde de l'Enseignement Supérieur, le Japon se retrouva ainsi face à un système à bout de souffle, qui non seulement « *avait été sacrifié sur l'autel de la modernisation rapide, tué par les dieux de l'étatisme et les forces corporatistes* » (McVeigh, 2001:8), mais qui devait maintenant affronter une double conjoncture économique-démographique extraordinairement contraignante. Ces différents paramètres achevèrent de rendre indispensable un travail de fond sur un système qui, rappelons-le, se basait structurellement toujours sur la *Loi Fondamentale de l'Éducation* de 1947, et qui se traduisit un état d'esprit pour le moins éloquent : « *lutter ou périr* » (Hatekenaka dans Eades, Goodman et Hada, 2005)

2.3.2. Nouvelle doctrine néolibérale gouvernementale : déréglementation contrôlée et autonomie

Comme nous venons de le voir, la genèse de la réforme de 2004, sur laquelle nous allons maintenant nous arrêter, s'appuya sur les constats et les critiques que nous venons de parcourir, mais aussi sur une filiation. Les tentatives de 1967-1971 et de 1984-1987, qui prétendaient elles aussi réformer la

¹¹⁵ Source : United Nations Demographic Yearbook: <https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/products/dyb/index.cshhtml>

¹¹⁶ Qui fut effective à partir du début des années 90

Loi Fondamentale de l'Éducation de 1947, constituèrent en l'occurrence un terreau fertile. Plusieurs des mesures qu'elles évoquèrent, proposèrent, voire discutèrent, sans pour autant pouvoir les mettre en application, trouvèrent en effet un écho dans le cadre des directions qui allaient finalement être prises en ce début de 21^{ème} siècle. Celles-ci concernèrent deux principaux axes que furent le statut des universités nationales, et leur structure interne de pilotage.

La philosophie générale de la réforme de 2004 consista « *d'une part, (en) une déréglementation ou une libéralisation concernant l'enseignement et la recherche, et d'autre part, (en) une responsabilisation des universités ainsi que la rationalisation de leur gestion, en renforçant leur capacité de pilotage et le système d'évaluation a posteriori* » (Oba, 2015). Elle visa ainsi à répondre à la double critique dont firent particulièrement l'objet les universités nationales concernant leur isolationnisme et leur immobilisme, mais aussi à mettre en place les conditions d'une formation et d'une recherche plus qualitatives, à même de mieux répondre aux besoins de la société. Si ce dernier aspect n'eut en tant que tel rien de particulièrement nouveau, ce furent plus les modalités de sa mise en œuvre qui tranchèrent, en l'occurrence avec l'étatisme qui avait prévalu pendant plus d'un siècle.

Concrètement, le cœur de la réforme universitaire de 2004 consista ainsi à transformer les universités nationales, qui étaient jusqu'alors des services du Ministère de l'Éducation, en *établissements autonomes de droit publics*, sous la forme d'*Institutions Universitaires Nationales (IUN)*¹¹⁷. Ce changement de statut, dans les faits, était déjà évoqué dans les travaux relatifs aux tentatives de réformes de la fin du 20^{ème} siècle. Le rapport final du *Conseil Central de l'Éducation* publié en 1971 avait ainsi déjà suggéré *la transformation des universités nationales en établissements publiques autonomes*, proposition qui fit face à l'une des plus farouches oppositions. Tenant compte des accusations d'isolationnisme et d'immobilisme donc ces mêmes établissements furent l'objet, ce rapport souligna également la nécessité de rendre le pilotage et l'administration plus rationnel, et plus ouvert (Schoppa, 1991). Ces deux propositions, au même titre que la majorité des points relevant de l'Enseignement Supérieur, ne connurent pas de concrétisation immédiate, au-delà de la nouvelle Université de Tsukuba, dont l'établissement fut décidé en 1973 au titre d'un modèle qui ne fut dans les faits quasiment pas suivi. Le *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* constitué en 1984 par le Premier Ministre Nakasone, quant à lui, remit à la discussion l'ensemble des propositions émises dans le rapport de 1971, et notamment celles concernant le statut et le pilotage des universités nationales. Parmi celle-ci, la question de leur autonomisation, dont l'évocation avait continué à soulever des résistances très franches, trouva cette fois un contexte plus favorable au travers des orientations

¹¹⁷ *National University Corporations (NUC)* en Anglais

libérales du gouvernement. Les discussions furent en effet menées dans un esprit général de limitation de l'interventionnisme gouvernemental, et d'instauration d'une économie de marché dans les services publics, au premier rang desquels l'éducation. Si les recommandations du *Conseil Ad Hoc pour l'Éducation* rédigées en 1987 en faveur d'une libéralisation et d'une plus grande flexibilité du système éducatif ne connurent pas vraiment plus de traduction que celle du *Conseil Central de l'Éducation* émises quinze ans auparavant, les orientations prises au niveau national leur permirent de suffisamment imprimer les esprits pour finalement servir de base aux travaux qui allaient être entamés lors de la décennie suivante, et qui allaient mener à la réforme de 2004. Les principes libéraux engagés par Nakasone dans les années 80 s'inscrivirent en effet dans une réelle continuité, en particulier au travers de l'administration Koizumi en place de 2001 à 2006 (Oba, 2015), et confirmèrent l'ancrage d'une philosophie du *New Public Management*¹¹⁸ (Yamamoto, 2004 ; Lechevalier & Nanta, dans Lechevalier (Eds.) 2011) qui s'observait d'ailleurs également en occident, et notamment en Europe (Waltzing dans Barats, Bouchard et Haakenstaad (Eds.) 2018). Cette dernière s'appuyant notamment sur une logique de décentralisation et de limitation de l'interventionnisme gouvernemental, correspondant à une forme d'étatisme radicalement nouvelle, redéfinissant dans les faits le concept même d'*État développeur*.

Ces politiques, dont il faut souligner l'inflexion qu'elles constituèrent par rapport à un *statu quo* dont le périmètre allait bien au-delà des prérogatives éducatives, purent justement être implémentées à la fois à cause, mais aussi grâce à la situation économique dégradée dans laquelle le Japon fut alors engagé. Faisant une nouvelle fois preuve du situationnisme que nous avons déjà eu l'occasion de souligner à plusieurs reprises, les gouvernements en place trouvèrent en cette conjoncture économiquement particulièrement défavorable un argument et une opportunité pour entreprendre des réformes de rupture qui, dans la situation des décennies précédentes, auraient – et avaient – soulevé une inévitable résistance au changement. Le tournant néolibéral japonais de la fin du 20ème siècle et la reconsidération de l'*État Développeur* qu'il impliqua fit ainsi écho au *gaiatsu* qui fut fondateur de l'ère Meiji, tendant à alimenter là encore l'hypothèse consistant à affirmer que la réforme d'ampleur n'est possible au Japon que dans des circonstances exceptionnelles. Dans ce sens, les travaux entamés dans les années 90, et les mesures portées par la réforme de 2004 ne furent « *donc pas une réponse à la crise, c'est la crise qui (permet) de les mettre en œuvre* » (Lechevalier & Nanta, dans Lechevalier (Eds.) 2011).

¹¹⁸ NPM, traduisible en *nouveau pilotage public*

Au niveau de l'Enseignement Supérieur, ce changement de doctrine, déjà largement sensible dans les travaux de la réforme avortée de 1984, transpira progressivement durant la vingtaine d'années qui suivirent pour être finalement consacré de façon effective dans la réforme de 2004. L'arrivée de celle-ci fut ainsi précédée de deux étapes intermédiaires, que d'aucuns considèrent de prélude.

Ainsi, en 1999 le plan *Arima* (du nom d'Akito Arima, alors Ministre de l'Éducation) formalisa le projet de transformation des universités nationales en entités autonomes (Eades dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005). Illustrant les mouvances d'alors, le portage de cette annonce constitua un retournement notable, le Ministère de l'Éducation s'étant jusqu'alors historiquement opposé à toute perte de contrôle sur les universités nationales. Le fait que le ministre Arima ait auparavant officié en tant que Président de l'Université de Tokyo¹¹⁹ apporta également une symbolique forte. Ce plan constitua la colonne vertébrale de la réforme statutaire qui allait être mise en place en 2004, et inclut parallèlement un autre axe fort qui fit lui aussi écho aux travaux des années 70 et 80 : des mesures relatives au pilotage considérées comme inspirées du secteur privé, sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir.

En 2001, le plan *Toyama* (du nom d'Atsuko Toyama¹²⁰, nouvelle ministre du Ministère de l'Éducation qui fut la même années transformé en MEXT) fut lancé à la demande du Premier Ministre Junichiro Koizumi, et fut focalisé sur la poursuite des travaux sur le deux pans du plan Arima, auxquels s'ajouta une troisième mesure: la mise en place un nouveau dispositif d'évaluation externalisé, visant notamment à sélectionner les trente universités les plus performantes du pays, dans l'optique de financements spécifiques, et d'une redynamisation de la recherche nationale. Une initiative qui généra une controverse importante concernant l'avantage avec lequel certaines universités partaient de facto, et au premier rang desquelles les ex-université impériales (*ibid:301*). Cette mesure, qui traduisait les orientations libérales du gouvernement dans une compétition qui allait cette fois également toucher les universités nationales, fut en conséquence amenée à être revue.

Le projet de sélection des universités les plus performantes fut transformé un en programme national de *Centers of Excellence (COEs)*, qui valoriserait les initiatives existantes ou nouvelles produisant un travail de *rang international* (*ibid:301*). Si les universités nationales furent significativement représentées au sein des comités de sélection des projets, ces derniers présentèrent cependant une inédite diversité, en intégrant largement des instituts de recherches, des universités privées, mais aussi des acteurs extérieurs tels que des entreprises, des fondations ou des universités étrangères. Outre les structures qu'il permit de mettre en place, ce plan fut ainsi retenu comme celui qui consacra le changement de paradigme dans lequel les universités allaient être projetées concernant leur modalités

¹¹⁹ Donc une université nationale, et précédemment impériale.

¹²⁰ Ministre de 2001 à 2003, Atsuko Toyama avait mené auparavant une longue carrière de bureaucrate au Ministère de l'Éducation, où elle fut largement impliquée dans les dossier relevant de l'Enseignement Supérieur

d'évaluation, et qui – concernant les universités nationales – allait s'attacher à traiter les accusations d'isolationnisme et d'immobilisme dont elles faisaient l'objet depuis de nombreuses années. Globalement, le plan Toyama constitua la dernière étape avant le basculement total du système d'Enseignement Supérieur japonais dans la logique libérale que le Premier Ministre Nakasone avait appelé de ses vœux dès le début des années 80, et que l'administration Koizumi allait finalement pouvoir implémenter vingt ans plus tard au travers de la réforme des universités nationales. Le Vice-Président de l'association des universités nationales japonaises¹²¹, dont l'avis ne fut cependant pas partagé par tous les Présidents des universités concernées, évoqua l'atmosphère de l'époque dans une interview de mars 2002 accordée au quotidien Asahi Shimbun: « *Le Ministère de l'Éducation (...) est entièrement derrière la ministre Astuko Toyama, dont la politique repose sur le principe que le gouvernement central ne doit rien faire qui ne puisse être délégué au secteur privé ou aux autorités locales. Il est donc bien temps de redéfinir la nature des universités nationales* » (cité dans Galan, 2004).

Répondant à la logique de revalorisation de l'Enseignement Supérieur japonais auprès de l'étranger, notons enfin la création durant la même période d'universités dites de nouvelle génération, à vocation et à visibilité fondamentalement internationales, telles que Ritsumeikan Asia Pacific University à Beppu, et Akita International University à Akita.

2.3.3. Réforme systémique de 2004 : changement de paradigme mais portée limitée

La promulgation de la réforme proprement dite, dont il fut jugé par certains qu'il eut fallu « *plutôt parler de révolution tant le paysage universitaire (en sortit) transfiguré* » (Galan, 2004), fut effective en Avril 2004. Si elle suscita diverses oppositions, qui pointèrent notamment une privatisation des universités nationales, et plus globalement une marchandisation de l'Enseignement Supérieur, celles-ci ne trouvèrent pas d'écho suffisant auprès des sphères politiques ou de l'opinion publique, la politique néolibérale menée par Junichiro Koizumi recueillant à l'époque une adhésion massive (Oba, 2010).

La face la plus visible de la réforme fut, comme nous l'indiquions, la constitution de l'ensemble des universités nationales en *établissements autonomes de droit publics*, sous la forme d'*Institutions Universitaires Nationales (IUN)*. Cette modification statutaire s'appuya sur une philosophie générale

¹²¹ JANU : Japan Association of National Universities

de la réforme résultant des mouvements observés lors des précédentes années, et qui put être résumée en trois termes : restrictions budgétaires, responsabilisation, et évaluation. Dans les faits, les nouvelles IUN se virent attribuer une autonomie élargie, qui concerna notamment l'utilisation des ressources financières, ainsi que la gestion de leurs ressources humaines¹²². Les universités nationales, dans leur nouvelle forme, furent ainsi appelées à assurer deux rôles à la fois distincts et complémentaires : mettre d'une part en œuvre un système de gouvernance et de pilotage efficace et pouvant répondre à une évaluation annuelle, et produire d'autre part de la connaissance et de la recherche scientifique publique (Yamada, 2018). Les financements de l'État, à partir de cette transformation, le furent sur la base d'un contrat d'objectifs à moyen terme¹²³. Leur attribution faisant en conséquence écho à deux aspects essentiels de cette réforme : le pilotage, et la politique d'évaluation. Les nouvelles IUN furent en effet « *censées développer leur stratégie et prendre l'initiative de manière plus pertinente et efficace pour une meilleure qualité de l'enseignement et de la recherche, et ainsi mieux répondre aux besoins de la société* » (Oba, 2010).

Jusqu'à la fin des années 90, le Ministère de l'Éducation avait constamment démontré une conception tripartite du système, dans laquelle les universités nationales répondraient aux besoins de la nation, les universités publiques aux besoins des communautés au sein desquelles elles sont installées, et les universités privées aux besoins du marché (Eades 2001 cité dans Eades, Goodman et Hada, 2005). La logique de réforme de l'université dans laquelle le pays fut alors engagé tendit à délibérément diluer les différences entre ces trois composantes du système. En effet, si la réforme de 2004 se justifiait notamment par la volonté de réagir aux défis posés par la mondialisation de l'Enseignement Supérieur, elle se traduisit notamment par le fait « *de mettre en concurrence les universités japonaises – privées et publiques – de façon à les rendre, tant sur le plan national qu'international, et aussi bien en ce qui concerne l'enseignement que la recherche, plus efficaces, plus rentables et plus en adéquation avec les besoins des entreprises et de l'industrie* » (Galan, 2004). Plus qu'une acceptation, cette volonté délibérée du pouvoir central de mettre en concurrence les universités nationales avec les autres composantes du système fut totalement inédite. Si l'aura « gouvernemental » de ces établissements, cumulé à l'héritage donc certains bénéficiaient en tant qu'ex-universités impériales fut, comme nous aurons l'occasion de le voir, toujours présent tant au niveau des publics que des professionnels, ils semblèrent devoir payer leur image d'isolationnisme et d'immobilisme en devant soudainement se confronter – dans la logique du libéralisme – à une concurrence qui leur était

¹²² Concernant ce dernier point, il faut noter que la réforme mit un terme à un totem en place depuis la fondation du système universitaire japonais en 1886, établi par le ministre Mori et indiquant que « *le nombre des professeurs et des maîtres de conférences dans chaque faculté sera fixé par le Ministère de l'Éducation en fonction de l'importance des disciplines enseignées et du nombre d'étudiants* » (cité dans Galan, 2004). Concrètement, la réforme entérina le fait que le personnel qui était jusqu'alors fonctionnaire devint employé de l'université (Oba, 2010)

¹²³ Contrat formalisé par *des objectifs et plans à moyen terme (OMT et PMT)* (Oba, 2010)

jusqu'alors inexistante. Autre fait notable inédit, ces universités nationales, dans le cadre de demandes de financements qui leur étaient jusqu'alors alloués de façon (nettement) plus automatique, durent se soumettre à des démarches plus structurées et plus systématiques de définition d'objectifs et de planification stratégique, mettant à contribution des organes centraux qui se firent attribuer un pouvoir décisionnel historiquement décentralisé au niveau des *kôza*. En termes de pilotage, la réforme organisa en effet une centralisation de la gestion des nouvelles IUN autour du Président et d'un Conseil Directeur, d'un Conseil Administratif et d'un Conseil d'Enseignement et de Recherche (Oba, 2010). Ces trois entités voyant leurs membres nommés par le Président, et comprenant une part significative de personnalités extérieures. Un schéma de gouvernance qui, il faut le noter, était déjà en application dans nombres d'universités privées.

La logique libérale – évoquée comme une marchandisation de l'Enseignement Supérieur (Goodman dans Eades, Goodman et Hada, 2005) – dans laquelle cette réforme fut mise en place fut par ailleurs que les universités nationales furent incitées à une diversification de leurs activités, et par voie de conséquence de leurs financements. Son implémentation se positionna d'ailleurs dans un mouvement général de réduction et de rationalisation des financements gouvernementaux¹²⁴, qui – outre une tendance politique générale consistant en une *décentralisation fiscale* (Lechevalier & Nanta, dans Lechevalier (Eds.) 2011) – fut notamment argumentés par le fait que les universités nationales bénéficiaient de 80% du budget de l'Enseignement Supérieur, en accueillant 20% des étudiants, et que comparativement aux universités privées, elles comptaient deux fois plus de personnels par étudiants (Hada dans Eades, Goodman et Hada, 2005). Le développement de l'offre de master¹²⁵, l'ouverture de MBA, la mise en place de formations continues diplômantes, ou encore l'accueil d'étudiants internationaux furent autant d'axes allant dans le sens d'une attractivité qui, compte-tenu de la démographie défavorable, était par ailleurs devenue un enjeu prégnant. Parallèlement, le nouveau MEXT incita les universités nationales à développer des coopérations entre leurs laboratoires et les industriels, qui furent jusqu'alors l'apanage des universités privées (Galan, 2004) sur des thématiques scientifiques, également adressées au travers des *centres d'excellence* qui avait été sélectionnés depuis 2002. Là encore, les universités nationales furent, à priori, soumises à des pressions qu'elles n'avaient jusqu'alors jamais connues.

¹²⁴ Une tendance qui se vérifia par la suite, puisque le Japon figura systématiquement à la dernière place des pays de l'OCDE concernant les dépenses publiques pour l'Enseignement Supérieur en pourcentage du PIB (source : OCDE (2020), Dépenses publiques d'éducation (indicateur). doi: 10.1787/89d5a431-fr

¹²⁵ Graduate Education dans la littérature anglophone. Le Japon a historiquement montré un taux d'inscription faible dans ces niveaux : en 2000 et sur l'ensemble des universités à peine plus de 10% des étudiants diplômés de licence poursuivaient en master (30% dans les universités nationales). Source : Eades, Goodman et Hada, 2005.

Ces demandes de financement purent par ailleurs s'appuyer sur le programme *centres d'excellence* mis en place dans le cadre du plan Toyama de 2001, avec cependant deux effets collatéraux notables. Le plan Arima de 1999, comme nous l'avons vu, avait déjà évoqué le financement spécifique et privilégié de trente établissements, ce qui avait soulevé la question de l'égalitarisme de leur sélection, et en l'occurrence de l'avantage naturel dont bénéficiaient les universités nationales. Si dans le cadre du programme *centres d'excellence* et de ses modalités de sélections ces mêmes universités nationales se retrouvaient globalement dans une logique de compétition qui leur était jusqu'alors étrangère, il n'en restait pas moins que leur tradition séculaire d'établissements porteurs de la recherche fondamentale, et de la formation des doctorants, leur conférait un avantage qui ne manqua pas d'être à nouveau relevé. Le spectre du système à deux niveaux d'avant-guerre, avec sa structure pyramidale au sommet de laquelle se trouvaient les universités impériales et nationales ne manqua pas de resurgir. Second écueil, le fait que le MEXT soit en charge de la sélection des *centres d'excellence* jeta rapidement des doutes concernant la possibilité d'un désengagement gouvernemental auprès de disciplines jugées moins porteuses, pour ne pas dire moins utilitaires, faisant ainsi écho à la vocation qui fut celle du système d'Enseignement Supérieur japonais depuis sa fondation, à la différence près que les universités nationales furent dorénavant directement concernées. De même, si l'allocation automatique des budget annuels auprès des universités nationales qui était auparavant d'actualité garantissait de facto la liberté académique, la logique de financement sur projet dans laquelle ces établissements s'inscrivirent à partir de 2004 put paradoxalement représenter un gain de contrôle de la part de la tutelle ministérielle, remettant ainsi en question la dilution de l'étatisme que la réforme de 2004 fut censée porter, allant jusqu'à faire évoquer « *une autonomie en trompe l'œil* » (Galan, 2004). Ce questionnement autour de la sélection et du financement des nouveaux *centres d'excellence* s'inséra une ambiguïté générale de la réforme de 2004 quant à la réalité de perte de contrôle de l'État sur le système. Ambiguïté qui illustra une nouvelle fois un *omote/ura* dans le cadre duquel ce qui constitua de prime abord une autonomisation volontariste d'universités nationales jusqu'alors intimement liées et contrôlées par l'État, voire une extension du *laissez faire* (Refsing dans Goodman et Refsing (Eds.), 1992) qui était déjà d'actualité depuis des décennies concernant les universités privées, révéla dans une seconde lecture une réalité plus nuancée, basée sur des modalités de contrôle qui certes avaient évolué, mais semblaient toujours bien réelles, ne serait-ce qu'au travers de l'informelle mais omniprésente *guidance administrative*. Il serait donc bien hasardeux de considérer que l'étatisme qui, au côté de la vocation utilitaire, avait si souvent caractérisé le système japonais depuis sa fondation à la fin du 19ème siècle, et qui avait pu cristalliser sur lui nombre de critiques, disparut avec la promulgation du texte de 2004, malgré ce que sa première lecture pouvait laisser envisager. Il eut davantage fallu parler d'un étatisme différent, totalement cohérent avec les orientations libérales mise en œuvre depuis les années 80 sur le plan des politiques générales, dont

les modalités revinrent pour l'État à passer d'un rôle de réglementation et de planification à celui de présentation d'une vision d'avenir et d'incitation à cette vision. (Oba, 2015)

De façon générale, une prise de hauteur dans l'analyse de cette réforme de 2004, qui prétendit pourtant se positionner au niveau des deux textes fondamentaux que furent l'*ordonnance universitaire impériale* fondatrice de 1886, et la *loi fondamentale de l'éducation* de 1947, peut singulièrement amener à une certaine relativisation du « *Big Bang* » (Eads, Goodman et Hada (Eds.), 2005) parfois annoncé, au point que Galan (2010), par exemple, s'interrogea sur « *quelle troisième réforme éducative ?* ». Parmi les arguments en faveur de cette relativisation figure en particulier le périmètre du texte. En effet, pas essence même, cette même réforme ne fut justement centrée « que » sur les universités nationales, dont il faut rappeler qu'au moment de la réforme en question, et au-delà de leur image, elles ne représentaient de façon tangible que 11% du nombre des universités japonaises, et 22% des inscrits¹²⁶. Cet aspect purement quantitatif, cumulé à la pondération de la dilution de l'étatisme que nous évoquions plus haut, amène indubitablement à souligner que si le texte de 2004 fut porteur d'une réelle symbolique dans le fait de modifier pour la première fois en 120 ans le statut des universités nationales, qui – tout en n'étant pas dénuées de critiques – apparaissaient jusqu'alors comme un totem du système d'Enseignement Supérieur japonais, il n'adressa directement pas ce qui fut et est toujours la composante majeure du système d'Enseignement Supérieur japonais, à savoir les universités privées. Ce d'autant que ce même texte ne remit pas en cause, bien au contraire, le second dogme historique du système d'Enseignement Supérieur japonais, à savoir sa vocation utilitaire. Si cette dernière fut de tout temps une réalité tout particulièrement au travers des universités privées, dont l'agilité et les contraintes financières faisaient qu'elles étaient en première ligne dans la réponse aux besoins du tissu économique, justifiant d'autant le *laisser-faire* que nous avons déjà mentionné, elle fut en quelque sorte étendue par le texte de 2004 aux universités nationales, qui jusqu'alors n'avaient pas véritablement à se préoccuper de ces considérations, étant – sur le principe – plutôt focalisées sur la recherche fondamentale.

Dans ce paysage plus unifié, les universités privées, dont il faut rappeler que leur nombre ne cessa pas d'augmenter dans les années qui suivirent¹²⁷, virent occuper une position qui s'avéra plus complexe que ce qu'elle ne put paraître de prime abord. En effet, si la réforme entérinait effectivement un principe de compétition plus égalitaire entre les universités privées et des universités nationales qui ne bénéficiait plus de la sanctuarisation qui était auparavant la leur, il n'en resta pas moins que ces dernières, parmi lesquelles figuraient les très prestigieuses ex-universités impériales, continuèrent

¹²⁶ Source : statistiques du MEXT retrouvées sur <https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/en/statistics/synthesis/>

¹²⁷ Source : statistiques du MEXT retrouvées sur <https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/en/statistics/synthesis/>

à jouir au niveau de l'inconscient collectif d'une image qui fit que la hiérarchie de prestige que nous qualifions précédemment de pyramide ne furent pas véritablement bouleversée, comme nous le montrèrent nombre des entretiens que nous avons pu mener à la fois avec les étudiants mais aussi les professionnels. Par ailleurs, et comme nous venons de l'évoquer, ces mêmes universités nationales présentaient dans cette situation concurrentielle des arguments structurels très sérieux dans le cadre de l'obtention de financement compétitifs¹²⁸. A la compétition notamment exacerbée par la démographie défavorable que se livraient déjà les universités privées entre elles s'ajouta donc de facto à une nouvelle concurrence officiellement promue, et particulièrement redoutable. L'arrivée des nouvelles IUN sur les zones de chalandise qui avaient jusqu'alors été de facto réservées aux universités privées, à savoir la réponse aux besoins en compétences du tissu économique, ne fit qu'accroître la nécessité pour elles de se différencier.

Parmi les options dont elles disposèrent dans ce sens, deux firent l'objet d'une attention particulière : l'innovation pédagogique et la qualité des locaux.

Pour la première, le texte de 2004 soulignait de toute manière la nécessité pour l'ensemble de établissements de considérer d'une part l'évaluation des enseignants et des enseignements¹²⁹, et d'autre part la mise en place de dispositifs et de structures visant à soutenir l'amélioration de la qualité des enseignements, tels que des *centres d'amélioration pédagogique*. En 2006, 52% des universités en disposaient à l'échelle nationale, mais avec une disparité selon leur catégorie d'appartenance : 74% dans les universités nationales post-réforme, 40% dans les universités publiques, et 47% dans les universités privées (Oba, 2015).

Pour la seconde, il s'avéra que la période fut justement concomitante à l'émergence réelle du phénomène des Learning Spaces au Japon, au travers de la veille et de la sensibilisation qui fut menée, mais aussi à la suite de circonstances très particulières, que nous serons amenés à traiter en détails.

2.3.4. Focalisation sur la qualité des enseignements

Les premières évaluations des universités nationales devenues IUN intervinrent en 2009, avec le terme des premiers Plans à Moyen Terme établis après la réforme de 2004. Le Comité d'Évaluation

¹²⁸ Ce qui se vérifia dans les faits, avec par exemple 64% des *kakenhi* (programme ministériel majeur de financement concurrentiel de promotion de la recherche fondamentale) attribués en 2009 aux universités nationales

¹²⁹ Point d'autant plus crucial que le Japon est l'un des pays où les enseignants ont la plus grande prédilection pour la recherche au détriment de l'enseignement, moins de 30% privilégiant ce dernier en 2007 (Oba, 2015)

des IUN¹³⁰ établi à cet effet rendit un rapport globalement très positif, notamment sur les plans de l'amélioration de la qualité académique, et de la performance académique et financière (Oba, 2010). Pourtant, certaines analyses pointèrent rapidement des problèmes dans l'exploitation des résultats, découlant notamment d'indicateurs à la pertinence discutable, et dans la corrélation entre les conclusions des évaluations et les financements attribués (Azuma, 2005 cité dans Oba, 2010). Par ailleurs, la réforme de 2004 et l'autonomisation des universités nationales semblèrent avoir accentué des disparités dans les financements qui étaient déjà significatives auparavant. En l'occurrence, les sept anciennes universités impériales, et le Tokyo Institute of Technology concentrèrent en 2004 deux tiers des financements par rapport aux 79 autres établissements nationaux¹³¹. Ce creusement des écarts (Shima, 2012, Yamamoto 2008 & 2010, Kobayashi, 2014, cités dans Yamada, 2018) se confirma dans les années qui suivirent, et entérina de facto le principe d'une concurrence accrue entre les universités nationales elles-mêmes, parallèlement à celle qui existait déjà avec les universités privées. Le paysage résultat de cette configuration rappela ainsi clairement la structure pyramidale du système d'Enseignement Supérieur japonais d'avant-guerre, et put paraître comme très antinomique avec la logique d'uniformisation qui avait prévalu dans la réforme de 2004.

En 2012, le Conseil Central de l'Éducation, qui avait déjà été significativement impliqué dans les tentatives de réformes de 1967-1971 et 1984-1987, et qui avait poursuivi ses activités consultatives, produisit un nouveau rapport qui, outre les aspects liés à la gouvernance et au pilotage, fut particulièrement focalisé sur l'amélioration de la qualité des enseignements. Intitulé « *pour transformer la qualité de l'enseignements universitaire du futur : le rôle de l'enseignement universitaire dans la formation d'étudiants apte à apprendre tout au long de la vie, et à réfléchir de façon proactive* », il confirma définitivement le rôle central occupé par cette question dans les évolutions et les réformes menées en ce début de 21^{ème} siècle.

L'année 2013 marqua une évolution importante des politiques du MEXT envers les universités privées, au travers d'un nouveau modèle de financement, le *Programme d'appui global à la réforme de l'université privée*¹³². Ce dernier s'appuya d'une part sur la structuration accrue des gouvernances d'établissements qui avait été appelée, et sur le principe d'une évaluation plus systématique. Deux aspects faisant directement écho à ce que la réforme de 2004 avait mis en place pour les universités nationales. Conformément aux orientations appliquées aux universités nationales, ce nouveau programme fut particulièrement centré sur l'accompagnement et la promotion des dispositifs

¹³⁰ Abrégé CEIUN

¹³¹ Source : statistiques du MEXT citées dans Oba, 2010

¹³² *Comprehensive Support Program for Private University Reform* dans la littérature anglophone

d'amélioration de la qualité des enseignements, notamment au travers de locaux et d'espaces conçus dans cette optique, ainsi que sur le soutien des partenariats avec le secteur privé, des échanges internationaux, et de l'ouverture sur les communautés locales. Cette initiative put de prime abord être interprétée comme un rééquilibrage – relatif mais réel – de l'appui financier du MEXT entre les universités nationales et leur homologues privées, reconnaissant ainsi davantage la contribution de ces dernières dans le système d'Enseignement Supérieur national, malgré un financement qui, certes augmenté, restait marginal. Les modalités de cette nouvelle structure de financement, elles aussi, furent calquées sur ce qui avait été mis en place pour les universités nationales avec une logique davantage basée sur des financements compétitifs¹³³ que sur une subvention systématique, alimentant d'autant la concurrence déjà existante entre les établissements. Dans ce sens, la mise en œuvre de ce programme représenta là aussi tout au plus un accroissement du contrôle ministériel (Yamada, 2018) sur des établissements qui connaissaient pour la plupart une tension budgétaire telle qu'ils ne pouvaient pas se soustraire à une telle opportunité, quitte à compromettre encore plus une éventuelle indépendance que les décennies précédentes avaient déjà significativement diluée. En tout état de cause, et comme cela avait déjà été noté pour les universités nationales, le gouvernement confirma là que la doctrine libérale à l'œuvre ne se traduisait nullement par une diminution effective de la main mise exercée sur les établissements d'Enseignement Supérieur, mais simplement par une adaptation de ses modalités de celle-ci.

En 2014, enfin, le cadre législatif qui régissait le nouveau statut de universités nationales fit l'objet d'un amendement qui accentua encore la concentration des pouvoirs décisionnels autour du président au détriment des composantes, parachevant ainsi la fin de la prédominance des *kôza* et de la décentralisation qui avait prévalu durant des décennies. Cet amendement fit écho à la logique de responsabilisation inhérente au nouveau statut des universités nationales, dont l'évaluation se focalisait notamment sur l'effectivité d'une telle gouvernance, et confirma encore les velléités de contrôle du MEXT. L'articulation de cette tendance avec les orientations thématiques du ministère favorisa ainsi l'émergence de projets liés à l'amélioration de la qualité des enseignements plus ancrés institutionnellement, et surtout portés au niveau central.

Le système d'Enseignement Supérieur Japonais des années 2010 présenta ainsi un paysage qui composa à la fois avec l'héritage de son premier siècle d'existence, et avec les défis auxquels le pays faisait face dans une logique de globalisation qui touchait non seulement le monde de l'Enseignement Supérieur, mais aussi de l'économie globale. La prédominance du modèle japonais, fort de la

¹³³ Notamment exposés dans cet article : <http://www.chieru-magazine.net/magazine/entry-15558.html?fbclid=IwAR3I5tz0VegumOYGOwtDXhGIY69-crK9gHTTduLsU8fjbN-H1ECujqd0P4c> (en Japonais)

remarquable reconstruction et de l'expansion qu'il avait montré durant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, se trouvait maintenant inexorablement contestée par ses voisins d'Asie du Sud Est et au-delà, et amena les autorités nippones à finalement porter un regard réaliste et pragmatique sur les carences d'un système universitaire pourtant pléthorique en terme d'offre, mais dont l'imperfection semblait avoir été auto-entretenu par toutes ses parties prenantes. Machine à diplôme sans véritable vocation de formation pour les employeurs, entreprise à forte concurrence pour les universités privées, terrain d'âpres luttes de pouvoir pour les universités nationales, ou encore passage certes rituel mais peu engageant pour les étudiants, l'université japonaise faisait face en ce début de 21^{ème} siècle à une concentration de tensions et de critiques accumulées durant des décennies, et largement alimentées par l'immobilisme chronique que nous avons lui aussi abordé.

En termes stratégique, et en cohérence avec la doctrine libérale dans laquelle le pays s'était radicalement engagé depuis les années 80, la réponse du MEXT à ces enjeux s'appuya sur trois principaux piliers. Le premier fut l'incontestable homogénéisation du système qu'avait notamment induit la réforme de 2004, qui positionna les universités nationales auparavant sanctuarisées en concurrence frontale avec leurs homologues privées. Le choix de cette concurrence élargie s'accompagna d'une diminution globale de l'accompagnement financier dont bénéficiait le système d'Enseignement Supérieur, tout en étant – de façon relative – rééquilibré entre les différentes catégories d'établissements. Un accompagnement financier qui, cependant, pondéra le principe de subventions automatiques au profit d'une logique là aussi concurrentielle notamment basée sur une évaluation systématique. Une logique sur laquelle s'appuya le gouvernement pour, enfin, adresser la question de la qualité des enseignements qui, posée depuis les années 60, devenait particulièrement prégnante non seulement compte-tenu d'une croissance économique nettement moins spectaculaire, mais aussi de la compétition avec l'offre éducative de pays étrangers.

Autrement dit, si les orientations prises par le MEXT n'adressèrent nullement la question d'une prolifération de l'offre universitaire d'ailleurs totalement déconnectée des réalités démographiques, la logique d'évaluation et de financements compétitifs qu'il mit en place pour l'ensemble des universités constitua de facto un cadre de sélection naturelle qui permettrait uniquement aux établissements répondant aux orientations établies par la tutelle au mieux de prospérer, au pire de survivre. Orientations qui purent s'appuyer sur les gouvernances (re)centralisées largement promues par les différentes mesures, et qui purent se résumer en une idée : l'amélioration de la qualité des enseignements qui semblait avoir tant fait défaut dans les précédentes décennies, ayant été en quelque sacrifiée sur l'autel d'une vision purement utilitaire d'un système.

C'est dans ce contexte que différentes tendances, dont l'émergence à l'étranger fut souvent observée avec un certain complexe d'infériorité – réel ou non – dans la grande tradition du *gaiatsu* et du couple *omote/ura*, furent envisagées comme des solutions à même d'opérer les inflexions jugées nécessaires pour le système.

Au même titre que les mouvements observés en occident, le numérique constitua évidemment une option de choix. Son entrée dans les universités japonaises, si elle fut effective à la fin des années 90, révéla pourtant un décalage très conséquent entre la perception habituelle d'un pays porte-étendard de ces technologies, et la réalité d'usages nettement plus analogiques¹³⁴. Elle ne put par ailleurs éviter de faire face aux freins et aux résistances inhérents à toute innovation de rupture, et dont nous avons vu à quel point ils peuvent être exacerbés au Japon par des considérations culturelles (Bachnik (Eds.), 2003).

La question des espaces physiques d'apprentissage innovants, fut-elle aussi éclairée par les premières réalisations notamment nord-américaines, dont la promotion au Japon par des acteurs de terrain généra un incontestable écho. Pourtant, les ainsi nommés *Learning Spaces* durent leur arrivée et leur véritable expansion sur l'archipel à la conjonction très inattendue du paysage et du passif éducatif que nous venons d'explorer, et des événements historiques totalement indépendants.

¹³⁴ L'usage toujours systématique du *hanko*, tampon traditionnel japonais, étant un exemple particulièrement significatif.

2.4. L'émergence du phénomène : entre réponse à une crise et saisie d'opportunités

Comme nous l'indiquions déjà (voir 1.2), les Learning Spaces font habituellement l'objet d'une catégorisation par rapport à laquelle nous avons souligné notre distance, tout en admettant le langage commun qu'elle apporte. Les lignes qui suivent visent ainsi à souligner l'historique, les principales caractéristiques, mais aussi les tendances et enjeux de chacune de ces catégories.

2.4.1. Précédents occidentaux et catégorisation communément admise

2.4.1.1. Active Learning Classrooms

Les Active Learning Classrooms ont historiquement constitué pour une majorité d'établissements le point d'entrée des démarches relatives aux Learning Spaces. Cette nouvelle génération de salle de cours et de TD prétend soutenir et accompagner la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes – notamment actives – en conjuguant des aménagements mobiliers et des composants technologiques spécifiques.

Il s'agit de la catégorie de Learning Spaces généralement présentée comme la plus ancienne. L'une des premières réalisations significatives relevant de leurs principes généraux est observée dès 1994 au Rensselaer Polytechnic Institute avec la Studio Classroom¹³⁵ (Beichner, 2014).

¹³⁵ Le modèle Studio Classroom développé au Rensselaer Polytechnic Institute pour des cours de STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) s'est attaché à appliquer les théories constructivistes aux aménagements de salles. Il associe les phases de cours magistral et de travaux pratiques au sein d'un même espace physique, et vise à catalyser la collaboration et le travail de groupe, tout en changeant les modalités d'interaction entre étudiants et enseignants. Ces derniers étant plus appelés à engager et à alimenter la réflexion active auprès des étudiants plutôt que de répondre directement à des questions. Dès leur introduction en 1993, les Studios de Rensselaer, d'une capacité de 50 places chacun, ont été utilisés dans le cadre d'un cours introductif aux sciences physiques, pour une cohorte de près de 1000 étudiants, avant d'être décliné pour la biologie, avec le concours progressif de contenus numériques.

Étape majeure : le projet SCALE-UP¹³⁶ est mené à North Carolina State University de 1997 à 2001 (Oblinger, 2006), et sert de modèle à toute une génération d'Active Learning Classrooms, inspirant entre autres l'initiative TEAL¹³⁷ au MIT en 2000.

Les fondements s'articulent systématiquement avec la mise en œuvre de pédagogies elles aussi renouvelées. En ce sens, cette catégorie de Learning Space affiche très clairement une corrélation entre une conception matérielle et des usages pressentis – et parfois formellement identifiés – au service desquelles elles se positionnent.

Traiter des nouvelles générations de salles de cours implique ainsi d'évoquer ces nouvelles pédagogies, et notamment les spécificités de pratiques qui se déclinent dans la matérialité des lieux dans lesquels elles sont amenées à être conduites. Sont notamment visées les *Pedagogies of engagement* (K. A. Smith, Sheppard, Johnson & Johnson, 2005), le POGIL (*Process Oriented Guided Inquiry Learning*), le *Peer Learning*, ou encore le *Team Based Learning* (TBL).

Certains auteurs mettent en perspective les Active Learning Classrooms avec le questionnement déjà posé par l'apprentissage en ligne quant à la pertinence des approches pédagogiques universitaires traditionnelles (Baepler, Walker, Brooks, Saichaie & Petersen, 2016). Dans les faits, c'est notamment de concept du cours magistral qui est visé (Rolheiser, Olmstead & Gordon, 2019), même si ce dernier peut pourtant lui aussi prétendre à des lieux repensés pour être dispensé (à savoir les Collaborative Lectures Theaters). Cependant, si ces nouvelles générations de salles de cours partagent avec l'enseignement numérique le fait de prétendre à une meilleure adéquation avec les aspirations des étudiants et des enseignants, elles le concurrencent également en étant présentées comme une réponse à l'apprentissage en ligne (Baepler, Walker, Brooks, Saichaie & Petersen, 2016).

¹³⁶ Le projet SCALE-UP (Student-Centered Active Learning Environment with Upside-down Pedagogies) principalement mené par Robert Beichner à North Carolina State University pour principale spécificité d'étendre le concept d'Active Learning Classroom à des salles de 100 places ou plus. Initialement mis en place pour des cours de sciences physiques (l'acronyme original était d'ailleurs Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Physics) dû au rattachement disciplinaire de Beichner, il vise à promouvoir les pédagogies actives en facilitant les activités collaboratives auprès des étudiants en leur confiant des tâches principalement exploratoires et/ou relevant de projets concrets ou de simulations. La phase correspondant à ce qui serait traditionnellement un cours magistral – et qui en l'occurrence se présente plutôt comme une discussion – et celle de TD se déroulent toutes deux au sein de cette même Active Learning Classroom. Le projet SCALE-UP a connu une dissémination particulièrement importante au travers de recherches et de publications, et qui a significativement contribué à sa position de modèle. Le terme même de SCALE-UP est d'ailleurs devenu une sorte de label.

¹³⁷ Le projet TEAL (Technology-Enhanced Active Learning) du MIT a été construit autour de deux piliers que sont l'équipement technologique, et l'implication interactive (*interactive engagement*). Notamment inspiré par le projet SCALE-UP (TEAL a d'ailleurs été lancé par trois enseignants de sciences physiques, et mis en œuvre pour des cours de cette discipline), il applique également les principes d'Active Learning à des salles de plus de 100 places (la première ouverte, en 2000, en propose 150). La pratique pédagogique qui s'y déroule alterne des phases de cours magistraux de 20 minutes avec des discussions/échanges, observations/visualisations, et autres exercices. A l'instar des salles SCALE-UP, les salles TEAL impliquent une mobilité de l'enseignant entre les groupes d'étudiants. Ambitionnant d'étendre ce modèle de salles à l'échelle nationale, le MIT a développé des ressources pédagogiques ouvertes décrivant notamment différentes modalités d'enseignements les mettant à contribution.

Cette tendance, qui relève d'une opposition semblant parfois assumée, peut être interprétée comme la recherche d'une relégitimation de l'enseignement en présentiel après deux décennies marquées par l'essor du numérique dans l'Enseignement Supérieur, et notamment par des phénomènes emblématiques de la dématérialisation tels que les MOOCs. Elle s'appuie justement sur une maximisation des interactions en face à face afin d'enlever tirer la quintessence en termes d'expérience, voire d'efficacité de l'apprentissage, si tant est que cette dernière soit clairement définie (Mui, Carpio & Ong, 2019).

Cependant, il convient de noter que nombre d'auteurs positionnent plutôt les Active Learning Classrooms dans une configuration de Blended Learning (Keppell, Souter et Riddle (Eds.), 2012), qui consiste à mixer enseignement en présentiel et via le numérique, afin de tirer la quintessence de chacun des deux mondes.

L'équipement spécifique sur lequel se base habituellement la conception matérielle des Active Learning Classrooms contribue largement à leur identité. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect systématiquement mis en avant dans la présentation ou la lecture qui peut en être faite. Cette matérialité s'appuie sur trois principaux piliers que sont le mobilier, la technologie, et l'aménagement intérieur.

Le mobilier utilisé dans les Active Learning Classrooms marque intentionnellement une rupture avec celui des salles traditionnelles, et constitue d'ailleurs souvent une spécificité toute particulière, car visible, de ces nouveaux espaces. Une spécificité d'ailleurs suffisamment importante pour avoir suscité la création de lignes voire de marques distinctes du côté des industriels. Dans la pratique, ce mobilier vise notamment à supporter des activités collaboratives qui se trouvent au cœur des pédagogies actives revendiquées, non seulement au travers de sa conception (tables dont la forme maximisent les interactions entre participants), mais aussi de sa mobilité ou de sa technologie embarquée. Ces deux derniers aspects étant habituellement incompatibles, mais offrant chacun des potentialités qui contribuent à la spécificité de ces salles.

La composante technologique apparait en effet comme un autre élément distinctif des Active Learning Classrooms, qui pour la plupart d'entre elles se voient en l'occurrence plus richement dotée à ce niveau que les salles classiques. Au-delà d'une incontestable démarche d'affichage¹³⁸, cet équipement a généralement un double objectif : supporter les activités collaboratives au même titre

¹³⁸ Certaines Active Learning Classrooms focalisant d'ailleurs plus leur différenciation sur la composante technologique que mobilière.

que le mobilier, et s'adapter à la logique de BYOD¹³⁹ dans laquelle les étudiants se sont inscrits depuis plusieurs années. Outre des réseaux WiFi et des points d'alimentation électrique, ce sont ainsi des dispositifs de partage d'écrans, de prise en main à distance, ou encore de surfaces numériques inscriptibles qui peuvent être présents. A noter cependant une certaine remise en cause du tout numérique de la part des usagers, qui privilégient le mix analogique/numérique, qui met notamment à contribution des surface inscriptibles classiques dont la popularité ne semble pas se démentir.

L'aménagement intérieur, enfin, constitue lui aussi une spécificité qui peut d'ailleurs s'articuler avec les aspects mobiliers et technologiques que nous venons d'évoquer. La géographie des Active Learning Classrooms, tout s'abord, qui positionne notamment l'enseignant au centre de ses étudiants, quitte à le désolidariser d'un bureau ou d'un pupitre, en mettant justement à contribution des fonctions de partage d'écran sans fil. Cette mobilité, qui vise à catalyser les interactions dans et entre les groupes, illustre le principe de l'enseignant devenant plus un médiateur (Mason, 2000). La flexibilité, ensuite, qui capitalise sur certains types de mobiliers pour permettre une recomposition spatiale de la salle, au service de typologies d'activités diverses. Chaises et/ou tables montées sur roulettes, et agrégables entre elles permettent par exemple l'alterner des phases explicatives lors desquelles les étudiants sont tous tournés vers l'enseignants à des phases de travail de groupes qui vont les amener à collaborer entre eux (Figure 4).

¹³⁹ Le BYOD (Bring Your Own Device) consiste pour les usagers à apporter et à utiliser sur le campus leur propre terminal numérique (généralement un micro-ordinateur portable ou une tablette) plutôt que ceux mis à disposition en libre-service ou en prêt par l'institution.



Figure 4: Vue de l'Active Learning Classroom MIRAiS à Kyūshū Institute of Technology, Iizuka (photo de l'auteur)

Comme nous l'indiquons, les Active Learning Classrooms présentent une antériorité forte dans l'historique des Learning Spaces. Une antériorité qui a significativement contribué à cristalliser sur elles le concept même de Learning Spaces, allant dans certain cas jusqu'à créer une confusion entre les deux termes, notamment auprès d'acteurs tels que les personnels – notamment enseignants – et les décideurs des établissements concernés. Parallèlement, plusieurs facteurs ont contribué à assoir la position des Active Learning Classrooms comme étant très souvent l'objet de la première démarche d'un établissement universitaire envers les Learning Spaces.

Le premier d'entre eux concerne le périmètre des projets. Comparativement à des Learning Spaces plus intégrés de dimensions plus importantes, tels que des Learning Commons ou les Learning Centers, les Active Learning Classrooms présentent en effet le double avantage de limiter le changement, mais aussi le coût induits par leur mise en place. Il est évident que l'immobilisation nécessaire à une rénovation ou à une construction devant aboutir à une Active Learning Classroom est sans commune mesure à celle correspondant par exemple à transformer une bibliothèque en Learning Center. Outre les aspects logistiques et financiers, ce sont également les éventuelles

résistances des personnels qui se voient d'autant plus limitée qu'elle concerne un objet qui, de par une coloration souvent expérimentale sur laquelle nous revenons plus loin, ne va pas avoir d'incidence directe sur leurs activités. Une Active Learning Classroom, globalement, est un moyen commode pour un établissement et sa gouvernance de s'inscrire dans une démarche – incitée ou non – d'innovation pédagogique prétendue, tout en limitant l'interférence sur le quotidien de la structure. Ce qui d'ailleurs présente l'effet pervers de favoriser leur cantonnement au stade de l'expérimentation, tel que nous l'évoquerons.

Autre avantage prêchant en faveur des Active Learning Classrooms : le caractère formel des pratiques pédagogiques censées s'y tenir qui laisse imaginer que leur évaluation serait d'autant plus simple à mettre en œuvre. La comparaison avec des salles classiques forcément existantes au sein du même établissement étant de facto possible, et un protocole d'évaluation *a priori* d'autant plus transposable, il apparaît de prime abord que les Active Learning Classrooms sont des objets dont le bénéfice est aisément identifiable, quantifiable, et donc valorisable. Comme nous le verrons (voir 3.1.4.6), la réalité s'avère sensiblement plus nuancée, avec des démarches d'évaluation dont la réalité est très variable, et dans tous les cas soumises à une pression importante de critères quantitatifs.

Enfin, et il s'agit là d'un argument quasiment exclusif à cette catégorie de Learning Spaces : les Active Learning Classrooms font l'objet de passerelles avec l'Enseignement Primaire et Secondaire. Significatif est en effet le nombre d'écoles (surtout) et de lycées (moins) qui ont mené des démarches expérimentales, et dans certains cas des rénovations complètes autour de ces nouvelles salles. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'une part importante de la littérature scientifique relative aux Active Learning Classrooms relève de recherches menées au sein de cette frange d'établissements, parfois par des équipes spécifiquement constituées à cet effet¹⁴⁰. Selon les pays observés, ces démarches de recherche, tout comme la mise en place proprement dite des Active Learning Classrooms, ont d'ailleurs pu faire l'objet de soutien financier ciblé de la part de collectivités territoriales ou de tutelles nationales¹⁴¹. Les réalisations correspondantes, et les pratiques qui ont pu y être mises en place, constituent en tant que telles un point de comparaison ou d'inspiration que certains établissements du Supérieur ont mis à contribution dans le cadre de leurs propres initiatives. Il faut d'ailleurs noter la quasi-unilatéralité de cette démarche, dans la mesure où très peu d'exemples issus du Supérieur ont connu une transposition totale ou partielle dans le Primaire ou le Secondaire¹⁴². Cette connexion se positionne par ailleurs dans la question de la continuité Secondaire-Supérieur, déjà posée dans le

¹⁴⁰ Par exemple le Learning Environments Applied Research Network (LEARN) de University of Melbourne: <https://sites.research.unimelb.edu.au/learn-network/home>

¹⁴¹ Notamment au sein de certains états Australiens, comme le New South Wales qui comprend la région de Sydney.

¹⁴² A l'exception d'ESPE ou de leurs équivalents à l'international.

cadre d'outils numériques¹⁴³, et qui trouve ici un écho dans les environnements physiques au sein desquels les élèves qui deviennent des étudiants sont amenés à évoluer.

Cependant, et malgré ces différents aspects porteurs et leur place dans le spectre des Learning Spaces, les Active Learning Classrooms semblent peiner à se généraliser sur les campus, faisant fi des prédictions optimistes notamment formulées dans le cadre de conférences¹⁴⁴ et de groupes de travail. La plupart d'entre elles restent en effet cantonnées à un niveau expérimental.

Quantitativement tout d'abord, leur déploiement se fait dans des proportions généralement limitées, les cantonnant à quelques itérations sur un campus. Compte-tenu d'une capacité naturellement limitée par le principe même des pédagogies actives¹⁴⁵, la programmation de cours hebdomadaires en leurs sein pour de larges cohortes d'étudiants s'avère physiquement impossible. Quelques exemples de plans stratégiques de conversion de salles classiques en Active Learning Classrooms sont observables, mais restent encore extrêmement rares.

Sur un plan plus qualitatif ensuite, la réalité d'une rénovation des pratiques pédagogiques équivalente à celle de l'infrastructure reste à démontrer. Il apparaît en effet qu'un certain dogmatisme peut être observé concernant les principes de conception des Active Learning Classrooms, consistant à considérer comme des évidences – pour ne pas dire des prérequis – le caractère high tech de l'équipement, et la flexibilité spatiale du lieu. La réalité des usages observés remet cependant en cause cette théorie¹⁴⁶, en démontrant non seulement que l'alternance de phases pédagogiques est possible avec du mobilier fixe, mais aussi que les potentialités technologiques (Cuban, 2001) et spatiales éventuellement offertes peuvent ou ne pas être mises à contribution par des enseignants qui n'auraient pas été sensibilisés à leurs apports. Mettant ainsi en lumière une impérieuse nécessité d'accompagnement, notamment sous la forme d'une ingénierie pédagogique. Au-delà, l'habituelle ultrafocalisation sur les aspects mobiliers et technologiques aboutit souvent à des pratiques pédagogiques assez stéréotypées, qui exclues dans une certaine mesure la créativité que les Active Learning Classrooms sont pourtant censées catalyser.

¹⁴³ Notamment par les MEN et le MESRI français.

¹⁴⁴ La traditionnelle réunion du Learning Space Community Group d'EDUCAUSE présentait lors de la conférence annuel EDUCAUSE 2017 une projection sur le déploiement des Active Learning Classrooms, qui tout en le considérant toujours en expérimentation en novembre de la même année, le positionnait en phase de croissance en 2018-2019, en tendance majeure en 2020-2022, pour aboutir ensuite à une généralisation complète.

¹⁴⁵ La plupart des Active Learning Classrooms proposent 20 à 30 places, plus rarement jusqu'à 100.

¹⁴⁶ Ce qui s'avère en particulier vrai concernant la mobilité du mobilier qui s'avère insuffisamment mise à contribution, avec par exemple des tables mobiles qui dans les faits ne bougent quasiment jamais, obligeant parfois certaines institutions à afficher à l'entrée de leurs Active Learning Classrooms des suggestions d'organisation spatiales.

L'établissement de ces schémas stéréotypés peut par ailleurs faire que les enseignants se sentir dessaisis de la maîtrise de leur pratique pédagogique. Ce qui aboutit à un résultat qui va totalement à contre-courant de l'un des enjeux majeurs auxquels ces salles font face, à savoir justement l'obtention de l'implication des équipes enseignantes. Ce au-delà des habituels innovateurs militants dont le concours est naturellement acquis, parfois dans des modalités qui peuvent elles aussi s'avérer contre-productive sur le plan des usages¹⁴⁷.

2.4.1.2. Collaborative Lecture Theaters

Si les Active Learning Classrooms représentent une nouvelle génération de salle de cours, les Collaborative Lecture Theaters peuvent être considérés comme étant leur pendant pour les amphithéâtres. De loin la catégorie de Learning Spaces la plus rare sur les campus, elle rassemble des réalisations qui visent à renouveler – et parfois à relégitimer – le cours magistral.

Matériellement parlant, la transformation d'un amphithéâtre traditionnel en collaborative Lecture Theater s'appuie généralement sur deux piliers complémentaires, qui font d'ailleurs écho à ceux des Active Learning Classrooms, soulignant de facto la filiation entre ces deux objets. L'ambition affichée de cette nouvelle génération d'amphithéâtres, en effet, est bien de s'inscrire dans une logique de promotion et de soutien des mêmes pédagogies actives que celles qui fondent les Active Learning Classrooms.

D'une part, ils s'appuient ainsi généralement sur un équipement mobilier spécifique, qui va s'attacher à catalyser des activités collaboratives relevant justement de ces pédagogies actives, et habituellement insérées entre des séquences de cours magistral. En remplacement des rangs de tables qui caractérisent les amphis traditionnels, ce sont donc ici des tables collaboratives – parfois du même type que celles des Active Learning Classrooms – qui sont mises à contribution. Une installation qui nécessite une modification structurelle relativement lourde dans le cadre de la rénovation ou de la construction, dans la mesure où l'habituelle surface en pente des amphis traditionnels doit ici être remplacée par des plateaux à même d'accueillir les tables collaboratives en question, dont le coût constitue par ailleurs un enjeu évident. A ce titre, il faut noter que certaines universités ont opté pour

¹⁴⁷ Certains retours d'expérience font en effet apparaître que des enseignants traditionnellement innovateurs, et particulièrement prompts à être les premiers à utiliser des Active Learning Classrooms nouvellement installées, ont une tendance faire de la salle elle-même le sujet du cours.

une version allégée de cette rénovation, consistant à conserver des rangs de tables traditionnelles, mais installées par paires à la même hauteur¹⁴⁸.

Second pilier habituellement observé dans l'équipement des Collaborative Lecture Theaters : une intégration avancée de composants technologiques et audiovisuels, dont l'objectif est non seulement de catalyser le travail collaboratif (par exemple au travers des mêmes écrans et/ou surfaces inscriptibles partagés, qui se retrouvent dans les Active Learning Classrooms), mais aussi de répondre à des problématiques d'acoustique d'autant plus évidentes compte-tenu de la taille de ces espaces, au sein desquels les activités collaboratives peuvent cependant nécessiter une communication entre des étudiants ou des groupes distants. Parallèlement à ces équipements, et là encore au même titre que les Active Learning Classrooms, il faut cependant noter la présence régulière de surfaces inscriptibles analogiques, assez largement mises à contribution dans la pratique (Figure 5).



**Figure 5: Vue d'un Collaborative Lecture Theater à Monash University, Melbourne
(photo de l'auteur)**

Sur le plan de l'affichage et de la communication, le caractère emblématique des amphithéâtres – au sens large du terme –, et l'évidente matérialité d'une rénovation ou d'une construction aboutissant à un Collaborative Lecture Theater pourrait rendre d'autant cette catégorie de Learning Spaces d'autant plus séduisante dans le cadre d'arbitrage stratégiques et financiers. Une considération également

¹⁴⁸ Ce qui permet ainsi aux étudiants assis à la première table de se retourner (parfois en utilisant des sièges montés sur rotule) pour travailler avec les étudiants situés derrière eux, faisant de facto de la seconde table une table collaborative.

valable sur le plan purement pédagogique, dans la mesure ou *a priori* toutes les cohortes d'étudiants sont amenées à suivre des cours magistraux, notamment en amphithéâtres, ce qui contraste avec le caractère expérimental d'une majorité d'Active Learning Classrooms, qui restreignent d'autant les publics y ayant accès. L'hypothèse de cette prédominance des Collaborative Lecture Theaters est d'ailleurs vérifiée dans le cas de certaines réalisations effectives, qui sont présentées comme le porte-étendard de la stratégie Learning Spaces des institutions concernées¹⁴⁹.

Pourtant, et comme nous l'indiquions, ils apparaissent comme étant de loin la catégorie de Learning Spaces la moins observable sur les campus, et la moins traitée dans la littérature scientifique et pratique. Aucun d'entre eux n'est d'ailleurs présent au sein de l'échantillon d'établissements visités au Japon dans le cadre de notre recherche. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur cette rareté de ces espaces, de prime abord étonnante compte-tenu des avantages qu'ils présentent, du moins sur le plan théorique. Celle-ci s'explique en réalité par une conjonction de facteurs, qui sont pour certains très représentatifs des résistances auxquelles les Learning Spaces en général peuvent faire face.

Tout d'abord, la rénovation d'un amphithéâtre classique en Collaborative Lecture Theater, qui correspond à la plupart des configurations observables, s'avère être une opération non seulement lourde en termes matériels, mais aussi sur le plan organisationnel. L'installation des équipements mobiliers que nous évoquions suppose en effet d'abandonner la classique surface en pente des amphithéâtres au profit de plateaux, ce qui correspond à un changement véritablement structurel, et donc coûteux. Sur le plan organisationnel, par ailleurs, l'indisponibilité d'un amphithéâtre pour cause de rénovation est par ailleurs nettement plus complexe à gérer dans les plannings de cours que celle d'une ou plusieurs salles amenées à être transformées en Active Learning Classrooms.

Au-delà de ces considérations, qui relèvent d'un certain pragmatisme, ce sont également les Active Learning Classrooms elles-mêmes qui peuvent expliquer en partie le nombre très restreint de Collaborative Lecture Theaters. Une frange de celles-ci, en effet, peuvent leur faire concurrence de par leur taille importante. Si la capacité d'accueil habituellement observée pour une Active Learning Classroom se situe entre 15 et 40 sièges, certaines d'entre elles vont jusqu'à une centaine de places (parfois par le biais d'un mécanisme de cloisons mobiles permettant de fusionner plusieurs salles), ce qui les positionne dans la tranche basse d'amphithéâtres pour lesquels elles peuvent de facto

¹⁴⁹ McGill University à Montréal et Monash University à Melbourne

constituer une alternative permettant de s'affranchir des contraintes matérielles que nous évoquions plus haut.

De même, c'est la perception même de ce que doit être un amphithéâtre qui peut s'avérer l'obstacle principal à sa mutation en Collaborative Lecture Theater. D'un côté, une frange d'enseignants semble refuser l'idée de concevoir le cours magistral dans de nouvelles modalités, qui sont justement celles promues et soutenues par une telle évolution. Le caractère emblématique – et parfois sacralisé – du cours magistral et du lieu dans lequel il se déroule, tel que nous l'évoquions déjà, est annoncée par ces publics réfractaires comme étant la principale motivation d'un conservatisme qui de facto exclue le concept même de Collaborative Lecture Theater (Rolheiser, Olmstead & Gordon, 2019). Celle-ci, dans bien des cas, tend plus à cacher une résistance au principe d'une refonte de sa propre pratique pédagogique, qui s'avère pourtant nécessaire pour utiliser ces amphithéâtres rénovés dans toutes leurs potentialités. Certaines des réalisations les plus significatives fonctionnent en effet en synergie avec une ingénierie pédagogique, et qui consiste à accompagner les enseignants dans la transformation de leur cours magistral pour y insérer la composante de pédagogie active sous forme d'activités collaboratives. Le caractère souvent quasi-obligatoire de cet accompagnement, son principe, et la durée qu'il représente alimentent d'autant les réticences d'enseignants *a priori* réfractaires. Le profil de ceux qui s'engagent dans cette démarche, et qui démontrent donc une volonté affichée d'utiliser le nouvel outil que constitue un Collaborative Lecture Theater n'y trompe pas : une part très significative d'entre eux sont des innovateurs traditionnels, et parfois des *boundary spanners*, dont la conquête ne constitue pas un enjeu particulier, au contraire de celle de la majorité des autres enseignants.

Enfin, le dernier et certainement l'un des plus sérieux facteurs est totalement à l'opposé du conservatisme que nous venons d'évoquer, mais limite pourtant lui aussi considérablement le développement des Collaborative Lecture Theaters. Il s'agit en effet de questionnement de la pertinence même du cours magistral, voire de toute forme d'enseignement dit formel, qui est porté par une autre frange d'enseignants (nettement plus réformateurs que ceux évoqués plus hauts) mais aussi par des décideurs qui tendent à considérer le cours magistral comme un héritage de pratiques pédagogiques datées. Dans ce jugement, ils s'appuient notamment sur le numérique, dont ils jugent les avancées en termes de captation et de diffusion de cours suffisantes pour constituer une alternative non seulement viable (Keppell, Souter et Riddle (Eds.), 2012), mais véritablement plus pertinente que le cours magistral traditionnel donné en amphithéâtre. En remettant ainsi à terme en cause l'existence même de ce dernier, ils excluent par la même le principe de tout investissement financier et humain dans la rénovation d'amphithéâtre, toute prometteuse qu'elle puisse être, et se positionne plutôt dans une logique d'attente passive de la disparition de cette catégorie d'espace.

2.4.1.3. Learning Centers et Learning Commons

Les Learning Centers et les Learning commons représentent généralement la composante informelle des Learning Spaces, dans la mesure où ils n'impliquent pas – de prime abord – les enseignants dans les usages qu'ils visent à accompagner. Cette dimension relativement nouvelle dans les réflexions des établissements n'en est pas moins stratégique pour certains auteurs, allant jusqu'à considérer que les futurs campus devront être conçus par rapport à la réponse que l'université apporte à l'apprentissage informel (Jamieson, 2009). Il s'agit de la catégorie la plus importante en termes de surface et de niveau d'intégration.

Conçus dans une logique d'adéquation maximale avec les supposées nouvelles pratiques des étudiants, ils mixent en particulier différents types de sous-espaces facilitant les activités collaboratives ou simplement la socialisation, proposent des services et des infrastructures s'articulant notamment avec le BYOD, et présentent souvent des équipements mobiliers et/ou technologiques exclusifs à l'échelle du campus.

Outre leur concept général, les Learning Centers et les Learning Commons partagent un historique qui place leur origine au début des années 90. La taxonomie de ces espaces tend – dans une certaine confusion – à limiter leur distinction sur le plan géographique, plus que par leur nature même. Un pan de la littérature considère en effet ces deux objets de façon globalement identique, à l'exception du fait que les Learning Centers trouvent leur origine en Angleterre (ce qui explique l'orthographe en Learning Centres parfois utilisée), et le Learning Commons en Amérique du Nord. La littérature française tend d'ailleurs à confirmer cet état de fait (Jouguelet, 2009), dans la mesure où elle occulte largement les Learning Commons au profit des Learning Centers. Ce qui s'explique non seulement par une logique de proximité géographique avec des réalisations existantes régulièrement évoquées au titre de références, mais aussi par une lecture et une compréhension du terme *a priori* plus évidentes.

Au-delà du fait qu'ils partagent plusieurs fondamentaux, notamment liés à leur vocation d'accompagnement d'activités informelles, et qu'ils sont parfois présentés comme une évolution naturelle¹⁵⁰ – voire une transformation inévitable – des bibliothèques universitaires, la réalité de terrain démontre cependant une certaine démarcation entre les Learning Commons et les Learning Centers. Celle-ci concerne principalement le périmètre des projets, et en particulier leur niveau d'intégration. Dans les faits, il apparaît qu'un Learning Center résulte de la transformation intégrale

¹⁵⁰ Par exemple sous l'acronyme de *Millenium Library* chez Thomas Gould (2011)

d'une bibliothèque, alors qu'un Learning Commons correspond plus à la rénovation d'une partie de celle-ci, ou à une implantation indépendante. Si cette distinction est effectivement en partie corrélée à la répartition géographique que nous avons évoquée (le terme Learning Commons n'étant par exemple quasiment pas utilisé en France, au contraire de Learning Center), elle reste cependant réelle en tant que telle. Un fait qui se traduit de façon effective dans les réalisations observables sur les différents territoires : le Japon, outre le fait d'utiliser quasi-exclusivement le terme Learning Commons, ne présente en effet que très peu de réalisations pouvant correspondre à un Learning Center.

Plusieurs exemples sont régulièrement évoqués en tant que précurseurs, parmi lesquels le Learning Center de l'Université de Sheffield Hallam ouvert en 1996 (Bulpitt dans Bisbrouck (Eds.), 2014), l'Information Commons d'University of Southern California¹⁵¹ ouvert en 1994 (Beagle, 2004), et avant lui l'information Arcade d'University of Iowa¹⁵² ouvert en 1992 (Lowry, 1994). En Amérique du Nord, en effet, les Information Commons sont évoqués par plusieurs auteurs à la fin des années 90 (Spencer, 2006, Bennett, 2008, Beagle, 1999) dans le cadre de réflexion quant à l'avenir des bibliothèques universitaires. Ils portent une forme de paternité par rapport aux Learning Commons actuels (McMullen, 2008, Lippincott dans Obliger (Eds.) 2006), dont ils ont établi les fondements.

L'essor des Learning Centers et des Learning Commons a par ailleurs consacré la notion de tiers lieux (Oldenburg, 1999) au sein des campus. Au-delà d'activités – certes informelles – mais cependant pédagogiques, leurs attributs leur permettent en effet également de créer du lien social, de se détendre, voire de se restaurer (Bulpitt dans Bisbrouck (Eds.), 2014). Cette dimension contribue d'ailleurs à insérer certains d'entre eux dans une logique d'aménagement du territoire, qui se concrétise par leur ouverture auprès du grand public, et dans des plages horaires généralement étendue – notamment au week end –. Une logique qui correspond dans certains cas à une recomposition géographique de l'offre de lieux à même d'accueillir différents publics pour des activités d'apprentissage, voire professionnelles (Oldenburg, 1999).

Comparativement aux Active Learning Classrooms et aux Collaborative Lecture Theaters, les Learning Commons et les Learning Centers se définissent autant par l'offre de services qu'ils

¹⁵¹ L'Information Commons d'University of Southern California s'est construit autour de la mise à disposition de terminaux informatiques, d'équipements d'impression, et d'accompagnement à la recherche et à la consultation de ressources numériques. Il a également introduit la notion de travail collaboratif au travers de salles réservables.

¹⁵² L'Information Arcade d'University of Iowa a été ouvert au terme d'une gestation de deux ans, menée en collaboration entre la bibliothèque au sein de laquelle il a été installé, de la DSI, et d'équipes enseignantes. Il a été conçu autour du principe d'accompagner l'utilisation de contenus électroniques dans les activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche.

proposent que par la matérialité de leur architecture et de leurs aménagements intérieurs. Cette offre est en effet très significativement articulée avec le concept qu'ils portent, et contribue largement à la position que ces occupent dans la géopolitique du campus, et à la lecture que les décideurs, usagers et praticiens peuvent en avoir. Elle se distingue dans l'absolu par le nombre et par la nature parfois innovante et/ou exclusive de certains de ces services, mais aussi – et surtout – par rapport à l'offre éventuellement préexistante au sein de la bibliothèque universitaire classique à laquelle le Learning Center en question peut succéder, ou au sein de laquelle le Learning Commons peut être installé.

Certains de ces services sont uniformément observables sur l'ensemble des territoires, et paraissent constituer des basiques auxquels un Learning Center ou un Learning Commons ne semblent pas pouvoir se soustraire, tant ils s'articulent avec les activités et les modalités que ces lieux visent à accompagner. Parmi ceux-ci, les espaces de travail collaboratifs, réservables ou non, figurent en tête de liste. Ce d'autant que leur équipement s'inspire largement de celui d'Active Learning Classrooms au côté desquels ils peuvent d'ailleurs non seulement cohabiter, mais aussi constituer une forme de continuité spatiale et fonctionnelle. L'idée étant pour certaines réalisations de proposer aux étudiants des environnements physiques formels et informels cohérents dans leur organisation et leur équipement, afin de faciliter la transition entre les activités formelles pouvant en l'occurrence être conduites dans des Active Learning Classrooms, et des activités informelles destinées à être menées dans un Learning Commons ou un Learning Center.

La variété mobilière et technologique observée au sein des Active Learning Classrooms se retrouve d'autant plus naturellement dans les Learning Centers et les Learning Commons que leur surface plus importante et leur caractère naturellement intégré permettent d'autant une telle mixité. Mixité qui prétend servir des usages qui sont tout aussi divers, ou tout du moins qui prétend en couvrir le plus large spectre possible, lorsqu'ils ne sont pas (encore) clairement définis¹⁵³. C'est ainsi notamment un panel assez large de mobiliers et de niveaux technologiques qui est observé, au travers par exemple d'espaces collaboratifs différemment équipés, mais cohabitant au sein de la même structure. Certains d'entre eux pouvant par exemple être basés sur du mobilier fixe mais qui propose des systèmes de partage d'écran embarqués, d'autres pouvant s'articuler autour de la mobilité d'un mobilier par essence plus léger.

Au même titre que les Active Learning Classrooms, il faut par ailleurs noter que cette variété s'articule avec une prise en compte très marquée du BYOD. Comparativement à une bibliothèque

¹⁵³ Certains acteurs confessent en effet que la conception de leur Learning Commons ou de leur Learning Centers s'est attachée à adresser des besoins supposés, à défaut d'avoir été véritablement qualifiés auprès des futurs usagers.

universitaire classique, il apparaît en effet que le nombre de micro-ordinateurs en libre-service est significativement moins important au sein des Learning Commons et des Learning Centers. Ces derniers privilégiant – et facilitant – l’utilisation des terminaux propres des étudiants. Les tables avec écrans partageables sur lesquels les étudiants peuvent se connecter, ou les imprimantes sans fil en libre-service qu’ils peuvent utiliser sont autant d’illustrations de cette prise en compte. Les quelques machines mises à disposition par l’institution étant traditionnellement consacrées à des typologies d’utilisations très verticales, faisant par exemple appel à des périphériques ou à des suites logicielles spécifiques, difficilement compatibles avec les micro-ordinateurs portables ou les tablettes des étudiants. Elles peuvent d’ailleurs être proposées et organisées dans le cadre de services spécifiques, tels de des centres de production multimédia¹⁵⁴.

Parmi les autres services et équipement proposés par les Learning Centers et les Learning Commons figurent les comptoirs d’assistance technologique¹⁵⁵ et/ou de prêt de matériel¹⁵⁶, là encore articulés avec le BYOD. Toujours sous une coloration technologique, des bacs à sable¹⁵⁷, des studios de captation vidéo¹⁵⁸ ou des murs vidéo¹⁵⁹ peuvent également être observés. En termes d’accompagnement pédagogique, des centres d’aide à la rédaction, ou des services de véritable tutorat générique ou disciplinaire sont largement présents. Sur un plan plus transversal, des espaces de présentation, sont assez systématiquement intégrés dans les plans d’aménagement. Ils concrétisent généralement une volonté de mise en place d’une dynamique événementielle – voire communicationnelle – au sein du Learning Center, qui consiste par exemple à y programmer des interventions de conférenciers invités, plutôt que dans les amphes traditionnels souvent rattachés à des composantes précises. La neutralité du Learning Center dans la géopolitique du campus apparaît en effet comme un argument fort dans ses logiques d’utilisation.

¹⁵⁴ Les postes proposant des suites logicielles du type Adobe Creative Suite constituent en effet un exemple particulièrement courant, notamment observable au sein du Media Production Center de la Lemieux Library à Seattle University.

¹⁵⁵ Ces comptoirs, tels que celui de la Odegaard Undergraduate Library de University of Washington à Seattle, permettent aux étudiants d’accéder à des ressources techniques, parfois mises à disposition par la DSI de l’établissement, leur permettant de résoudre des problèmes matériels ou logiciels liés à l’utilisation de leur terminal.

¹⁵⁶ Ces comptoirs de prêt concernent une variété importante de matériels, allant par exemple de la tablette aux dispositifs de captations. Ils peuvent également recouvrir dans certains cas des équipements de prime abord moins attendus, mais en lien avec une démarche pédagogique, tels que les consoles de jeu vidéo de toutes générations proposées par la Taylor Digital Library de University of Calgary, qui adresse notamment les étudiants de la filière de développement de jeu vidéo de l’université.

¹⁵⁷ Au sein de son bac à sable technologique, la Webster Library de Concordia University à Montréal propose en particulier l’accès à des imprimantes 3D ou à des dispositifs de réalité augmentée (AR) ou virtuelle (VR).

¹⁵⁸ Le Learning Commons de Dōshisha University à Kyoto propose l’accès à une infrastructure de captation vidéo complète, ouverte aux étudiants.

¹⁵⁹ La Taylor Digital Library de University of Calgary dispose de l’unique mur vidéo du campus au sein de son Visualization Studio, installé dans une pièce spécifique, et qui connaît une utilisation importante dans le cadre de cours spécifiques (sciences économiques avec visualisation de tableurs de très grande taille, géographie avec exploration de photos satellite) et d’activités de recherche.

D'autres équipements peuvent de prime abord sembler anecdotiques, mais trouvent dans certains cas un écho très réel dans certains territoires. Des cuisines¹⁶⁰ installées au sein ou de façon adjacente à des Learning Centers, typiquement, s'avèrent être très attractives notamment au sein de campus dont la localisation peut impliquer des temps de transport suffisamment longs pour légitimer l'option de repas pris sur place.

Enfin, les Learning Commons et les Learning Centers semblent pour certains d'entre eux être engagés dans une logique de perméabilité de la séparation entre espaces formels et informels. Concrètement, plusieurs Learning Centers ou bibliothèques rénovées hébergent en leur sein des Active Learning Classrooms, qu'ils font cohabiter aux côtés d'un Learning Commons. Cette démarche de mixité résulte généralement de plusieurs inflexions. La première relève simplement de considérations matérielles et pratiques, qui consiste à profiter de la construction ou de la rénovation d'un bâtiment pour y intégrer toutes les catégories de Learning Spaces dont l'institution a décidé la mise en place. La seconde revient davantage à saisir activement l'opportunité d'une telle centralisation, qui matérialise la continuité spatiale et fonctionnelle que nous évoquions déjà, en allant parfois jusqu'à intégrer les Active Learning Classrooms de façon exclusive au sein du Learning Center¹⁶¹. Ce type d'initiatives, qu'elles soient initialement portées par l'équipe de la bibliothèque ou au niveau central, implique d'ailleurs dans la plupart des cas une mise en avant importante sur le plan communicationnel, la réalisation en question pouvant être amenée à devenir un bâtiment iconique du campus, porteur d'une volonté d'innovation de la part de l'université. Cette mise en avant peut par ailleurs s'accompagner d'une extension des plages horaires d'ouverture, qui au-delà d'une attractivité de principe, peut cependant se heurter à des contraintes de mobilité des usagers¹⁶².

La perméabilité entre Learning Spaces formels et informels peut par ailleurs se concrétiser sous d'autres formes, plus économiques. Certaines Active Learning Classrooms, en effet, sont amenées à être ouvertes en libre-service en dehors des heures de cours qui y sont programmées¹⁶³. Compte-tenu

¹⁶⁰ Une véritable cuisine est installée à proximité de l'entrée principale de la bibliothèque de Flinders Université à Adelaide, avec mise à disposition de micro-ondes, de réfrigérateurs, de gaufriers, etc.

¹⁶¹ La Odegaard Undergraduate Library de University of Washington à Seattle avait été ouverte en 1972 et a bénéficié d'une rénovation complète achevée en 2013. Elle a intégré à cette occasion plusieurs Active Learning Classrooms qui, pendant plusieurs années, ont été les seules disponibles sur le campus.

¹⁶² La question des dynamiques de mobilité quotidienne des étudiants s'avérant fondamentale, et très directement liée à des spécificités locales. La typologie des campus nord-américains, au sein desquels une proportion importante d'étudiants habitent durant leur scolarité, rend caduque la question du transport entre le domicile et le Learning Center ou le Learning Commons, rendant l'ouverture étendue de ces derniers particulièrement cohérente. Une situation radicalement opposée à celle du Japon, où les logements étudiants au sein des campus sont très rares, et où des trajets en transports en commun pouvant aller jusqu'à une durée de deux heures et soumis à des heures d'opérations limitées questionnent d'autant la pertinence d'une ouverture H24.

¹⁶³ C'est notamment le cas au sein du MIRAiS de Kyūshū Institute of Technology à Fukuoka, sur lequel nous revenons plus loin. Cette Active Learning Classrooms hautement reconfigurable sur le plan spatial est librement accessible aux étudiants en dehors des plages horaires réservées pour les cours qui y sont programmés. Cette ouverture est revendiquée par l'institution comme une forme de Learning Commons visant à accompagner les activités informelles.

de l'homogénéité de leur mobilier et de leurs équipements technologiques, elles deviennent de facto un Learning Commons pour les étudiants.

La pluralité de services et des équipements et que nous venons d'évoquer amène à introduire le concept de zoning. Ce dernier correspond à un plan d'aménagement de l'espace au sein duquel est opérée une subdivision en sous-unités plus ou moins indépendantes, mais systématiquement adjacentes sur le plan physique, et interconnectées sur le plan fonctionnel. Ce zoning vise à apporter une cohérence et une lisibilité dans la concaténation des sous-unités qui composent un Learning Center ou un Learning Commons, et dans l'offre de services qu'ils proposent. Dans les faits, et malgré l'hétérogénéité (notamment en termes de surface) des espaces sur lesquels il peut s'appliquer, il est intéressant de noter une reproduction de schémas généraux¹⁶⁴. Par ailleurs, l'observation de Learning Centers et de Learning Commons par le biais de certaines techniques¹⁶⁵ peut faire apparaître un certain déséquilibre dans l'utilisation des sous-unités, traduisant une hiérarchie dans l'attractivité de ces derniers auprès des étudiants.

Si les Active Learning Classrooms ont concentré une majorité de la première génération de projets de Learning Spaces, il apparaît que la décennie des années 2010 a consacré un glissement très net – tant en termes de projets que d'attention générale des décideurs – vers les Learning Centers et les Learning Commons. D'aucun allant jusqu'à considérer ces derniers comme un levier visant à concevoir le campus dans son ensemble comme un Learning Space, dans la perspective d'une véritable recomposition des territoires d'apprentissage (Jamieson, 2009).

Cet essor des Learning Spaces informels s'est illustré au travers d'études leur attribuant pour certains une fréquentation jusqu'à trois fois plus importante que dans les salles de cours ou les amphis, illustrant une attractivité certaine auprès de publics étudiants manifestement demandeurs de tels espaces. Ces constats ont pu s'ajouter à une dynamique nationale d'installation impulsée par la tutelle centrale dans certains territoires, ou alimentée par une configuration concurrentielle consistant en un effet d'entraînement provoqué par les premières réalisations.

Sur le plan du portage des projets, et de l'hébergement proprement dit de ces nouveaux espaces, les bibliothèques universitaires, comme nous le mentionnions déjà, se sont historiquement saisies très tôt

¹⁶⁴ Un schéma particulièrement observable s'articule autour de trois principales zones. La première fait généralement appel du mobilier bas propice à catalyser les activités les plus informelles et la socialisation, la seconde regroupe les espaces de travail collaboratifs de tous types, et la troisième se focalise sur les services d'accompagnement technologiques, pédagogiques et matériels que nous avons évoqués.

¹⁶⁵ En particulier les vidéos time lapse (voir 3.3.2.3)

du sujet des Learning Centers¹⁶⁶ et des Learning Commons¹⁶⁷. Une filiation qui peut s'expliquer par le fait qu'une bibliothèque présenterait une conjonction unique sur le campus entre infrastructure, contenus, et services. Infrastructure dans la mesure où la bibliothèque proposerait des locaux particulièrement compatibles avec les réaménagements typiques des Learning Centers et des Learning Commons. Contenus car elle serait la seule tenancière des fonds documentaires physiques de l'universités, tout en proposant l'accès à des ressources dématérialisées. Services, enfin, puisque l'offre étendue que proposent les Learning Centers et les Learning Commons peut s'appuyer sur une tradition de services aux étudiants déjà ancrée, et faisant partie des missions régaliennes des bibliothèques.

Dans les faits, cette argumentation, souvent tenue par des bibliothécaires eux-mêmes impliqués voire porteurs de projets de Learning Centers ou de Learning Commons, s'articule cependant avec des réalités plus complexes. Les Learning Centers et les Learning Commons revêtent en effet régulièrement un rôle de vitrine pour les établissements qui les hébergent. Vitrine architecturale, soutenue par une matérialité en rupture avec les codes traditionnels des locaux universitaires, mais aussi vitrine d'usages dans la mesure où ces attributs physiques si différenciant ont justement pour vocation d'accompagner les supposées nouvelles pratiques des étudiants, en particulier liées au BYOD et au travail collaboratif. Cette attractivité peut justement susciter les vellétés d'appropriation très spontanées que nous évoquons pour les bibliothèques qui, en effet, peuvent voir dans les Learning Centers et les Learning Commons une double opportunité.

D'une part la (ré)affirmation de la place de la bibliothèque dans la géopolitique du campus, notamment lorsque celle-ci est affaiblie de façon systémique comme cela peut être le cas de dans certains systèmes d'Enseignement Supérieur¹⁶⁸, ou par rapport à l'évolution des modalités d'accès à certains contenus documentaires et/ou pédagogiques, dont la dématérialisation, notamment, rend potentiellement caduque la nécessité d'un lieu consacré à leur consultation.

D'autre part de positionner la bibliothèque en tant que fer de lance de la communication externe d'un établissement positionné dans une démarche de recrutement et de captation d'étudiants telle qu'elle peut être observée dans certains territoires. Ces deux configurations relevant finalement positionner la bibliothèque dans des dimensions concurrentielles internes et externes, au travers de sa transformation en Learning Center ou de son intégration d'un Learning Commons, et en conséquence à l'inscrire dans une perspective de moyen/long terme qui semblait jusqu'alors plus incertaine.

¹⁶⁶ En France notamment, le rapport Jouguelet (2009), lui-même rédigé par une inspectrice générale des bibliothèques, est construit autour de l'évidence d'une filiation entre les bibliothèques et les Learning Centers.

¹⁶⁷ Même si ceux-ci se sont positionnés comme une évolution des Information Commons, eux-mêmes déjà très liés aux bibliothèques universitaires, et qui furent notamment observés en Amérique du Nord dans les années 90 et 2000.

¹⁶⁸ En particulier le système japonais comme nous le verrons.

Si l'acronyme même de Learning Center reste de façon quasi-systématique appliqué à des bibliothèques ayant évolué dans ce sens, Il n'en reste pas moins que les Learning Commons présentent quant à eux une distribution plus variable. Installés de façon indépendante et autonome au sein d'un nombre significatif – sans pour autant être majoritaire – de campus, ils peuvent dans certains cas aller jusqu'à concurrencer les bibliothèques de leur propre institution. Cette situation concurrentielle peut d'ailleurs s'avérer volontaire de la part des porteurs du projet de Learning Commons, et ainsi refléter des tensions internes à l'université, et parfois inhérente à la volonté de *statu quo* de la bibliothèque qui exclue l'extension de périmètre fonctionnel liée à l'arrivée de tels espaces en son sein.

Sur le plan des usages, justement, si le caractère informel revendiqué par Learning Centers et les Learning Commons contribue largement à leur spécificité et à leur attractivité auprès des publics étudiants – voire d'autres –, il s'avère qu'interroge par ailleurs beaucoup, non seulement auprès des équipes enseignantes, mais aussi des décideurs. Ces derniers semblent dans ce cas acquiescer de facto le fait que ces espaces ont plus une vocation de valorisation institutionnelle que de véritable soutien d'usages dont la qualification reste finalement à confirmer.

De façon sous-jacente, c'est bien la question de l'acceptation même du principe d'apprentissage informel qui est posée par la conception que les différents acteurs peuvent réellement avoir des Learning Centers et des Learning Commons. Ces derniers peuvent en effet bousculer la notion de territoire d'apprentissage, en faisant en quelque à des espaces tels que les salles de cours ou les amphithéâtres¹⁶⁹ l'exclusivité d'une pratique d'apprentissage en quelque sorte sacralisée, notamment par l'implication impérative d'un enseignant. Si les préceptes des pédagogies actives ou du *Project Based Learning* sont autant de fondements dans lesquels s'inscrivent les Learning Centers et les Learning Commons, et ce en complémentarité des espaces formels aux côtés desquels ils se positionnent, il n'en reste pas moins que la relative disparition de frontières séculaires positionnés à la sortie des salles de cours et des amphithéâtres peuvent générer une forte résistance auprès d'enseignants qui peuvent dès lors se sentir dessaisis de tout ou partie de leur territoire d'influence. La même question se pose concernant les Learning Centers qui hébergent des Active Learning Classrooms, et dont le caractère mixte entre espaces informels et formels peut créer une confusion amenant ces dernières à ne pas être considérées comme de véritables salles de cours, de par leur localisation.

Globalement, cette tendance des espaces informels portée par l'essor des Learning Centers et les Learning Commons s'avère être potentiellement la plus transformante concernant les Learning

¹⁶⁹ Même lorsque ceux-ci ont muté en Active Learning Classrooms et en Collaborative Lecture Theaters

Spaces. Induisant une porosité voire une disparition de frontières qui délimitaient jusqu'alors un territoire d'apprentissage parfaitement déterminé, modifiant la géopolitique de campus en créant un nouveau centre de gravité pour les usagers de par leur attractivité, questionnant le rôle à porter par les enseignants dans des activités d'apprentissages radicalement nouvelles, leur mise en place, tout en s'inscrivant dans des considérations conjoncturelles et très pragmatiques, n'en reste pas moins vivante.

2.4.2. Opportunité offerte par la question du renforcement structurel (à partir de 1995)

Le sujet qui nous intéresse a vu ses évolutions majeures provoquées par des jalons historiques finalement déconnectés des questions éducatives, et finalement représentatif de la fameuse pression extérieure, respectivement diplomatique et militaire en 1886 et 1947, qui prouva sa capacité à opérer des inflexions que différents traits socio-culturels auraient rendu très improbables dans des conditions plus normales. Le phénomène des Learning Spaces au sein des universités japonaises n'a en effet pas échappé à cette règle. Si comme nous allons le voir, son émergence fut particulièrement visible à partir des années 2000, au travers d'initiatives propres, puis d'incitations gouvernementales, sa véritable origine se situe plusieurs années auparavant, et est liée là encore à un événement de prime abord sans lien avec les enjeux universitaires.

Avant 1995, et malgré les demandes répétées du MEXT en la matière, le Ministère des Finances japonais s'était montré très réticent quant à l'idée de flécher des crédits sur la rénovation de bâtiments universitaires, qui commençaient pourtant à souffrir de leur âge pour nombre d'entre eux.

Le grand tremblement de terre de *Hanshin Awaji*, plus connu en Occident sous le nom de tremblement de terre de Kobe¹⁷⁰, marqua cependant une prise de conscience qui allait à moyen terme avoir des conséquences très directes sur l'évolution des campus, et notamment des bibliothèques qui étaient particulièrement concernées par des problématiques d'obsolescence. En effet, cet événement dramatique mit clairement en lumière la faiblesse structurelle de nombreux édifices publics et privés, dont les normes de construction s'étaient jusqu'alors révélées manifestement trop souples. Les bâtiments universitaires n'échappèrent pas à ce constat, incitant le Ministère des Finances finalement

¹⁷⁰ Au petit matin du 17 janvier 1995, la région de Kobe fut touchée par un séisme de magnitude 7,2. La localisation de l'épicentre, sa faible profondeur, et surtout le fait que cette zone du pays n'était jusqu'alors que peu sujette à des activités sismiques de grande ampleur, aboutirent à un effroyable bilan de près de 6500 morts, et de plus de 120000 bâtiments endommagés ou détruits.

répondre favorablement aux demandes du MEXT, en attribuant des fonds destinés à la rénovation mobilière des campus à l'échelle nationale. Cette mesure illustra une nouvelle fois à quel point des facteurs conjoncturels, certes dramatiques mais surtout imprévus, purent infléchir de façon des situations qui – autrement – semblaient bloquées dans un état de *statu quo*.

Durant les années qui suivirent, les universités bénéficièrent d'un contexte financièrement porteur pour la rénovation immobilière, qui ne s'était pas présenté à elles de longue date. Les bibliothèques furent très promptes à se saisir de cette opportunité pour entamer une première réflexion quant à leur refonte matérielle : « *La tendance était de tout revoir au niveau de la résistance structurelle. Ce fut un bol d'air frais pour les universités* » (Chieko Mizoue, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 27 juillet 2018). Celle-ci, cependant, se limita très majoritairement à des considérations purement structurelles, qui relevaient effectivement du fondement de l'opération. La question de nouveaux aménagements intérieurs, potentiellement en vue d'une extension de l'offre de service, voire d'un soutien à la pédagogie, fut généralement traitées de façon beaucoup plus superficielle. Quelques universités, pourtant, se saisirent de ce sujet et dressèrent des plans à moyen terme intégrant les nouveaux usages que les bibliothèques pourraient soutenir dans le cadre de leur rénovation. Certains de ces projets furent effectivement concrétisés dans les années 2000, et – grâce ou à cause du grand tremblement de terre de Kobe – constituèrent les toutes premières opérations relevant de Learning Spaces dans l'Enseignement Supérieur japonais.

2.4.3. Importation de concepts occidentaux, et premières réalisations (années 2000)

Les premières initiatives menées consistèrent donc à capitaliser sur les plans de rénovation immobilière, en les étendant à une véritable réflexion sur le concept même de bibliothèque. Celle-ci visa à intégrer les nouveaux usages des étudiants, notamment liées à l'émergence du numérique, mais également l'évolution des pratiques mêmes d'apprentissage. Ces démarches purent s'appuyer sur le cadre institutionnel de la réforme de 2004, qui outre ses aspects statutaires et de pilotage, incitait globalement les universités à s'inscrire dans des actions d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche. Par ailleurs, un texte complémentaire publié par le MEXT l'année suivante et intitulé *La future image de l'Enseignement Supérieur au Japon*¹⁷¹, cette fois particulièrement centré sur les considérations pédagogiques, dressa une liste de recommandations visant à aider les universités japonaises à effectivement s'inscrire dans les mutations de ce début de 21ème siècle.

¹⁷¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

C'est donc dans ce contexte que plusieurs bibliothèques introduisirent dans leurs plans stratégiques des questions jusqu'alors inédites, telles que l'extension des services support, visant à leur donner une véritable vocation d'appui à la pédagogie. Signe des enjeux portés par ces projets, les réflexions en question qui, si elles furent animées par des directeurs et des managers de bibliothèques, démontrèrent une ouverture souvent inédite, en mettant à contribution des comités de pilotage transversaux associant non seulement les usagers, mais aussi d'autres acteurs des établissements concernés. Le projet de la nouvelle *Izumi Library* de Meiji University, par exemple, a été lancé sur la base d'un « *comité spécial, associant des enseignants/chercheurs, le directeur adjoint de la bibliothèque existante, et des personnels, en charge de jeter les bases de la conception du nouveau bâtiment* » (AO et KY, entretien avec l'auteur, Tokyo, 11 mai 2017). La position du MEXT face à ces premières réalisations releva typiquement d'une *guidance administrative* basée sur la réforme de 2004 et sur le texte de 2005, qui hormis quelques rares exceptions ne s'accompagna cependant pas d'un véritable programme de financements au-delà de ceux spécifiquement fléchés sur les renforcements structurels, et d'un regard bienveillant. Cette décennie des années 2000 vit donc l'émergence de quelques projets de bibliothèques renouvelées non seulement sur le plan structurel et de la résistance antisismique, mais aussi au niveau des aménagements intérieurs. Avant même l'introduction du concept formalisé de Learning Center ou de Learning Commons, ces initiatives furent les premières à véritablement relever d'une reconsidération globale de la bibliothèque, en la faisant bien souvent sortir de son cadre traditionnel. Elles furent en effet marquées par la prise en compte de questions fondamentales, telles que l'extension de l'offre de service proposées aux usagers ou l'adaptation à leurs nouvelles pratiques, et leur traduction dans la nouvelle architecture des lieux. A des degrés divers, ces exemples introduisirent ainsi des concepts nouveaux tels que les espaces collaboratifs (réservables ou non), les espaces de présentation, les comptoirs d'assistance, ou encore – sur un plan moins académique mais néanmoins corrélé à des demandes des usagers – les espaces de repos et les cafés / cafétérias. Ces différentes unités fonctionnelles se positionnant dans un schéma d'organisation spatiale tel que ceux que l'on retrouvera quelques années plus tard au sein des véritables Learning Centers et Learning Commons, dont il est notable qu'aucune des bibliothèques en question ne prirent cependant encore le nom. Ces projets, dont la caractéristique principale revient à conjuguer une offre de service étendue à des lieux physiquement repensés, aboutirent dans la seconde moitié des années 2000 à plusieurs réalisations notables, et dressèrent les grandes lignes du phénomène des Learning Commons japonais qui allait véritablement prendre son envol en 2009, et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir en détails.

Le projet *My Life, My Library*¹⁷² de Tokyo Woman's Christian University, lancé en 2005 et finalisé en 2008 constitua l'une des toutes premières réalisations correspondantes, et fut à ce titre – indirectement – soutenue et promue par le MEXT¹⁷³, malgré le statut privé de l'établissement. De par son antériorité, mais aussi par rapport son concept, il est d'ailleurs encore aujourd'hui régulièrement cité au titre de précurseur à l'échelle nationale. Il fut le résultat de réflexions notamment alimentées par les veilles à l'international que nous avons mentionnées, mais fut aussi éclairé par des différents constats relatifs aux usages des étudiants, et au sujet desquels Yumi Yamamoto, porteuse du projet, nous évoqua : « *La première raison pour laquelle nous avons mené ce projet fut que nous avons beaucoup d'étudiants qui voulaient utiliser des PC à la bibliothèque. La seconde raison fut que le nombre d'utilisateurs et le nombre de livres empruntés ne cessaient de décroître. Ce sont les principales raisons pour lesquelles nous avons créé My Life My Library. A cette période, les étudiants utilisaient déjà des PC pour rédiger des mémoires. J'ai voulu permettre aux étudiants de le faire à la bibliothèque, car ils avaient aussi accès à nos contenus. Avant cela, ils devaient venir emprunter les livres, puis aller travailler dans les salles de cours. (...) Ils n'avaient aucun autre espace de ce genre à l'université. Aussi, les étudiants n'avaient pas d'espace particulier où passer du temps entre et après les cours.* » (Yumi Yamamoto, entretien avec l'auteur, Tokyo, 20 septembre 2019).

Il apparaît donc que les fondamentaux qui régissent la mise en place de ce projet s'articulèrent autour de l'utilisation du numérique¹⁷⁴, notamment pour l'accès à des contenus, mais aussi pour du travail de groupe mettant à contribution un lieu adapté à cet usage.

¹⁷² En 2005, une manager de la bibliothèque de Tokyo Woman's Christian University, Yumi Yamamoto, constatant une décroissance notable du nombre d'utilisateurs et du nombre d'emprunts de livres, décida de sa propre initiative d'étudier des pistes de transformation permettant d'enrayer cette tendance. Les échanges avec les étudiants firent apparaître un double besoin : la mise à disposition de PCs en libre-service, et d'un espace confortable leur permettant de travailler en groupe, notamment pour rédiger des rapports et autres mémoires. Furent également menées une veille par rapport à des réalisations à l'international, ainsi qu'une consultation auprès de Maruzen, une chaîne de librairies spécialisées dans l'enseignement supérieur très installée au Japon, et disposant d'antennes au sein de certains campus.

Grace à l'obtention de financements internes initialement fléchés sur l'accompagnement des étudiants, le projet *My Life My Library* fut officiellement lancé en automne 2007. Les deux années de préparation qui avait précédé ce lancement permirent une réalisation dans des délais très brefs, puisque l'ouverture fut effective en avril 2008, soit six mois après l'approbation initiale, pour le démarrage de l'année universitaire. Dès son ouverture, *My Life My Library* proposa au sein de la bibliothèque un espace de communication, un espace de travail en groupe, ou encore un media center équipé de PCs, le tout organisé dans un schéma de zoning. Ces infrastructures s'appuyèrent sur une offre d'accompagnement pédagogique et de tutorat. Si cette conjonction s'aligna de manière très claire avec les préceptes des Learning Commons nord-américains, Yamamoto a toujours refusé d'en utiliser l'acronyme pour son projet, malgré la connaissance qu'elle avait de ces exemples. *My Life My Library* fut l'une des toute premières réalisations effectives au Japon de refonte d'une partie d'une bibliothèque, dans une logique de réorganisation spatiale et d'extension de l'offre de services. Régulièrement mentionné au titre de pionnier, ce projet a servi d'inspiration pendant plusieurs années, et suscita de nombreuses visites d'homologues (près de 200 en 2008 et 2009).

¹⁷³ La délibération du MEXT souligna la pertinence du modèle établi, et son potentiel de transposition dans d'autres établissements https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/07083006/034.htm

¹⁷⁴ Rappelons que la possession et l'usage des terminaux personnels au niveau des étudiants était beaucoup moins systématique en 2005 qu'il ne le devint dans les années suivantes.

Peuvent également être au titre d'exemples significatifs la *Central Library*¹⁷⁵ de Seikei University ouverte dans la banlieue de Tokyo en 2006, et la *Nakajima Library*¹⁷⁶ de la toute jeune Akita International University ouverte en 2008 (Figure 6), qui mirent cependant toutes deux plus l'accent sur les aspects architecturaux que sur l'extension de leur périmètre fonctionnel.



Figure 6: Vue de la Nakajima Library d'Akita International University, Akita (photo de l'auteur)

¹⁷⁵ Seikei University est une université privée localisée en banlieue de Tokyo, qui compte parmi ses diplômés le Premier Ministre Shinzo Abe. Sa *Central Library* fut re-ouverte dans le cadre du centenaire de l'université, après une rénovation totale qui fut confié au très renommé cabinet Shigeru Ban. L'architecture de ce lieu relève d'une incontestable créativité, notamment au travers d'espaces collaboratifs construits sous forme de « planètes », sortes de bulles de verre en suspension dans les hauteurs d'un espace totalement reconstruit en atrium. La spectaculaire architecture du lieu contribua à la visibilité nationale et internationale de l'établissement, au point d'y faire organiser de régulières visites publiques. Si le concept s'attache effectivement à promouvoir la communication entre les usagers, la bibliothèque cependant refuse les qualificatifs de Learning Commons ou Learning Center, et revendique une approche relativement classique des services proposés aux étudiants, donc principalement centrés sur les dimensions documentaires.

¹⁷⁶ Akita International University, qui ouvrit ses portes en 2004, fut l'une des *Universités de nouvelle génération* promue par le MEXT après le plan Toyama de 2001. A l'instar de la *Central Library* de Seikei University, la *Nakajima Library*, qui fit suite à la reconstruction d'une bibliothèque précédemment existante, mit l'accent sur l'architecture, avec un concept de « book coliseum » mettant en avant les collections, et l'atmosphère de calme dans laquelle elles peuvent être consultées. Cette bibliothèque revendique par ailleurs une ouverture sur son territoire, tant sur le plan patrimonial et culturel en ayant basé la majorité de sa construction sur du cèdre de la région d'Akita, que sur le plan social au travers d'une ouverture au grand public, cependant limitée par la position excentrée du campus par rapport au centre-ville. Tout comme Seikei, cette bibliothèque n'intègre pas de Learning Commons, et n'a pas cherché à se renommer Learning Center. Ce malgré le fait que son directeur Shinya Katô, qui avait conduit une veille quelques années auparavant et publié un ouvrage sur le sujet (Katô & Kojima, 2012), affiche cependant une volonté d'accompagner les pédagogies actives.

La *Izumi Library*¹⁷⁷ de Meiji University ouverte en 2012 à Tokyo, enfin, constitua certainement l'une des préfigurations les plus claires du concept de Learning Center au Japon, la conception du bâtiment entier ayant été menée en articulation avec une véritable extension de l'offre de services aux étudiants et aux enseignants, au-delà de la simple intégration d'un espace innovant de type Learning Commons.

Ces premières réalisations, qui furent et sont toujours mentionnées au titre de précurseurs, méritent cependant quelques commentaires. Il convient tout d'abord de noter la relative transparence des universités nationales. Parmi les exemples que nous venons de mentionner, en l'occurrence, trois relèvent d'universités privées (Tokyo Woman's Christian University, Meiji University et Seikei University), et le quatrième d'une université publique (Akita International University). Ce déséquilibre, qui tendra à s'inscrire dans le temps, sembla illustrer dès l'origine une ambition, une appropriation et plus globalement une dynamique particulière au niveau des universités privées, caractéristique du contexte japonais, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Par ailleurs, il est également intéressant de constater que malgré la portée de ces projets, et notamment dans leur architecture et dans la capacité qu'ils eurent à porter de nouveaux services, ils conservèrent pour la plupart volontairement la dénomination de bibliothèque. Ce alors même que le concept de Learning Commons commençait à diffuser au sein de la communauté universitaire japonaise, comme nous allons tout de suite le voir dans les lignes qui suivent, et que des Learning Centers existaient déjà à l'étranger. Cette relative retenue, qui tend à illustrer la symbolique portée par le nom du bâtiment concerné, est une illustration des freins auxquels les bibliothèques japonaises ont eu à faire face malgré le volontarisme de certaines, notamment en termes d'implication des personnels concernés, qui tenaient à conserver l'identité de leur lieu de travail. Nous aurons là aussi à revenir sur ce qui constitue typiquement un enjeu des professionnels concernés. En ce sens, la démarche de Tokyo Woman's Christian University et du projet My Life My Library apparaît relativement

¹⁷⁷ Meiji University est l'une des plus prestigieuses universités privées du Japon, localisée à Tokyo. Elle décida en 2008 de procéder à une reconstruction intégrale de la bibliothèque du second de ses quatre campus. Cette démarche formalisa une réflexion lancée par un comité dès 2002, et qui fut notamment alimentée, là encore, par le constat d'une baisse de fréquentation de la part des usagers. Le concept de la bibliothèque Izumi se résuma à « catalyser la communication entre les personnes, et entre les personnes et les contenus ». Il se traduisit dans une architecture totalement repensée, et qui trancha radicalement avec le classicisme de la bibliothèque centrale. Cette dernière étant logiquement située au sein du campus principal, mais conserve la forme d'une bibliothèque tout à fait classique, et totalement dépourvue des attributs novateurs de son homologue. Parmi ces derniers, un focus particulier du des services d'accompagnement pour les étudiants en matière de consultation des contenus, mais aussi dans les activités d'apprentissage. Le projet s'attacha d'ailleurs à créer un lien étroit avec la communauté enseignante, afin notamment de positionner cette nouvelle bibliothèque comme un véritable outil pédagogique. Ce avec un succès cependant relatif. Interrogés quant à une éventuelle concurrence que cette implantation repensée pourrait constituer par rapport à la bibliothèque centrale de l'université, les personnels indiquent que c'est la segmentation administrative entre les différents campus qui évite une telle situation, dans la mesure où les étudiants suivent l'ensemble de leur cursus sur le même et unique campus de l'universités. Ils soulignèrent cependant leur enthousiasme et celui des usagers par rapport à cette nouvelle offre, et le fait que la bibliothèque Izumi prit rapidement un poids significatif dans la géopolitique de l'université.

singulière, dans la mesure où elle a conjugué le fait de conserver l'appellation de bibliothèque, tout en instaurant une véritable marque pour le nouvel espace qu'elle hébergeait. Marque qui d'ailleurs a largement contribué à l'identification et la reconnaissance de cette initiative sur le plan national.

La démarche qui fut celle des porteurs de ce projet s'appuya également sur le constat d'une décroissance de la fréquentation des bibliothèques qui ne fit que se confirmer dans les années qui suivirent. Il est en effet évident que les réalisations que nous venons de mentionner, si elles présentent des différences dans leurs concepts respectifs, relèvent toutes d'une démarche de revalorisation de la bibliothèque au sein et au-delà du campus. L'attractivité auprès des étudiants fut ainsi un pilier des réflexions, qui se traduisit pour les quatre exemples par une architecture et des aménagements intérieurs nouveaux, et voulus plus en adéquation avec les aspirations des étudiants, fussent-elles hors du périmètre purement pédagogique. A ce titre justement, il convient enfin de noter la relative coloration pédagogique de ces projets, qui semblèrent montrer une certaine retenue dans l'implication des enseignants, et dans l'affichage d'une véritable vocation de soutien à l'apprentissage, qui aurait constitué une nouveauté fondamentale dans le cadre d'une bibliothèque, et qui d'ailleurs peut expliquer le maintien volontaire de cet étiquetage. Cette étape, effectivement, ne sera franchie qu'avec les projets de Learning Commons qui émergeront à la fin de la décennie.

Parallèlement aux mouvements observés au sein des bibliothèques, la période vit également l'émergence des toutes premières Active Learning Classrooms japonaises, avec le KALS¹⁷⁸ de la prestigieuse ex-université impériale de Tokyo, et le MIRAiS¹⁷⁹ du Kyûshû Institute of Technology. Ces deux réalisations, respectivement finalisées en 2007 et 2011, s'appuyèrent sur les orientations de la réforme de 2004, et sur le texte de 2005, en articulant leur concept autour de méthodes telles que le *Project Based Learning* et plus globalement l'Active Learning, promues par des enseignants sensibles aux innovations pédagogiques, dont l'un d'entre eux nous relata le contexte dans lequel le MIRAiS connut sa genèse: « *En 2004, le MEXT a indiqué d'un nouveau départ était nécessaire pour l'enseignement. Dans d'autres pays du monde, des expériences de Project Based Learning (PBL) étaient menées, qui procuraient des résultats en termes d'apprentissage pour les étudiants. Ils nous ont donc encouragés à étudier ces dispositifs à partir de 2004. J'ai eu l'opportunité de visiter plusieurs universités faisant du Project Based Learning (...). A cette époque, le PBL n'était pas très connu au Japon. Il y avait des initiatives autour du travail individuel, mais pas autour du travail en*

¹⁷⁸ Le Komaba Active Learning Studio tient du nom du campus de Komaba au sein duquel cette salle est installée. Site web : <http://www.kals.c.u-tokyo.ac.jp/english/index.html>

¹⁷⁹ Le MIRAiS, parfois également orthographié MILAiS (le « L » et le « R » n'étant pas distingué dans la langue japonaise) tire son nom du mot *mirais* qui signifie *futur*. Site web (uniquement en japonais) : <http://www.milais.kyutech.ac.jp/index.html>

groupe. Il y avait également des réflexions concernant l'Active Learning, qui n'était pas non plus très connu au Japon. » (HN, entretien avec l'auteur, Iizuka, 30 mai 2017).

Ces premières Active Learning Classrooms japonaises purent ainsi jouir d'une visibilité importante à l'échelle nationale, qui est d'ailleurs toujours d'actualité en 2020, soit respectivement treize et neuf ans après l'ouverture. Si l'antériorité du KALS et du MIRAiS leur ont incontestablement permis de bénéficier de cette reconnaissance, leur remarquable inscription dans le temps est due à l'une des spécificités du phénomène des Learning Spaces au Japon. Ces deux réalisations n'ont dans les faits eu à souffrir que d'une concurrence relative, les Active Learning Classrooms n'ayant en effet pas connu un développement quantitatif aussi important que les Learning Spaces en bibliothèques tels que les Learning Commons et les Learning Centers. Ce déséquilibre précoce, qui s'est donc inscrit dans la durée, tranche avec l'évolution généralement observée en occident, où les Active Learning Classrooms ont généralement constitué le point d'entrée des réflexions concernant les Learning Spaces.

2.4.4. Prédominance immédiate des bibliothèques (années 2000)

Il est en effet apparu que dès l'origine du phénomène des Learning Spaces au Japon, les projets liés aux bibliothèques ont bénéficié d'une dynamique nettement plus importante que ceux relevant de la création de salles de cours innovantes. Un fait de prime abord surprenant, les incitations du texte ministériel de 2005 semblant *a priori* favorables aux infrastructures traditionnellement consacrées à l'acte pédagogique proprement dit. Or, il s'est avéré dans les faits que les bibliothèques ont opportunément et rapidement su s'appuyer un contexte porteur rendu possible par la conjonction de quatre facteurs, au premier rang desquels figure une dimension communautaire, dont nos interviews ont démontré à quel point elle fut déterminante dans l'essor des Learning Spaces en bibliothèque. Plusieurs directeurs et managers de bibliothèques universitaires japonaises, et en particulier quatre d'entre eux, reconnus par la communauté pour leur ouverture sur l'international et pour leur vision quant au futur des bibliothèques, avaient en effet pris l'initiative depuis le début des années 2000 de conduire plusieurs actions de veille qui, dans la logique de *boundary spanners* (Cohendet, Héraud & Llerena dans Muniesa, Mustar, Akrich & Barthe (Eds.), 2010) voire de *courtiers informationnels* (Petit, 2010), firent l'objet d'une diffusion significative à l'échelle nationale. Une diffusion qui connut un écho d'autant plus important qu'elle se fit de pairs à pairs, et autour d'enjeux partagés. Ces actions de veille, en effet, avaient été entamées sur la base d'un constat largement acté de crise des bibliothèques universitaires, d'autant plus exacerbée qu'elle se superposait à celle des universités en

général. Face à une question de « *survie des bibliothèques* » (Yonezawa, 2006), les premières réalisations de Learning Centers, et surtout de Learning Commons notamment observées aux États-Unis et en Angleterre furent largement présentées (Yonezawa, 2006, Inoue, 2007, Modeki, 2008, Katô, 2012) comme une opportunité privilégiée d'inscrire les bibliothèques dans le 21^{ème} siècle. Les interviews que nous avons pu mener avec trois de ces quatre pionniers, et la lecture de leurs écrits, nous ont effectivement permis de constater la convergence de leurs constats, et d'identifier des axes qui furent effectivement fondateurs dans la véritable émergence des Learning Commons qui allait suivre.

Il semble ainsi établi que les premières mentions au Japon des Learning Commons en bibliothèques furent celles figurant dans un article publié en septembre 2006 par Makoto Yonezawa, officiant alors au sein de la bibliothèque de l'université nationale de Tohoku à Sendai, et relatant la veille qu'il avait menée dans les mois précédents. Il y évoqua « *la question de la survie des bibliothèques* » (Yonezawa, 2006) dans un environnement académique de plus en plus axé sur la consultation de ressources en ligne, et la préoccupante baisse des usagers et des prêts alors observée. Face à cette « *crise croissante* », il présentât les premiers Informations Commons mis en place aux États-Unis dans les années 90 comme une source d'inspiration à même d'insuffler aux bibliothèques un renouveau jugé indispensable. Mentionnant des réalisations qu'il considéra comme des exemples intéressants, il évoqua ainsi concernant l'University of Southern California dont l'Information Commons datait de 2004, l'idée d'« *apprendre au-delà des salles de cours* » (Yonezawa, 2006), en mettant à contribution un équipement numérique riche et un accès à des contenus pédagogiques facilité et accompagné. Il introduisit également dans cet article le concept de Learning Commons comme étant une évolution des Informations Commons, notamment présentée par la J. Murray Atkins Library de North Carolina University Charlotte lors de la conférence nationale annuelle de l'ACRL¹⁸⁰ tenue quelques mois auparavant à Minneapolis (Beagle, 2004). Yonezawa considéra cette évolution comme un véritable changement de paradigme pour les bibliothèques, dans la nécessité pour elles de s'adapter aux pratiques d'une génération d'usagers nés après 1980, et qui se caractérise selon lui notamment par le fait d'être constamment connectée, active et multitâche, et orientée vers le travail de groupe. Cette adaptation sur le plan matériel pouvait selon lui se faire par la refonte des bibliothèques en y intégrant des équipements tels que les partitions et cloisons mobiles, des espaces de travail collaboratif, des zones de présentation, ou encore des lieux centrés sur les interactions sociales tels que des cafés ou des *lounges*. Il incita par ailleurs à limiter les aspects restrictifs liés à des règlements intérieurs. Enfin, il considéra les Learning Commons comme une opportunité pour les

¹⁸⁰ Association of College and Research Libraries

bibliothèques de démontrer un leadership au sein du campus, faisant ainsi référence à leur position institutionnelle affaiblie sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

Makoto Inoue publia quant à lui une série d'articles en 2007, intitulés « *voir la bibliothèque à partir d'aujourd'hui* », et relatant une veille qu'il avait débuté dès le début des années 2000, notamment aux États-Unis où il résidait alors. Évoquant donc des exemples nord-américains, il émit lui aussi le constat d'une baisse de fréquentation des bibliothèques, notamment dû à la mise à disposition de ressources documentaires en ligne, qui ne rendaient plus indispensable de se déplacer physiquement pour y accéder. Profitant du fait que « *le MEXT était aussi en train de promouvoir de nouvelles méthodes d'apprentissage*¹⁸¹, *potentiellement compatibles avec le concept de Learning Commons* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017), il présenta ceux qu'il avait eu l'occasion d'observer comme une réponse à cette tendance, au travers d'une extension des services offerts aux étudiants, notamment en termes d'espaces permettant les activités de groupe, les présentations, ou encore les discussions. Dans cet esprit, il considéra les Learning Commons comme l'illustration d'un changement des missions des bibliothèques, les introduisant comme un lieu de travail, au-delà d'un lieu de consultation, n'occultant cependant pas « *un problème culturel entre la bibliothèque en tant qu'entité, et un Learning Commons qui est centré sur les aspects pédagogiques* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017). Concernant les nouveaux services, il cita notamment l'accompagnement des étudiants en le considérant comme un apport fondamental. Inoue considéra les Learning Commons comme « *un lieu hybride* » (Inoue, 2007) dans la mesure où ils permettent aux étudiants non seulement d'accéder à des contenus documentaires physiques ou numériques, mais aussi de les exploiter immédiatement et activement sur place, dans le cadre de travaux de groupe. Particulièrement sensible aux enjeux pédagogiques, il suggéra enfin l'opportunité pour les universités de « *changer le style les activités d'enseignement* » (Inoue, 2007), en mettant à contribution la communication entre les étudiants, visant à rendre ces derniers plus actifs. A ce titre, les Learning Commons lui semblèrent constituer un outil privilégié pour catalyser cette transformation : « *L'excellente façon d'apprendre de certains étudiants influenceront la façon d'apprendre d'autres étudiants, comme une réaction en chaîne. Pour initier cette réaction, j'ai insisté sur la nécessité de doter le Learning Commons (de Dôshisha University¹⁸²) d'étudiants de master, et d'enseignants.* » (Makoto Inoue, échange avec l'auteur par courrier électronique, 8 septembre 2019).

¹⁸¹ Makoto Inoue fait notamment référence au texte du MEXT de 2005.

¹⁸² Makoto Inoue fut porteur de ce projet de Learning Commons, qui fut finalisé en 2013, et qui reste encore aujourd'hui une réalisation très régulièrement citée au titre de référence.

En avril 2006, la Présidence et la direction d'Ochanomizu University¹⁸³, conscientes de l'urgence de rénover non seulement le bâtiment mais aussi les pratiques de leur bibliothèque, chargèrent Riko Modeki, tout juste nommée manager, d'une mission de veille à l'international. Avant le démarrage de cette dernière, Modeki chercha à identifier avec les décisionnaires de l'université ce qu'elle nomma des « *mots clefs* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019) qui définiraient la nouvelle philosophie de la bibliothèque. S'étant déjà tenue informée des travaux de Makoto Yonezawa et de Makoto Inoue mentionnés ci-dessus, les concepts d'Information Commons et surtout de Learning Commons retinrent tout particulièrement son attention, notamment de par la dimension d'Active Learning qu'ils portaient. Makoto Inoue avait d'ailleurs été invité à Ochanomizu en 2006 pour y présenter les résultats de sa veille, qui avaient largement contribué à la décision de lancer la mission de Modeki. En 2007, cette dernière visita ainsi sept bibliothèques aux États-Unis, dont deux lui semblèrent particulièrement intéressantes. University of Massachusetts Amherst était déjà équipée d'un Learning Commons, proposant une intéressante combinaison d'infrastructure et de services, et conçu dans l'optique de catalyser un travail collaboratif qui se traduisait par des étudiants particulièrement actifs. Une réalisation par ailleurs déjà couronnée d'un certain succès en termes de fréquentation, puisque 70% des étudiants en étaient usagers. Parmi les services dispensés, un comptoir d'assistance pédagogique retint l'attention de Modeki, et lui fit dire « *j'ai eu la sensation que le bâtiment n'était plus seulement une bibliothèque, mais quelque chose de plus* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). Mount Holyoke College¹⁸⁴ était alors une institution déjà âgée de 170 ans, et présentant un campus très classique, et des bâtiments dont la structure présentait une contrainte certaine en termes de potentiel de réaménagement. La façon de la contourner, utilisant par exemple du mobilier de façon ingénieuse autour des piliers, impressionna Modeki, et la conforta dans l'idée que la transformation d'une bibliothèque pouvait d'appuyer sur une rénovation, autant que sur une (re)construction. Rentrée au Japon, tout en reconnaissant la diversité des politiques mises en place au sein des établissements qu'elle avait visités, Modeki s'attacha à identifier les transpositions possibles au sein de sa bibliothèque. La décision fut prise de procéder par itérations légères mais régulières, permettant une évolution continue, peu onéreuse, et limitée en termes d'immobilisation des espaces. Inspirée par les exemples Nord-Américains, Modeki prêcha pour des espaces aussi ouverts que possible, jugeant très important de « *faire tomber les murs, et pas seulement les murs physiques. (...) Le décroissement n'était pas uniquement physique, mais aussi au niveau de l'état d'esprit de mes collègues* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). A ce titre, et là encore en écho avec certaines réalisations américaines, elle identifia

¹⁸³ Ochanomizu University est une université nationale pour femmes, régulièrement très bien positionnée dans le classement national.

¹⁸⁴ Exemple que Makoto Yonezawa évoqua également dans son article

la transversalité d'un tel projet, et la diversité de ses acteurs comme un enjeu crucial. Même si la bibliothèque voulait s'ouvrir sur le campus, certains publics restaient réfractaires à un tel changement, et se montrait peu enclins à imaginer une bibliothèque outrepassant ses missions traditionnelles. Afin de conforter sa démarche, et de susciter l'adhésion à un projet qui, rappelons-le, s'inscrit dans le temps au travers de multiples étapes, Modeki entreprit de communiquer au-delà du campus, jugeant nécessaire de « *publier ses opinions, et pas seulement d'avoir des discussions en interne* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). Sa publication de 2008, volontairement écrite très rapidement après le démarrage d'un projet alors toujours en cours, ainsi que plusieurs présentations à l'échelle nationale, amenèrent le tout jeune Learning Commons d'Ochanomizu, pourtant en évolution constante, à être régulièrement visité et cité au titre de précurseur. Interrogée sur cette expérience, Riko Modeki insiste sur la nécessité que les bibliothécaires « *s'interrogent sur ce qu'ils peuvent faire pour l'université* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). Au-delà des considérations matérielles liées d'un Learning Commons, et du symbole qu'il peut constituer ; elle considère encore aujourd'hui une telle mise en place comme étant une opportunité pour la bibliothèque de redéfinir ses objectifs stratégiques, et de se positionner comme « *un carrefour d'apprentissage* » (Modeki, 2008).

Nommé à la direction de la bibliothèque de Tohoku University en avril 2007, à la suite de Makoto Yonezawa qui se voyait quant à lui muté à Yamagata dans le cadre du système de rotation des universités nationales (voir 3.2.2.1), Shinya Katô se vit saisi d'une réflexion en vue de la construction d'une nouvelle bibliothèque des sciences. Concrètement, il fut nommé secrétaire d'un groupe d'étude constitué pour l'occasion, notamment suite à la proposition de Makoto Yonezawa avant son départ. Ce projet aboutira en 2008 à l'ouverture de la bibliothèque Nakajima que nous évoquons précédemment. Dans sa démarche, Katô pu s'appuyer non seulement sur les travaux déjà menés notamment par Inoue, Yonezawa et Modeki, mais il avait de son côté également procédé à une veille sur le sujet des Learning Commons depuis 2004, notamment centrée sur les réalisations américaines, et au travers de la curation de publications scientifiques anglophones. Également convaincu que nombre de bibliothèques connaissent une situation préoccupante, il jugea que les Learning Commons pouvaient constituer un moyen de les inscrire dans l'avenir au travers d'une redéfinition du périmètre de leurs missions. Dans l'optique de sensibiliser la communauté japonaise à cette opportunité, il publia en 2012 un volume (Katô & Kojima (Eds.), 2012) rassemblant les traductions japonaises de dix articles anglophones publiés entre 2003 et 2008, qu'il avait jugé particulièrement pertinents. Dans la préface de cet ouvrage, Shun Tsushiya, lui aussi bibliothécaire, rappela que la numérisation des collections documentaires, et les nouvelles modalités d'accès à l'information avaient posé la question de l'avenir des bibliothèques universitaires traditionnelles. Il interrogea en

particulier « *la fonction de la bibliothèque universitaire à notre époque* », et – rappelant notamment la position de Riko Modeki – incita les bibliothèques « *à se positionner dans l’université* » au travers d’une réforme qu’il jugea nécessaire. Dans un chapitre introductif, et avant les traductions proprement dites, Katô replaça sa réflexion dans le contexte des bibliothèques japonaises, en rappelant lui aussi que les usagers actuels étaient issus d’une génération systématiquement habituée aux usages du numériques et l’accès à des contenus dématérialisés, pensant par ailleurs qu’« *il se suffit pas de fournir un espace où étudier tranquillement* » (Katô dans Katô & Kojima (Eds.), 2012). Il poursuivit en questionnant les modalités d’utilisation des bibliothèques, en évoquant les Learning Commons comme « une clef ». La sélection des dix articles traduits qui suivirent refléta clairement les différents enjeux que Katô voyait pour les bibliothèques au travers de ces nouveaux espaces. Un papier de 2008 de Susan McMullen (McMullen, 2008), très régulièrement cité en tant que référence sur les sujets des Learning Commons, discuta leur intégration dans les bibliothèques universitaires américaines. Y furent également traités l’antécédent des Informations Commons (Bennett, 2008 ; Spencer, 2006), l’adaptation à la nouvelle génération d’usagers (McDonald & Thomas, 2006), la liaison Learning Commons / activités pédagogiques (Lippincott dans Obliger (Eds.) 2006), ou encore la conduite du changement relative à une telle intégration (Daniels & Barratt, 2008). Katô jugea stratégique et « *urgente* » la nécessité d’aborder ces différentes questions pour l’avenir des bibliothèques, regrettant qu’« *aucun débat en profondeur* » n’ait alors été mené. Il positionna son ouvrage comme un outil permettant justement d’entamer cette réflexion.

Les différents entretiens que nous avons pu mener auprès de la communauté des bibliothécaires japonais a démontré une remarquable récurrence dans la mention des travaux et des écrits de ces quatre *pionniers* (Albero, Linard et Robin, 2009), qui sont d’ailleurs très régulièrement qualifiés comme tels près de quinze ans après les faits. Ils ont par ailleurs systématiquement souligné l’inflexion que ces travaux de veille et de sensibilisation ont pu avoir sur l’appropriation qui fut celle des bibliothèques sur le sujet des Learning Spaces, et qui s’est traduite par l’émergence des Learning Commons. Cependant, et comme nous l’indiquions, ce qui devint rapidement une prédominance de ces derniers par rapport aux Active Learning Classrooms releva de la conjonction de trois autres facteurs favorables.

Au premier rang de ceux-ci, et en corollaire avec la dimension communautaire dans laquelle s’est positionnée l’action des quatre pionniers, figura le constat partagé d’une situation de crise, qui plus est multidimensionnelle. Au-delà des enjeux auxquels l’Enseignement Supérieur japonais du globalement faire face à partir des années 80, se superposa en effet une situation des bibliothèques « *grave et (mettant) leur existence en jeu* » (Takeuchi, 2017), qui fut déjà centrale dans les premières

réalisations des années 2000 que nous avons mentionnés précédemment. Une situation notamment due à une faiblesse institutionnelle chronique des bibliothèques sur les campus, qui constitue une spécificité japonaise sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir en détail (voir 3.1.3.1), et qui fut d'ailleurs aussi soulignée par les pionniers que nous venons d'évoquer : "*Il fallait de toute façon faire quelque chose, parce que la position des bibliothèques dans les universités était de plus en plus faible* » (Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019). Mais une situation qui résultait évidemment aussi de la baisse de fréquentation générale qui fut abondamment mentionnée, et totalement actée par les différents acteurs. Fait déterminant, cette baisse put être étayée de façon tangible et chiffrée par des données quantitatives¹⁸⁵ qu'il était beaucoup plus compliqué d'obtenir dans le cadre de projet d'Active Learning Classrooms, pour lesquelles l'approche qualitative – avec tout ce qu'elle implique en termes de mise en œuvre – reste nécessaire. Concrètement, la crise mentionnée par les bibliothécaires fut plus étayable par des chiffres que ne le furent les projets d'Active Learning Classrooms par rapport à la nécessité de faire évoluer les pratiques d'enseignement. Ces mêmes chiffres qui, malgré la mauvaise situation qu'ils traduisirent, s'avérèrent donc paradoxalement assez parlants et significatifs pour constituer un facteur déclenchant au niveau des gouvernances d'établissement. Illustrant le principe du *omote/ura*, il s'agit là d'un nouvel exemple de retournement d'une situation *a priori* négative, en l'occurrence à l'avantage de bibliothécaires qui, de façon synchronisée grâce à l'action de sensibilisation des pionniers, purent défendre des projets de rupture qui étaient jusqu'alors inenvisageables dans la plupart des cas. Il nous rappelle par ailleurs une nouvelle fois à quel point un constat de crise peut s'avérer nécessaire pour catalyser un changement au Japon.

Les plans de renforcement structurels initiés après le tremblement de terre de 1995, ensuite, et tout ce qu'ils impliquèrent en termes de *guidance administrative* constituèrent un cadre institutionnel à même de donner une légitimité à des projets qui jusqu'alors, étaient pour bon nombre d'entre eux bloqués non seulement par manque de budget, mais aussi par un déficit de volonté politique au niveau local. L'intervention et le soutien ministériels, même s'ils se firent dans consécutive d'un événement dramatique et déconnecté des considérations éducatives, constituèrent ainsi un élément déclencheur pour des opérations manifestement attendues de longue date par nombre de bibliothécaires, notamment par rapport au contexte de crise que nous venons de mentionner et qui fut moins transposable à la question des Active Learning Classrooms. Une attente qui se concrétisa par ailleurs par l'inhabituelle prise d'initiative qui fut celle de certaines équipes lorsqu'elles outrepassèrent le

¹⁸⁵ Indicateurs qui de façon quasi-systématique s'articulent autour du nombre d'étudiants utilisant la bibliothèque, et du nombre de livres empruntés.

champ d'action de ces mesures – à savoir le renforcement structurel proprement dit – pour aborder des questions plus larges et lancer les réflexions autour des aménagements intérieurs.

Le dernier facteur, enfin, concerna le potentiel de valorisation que pouvait porter un projet de rénovation ou de transformation de bibliothèque, qui fut rapidement intégré par les décideurs des universités, notamment privées. Ces projets de bibliothèques rénovées purent en effet trouver un positionnement naturel dans la géopolitique interne et externe des institutions concernés. Interne car la neutralité d'une bibliothèque par rapport aux composantes – au contraire des Active Learning Classrooms qui leurs sont le plus souvent rattachées – impliqua naturellement un portage central des projets de rénovation les concernant, qui répondit directement au mouvement de recentralisation de la gouvernance notamment souligné par la réforme de 2004. Externe car ces mêmes projets purent également s'insérer dans le paysage concurrentiel qui existait déjà dans les années 90 par rapport aux tendances démographiques, et qui fut en quelque sorte institutionnalisé là encore par la réforme de 2004. Les universités privées, qui était historiquement concernées par cet enjeu, virent très tôt l'argument que pouvait constituer un bâtiment central, facilement identifiable, et bénéficiant donc d'une visibilité plus naturelle qu'une Active Learning Classroom.

2.4.5. Première vague de soutien ministériel (2009)

La première véritable prise en compte des Learning Commons – certes indirecte – dans une mesure nationale dictée par le MEXT intervint début 2009, avec la parution du rapport *Vers la construction d'un enseignement de licence*¹⁸⁶. Ce document établit une liste de directives et de recommandations visant à inscrire les universités nationales japonaises dans le système globalisé d'Enseignement Supérieur, cherchant ainsi notamment à les aider à faire face à la concurrence d'institutions étrangères, et à répondre au mieux aux besoins du monde du travail. Ce rapport plébiscita largement le renouvellement des méthodes d'enseignement. Parmi celles-ci, et pour la première fois, le MEXT mentionna explicitement les pédagogies actives, dont il souhaita la prise en compte dans les plans stratégiques des universités. Il indiqua en particulier la nécessité de « rendre l'enseignement plus attractif » notamment en « encourageant les étudiants à participer activement ». Il suggéra parallèlement la mise en place de structures d'accompagnement en dehors des heures de cours, sous forme de guichet d'assistance pédagogique et de tutorat. Il insista en outre sur la pertinence d'intégrer

¹⁸⁶ 学士課程教育の構築に向けて.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf

le numérique de façon plus systématique, notamment au travers de dispositifs hybrides présentiel / distanciel.

Des financements furent ciblés sur des projets à même de répondre à ces recommandations, notamment sous la forme « *d'installations et d'équipements* », « *de séjour de courte durée dans des universités étrangères* », et « *d'augmentation des ressources humaines allouées au soutien à l'enseignement* ». Même si les bibliothèques ne furent pas nommément ciblées en tant de bénéficiaires potentielles de cette mesure (sans pour autant en être exclues), certaines d'entre elles virent dans ces directives une occasion privilégiée de mettre en place en leur sein les Learning Commons auxquels elles avaient pu être sensibilisées au travers des échanges communautaires que nous venons de mentionner. Des Learning Commons qui ne furent d'ailleurs pas explicitement mentionnés dans le texte du MEXT, fait qui sembla traduire le déficit d'image dont les souffraient les bibliothèques par rapport aux considérations pédagogiques sur lesquelles le texte était centré.

Pour autant, les bibliothécaires en question firent preuve d'un opportunisme réel en introduisirent leur projet de Learning Commons comme une interprétation des espaces physiques censés accompagner les pédagogies actives justement demandées par le MEXT, s'appuyant notamment sur les travaux de veille menés lors des années précédentes, et qui tendaient à valider cette solution. Ce fut ainsi une première vague d'une dizaine de Learning Commons – cette fois proprement dits – dont la mise en place en bibliothèque qui fut cofinancée par le MEXT, parallèlement à divers projets d'Active Learning Classrooms qui peinèrent pourtant à aller au-delà d'une logique d'expérimentation.

Parmi ces premières réalisations effectives de Learning Commons, Nagoya University fit et fait toujours régulièrement figure de précurseur dans le cercle des universités nationales. Ouvert dès 2009, il fut le résultat d'une réflexion et d'un pré-projet menés dès 2006 autour du rôle et des fonctions de la bibliothèque sur le campus, faisant pleinement écho aux constats et aux préconisations émis par Yonezawa, Inoue et Modeki dans le cadre de leur veille, qui alimenta d'ailleurs les travaux. Ce Learning Commons, premier du nom au Japon, et qui fut intégré dans la bibliothèque existante, proposa en effet une conjugaison inédite d'aménagements physiques propices au travail collaboratif et aux pédagogies actives et de dispositifs d'accompagnement pédagogique des étudiants, comme nous le souligna l'un des acteurs de l'époque : « *Il était aussi très important que les bibliothèques s'adaptent aux enjeux de l'enseignements proprement dit, et qu'elle puissent participer au soutien à l'apprentissage* » (KO, entretien téléphonique avec l'auteur, 25 septembre 2019). En ce sens, il fut certainement le projet de bibliothèque à induire le plus grand changement culturel auprès des

personnels jusqu'alors, avec d'évidents enjeux de résistance, ou d'incompréhension du concept (voir 3.2.3).

De façon plus exceptionnelle, des projets encore plus ambitieux, notamment construits autour d'une rénovation globale de la bibliothèque et pas uniquement de l'adjonction d'un nouvel espace, furent également retenus pour cette première vague de financement. Ce fut le cas du remarquable Academic Link Center de Chiba University, dont la longue gestation résultait notamment de la transversalité du projet, qui impliqua effectivement la bibliothèque, mais également la DSI/TICe et le service de promotion de l'Enseignement Supérieur, s'appuya sur un niveau d'intégration élevé, et une vision stratégique clairement établie. Des aspects qui ont clairement contribué à en faire l'une des expériences les plus abouties et les plus réussies du pays en matière de Learning Spaces. Sa mise en place s'appuya sur l'appel à projets de 2009, puis sur celui de 2011 que nous évoquons plus loin et qui permit d'atteindre l'ambition « *d'aller plus loin que la rénovation structurelle* » et d'être « *quelque chose qui devait s'intégrer dans la réforme de l'éducation et des enseignements* », comme nous l'indiqua Hiroya Takeuchi (entretien avec l'auteur, Chiba, 10 Mai 2017), Vice-Président de Chiba University et Directeur de l'Academic Link Center, que nous aurons encore l'occasion de citer à plusieurs reprises. L'Academic Link Center, dès son ouverture, put ainsi se positionner dans la géopolitique du campus comme un outil intégré permettant non seulement d'accompagner les étudiants dans leurs nouvelles pratiques d'apprentissage, mais également de former les enseignants.

2.4.6. Confirmation du centrage sur les bibliothèques (2010)

En 2010, le MEXT publia un nouveau texte, cette fois totalement centré sur les bibliothèques, au travers d'un intitulé évocateur : « *Nécessité d'une refonte de l'image de la bibliothèque dans une université en mutation*¹⁸⁷ ». Un texte dont l'objectif fut de transformer l'essai des premières réalisations apparues l'année précédente, de consolider les fonctions auxquelles les bibliothèques pouvaient maintenant prétendre en termes « *de soutien à l'enseignement* », et d'inciter celles qui n'y étaient pas encore engagées à effectivement s'inscrire dans une démarche d'extension de leurs missions. Cette initiative sembla ainsi entériner la perspective d'un décloisonnement des bibliothèques des universités nationales par rapport aux enjeux pédagogiques dans lesquels elles aspiraient à prendre leur place. Et à ce titre, le concept de Learning Commons fut largement et cette

¹⁸⁷ 変革する大学にあって求められる大学図書館像 <https://www.janul.jp/sites/default/files/2018-02/singi201012.pdf>

fois explicitement évoqué comme un support privilégié. Visant toutes les catégories d'universités, privées, publiques et nationales, le texte reçut pour ces dernière l'appui de l'association des bibliothèques d'universités nationales¹⁸⁸, qui purent par ailleurs d'appuyer sur l'antécédent récent de Nagoya University pour légitimer encore davantage le nouveau rôle que les bibliothèques pourraient assumer en termes pédagogiques via la mise en place de Learning Commons ou la transformation globale en Learning Center.

De façon plus générale, au-delà des premières initiatives de rénovation de bibliothèques et des actions de veille menées à titre individuel à l'international, cette première vague de 2009 et l'appel de 2010 marquèrent le début réel de la prise en compte des Learning Commons au niveau institutionnel. Les réalisations correspondantes obtinrent pour la plupart une reconnaissance à l'échelle nationale, non seulement due à l'assentiment que constitua l'obtention d'un financement ministériel, mais aussi à leur position de précurseurs. Ce fut logiquement vrai dans le cercle des universités nationales, qui avaient bénéficié de ces financements gouvernementaux, mais également dans celui des universités publiques et des universités privées. Ces dernières, dont il faut rappeler qu'elles s'étaient illustrées dans les premières réalisations des années 2000, prirent rapidement conscience de l'enjeu concurrentiel que portaient ces nouveaux espaces, comme nous l'aborderons plus en détails (voir 3.1.2), et emboîtèrent rapidement le pas en initiant une dynamique certes un peu décalée dans le temps, mais qui allait s'avérer également très réelle.

Le texte de 2009, à l'évidence, semblait très favorable au développement des Active Learning Classrooms sur les campus, tant leur raison d'être correspondait totalement aux orientations promues par les MEXT. Si leur nombre connut une croissance, il n'en reste pas moins que leur visibilité sur les campus ne fut pas comparable aux Learning Commons et autres évolutions se déroulant au sein des bibliothèques. Il apparaît en effet que la démarche qui fut celle de ces dernières – dont il faut rappeler qu'elle n'était pas les principales cibles du texte ministériel – fut nettement plus proactive que celle des porteurs de projets d'Active Learning Classrooms. Ces derniers, pour la plupart, répondirent à la demande du MEXT par la mise en place de salles donc le niveau de rupture avec leurs homologues traditionnelles fut relatif en termes d'équipements et de pratiques, et qui restèrent dans la grande majorité des cas bloquée à l'échelle expérimentale, ne serait-ce que par le nombre réduit de leurs itérations sur chaque campus. Très rares d'ailleurs furent celles qui portèrent l'ambition d'une visibilité accrue en étant dotées d'une dénomination spécifique, telle que University of Tokyo et Kyûshû Institute of Technology le firent respectivement le KALS et le MIRAiS. Certains

¹⁸⁸ Japan Association of National University Libraries / JANUL

établissements, cependant, profitèrent de ces mesures pour créer des structures d'accompagnement des enseignants, telles que les *centres d'amélioration pédagogiques* que nous mentionnions dans le cadre de la réforme de 2004. Comme nous le soulignons déjà, cette différence d'appropriation peut notamment s'expliquer par les évolutions alors observées au sein des gouvernances d'universités – notamment nationales – qui firent que la logique d'un projet portée par la bibliothèque put s'avérer plus cohérent avec la tendance de centralisation que des Active Learning Classrooms décentralisées au sein des composantes. Ce qui conduisit d'ailleurs à un phénomène de concentration des Learning Spaces qui tendit à s'observer dans les années suivantes au sein de nombre de Learning Commons ou de bibliothèques rénovées, qui allaient justement héberger en leur sein tout ou partie des éventuelles Active Learning Classrooms du campus. Cette tendance fut particulièrement visible dans le cadre de la généralisation qui intervint à partir de 2011.

2.4.7. Généralisation opportuniste (à partir de 2011)

Comme nous le mentionnions, l'émergence des réflexions autour des Learning Spaces dans l'Enseignement Supérieur japonais fut largement induite par le séisme de Kobe de 1995. Une quinzaine d'années plus tard, il s'avèrera qu'un événement similaire allait à nouveau opérer une inflexion très significative sur le cours de l'histoire pour les Learning Spaces universitaires, et tout particulièrement pour les Learning Commons. Le séisme du Tohoku du 11 mars 2011, au-delà de ses dimensions inédites et dramatiques, put en effet être considéré comme le point de départ de la généralisation de ces derniers. Si la majorité des victimes et des dégâts matériels résultèrent du tsunami qui suivit la principale secousse dans la région de Sendai¹⁸⁹, nombre de bâtiments de la moitié Est du Japon subirent des dommages structurels, et mirent en lumière pour certains un retard par rapport aux normes de constructions antisismiques les plus récentes, ce malgré les mesures prises après 1995. Ce fut notamment le cas pour plusieurs campus universitaires, et en particulier pour les bibliothèques. Parmi les fonds dégagés par le gouvernement japonais à la suite de la catastrophe, la prise de conscience de cette vulnérabilité de bâtiments universitaires amena le MEXT à provisionner une nouvelle fois des budgets ciblés sur leur renforcement structurel.

Ces derniers firent l'objet d'un appel à propositions largement reçu au sein de la communauté, qui dépassa cependant les limites du périmètre initialement établi. Le MEXT, tenant compte de la

¹⁸⁹ Sendai, principale ville de la région du Tohoku, est située sur la côte Est du Japon à 350km au Nord de Tokyo. La centrale nucléaire de Fukushima dai-ichi est située entre les deux, à 100km au sud de Sendai.

tendance observée dans les années 2000 et souhaitant poursuivre le mouvement initié avec les directives de 2009 et de 2010, décida que les travaux de renforcement structurels pourraient parallèlement constituer une opportunité de repenser les aménagements intérieurs des bâtiments concernés. Ce faisant, le texte ouvrit la porte à l'adjonction de projets d'espace consacrés aux pédagogies active, et en particulier aux Learning Commons. Ce texte et cet appel à projets de 2011, s'ils émanèrent de circonstances particulièrement dramatiques, ne créa pas moins une conjoncture très favorable, de par la séquence dans laquelle il se positionna avec les textes de 2009 et de 2010. Une séquence qui ne fit que confirmer la prédominance des bibliothèques dans les projets de Learning Spaces par rapport aux Active Learning Classrooms. Cette étape constitua effectivement un tournant, dans la mesure où la quasi-totalité des universités nationales, et en particulier celles qui n'avaient pas encore bénéficié des financements par l'intermédiaire de la mesure de 2009, postula logiquement et avec un succès d'autant plus prévisible que l'idée du MEXT était de couvrir un maximum de campus au travers de cette opération. La promptitude de l'écho qu'elles donnèrent à l'appel du ministère confirma encore une fois que l'appropriation des enjeux liés aux Learning Commons au sein des gouvernances était réelle bien avant le lancement de l'appel à projets, comme nous le souligna Shinya Katô :

John Augeri : « Beaucoup de bibliothèques m'ont évoqué le tremblement de terre de 2011 comme le point de départ, avec les rénovations qui ont suivi. Par rapport à cela, pensez-vous que l'émergence des Learning Commons au Japon soit arrivée un peu par accident ? Si le tremblement de terre n'avait pas eu lieu, peut-être n'auraient-ils pas connu ce développement ?

Shinya Katô : C'était l'un des facteurs. Mais d'un autre côté, Makoto Yonezawa avait présenté les Learning Commons dans une publication de la National Diet Library. Et beaucoup de collègues qui avaient lu cet article connaissaient une situation difficile dans leur bibliothèque, dont le nombre d'étudiants usagers diminuait. Ils avaient donc besoin de mettre en place de nouvelles fonctions de soutien à l'apprentissage.

(Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019)

Les indicateurs annuels établis par le MEXT pour les bibliothèques furent éloquentes dans l'illustration qu'ils offrirent de la progression observée en termes d'installations : si 22 bibliothèques d'universités

nationales (soit 24%) intégraient des Learning Commons¹⁹⁰ en 2010, elles étaient 65 (soit 76%) en 2014, et 83 (soit 97%) en 2018¹⁹¹.

Comme nous l'indiquions déjà, les universités privées avaient porté une attention très tôt à cette tendance des espaces innovants, notamment à même de valoriser l'institution, et déjà traduite dans les années 2000 par plusieurs projets à l'architecture renouvelée. Ayant observé les mouvements liés aux textes du MEXT de 2009 et de 2010, elles virent avec la généralisation des Learning Commons induite à la suite du tremblement de terre de 2011 une concurrence encore plus importante de la part des universités nationales, dont l'attractivité déjà naturelle ne s'en voyait que plus importante. Ne pouvant structurellement pas prétendre aux mêmes niveaux de financement du MEXT que ceux de ces mêmes universités nationales, elles n'en comprirent pas moins que le fait de disposer de Learning Spaces, et notamment de Learning Commons en leur sein allait s'avérer indispensable, au point d'en faire « *une question de survie* » (propos recueillis par l'auteur dans le cadre d'échanges informels). Rappelons en effet que les évolutions du système d'Enseignement Supérieur liées à la réforme de 2004, et la relative unification des différentes catégories d'institutions, se traduisirent par une concurrence potentiellement accrue, qui s'ajoutait par ailleurs à la compétition – déjà très importante – entre les universités privées elles-mêmes.

Ces dernières, ainsi, se saisirent largement du sujet des Learning Commons dans la foulée des universités nationales, et avec une latence dont la quasi-inexistence refléta à quel point le sujet était déjà intégré dans les réflexions des gouvernances, ne serait-ce qu'au travers de l'exposition dont avaient bénéficié les premières réalisations des années 2000. Trois différences notables purent cependant être notées entre la situation au sein des universités nationales, et celles des universités privées.

Sur le plan quantitatif tout d'abord, le déploiement s'est fait sur un rythme sensiblement différent de celui des universités nationales : 86 bibliothèques d'universités privées (soit 15%, contre 24% dans les universités nationales) intégraient des Learning Commons en 2010, 253 (soit 42% contre 76%) en 2014, et 405 (soit 67% contre 97%) en 2018¹⁹². Un état de fait qui peut notamment s'expliquer d'une part par la taille très réduite de certains établissements¹⁹³, et d'autre part des moyens financiers impossible à mobiliser pour certaines, malgré l'enjeu, ce d'autant que les universités privées dans

¹⁹⁰ Qui furent cependant mentionnées en tant qu'*espaces de pédagogie active*.

¹⁹¹ Source : MEXT annual Library Survey in Japan:

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/kekka/k_detail/1418394.htm

¹⁹² A noter que les universités publiques montrèrent le rythme le plus lent : 3 installations (4%) en 2010, 20 (23%) en 2014, et 45 (49%) en 2018. Un état de fait qui peut s'expliquer par la conjonction d'une éligibilité relative aux financements du MEXT, et d'une situation moins concurrentielle que celle que connaissaient les universités privées.

¹⁹³ Certaines universités privées au Japon comptent à peine quelques centaines d'étudiants.

leur ensemble ne bénéficiant évidemment pas du même soutien que leurs homologues nationales de la part du MEXT.

Seconde spécificité : sans pour autant constituer une majorité, plusieurs Learning Commons remarquables installés au sein d'universités privées le furent en dehors de la bibliothèque¹⁹⁴. Il faut ici rappeler que cette catégorie d'établissement, au contraire des universités nationales, n'étaient pas dans une quelconque obligation statutaire de suivre les directives du MEXT, et notamment celle de 2010 justement centrée sur les bibliothèques. L'interprétation du concept de Learning Commons put ainsi présenter des différences significatives, qui se traduisirent dans certains cas justement par le lieu d'implantation. Ayant souligné la promptitude des bibliothécaires des universités nationales à se saisir du sujet des Learning Commons par rapport au constat de crise que nombre d'entre eux avaient émis, cette relative déconnexion avec les bibliothèques au sein des universités privées ne saurait cependant s'expliquer par un désintérêt de leurs personnels. Si effectivement, « *un problème culturel entre la bibliothèque en tant qu'entité, et un Learning Commons qui est centré sur les aspects pédagogiques* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017) peut expliquer une éventuelle séparation physique, il s'avère que cette dernière illustre davantage un niveau d'appropriation du sujet fondamentalement différent. Ce bien au-delà du simple cas des Learning Commons autonomes que nous évoquions, ou de la question du suivi des directives ministérielles. En effet, si au sein des universités nationales l'arrivée de ces nouveaux espaces put être considérée comme un salut pour des bibliothèques en crise, expliquant et justifiant d'autant l'appropriation qu'elles en ont fait, les universités privées y virent quant à elles un potentiel outil de valorisation de l'institution dans sa globalité, face à la concurrence sans cesse croissante dans laquelle elle se situait. Autrement dit, les Learning Commons des universités nationales, sous couvert d'une orientation pédagogique certainement sincère, furent assimilés comme un levier dans les tensions géopolitiques internes aux campus, alors que ceux des universités privées furent portés au niveau de la gouvernance même de l'établissement dans la mesure où c'est bien au service de celui-ci qu'ils furent mis, et non pas d'une composante interne. Fait qui rendit donc d'autant plus possible une éventuelle indépendance physique, organisationnelle, et opérationnelle des Learning Commons par rapport à la bibliothèque. Ce qui nous amène à la troisième différence fondamentale, qui concerne l'affichage de la vocation de ces lieux. Comme nous le verrons dans notre propos consacré aux enjeux institutionnels et professionnels, il apparaît que le niveau d'appropriation différent que nous venons de souligner se traduit très clairement dans la conception même de ce qu'est un Learning Commons: si l'Active Learning et autres vocation de soutien à la pédagogie furent abondamment et systématiquement mentionnés au sein des universités nationales – aussi dans une logique de suivi des directives du

¹⁹⁴ Peuvent notamment être mentionnés le Learning Commons de Dôshisha University à Kyoto, ou celui d'Osaka International University à Osaka, qui sont tous deux abordés dans le cadre des entretiens que nous avons pu mener.

MEXT qui étaient focalisées sur ces aspects – leur homologues privées, plutôt que de pédagogie, parlèrent davantage de lieu de vie, d'échange, ou de sociabilisation. Des aspects dont il faut souligner qu'ils sont d'autant plus affichables pour l'institution qu'au contraire des considérations pédagogiques, ils n'impliquent *a priori* pas d'évaluation particulière, au-delà d'une approche purement quantitative excluant de facto la qualification des usages véritables.

En tout état de cause, si ces mesures de rénovation structurelles de 2011 profitèrent directement au Learning Commons des universités nationales, et indirectement à ceux des universités privées, elles trouvèrent en revanche bien moins de traduction dans les autres catégories de Learning Spaces. Si les *Collaborative Lecture Theaters* restaient de toute manière totalement absents du paysage nippon, semblant une nouvelle fois illustrer une résistance au changement cette fois concentrée le dogme du cours magistral, les Active Learning Classrooms, qui bénéficiaient pourtant d'une exposition très importante en occident, peinèrent à montrer un développement réel. En effet, mis à part quelques réalisations notables, dont le KALS de University of Tokyo et le MIRAiS de Kyûshû Institute of Technology furent les porte-étendards, ces dernières ne connurent certainement pas une généralisation aussi importante que celle des Learning Commons, et – surtout – ne dépassèrent pas le stade de l'expérimentation pour l'immense majorité d'entre elles. En effet, si la plupart des universités nationales suivirent les consignes ministérielles de 2009 en se dotant au mieux d'une voire de quelques-unes de ces salles modernisées, elles semblèrent dès l'origine peiner à trouver leur place dans la stratégie institutionnelle des établissements concernés. Pour la plupart, elles illustrèrent d'ailleurs les limites de leurs ambitions par un équipement aussi stéréotypé que peu coûteux¹⁹⁵, et surtout par une logique de programmation de cours et de formations des équipes enseignantes pour le moins floue, ne laissant finalement qu'aux innovateurs traditionnels le soin de les mettre à contribution.

Sur le plan typologique, la séquence des textes de 2009, de 2010 et de 2011 paracheva ainsi la prédominance des Learning Commons sur toute autre forme de Learning Spaces dans le paysage japonais. Ce au point d'en faire les porteurs naturels des démarches en faveur du développement de l'Active Learning appelé de ses vœux par le MEXT, rôle dont les Active Learning Classrooms ont – aujourd'hui encore – traditionnellement fait leur apanage en occident. Un état de fait qui se traduit notamment dans les enquêtes annuelles menées par le ministère auprès des bibliothèques, qui ne parlent pas de Learning Commons, mais d'*espaces d'Active Learning*. Comme nous l'avons déjà entrevu, cette situation résultait de motivations différentes entre les universités nationales et privées,

¹⁹⁵ Nous parlons ici en particulier de tables mobiles, et d'une technologie se limitant à une projection vidéo multidirectionnelle.

mais qui trouvèrent pourtant une convergence en termes de développement. Là où les bibliothèques des universités nationales virent dans le fait d'établir des Learning Commons et de les mettre au service des pédagogies innovantes un moyen de renforcer leur position institutionnelle, les universités privées les interprétèrent davantage comme un investissement unique dont le caractère polymorphe en constitua l'argument principal: outre le fait d'être un lieu valorisable auprès de l'extérieur, les Learning Commons étaient par ailleurs capable de concentrer en un même espace un lieu de vie censé répondre aux aspirations des étudiants, et tout en leur permettant – ainsi qu'aux enseignants – la mise en œuvre de l'Active Learning.

Ces mouvements illustrent pleinement l'aspect multidimensionnel que portent ces espaces, et qui se traduit dans des enjeux aussi complémentaires que distincts, et auxquels font face les trois principales catégories d'acteurs universitaires que sont les institutionnels, les professionnels, et les usagers. Des enjeux que nous nous proposons maintenant de traiter, sous l'éclairage de la lecture historique, socio-culturelle, et socio-professionnelles à laquelle nous venons de procéder.

3. Les Learning Spaces japonais au carrefour d'enjeux multiples

3.1. Pour les institutions : des motivations et des interprétations différentes

3.1.1. La position ministérielle : entre dérèglementation et volonté de soutien ciblé

3.1.1.1. Globalisation de l'Enseignement Supérieur et nouveau *gaiatsu*

Malgré plusieurs décennies d'une expansion économique que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder, le Japon, au même titre que d'autres nations développées ou en passe de l'être, n'a pas pu échapper à des périodes de stagnation. Au premier rang de celles-ci figure la *décennie perdue* des années 1991 à 2000¹⁹⁶, lors de laquelle le taux de croissance fut de façon quasi-continue le plus faible des principaux pays industrialisés (Horioka, 2006). Parallèlement, la dette publique du Japon, qui devint la plus importante des pays de l'OCDE dès 1999, ne quitta par la suite plus ce rang pour atteindre près de 239% du PIB en 2019¹⁹⁷.

Ce contexte est à mettre en parallèle des orientations politiques néolibérales que nous avons déjà évoquées (voir 2.3.2), initiées et conceptualisée par l'administration Nakasone dès son arrivée en 1982, et qui furent par la suite amplifiées et largement mises en œuvre, notamment dans la première moitié des années 2000 avec l'administration Koizumi. Concernant le monde éducatif, si ce mouvement ne se fit pas de façon linéaire, avec notamment le semi-échec de la tentative de réforme de 1984-1987, il n'en représenta pas moins une tendance forte et structurante. Ces mêmes orientations, qui préconisèrent par nature un désengagement de la puissance publique, se traduisirent pour l'Enseignement Supérieur par une baisse progressive des budgets alloués par le gouvernement, à laquelle fit notamment écho la réforme de 2004 et l'autonomisation des universités nationales qu'elle instaura¹⁹⁸. En effet, les choix stratégiques des différents gouvernements des trente dernières années tendirent à allouer prioritairement des budgets à d'autres postes que le système universitaire, reflétant non seulement les problématiques économiques mais aussi démographique auquel le pays dut commencer à faire face : « *L'Enseignement Supérieur ne constitue plus une priorité plus*

¹⁹⁶ Cette période suivit directement l'éclatement des bulles spéculatives financière et immobilière japonaises en 1990, avec notamment une division par deux de l'indice Nikkei entre fin 1989 et fin 1990, et le début d'une période de quinze années de baisse des prix des terrains commerciaux, allant pour certaines grandes villes jusqu'à 87% de leur valeur maximale historique. Elle fut par ailleurs marquée par une crise bancaire en 1997.

¹⁹⁷ Source. OCDE <https://data.oecd.org/fr/gga/dette-des-administrations-publiques.htm>

¹⁹⁸ Le financement global des universités nationales présenta une baisse de l'ordre de 10% après la promulgation de la nouvelle loi (Maruyama, 2010)

importante que la reprise économique, la lutte contre le chômage, la santé ou les retraites » (Maruyama, 2010). Ces arbitrages aboutirent concrètement à faire du Japon le pays de l'OCDE investissant le moins dans l'Enseignement Supérieur public, avec 0,45% du PIB en 2015¹⁹⁹, confirmant ainsi le poids indirectement mais volontairement accordé au secteur privé, au travers d'une dérégulation dont nous aurons l'occasion d'étudier les conséquences (voir 3.1.2.1), et illustrant une dilution du paradigme de l'*État développeur* (voir 2.2.3.1). Aussi idéologiquement assumé et conjoncturellement argumenté qu'il ait pu être par la puissance publique, ce désengagement s'articula avec des enjeux multidimensionnels auxquels les universités firent face. Parmi ceux-ci, la critique continue et la dévalorisation perçue du système universitaire, n'en fut que plus exacerbée par la globalisation progressive de l'Enseignement Supérieur.

Au tournant des années 2000, le Japon dut en effet faire de plus en plus face à une ouverture accrue, découlant d'une globalisation (Aoki, 2005) reflétant une véritable logique de marché pour l'Enseignement Supérieur (Ikuo, 2014). Au sein de celle-ci, et parallèlement à l'offre nord-américaine déjà existante, de nouveaux acteurs de la sphère australasiatique²⁰⁰, notamment l'Australie, Singapour, et la Chine se positionnèrent clairement comme des nations bénéficiant d'une offre universitaire à même d'opérer une attractivité significative. Outre les options s'offrant non seulement aux étudiants, mais aussi aux enseignants/chercheurs japonais sensibles à l'opportunité d'un séjour à l'étranger, cette configuration plus ouverte créa une concurrence remettant potentiellement en cause la sphère d'influence nipponne²⁰¹ dans le paysage universitaire d'Asie du Sud Est, et au-delà.

Cette concurrence – ou pression extérieure – amena le gouvernement japonais et le MEXT à prendre des mesures parmi lesquelles figura le *Top Global University Project* lancé en 2014 par l'administration Abe, qui rappela le programme *Centers of Excellence* du plan Toyama (voir 2.3.2). Ce programme consista en effet à soutenir la « *compréhension interculturelle* » en accompagnant les universités dans des réformes en faveur d'une « *véritable globalisation de l'enseignement et de la recherche* ». Sur les près de 800 institutions universitaires du pays, 37 universités furent ainsi sélectionnées comme têtes de pont de cette initiative qui, fondamentalement, visa autant à contribuer à l'internationalisation la société japonaise dans son ensemble qu'à valoriser son système universitaire dans un contexte concurrentiel. Elles furent en effet divisées en deux groupes : 13 d'entre elles (le type A, dénommé *Top Type*) devant constituer des « *universités de pointe qui mènent des activités de recherche et d'enseignement de classe internationale, et qui ont le potentiel d'être classées dans le*

¹⁹⁹ A comparer notamment aux 0,91% des USA, aux 1,14% de la France, aux 1,20% du Canada, ou encore aux 1,67% de la Norvège

²⁰⁰ Zone traditionnellement constituée des pays de l'Asie du Sud Est et de l'Océanie

²⁰¹ Notamment alimentée par l'expansion économique du pays

top 100 des universités mondiales », et 24 (le type B, dénommé *Global Traction Type*) devant « mener l'internationalisation de la société japonaise en lançant des programmes novateurs basés sur leurs antécédents²⁰² ».

Cet exemple, *a priori* déconnecté de la question des Learning Spaces qui est la nôtre, ne saurait cependant se limiter à une première lecture. Tant dans les modalités de son application que dans son contexte, il est en effet représentatif des mesures ministérielles postérieures à la réforme de 2004, et s'avère intrinsèquement lié à la généralisation des Learning Commons, dont il fut d'ailleurs concomitant.

3.1.1.2. Nouvelles modalités d'accompagnement et de sélectivité

Les modalités d'accompagnement mises en œuvre dans le cadre du *Top Global University Project* constituent une parfaite illustration des tendances des financements publics peuvent davantage être décrites comme « passant de l'aide institutionnelle à l'aide individuelle, et de subventions classiques à des subventions basées sur des appels à projets compétitifs » (Maruyama, 2010). Elles démontrèrent que le changement de doctrine gouvernementale, et en l'occurrence le désengagement étatique notamment matérialisé par l'autonomisation des universités nationales (voir 2.3.3) put cependant s'articuler avec un principe de réalisme basé sur l'intérêt national. Ce dernier correspondant dans notre exemple à la nécessité de préserver le rang de grande nation industrielle, et par voie de conséquence universitaire, dans un paysage globalisé, et dès lors concurrentiel. Ce qui put ainsi paraître de prime abord comme une antinomie refléta, selon les points de vue, la relative ambiguïté ou le pragmatisme de ce désengagement, qui s'il fut réel sur le plan financier, fut d'avantage pondéré sur le plan politique. Il se basa en effet d'un coté sur l'utilisation de la guidance administrative, et de l'autre sur une logique de financements ciblés, totalement en phase avec la doctrine de libéralisation de l'Enseignement Supérieur progressivement entérinée à partir des années 80. Il faut d'ailleurs souligner que les résultats de la sélection opérée par le MEXT pour les financements en question firent largement d'ailleurs écho à la pyramide du système hiérarchisé que les réformes d'après-guerre avaient eu bien du mal à faire disparaître, et purent ainsi laisser transparaître des relents de conception étatique du système d'Enseignement Supérieur, qui dans les faits, préserva le caractère symbolique et élitiste de certains établissements. En effet, sur le 37 universités sélectionnées, 21 furent des

²⁰² Descriptions retrouvées sur le portail web du programme : <https://tgu.mext.go.jp/en/about/index.html>

établissements nationaux, parmi lesquels figurent l'intégralité des huit ex-universités impériales²⁰³. Ces dernières figurant par ailleurs toutes dans la liste des *universités de pointe* du type A du programme, potentiellement le plus prestigieuses, alors que les universités privées se virent représentées dans le groupe B pour la majorité d'entre elles.

Le contexte de ce plan, ensuite, rappela l'importance de l'incitation dans le processus décisionnel, qui présente un caractère fondamentalement plus réactif que proactif. Cette incitation, qui dans le cas du *Top Global University Project* découla directement d'une concurrence venant de l'international, constitua un nouvel exemple de pression extérieure et de *gaiatsu* dont l'importance dans ces processus disruptifs avait déjà été largement démontrée. Sa traduction opérationnelle, en outre, illustra une nouvelle fois la double lecture que notre évocation du *omote/ura* avait déjà eu l'occasion de souligner, dans le sens où une opération initialement lancée dans l'optique de (re)positionner le Japon dans un marché extérieur concurrentiel se voit par ailleurs avoir une application domestique opportune, sous la forme de « *l'internationalisation de la société japonaise* ».

3.1.1.3. Articulation avec la question des Learning Spaces et élargissement

Comme nous le soulignons, si la lecture du *Top Global University Project* est intéressante en tant que telle, elle prend une dimension supplémentaire dans son éclairage des enjeux spécifiques au MEXT, au travers de son articulation avec le sujet des Learning Spaces qui nous concerne. L'émergence de ces derniers, puis la généralisation qu'ils ont connue sous la forme des Learning Commons dans les années 2010, soit concomitamment avec l'exemple que nous venons d'évoquer, fut en effet elle aussi largement motivée par un *gaiatsu* représenté par la montée en puissance de ces nouveaux espaces en Occident. Ces espaces connurent une traduction locale sous la forme d'une réponse à des problématiques purement japonaises, notamment liées à la question de la qualité des enseignements. S'il fut plus large que celui du *Top Global University Project*, le modèle de financement appliqué pour la mise en place des Learning Spaces illustra lui aussi la logique d'appel à projets, et donc de financement motivés et ciblés, constituant l'une des marques de la nouvelle doctrine gouvernementale.

²⁰³ Source : https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/icsFiles/afieldfile/2014/10/07/1352218_02.pdf

Si, comme nous l'avons déjà souligné, cette même doctrine connaît une traduction à la fois dans la volumétrie des financements de l'État mais aussi dans les modalités de leur allocation, il est intéressant de rappeler que les plans ayant abouti à l'émergence puis à la généralisation des Learning Spaces se sont opportunément appuyés sur des mesures plus générales (notamment liées à des questions de rénovation immobilière dont ils n'ont initialement constitué qu'une opération annexe). Ainsi, ce qui a pu dans ce cas des Learning Spaces être interprété autant par une velléité d'optimisation des investissements que par la recherche d'un effet levier basé sur une synergie entre des opérations présentant un dénominateur commun sur le plan opérationnel s'est pleinement retrouvé dans le *Top Global University Project*, confirmant des traits structurels mais aussi culturels des opérations impulsées par le MEXT.

Ces opérations, et donc leurs modalités de mise en œuvre, soulignent la nécessité d'une pression extérieure – un *gaiatsu* – pour justifier (voir 2.2.2.2) une démarche de rupture par rapport à un *statu quo* entretenu par l'immobilisme culturel que nous avons déjà évoqué, souvent cristallisé autour du *zenrei nashi* (voir 2.2.2.3). Pour autant, et dans une utilisation rappelant l'adaptabilité au travers du glissement situationnel (voir 2.2.1.1), ces mesures illustrent un opportunisme pragmatique qui, en capitalisant sur des opérations de facto actées, permet d'en faire émerger des résultats collatéraux significatifs, tout en limitant l'impact financier. Ce dernier aspect étant particulièrement exacerbé par la nature sélective et compétitive des allocations budgétaires.

Le MEXT, dans le cadre des réductions de financement découlant directement des orientations stratégiques gouvernementales, semble ainsi illustrer avec les opérations que nous venons d'évoquer le passage du Japon d'une économie de rattrapage, qui a longtemps justifié l'étatisation du système, à une économie d'innovation à la frontière qui en a pris le relais (Aghion, 2016 et 2018).

3.1.2. Universités privées : réinterprétation pragmatique et orientée

3.1.2.1. L'exacerbation d'une situation concurrentielle non contrôlée

En 2016, année du début de ce travail de recherche, les statistiques nationales recensaient 777 universités, dont 86 nationales, et 600 privées. Si, pour les raisons sur lesquelles nous allons nous pencher, le nombre de ces dernières avaient commencé à décliner trois ans auparavant (le pic de 606 établissements ayant été atteint en 2013), il n'en reste pas moins que cette catégorie continue à très

largement dominer le paysage. Ce à la fois en nombre, mais aussi en inscriptions puisque la même année, sur les 2873624 étudiants recensés dans les universités japonaises, 2112710 (soit près de 74%) étaient inscrits dans des universités privées²⁰⁴.

L'historique du système d'Enseignement Supérieur japonais que nous avons parcourue nous a permis de mettre en lumière plusieurs fondamentaux concernant ces mêmes universités privées. Parmi ceux-ci le *laissez-faire* du gouvernement quant à leur prolifération, qui fut particulièrement effectif dans la période d'après-guerre, fut dans en réalité représentatif du *omote/ura* en étant opportunément entretenu. Si dès les années 50 le Ministère de l'Éducation, puis bien plus tard le MEXT semblèrent au premier regard passivement se satisfaire d'une libéralisation du marché de l'Enseignement Supérieur qui ne fut pourtant ouvertement intégrée dans les doctrines gouvernementales qu'à partir des années 80, c'est bien la question la production de ressources humaines nécessaires à l'expansion économique qui furent au centre de leurs préoccupations. Rappelons en effet que les contraintes budgétaires auxquels firent (et font toujours) face une majorité des universités privées avaient historiquement conduit à développer chez ces dernières une réelle capacité d'adaptation, se traduisant notamment par une grande réactivité vis-à-vis des demandes du tissu économique. Capacité d'adaptation et réactivité dont les universités sous tutelles gouvernementales semblaient quant à elles justement – volontairement ou non – manquer.

Au-delà de ses fondements, cette stratégie du *laissez faire* se heurta finalement à l'inversion des courbes démographiques qui intervint à la fin du 20ème siècle. Comme nous l'indiquions déjà, le nombre de jeunes de 18 ans au Japon connut déjà une baisse spectaculaire de 2050000 en 1992 à 1410000 en 2004 (-31,2%) pour se stabiliser ensuite durant une dizaine d'années. Cependant, en 2018, et conformément aux prévisions qui avaient par ailleurs consacré le terme de *2018 mondai*²⁰⁵ (Breaden & Goodman, 2020), la baisse redémarra avec la perspective de se poursuivre jusqu'en 2030, pour maintenir à terme l'effectif tout juste au-dessus du million, soit la moitié du nombre enregistré un demi-siècle auparavant. Malgré cette situation, durant la première période de baisse (1992-2004), le nombre d'universités privées poursuivit l'inflation qu'il avait entamée dans les années 50, et passa de 384 à 542. Non seulement cette augmentation de plus de 41% fut donc plus importante que la baisse du nombre potentiel d'étudiants japonais à inscrire sur le territoire durant la période en question, mais elle se poursuivit encore durant la décennie suivante pour atteindre en 2013 le pic de 606 établissements que nous mentionnions déjà.

²⁰⁴ Source : statistiques du MEXT, retrouvées sur le site du Research Institute for Higher Education, Hiroshima University

²⁰⁵ Littéralement traduit : le *problème 2018*

Le MEXT sembla un temps s'inquiéter de ce qui fut ainsi considéré comme un phénomène de *déconnexion*²⁰⁶, notamment en 2012 lorsque la ministre Makiko Tanaka refusa l'accréditation de trois nouvelles universités privées, dont la candidature avait pourtant été soutenue par le panel de conseillers officiant habituellement à cet effet avant finalement de se raviser face aux critiques émanant de groupes de pression²⁰⁷. Cet événement fut l'occasion de rappeler que, encore une fois malgré la conjoncture démographique particulièrement défavorable, l'inflation du nombre d'universités privées pouvait s'expliquer par trois facteurs. La logique d'aménagement du territoire, tout d'abord, avait fait que des collectivités territoriales, notamment au sein des régions les moins densément peuplées, avait entrepris d'améliorer leur attractivité et leur capacité de rétention d'étudiants diplômés en soutenant largement l'installation d'universités privées, et en attribuant en l'occurrence à ces dernières des financements incitatifs²⁰⁸. La politique de libéralisation initiée dans les années 80, ensuite, fut intensifiée par l'administration Koizumi dans les années 2000, avec pour l'Enseignement Supérieur l'échéance de 2004 qui, outre l'autonomisation des universités nationales, a indirectement encouragé les nouveaux projets d'établissements privés. Enfin, le processus d'accréditation en place au niveau du MEXT pour les candidats au statut d'universités privées s'était avéré, notamment à la fin du 20ème siècle, particulièrement peu contraignant.

Cette *déconnexion* entre la croissance du nombre d'universités privées et la décroissance du nombre de jeunes à même de s'y inscrire se traduit de façon mécanique par une problématique très réelle de taux de remplissage. Les universités les plus touchées, souvent de petite taille et situées hors des grands centres urbains, allèrent jusqu'à perdre près de 90% d'inscrits (Goodman dans Eades, Goodman & Hada (Eds.), 2004), et par voie de conséquence une part plus que substantielle de leur financement compte tenu d'un modèle économique principalement construit autour des frais d'inscription. Les statistiques en la matière sont éloquentes : si 4,9% des universités privées n'avait pu atteindre 100% de leur capacité d'inscription en 1993, elles furent 45,8% en 2014. Sur la même période, la part d'établissements générant des pertes financières passa de 6,6% à 31,9% (Yamada, 2018). Cette situation qualifiée de *teiin ware*²⁰⁹ lors de son apparition, fut largement documentée par des publications aux titres parfois évocateurs : « *La survie des universités* », « *Les stratégies de survie des universités* » ou encore « *Les universités qui vont couler, et les autres* » (Furusawa, 2001, Satô, 2001, et Yuminori shinbun Osaka Honsha (Eds.), 2002 cités dans Eades, Goodman & Hada (Eds.), 2004). Une situation qui fut d'autant plus alimentée par la réforme de 2004, avec l'arrivée des

²⁰⁶ En Anglais *mismatch*

²⁰⁷ Article du Japan Times du 4 décembre 2012 intitulé : *Mismatch: Universities on rise but students in decline*

²⁰⁸ Future University of Hakodate, typiquement, est un établissement dont l'installation à Hakodate, seconde ville de l'île la moins peuplée du Japon (Hokkaido) fut notamment motivée par l'appui financier des collectivités locales.

²⁰⁹ Traduisible en *crise de l' enrôlement*

universités nationales nouvellement autonomes sur des créneaux de formation jusqu'alors quasiment monopolisés par les universités privées. Comme nous l'abordions, hormis quelques établissements dont l'ancienneté et le nom sont suffisants pour conforter une réputation leur permettait de ne pas véritablement avoir à se soucier de ces problématiques²¹⁰, l'immense majorité des universités privées se trouvèrent ainsi face à une impérieuse nécessité de montrer une attractivité suffisante pour s'assurer le nombre d'inscrits permettant le maintien d'un équilibre économique sérieusement malmené. Une réalité que démontra une étude menée en 2013, qui visa à identifier les principaux problèmes auxquels les universités privées devaient faire face, et qui positionna en première position l'amélioration de la situation financière pour 73% d'entre elles, et en seconde position la décroissance des inscriptions pour 67% (cité dans Yamada, 2018). Cette même étude confirma cependant une hétérogénéité de la prise en compte de ces enjeux sur le territoire, les universités privées de plus grande taille et situées dans les centres urbains s'inquiétant définitivement moins d'attirer suffisamment d'étudiants que les petites dans les zones moins peuplées.

A cette question du remplissage s'ajouta le nouveau cadre plus compétitif de financement mis en place par le MEXT en 2013. Si les financements ministériels, même augmentés de la sorte, restaient marginaux dans le budget global des universités privées, ces dernières restaient cependant très enclines à suivre des orientations dont l'expression allaient de la guidance administrative à des appels à projets en bonne et due forme, comme nous le souligna un directeur de bibliothèque : « *Part de financement marginale, mais grande influence !* » (Yoshino Chihara, entretien avec l'auteur, Tokyo 11 avril 2019). A partir de la mise en place du nouveau cadre du MEXT, ces financements, comme nous l'indiquons déjà, furent indexés sur une évaluation plus systématique et plus rigoureuse des actions menées par les établissements sur des axes définis, parmi lesquels l'amélioration de la qualité des enseignements figura au titre de priorité. Parallèlement aux *centres d'amélioration pédagogiques* dont les universités privées avaient d'ailleurs commencé à se munir dès la seconde moitié des années 2000, dans le prolongement des nouvelles IUN et des injonctions de la réforme de 2004 (voir 2.3.3), les espaces physiques d'apprentissage innovants, donc les Learning Spaces, apparurent rapidement comme une option de choix pour s'insérer dans les axes promus par le ministère. Ce d'autant qu'en plus d'être rendus directement éligibles par le texte de 2013, ils purent profiter à la fois des antécédents significatifs des années 2000, dont nous avons vu que nombre d'entre eux relevaient justement d'universités privées, et de façon plus générale de la dynamique que les mesures ministérielles de 2009 (avec en ligne de mire en particulier l'Active Learning), 2010 (le focus sur les

²¹⁰ Peuvent notamment être citées Keio University, Waseda University, Sophia University, Ochnomizu University, et International Christian University, toutes situées dans la région de Tokyo, et qui sont les universités privées rivalisant régulièrement avec leurs homologues nationales dans le classement annuellement établi pour l'ensemble des universités japonaises.

bibliothèques) et 2011 (les plans de renforcement structurels extensibles aux espaces intérieurs) avaient impulsée à l'échelle nationale.

S'il paraîtrait abusif de ne considérer l'essor des Learning Spaces au sein des universités privées uniquement comme la traduction d'une démarche de communication et de valorisation institutionnelle, il n'en reste pas moins que le contexte excessivement compétitif et la concurrence multidimensionnelle à laquelle elles font face a largement guidé l'appropriation et la traduction qu'elles ont pu faire du sujet. Cette hypothèse a été largement confirmée par les visites et les entretiens que nous avons pu mener au sein de plusieurs de ces établissements, lors desquels la récurrence et la systématisation d'arguments tels que « *c'est une question de survie pour nous que de disposer de ce type d'espaces* » (propos informels recueillis par l'auteur) fut particulièrement remarquable, et représentative de l'état d'esprit que nous évoquions déjà : « *Lutter ou périr* » (Hatekenaka dans Eades, Goodman et Hada, 2005). L'appropriation de la thématique des Learning Spaces par les universités privées se traduit clairement dans les chiffres : si en 2012, 25%²¹¹ d'entre elles étaient dotées d'*espaces d'Active Learning*²¹², correspondant pour l'immense majorité à des Learning Commons, ce taux était déjà monté à 65%²¹³ cinq ans plus tard. Une croissance autant portée par les incitations ministérielles de 2013 envers les universités privées que par un suivisme – voire un mimétisme – de ces dernières non seulement entre elles, mais aussi par rapport aux universités nationales au sein desquelles cette généralisation avait déjà débuté quelques mois auparavant : « *si les autres universités proposent ce type d'espaces, il faut bien que nous en ayons aussi* » (propos informels recueillis par l'auteur).

3.1.2.2. Conception différenciante des Learning Commons assumée

Si les universités privées partagent avec leurs homologues nationales le fait d'avoir très majoritairement axé le développement de leurs Learning Spaces autour des Learning Commons, au détriment des Active Learning Classrooms, elles se distinguent cependant sur la localisation, et par voie de conséquence sur la conception de ceux-ci.

²¹¹ Source : enquête annuelle du MEXT:

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2013/03/27/1332199_2.pdf

²¹² Terminologie habituellement utilisée par le MEXT pour désigner les Learning Spaces

²¹³ Source : enquête annuelle du MEXT :

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/23/1402578_1.pdf

Dès 2016, une étude démontra en effet que si 85% des Learning Commons des universités nationales étaient installés au sein des bibliothèques universitaires, ce taux tombait à 60% au sein des universités privées (Enkai, Shimada, Murakami & Inagaki, 2016), cette différence tendant à s'inscrire dans la durée. Nos visites et nos entretiens ont effectivement pu confirmer que cette différence de localisation au sein des campus est loin d'être anecdotique. Plus qu'une considération géographique, nous estimons qu'elle illustre et éclaire de façon très significative la nature de l'appropriation de la question des Learning Spaces qui put être faite par les institutions concernées, et sa traduction dans des principes de conception et de valorisation. Il apparaît en effet que si dans le cas des universités nationales le concept de Learning Commons est indissociable des bibliothèques universitaires, qui opèrent sur celui-ci une démarche de quasi-captivité (voir 2.4.4 et 3.1.3.1), la situation au sein des universités privées relève plus d'une coexistence.

Le choix qui fut celui de nombre d'université de distinguer physiquement et fonctionnellement leur Learning Commons de leur bibliothèque s'appuie tout d'abord sur le fait que ces établissements n'ont dans les faits pas été soumis aux directives ministérielles spécifiquement centrées sur les bibliothèques, et notamment pas sur celle de 2010 justement co-promue par l'association des bibliothèques d'universités nationales²¹⁴. Ce degré de liberté a dans les faits permis aux établissements en question de s'affranchir de différentes incompatibilités et contraintes.

Sur le plan de ressources humaines, tout d'abord, les chiffres démontrant une appropriation du sujet des Learning Spaces aussi réelle que pragmatique au niveau des décideurs, ne signifient en revanche pas une adhésion systématique de la part des praticiens, en particulier au niveau des bibliothèques : « *C'est une sorte de mode ! Honnêtement. Vous avez mentionné la concurrence entre les universités japonaises. Effectivement, notamment au sein des universités privées, si le campus n'offre pas de Learning Commons, il perd de l'attractivité auprès des étudiants.* » (Yoshino Chihara, entretien avec l'auteur, Tokyo, 11 avril 2019). Plus qu'une souscription relative, il est apparu que l'éventuelle arrivée d'un Learning Commons put générer une véritable résistance. Si celle-ci fut observable dans des universités nationales au sein d'exemples aussi significatifs que celui précurseur de Nagoya University : « *Quand je suis arrivé en 2011, ma mission fut de chercher quelqu'un qui pourrait manager le Learning Commons, et créer un site web d'informations. Ce site expliqua ce qu'était le Learning Commons, et ses objectifs. A cette époque, le Learning Commons n'était pas encore bien accepté par les personnels, car ils n'en savaient pas grand-chose.* » (KO, entretien en visioconférence avec l'auteur, 25 septembre 2019), elle le fut également au niveau d'universités privées, telles que

²¹⁴ JANUL : Japan Association of National University Libraries

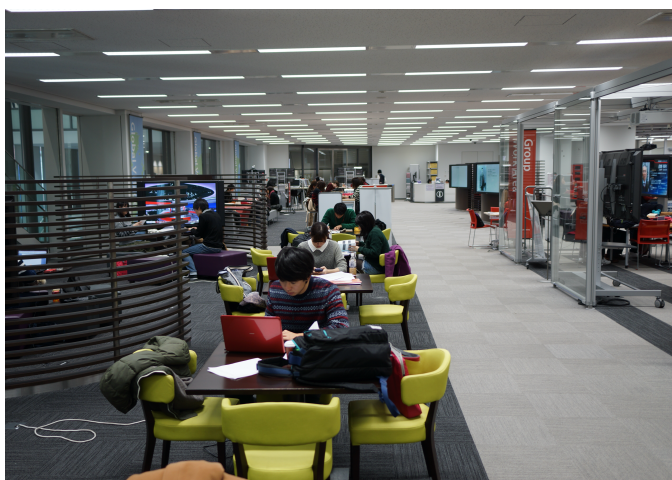
Dôshisha University, souvent mentionnée en tant que référence, et au sein de laquelle la décision de ne pas installer le Learning Commons à l'intérieur de la bibliothèque fut notamment motivée par le fait que « *les bibliothécaires étaient trop focalisé sur les fonds documentaires, et non pas sur les pratiques pédagogiques* ». (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017). La prise en compte d'une dimension pédagogiques semblant définitivement constituer le point d'accroche, comme nous le souligna Chiaki Iwasaki, une chercheuse impliquée dans une étude sur le développement des Learning Commons au Japon (Kawazura, Iwasaki, Enkai, Sato & Murakami, 2019) : « *Je pense que les bibliothécaires doivent se lancer dans le Learning Support, mais c'est très nouveau pour eux, et pas facile à accepter. Nous devons collaborer avec eux. Mais les administrations japonaises fonctionnent en silos, et la collaboration est compliquée.* » (Chiaki Iwasaki, entretien en visioconférence avec l'auteur, 15 mai 2017). Cette résistance s'expliquant autant par l'immobilisme chronique que nous avons évoqué au travers du *zenrei nashi* que par un véritable désaccord de fond quant aux objectifs portés par un tel espace (voir 3.2.3). Parallèlement, le sentiment de crise, et le besoin impérieux de consolidation de la position des bibliothèques dans le paysage institutionnel s'avère moins manifeste qu'au sein des universités nationales. Un état de fait s'expliquant par un système de ressources humaines qui limite encore plus un éventuel corporatisme (voir 3.2.2.1), et par la facilité des personnels concernés à moins se sentir dépositaires d'une bibliothèque qui, dans la majorité des cas, ne constitue qu'une étape de carrière. Les bibliothécaires les plus sceptiques voire les plus réfractaires des universités privées ne firent rien pour ne pas se voir dessaisis de projets de Learning Commons dont une installation séparée s'avéra ainsi d'autant plus simple à mettre en œuvre, là encore comme à Dôshisha University, où « *au début, des bibliothécaires venaient au Learning Commons pour aider les étudiants à faire leurs recherches documentaires. Mais le nouveau directeur de la bibliothèque n'appréciait pas les nouvelles pratiques pédagogiques, et a rapatrié ces mêmes bibliothécaires.* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017). Cette séparation, au-delà de considérations idéologiques, pouvant également faire écho à une distinction véritablement fonctionnelle, comme à Osaka International University, où il nous a été souligné que « *la bibliothèque est un endroit où être seul, (le Learning Commons) c'est un endroit où être à plusieurs.* » (Kyoko Yamamura, entretien avec l'auteur, Osaka, 3 avril 2017)

Cette possible déconnexion avec les bibliothèques, et le fait pouvoir sortir de leurs murs, pour ne pas dire de leur carcan, apporta par ailleurs aux gouvernances d'établissements une latitude d'autant plus importante en termes d'offre de services, et plus globalement d'architecture des Learning Commons. Là encore, nos visites nous ont permis d'apprécier à quel point celle-ci avait été mise à contribution

dans le cadre de plusieurs réalisations significatives, dont la plastique se positionne très clairement dans les plus ambitieuses, et ce toutes catégories d'établissements confondues²¹⁵ (Figures 7, 8 et 9).



**Figure 7: Vue de l'Academic Commons
Kwansei Gakuin University, Kobe
(photo de l'auteur)
(photo de l'auteur)**



**Figure 8: Vue du Learning Commons
Dôshisha University, Kyoto
(photo de l'auteur)**



**Figure 9: Vue du Learning Commons
Osaka International University
(photo de l'auteur)**

²¹⁵ Peuvent être cités le Learning Commons d'Osaka International University à Osaka, celui de Dôshisha University à Kyoto, l'Academic Commons de Kwansei Gakuin University à Kobe, le *Pangaea* de Ritsumeikan Asia Pacific University à Beppu, l'Izumi Library de Meiji University à Tokyo, ou encore l'Academic Commons Meitokukan d'Hiroshima University of Economics à Hiroshima.

Il convient d'ailleurs de souligner que la très grande majorité de ces exemples ont spécifiquement mis à contribution des architectes, dont plusieurs des visites et entretiens que nous avons pu mener nous ont en effet démontré à quel point certaines gouvernances s'étaient très largement appuyées sur eux pour la conception de l'espace à mettre en place, comme nous le souligna le Vice-Président d'Osaka International University en charge du projet : « *Au tout début de la construction de ce bâtiment, nous avons l'idée d'y mettre un Learning Commons. Ce furent des personnels, des enseignants et l'architecte en charge du projet de ce nouveau bâtiment qui prirent la décision.* » (Hiroshi Yamamoto, entretien avec l'auteur, Osaka, 1er juin 2017). Certaines universités privées allant jusqu'à opérer ce qui pourrait aisément être interprété comme une délégation de pouvoir, tant le poids des contractants fut prépondérant par rapport à celui même des futurs usagers, voire de la gouvernance elle-même. Une délégation foncièrement assumée, notamment compte-tenu des enjeux financiers engagés par les institutions concernées, et qui, dans son principe et dans son application, met à la fois au jour les véritables ambitions du projet, mais aussi des limites en termes de conceptualisation, dont il faut cependant souligner qu'elles n'ont cependant pas diminué l'attractivité du lieu auprès des étudiants dans l'immense majorité de cas (voir 3.3.2.1).

Ce phénomène de délégation importante auprès d'architectes, encore fois typique des universités privées et quasiment inexistant au sein de leurs homologues nationales, illustre clairement la priorité mise sur l'esthétique du lieu, et par voie de conséquence sur son attractivité auprès d'étudiants qui semblent d'ailleurs confirmer cette dernière : « *C'est un bel espace, ouvert, où on peut librement entrer et sortir. (...) je pense le Learning Commons est largement photographié. L'atmosphère est très bonne ici, je m'y sens bien.* » (Etudiante Osaka International University #1, entretien avec l'auteur, Osaka, 3 avril 2017). Une priorité à l'évidence cohérente avec l'enjeu existant autour de cette attractivité, dont nous avons indiqué à quel point il figurait en tête de liste des préoccupations des gouvernances de ces mêmes universités privées. Si cette emphase, sur laquelle nous allons revenir en termes d'utilisation et de résultats, ne saurait signifier un sacrifice systématique des questions relatives aux usages – notamment pédagogiques –, elle n'en relégua pas moins ces dernières à des considérations certes pas véritablement secondaires, mais tout du moins pas aussi cadrées que les aspects purement architecturaux. Autrement dit, l'architecture guida davantage des usages présumés que la réciproque.

En effet, s'il apparaîtrait injuste de blâmer des architectes de ne pas anticiper des usages dont ils ne sont par définition pas des spécialistes, les équipes universitaires et en particulier pédagogiques qui furent impliquées démontrèrent elles-mêmes une certaine difficulté à définir les pratiques des étudiants et des enseignements que l'espace en question allait devoir catalyser, alimentant et assumant

d'autant plus le déséquilibre en faveur des aspects purement architecturaux déjà actés par les gouvernances. Comme nous l'aborderons plus loin (voir 3.1.4), si le concept d'Active Learning concentra systématiquement sur lui les projets de Learning Spaces, et parmi ceux-ci les Learning Commons, son invocation – au moins dans un premier temps – ne sut généralement s'accompagner d'une vision suffisamment concrète pour significativement infléchir la conception des espaces dans lesquels il allait être amené s'exercer, au-delà de configurations communément admises, voire stéréotypées. Nombre de nos entretiens ont en effet vu définir les *espaces d'Active Learning* par « *espaces de discussion* » ou « *espaces collaboratifs* », sans détailler davantage la réalité des pratiques pédagogiques que ces appellations pouvaient recouvrir, et limitant donc leur concept à l'utilisation d'équipements mobiliers et parfois numériques adaptés: « *Dans les universités privées, en particulier, beaucoup de gens pensent qu'un espace où faire de l'Active Learning est un Learning Commons, ce qui est une erreur. Quand les Japonais parlent d'Active Learning, la plupart pensent à des espaces de discussion. C'est une des plus grosses erreurs dans la compréhension de ce qu'est un Learning Commons au Japon.* » (Chieko Mizoue, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 27 juillet 2018)

Par voie de conséquence, et parallèlement à leur location sur les campus, l'une des principales spécificités d'une grande proportion de Learning Commons d'universités privées consiste en une plastique particulièrement ostensible, d'ailleurs souvent mise en valeur de par une localisation très visible au sein du campus, d'autant plus libre qu'elle fut éventuellement déconnectée de la bibliothèque. Le Learning Commons d'Osaka International University, l'Academic Commons Meitokukan d'Hiroshima University of Economics (un immeuble de dix étages), l'Izumi Library de Meiji University et le Pangaea de Ritsumeikan Asia Pacifique University s'affichent ainsi tous à l'entrée de leurs campus respectifs, en étant parfois mis en valeur au travers de baies vitrées (Figures 10, 11, 12, 13 et 14).



Figure 10: Colatelier Learning Commons, visible depuis la rue longeant le campus de Tohoku Gakuin University, Sendai (photo de l'auteur)

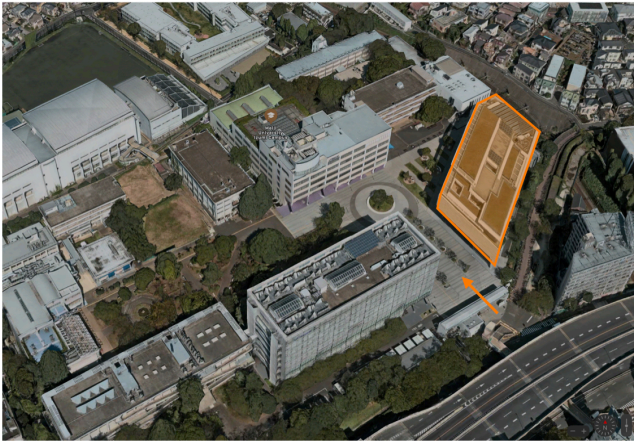


Figure 11: Localisation de la bibliothèque Izumi de Meiji University (Tokyo) par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D: Apple Plans)



Figure 12: Localisation de l'Academic Commons Meitokukan d'Hiroshima University of Economics par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D: Apple Plans)

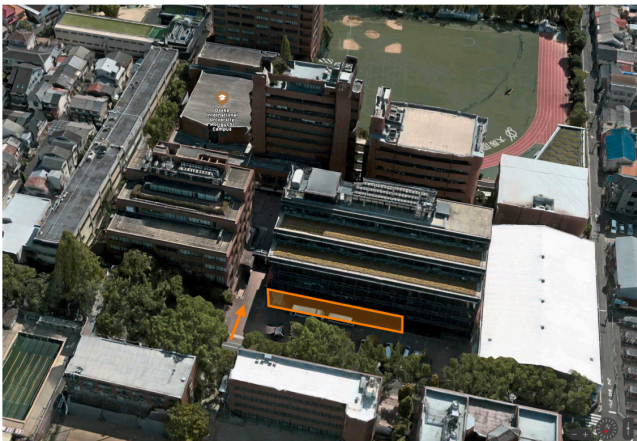


Figure 13: Localisation du Learning Commons d'Osaka International University par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D: Apple Plans)



Figure 14: Localisation de la bibliothèque de Seinan Gakuin University (Fukuoka) par rapport à l'entrée principale du campus (modèle 3D: Google Maps)

Si, comme nous le verrons, la majorité des universités nationales firent preuve d'un évident conformisme dans la conception de leur Learning Commons, la plupart de ceux des universités privées s'inscrivirent dès leur origine clairement dans une logique de différenciation, et donc en particulier au travers d'une ambition architecturale clairement assumée, qui compensa une définition fonctionnelle à la fois plus floue et plus large sur le plan des usages. L'analyse des aménagements intérieurs, en effet, démontrent à quel point la conception de ces Learning Commons intégra des dimensions allant à la fois au-delà mais aussi à côté du suivi des incitations ministérielles en faveur d'un Active Learning dont la véritable interprétation, faut-il encore le souligner, reste souvent confuse ou tout du moins stéréotypée. Au contraire des universités nationales, les universités privées ont en effet avant tout imaginé leur Learning Commons comme un lieu de vie pour les étudiants, au sein duquel ces derniers pourraient également mener des activités pédagogiques, plutôt que l'inverse. Cette réalité explique autant qu'elle n'illustre d'une part la prépondérance assumée d'architectes qui – au-delà de toute leur compétence – ne sont pas des enseignants, et d'autre part la priorité mise sur une attractivité auprès des futurs étudiants qui se base davantage sur une architecture valorisante et accueillante que sur la qualification et le cadrage des usages qu'elle sera amenée à héberger.

Un positionnement conceptuel qui, par ailleurs, put se traduire par une difficulté organisationnelle, qui nous fut notamment soulignée lors de l'une de nos visites au sein du Learning Commons d'Osaka International University : « *La plus grosse difficulté a été de décider qui allait manager le lieu, et les tâches que les personnels allaient devoir mener. Dans nombre d'universités, il y a des enseignants dans ce genre d'espaces, qui y donnent des cours. La question était de savoir si nous irions dans cette direction. Nous avons finalement pensé que les étudiants devraient plutôt travailler en autonomie, sans enseignants.* » (Hiroshi Yamamoto, entretien avec l'auteur, Osaka, 1er juin 2017)

Ce témoignage, au-delà de la remarquable réalisation à laquelle il correspond, illustre la façon dont les Learning Commons des universités privées ont dans les faits opéré une relative dilution de la vocation support de l'Active Learning, et plus globalement de la composante strictement pédagogique de leurs missions, qui apparaît par contre comme un totem dans ceux des universités nationales. Il pose de façon sous-jacente la question de l'apprentissage informel, défini notamment par Matthews (cité dans Cox, 2017) comme « *des activités d'apprentissage en dehors des heures de cours* » ou par Jamieson (2009) comme « *des activités liées aux cours conduites individuellement ou collectivement sur le campus et qui se déroulent en dehors des salles de cours en n'impliquant pas directement un enseignant* ». Un apprentissage informel vers lequel se concentrent généralement et de façon tout à fait explicite les espaces de types Learning Commons ou Learning Centers en Occident et qui, tout en étant parfois présenté comme une solution d'avenir pour l'Enseignement Supérieur, souffre encore

lui aussi d'un déficit de cadrage réel (Jamieson, 2009). Par ailleurs, et comme nous le verrons dans notre propos concernant les enjeux relatifs au étudiants (voir 3.3), ces derniers présentent au Japon la spécificité d'opérer une forme de territorialisation des usages et des pratiques d'apprentissage (voir 3.3.2.3) qui tend justement à exclure les activités informelles sur le campus, pour les réserver à des tiers lieux extérieurs. L'Active Learning n'étant pas clairement défini, et les activités informelles ne l'étant pas davantage tout en subissant une concurrence externe, rien ne s'opposait factuellement à ce que les décideurs des universités privées ne concentrent le concept et la communication de leur Learning Commons autour d'un lieu de vie étudiante mais versatile, et dans tous les cas à même de valoriser l'institution dans l'enjeu que constitue l'attractivité des futurs inscrits.

3.1.2.3. Learning Spaces comme outils de communication et de valorisation

Le concept de Learning Commons qui peut généralement être observé au sein des universités privées, et sur lequel nous venons de nous arrêter, se positionne en effet comme une plate-forme de communication et un argument de valorisation privilégiés dans le contexte extrêmement concurrentiel qui est celui de ces institutions.

Que les Learning Commons des universités privées soient installés dans les bibliothèques universitaires ou non, il apparaît que leur indépendance réciproque en termes institutionnel est beaucoup plus importante que dans les universités nationales²¹⁶. Rappelons en effet que l'on peut davantage qualifier leur relation de coexistence que d'une véritable synergie. Cette indépendance rappelle que dans la plupart des cas le portage du Learning Commons se situe volontairement au niveau central de l'institution, qui souhaite ainsi conserver une main mise directe sur un objet dont certaines des vocations visent autant à servir l'institution même que ses étudiants. Une réalité qui s'appuie par ailleurs sur le fait qu'au sein des universités privées, la centralisation du pouvoir autour du Président était effective bien avant les mouvements formalisés par la réforme de 2004 pour les universités nationales.

La vocation des Learning Commons des universités privées et la nature de leur portage se reflètent pleinement dans la communication et la valorisation que l'institution peut en faire, et qui de façon

²¹⁶ Le Learning Commons de Tokyo City University, par exemple, a été installé au premier sous-sol de la bibliothèque préexistante, avec laquelle il partage donc le bâtiment, tout en étant indépendant en termes de gouvernance et de personnel.

somme toute logique compte-tenu des ambitions portées et des moyens financiers mis en œuvre, est à la fois systématique et importante. Il apparaît en effet que les Learning Commons sont particulièrement mis en valeur dans les supports de présentation des universités privées (Figure 15), ainsi que lors des journées *Open Campus* qui sont traditionnellement organisées au Japon pour les lycéens dans la période de choix de leur future université.

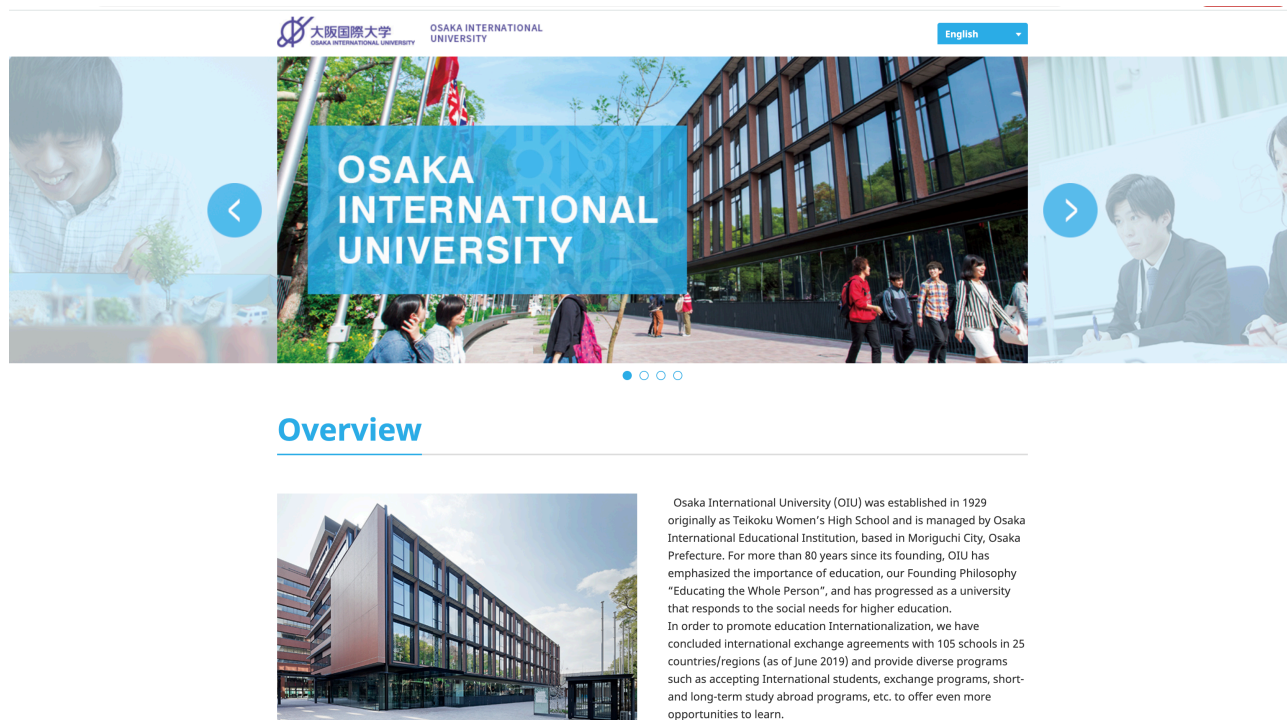


Figure 15: Page d'accueil du site institutionnel d'Osaka International University affichant le bâtiment du Learning Commons

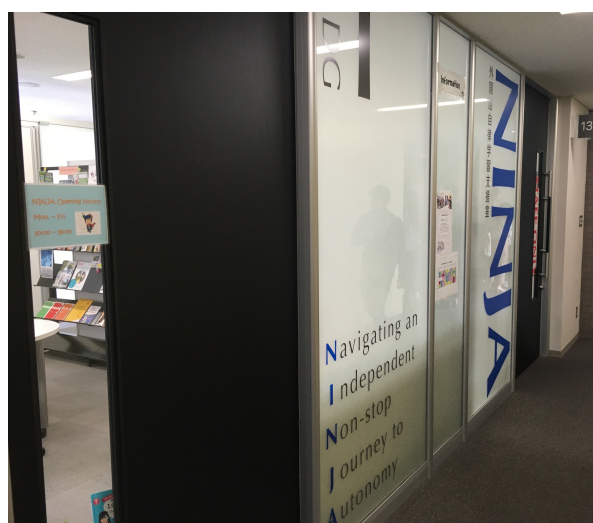
Il est d'ailleurs intéressant de noter à quel point la matérialité de ces espaces conforte leur position dans des démarches communicationnelles, notamment par rapport à des réalisations numériques tels que des cursus ou des contenus pédagogiques en ligne, qui s'avèrent à la fois moins compréhensibles – et donc moins appréciables – et moins tangibles pour des parents qui, dans l'immense majorité des cas, seront à la base du choix final concernant le futur établissement de leur enfant. Dans cette même logique, cette communication met davantage l'accent sur la notion de vie étudiante, et sur le confort que le Learning Commons peut apporter en la matière, que sur des considérations purement pédagogiques, éventuellement mentionnées de façon opportune sous un acronyme *Active Learning* certainement encore plus flou pour ces mêmes parents que pour les universitaires. Elle reflète ainsi totalement l'équilibre lieu de vie / lieu d'apprentissage que nous mentionnions comme ayant prévalu dans leur conception même.

Cette communication, par ailleurs, positionne systématiquement le Learning Commons de façon indépendante et autonome par rapport à toute autre structure, et en particulier de la bibliothèque si tant est qu'il doive y être installé. L'objectif étant d'éviter toute dilution de la valeur ajoutée qu'il apporte à l'institution, et de souligner le caractère exclusif et différenciant qu'il porte. Cet aspect, parallèlement à des considérations stratégiques, matérielles et opérationnelles, semblant d'ailleurs constituer l'un des éléments incitant d'autant les gouvernances à concevoir des Learning Commons physiquement indépendants, alimentant d'autant la proportion que nous évoquons concernant ces derniers.

Dans cette logique, et il s'agit là d'un point caractéristique des universités privées, cette communication s'accompagne d'éléments de langage qui, outre le fait de volontairement outrepasser l'acronyme (trop) générique de l'Active Learning, peuvent s'appuyer sur l'utilisation d'une marque propre. *Pangaea*²¹⁷, *Colatelier*²¹⁸, *Meitokukan*²¹⁹, *iCLA*²²⁰, *E-CO*²²¹, *Ninja*²²², *E-Cube*²²³, *SPACe*²²⁴ ou *Zissen*²²⁵ sont ainsi autant dénominations spécifiques d'espaces correspondant tous dans les faits à des Learning Commons, mais qui contribuent à leur différenciation (Figures 16 et 17).



**Figure 16: Logo du SPACe
(Student Performance Acceleration Center)
Soka University, région de Tokyo
(photo de l'auteur)**



**Figure 17: Logo du NINJA
(Navigating an Independent Non-stop Journey to
Autonomy)
Kyoto University of Foreign Studies
(Photo de l'auteur)**

²¹⁷ A Ritsumeikan Asia Pacific University à Beppu

²¹⁸ A Tohoku Gakuin University à Sendai

²¹⁹ A Hiroshima University of Economics

²²⁰ A Yamanashi Gakuin University

²²¹ A Otemon Gakuin University dans la région d'Osaka

²²² A Kyoto University of Foreign Studies

²²³ A Kindai University à Osaka

²²⁴ A Soka University dans la région de Tokyo

²²⁵ A Tokyo City University

Si dans leur globalité, les universités privées démontrent une propension nettement plus importante que leurs homologues nationales à la différenciation et la valorisation de leur Learning Commons, une gradation entre les différents établissements, particulièrement instructive quant à la véritable vocation de ces espaces, peut être observée. Il apparaît en effet que, de façon générale, celle-ci est inversement proportionnelle au prestige de l'établissement. Tant sur la communication que sur la nature même des Learning Commons concernés, les universités privées les plus renommées, et notamment celles de la région de Tokyo, sont par exemple beaucoup moins actives que des établissements plus modestes, tout particulièrement lorsqu'ils sont situés dans des régions présentant une attractivité moins importante. Les premières peuvent en effet compter sur une réputation et une historique qui les exemptent d'une quelconque problématique d'attractivité auprès des étudiants et les préserve donc du phénomène de *teiin ware*, qui s'avère en revanche particulièrement crucial pour les secondes.

Le caractère ostensible des Learning Commons de la frange des universités privées les plus exposées à une concurrence potentiellement dangereuse semble ainsi confirmer l'ambition portée par ces espaces en termes d'image institutionnelle, et donc d'attractivité auprès des futurs étudiants. Au-delà d'une plastique mise en avant de façon prioritaire, ils sont positionnés comme garants d'une qualité de vie étudiante, mais aussi d'une prise en compte globale de la question de l'amélioration des enseignements qui peut – tout du moins en théorie – s'appuyer sur les possibilités offertes par ces Learning Commons en faveur d'un Active Learning présenté comme porte-étendard de l'innovation pédagogique.

3.1.3. Universités nationales : approche conformiste et ambitions limitées

3.1.3.1. Prémption des bibliothèques dans la géopolitique interne

Les universités nationales, par définition, sont nettement plus liées au MEXT que ne purent jamais l'être leurs homologues privées, et ce malgré des reconsidérations politiques les plus récentes au niveau de la tutelle en faveur d'une libéralisation. Malgré l'autonomisation ainsi mise en place de 2004, notamment, les textes et orientations ministériels trouvent ainsi de facto un écho aussi large que naturel au niveau de cette catégorie d'établissements, étant interprétés davantage comme des directives que comme des incitations, malgré l'éventuelle utilisation de la *guidance administrative* et de son informalité pour porter les messages correspondants.

Rappelons en effet que la réforme de 2004, justement, modifia de façon conséquente les modalités d'attribution des financements pour les universités nationales, qui furent dès lors largement basés sur une logique de contrat d'objectifs et d'évaluations, dans lesquels purent justement s'intégrer les axes promus par le ministère. Au-delà de la priorité mise sur l'amélioration de la qualité des enseignements, le texte de 2009 évoquant l'Active Learning, celui de 2010 ciblant les bibliothèques, et enfin celui de 2011 permettant la mise en place d'espaces innovants au travers des plans de renforcement structurels connurent ainsi une très large traduction de par les financements potentiels dont ils firent l'objet. Par ailleurs, nous soulignons déjà qu'au contraire des universités privées, les universités nationales ne souffrent traditionnellement d'aucune difficulté quant au fait d'attirer des étudiants. Les frais d'inscription qu'elles pratiquent sont très réduits comparativement à ceux généralement pratiqués dans les universités privées²²⁶, et elles bénéficient dans l'inconscient collectif d'une forme d'assermentation gouvernementale contribuant largement à leur image institutionnelle. Rappelons à ce titre la pyramide qui a très longtemps structuré le système d'Enseignement Supérieur Japonais, et dont toute la partie supérieure était monopolisée par les universités nationales, avec à leur tête les héritières des anciennes universités impériales. Parmi ces dernières, University of Tokyo et Kyoto University²²⁷ jouissent toujours d'une aura très particulière tant au niveau des publics que du MEXT lui-même, leur ancienneté et leur prestige faisant qu'elles sont virtuellement intouchables et par la même quasiment assurées d'être financées dans une mesure plus confortable que les autres universités nationales. En tout état de cause, au-delà de ces deux cas particuliers, et malgré l'homogénéisation voulue par le gouvernement au travers de la réforme de 2004 et dont nous avons vu à quel point elle pouvait être questionnée, les universités nationales font dans leur ensemble face à une concurrence qui peut être considérée comme très relative. L'aménagement du territoire qui a guidé leur mise en place, d'une part, limite de facto la superposition de leurs zones de chalandise respectives, et pour les raisons que nous venons d'évoquer, la grande majorité des universités privées, d'autres part, ne constituent pas pour elles une menace particulière²²⁸.

Partant de ce constat, les enjeux que peuvent porter l'engagement en faveur de la mise en place de Learning Spaces sur les campus des universités nationales ne sauraient être comparées à ceux des universités privées. Là où ces dernières se saisissent du sujet principalement dans une logique de concurrence extérieure, et donc de valorisation institutionnelle, les universités nationales intègrent les Learning Spaces avant tout dans un esprit de suivi des orientations ministérielles, éventuellement

²²⁶ Les frais d'inscriptions annuels dans une université nationale sont de l'ordre de 4000 Euros par an, contre plusieurs milliers voire dizaines de milliers dans les universités privées.

²²⁷ Ces deux universités trônent incontestablement les deux premières places des classements nationaux.

²²⁸ La situation dans la région de Tokyo pouvant cependant être sensiblement différente, dans la mesure où les universités privées les plus prestigieuses, qui y sont toutes situées, présentent une attractivité très importante, notamment dans la logique familiale qui fait que les enfants vont s'inscrire dans l'université de leur père.

articulé avec des questions de recomposition de la géopolitique interne. Ces deux arguments faisant écho à une réponse aux critiques dont cette catégorie d'établissements étaient la cible depuis des décennies, à savoir d'une part un immobilisme ayant déconnecté l'enseignement dispensé des réalités contemporaines, et d'autre part une gouvernance trop décentralisée au profit des composantes, et entravant dès lors la mise en œuvre d'orientations stratégiques à l'échelle de l'institution. Autant que l'apport financier qu'elle put représenter, l'arrivée des Learning Spaces constitua donc pour elles un moyen de s'inscrire studieusement dans les orientations promues par le ministère et de montrer une démarche relevant de l'innovation pédagogique qui, par ailleurs, ne manqua pas de représenter une réaction d'orgueil face à l'image de conservatisme dont elles étaient très régulièrement affublées. En tout état de cause, et au niveau des gouvernances, ces démarches ne purent en aucun cas s'inscrire dans une logique de besoin comparable à celle à laquelle les universités privées firent face.

Le cadre de l'intégration des Learning Spaces au sein de ces établissements étant posé, la question de leur forme et de leur localisation sur le campus suivit logiquement. A ce titre, et comme nous l'indiquions déjà, les bibliothèques montrèrent très tôt une véritable propension à se saisir activement du sujet (voir 2.4.4), qui fut très opportunément interprété comme un moyen de contrer l'inexorable baisse de fréquentation et d'utilisation dont elles faisaient l'objet. Si de besoin il eut fallu parler, c'est très clairement à ce niveau qu'il se serait exprimé. La traduction que les bibliothèques firent de l'opportunité offerte par ces nouveaux espaces et des tendances liées à l'*Active Learning* qui les accompagnaient prit très majoritairement la forme des Learning Commons, notablement aidées dans ce sens par les retours et l'inspiration des pionniers – tous bibliothécaires – dont nous avons également évoqué les travaux. Rappelons ici l'une des toutes premières mentions des enjeux liés à ces nouveaux espaces pour les bibliothèques, faisant suite aux observations menées en Occident : « *Dans le futur, des infrastructures et des services support similaires aux Information Commons et aux Learning Commons seront mis en place dans le cadre du développement d'environnements d'apprentissage pour la génération Internet des universités japonaises. Nous espérons que les bibliothèques universitaires prendront une place prépondérante dans ce mouvement.* » (Yonezawa, 2006).

Des Learning Commons qui, dès l'origine, supplantèrent très largement les Active Learning Classrooms pourtant elles aussi supposées accompagner les nouvelles pratiques pédagogiques, créant un déséquilibre qui ne s'est depuis jamais démenti sur le territoire, tant en nombre que de visibilité et d'intégration dans les politiques institutionnelles. Déséquilibre qui, comme nous l'indiquions déjà, n'était de prime abord pas évident lors de la publication du texte ministériel de 2009 incitant au développement de l'Active Learning sur les campus, sans pour autant cibler une catégorie d'espace

précises, mais qui fut en revanche largement alimenté par le texte de 2010 qui cibra quant à lui explicitement les bibliothèques. La mesure de 2011 en faveur du renforcement structurel des bâtiments, qui pourrait s'accompagner de rénovations interne ayant finalement parachevé de rendre inévitable la convergence entre les bibliothèques, particulièrement concernées, et l'opportunité des Learning Commons, comme nous l'ont illustré de nombreux exemples, parmi lesquels Osaka University « *l'élément déclencheur a été les plans de renforcement antisismiques* » (Akira Jiromaru, entretien avec l'auteur, Osaka, 6 Juin 2017), et comme nous le rappela Shinya Katô pour le niveau national « *En 2011, à la suite du tremblement de terre du Tohoku, le MEXT a attribué des budgets en vue de la rénovation et du renforcement des bâtiments. C'est en particulier à ce moment que le concept de Learning Commons a été introduit dans les bibliothèques.* » (Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019)

Au-delà des incitations ministérielles en tant que telles, les gouvernances des universités nationales, n'en point douter, s'accommodèrent sans grande peine de la préemption des bibliothèques sur le sujet des Learning Spaces, que d'aucun auraient pourtant pu qualifier de captivité. N'oublions en effet pas que la période était par ailleurs marquée par les orientations promues par la réforme de 2004 en termes de recentralisation. Celle-ci devant concerner non seulement des gouvernances resserrées autour des Présidents, et plus globalement une gestion des questions éducatives plus transversale (Yamada, 2018). Même si elle ne répondait pas à un besoin prégnant, la mise en place d'espaces innovants sur le campus, et la visibilité qui l'accompagnait constituait une opportunité suffisamment forte en termes institutionnels pour ne pas la laisser à la charge – pour ne pas dire au bénéfice – de composantes dont la diminution du poids dans la géopolitique du campus était un axe très clair. L'option d'un portage des projets par des bibliothèques qui, par ailleurs, opéraient au moins au travers de leurs directeurs une démarche très active et volontaire pour intégrer ces espaces en leur sein constitua ainsi une option finalement commode, dans le sens où elle assurait la main mise et l'éventuel bénéfice au pouvoir central, tout lui économisant une attribution du dossier au forceps, et en gardant une capacité de contrôle direct sur les projets menés: « *Les universités nationales étaient devenues autonomes et elles avaient la main sur les budgets, mais en étant plus sévère sur les coûts et le retour sur investissement.* » (Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019)

Des bibliothèques qui, dans les faits, semblèrent pleinement remplir le contrat qu'elles avaient voulu leur voir confier. Rappelons en effet que si un quart à peine des universités nationales s'étaient dotées de ce type d'espaces en 2010, soit au moment de la mesure ministérielles visant justement les

bibliothèques, ce taux était passé à 97% en 2018²²⁹, permettant de parler sans le moindre doute d'une généralisation, au moins sur le plan quantitatif. Au-delà de ces chiffres, l'appropriation de ces espaces par les bibliothèques nous fut soulignée dans la totalité des entretiens que nous avons pu mener auprès de leur directeurs et managers. Si nombre d'entre eux reconnurent explicitement et sans détour l'intégration des Learning Commons avait pu représenter dans la logique de renforcement ou de consolidation de la bibliothèque dans le paysage institutionnel de leur université, tous soulignèrent par ailleurs l'opportunité que ces espaces portèrent en terme de développement des pratiques pédagogiques, et de recomposition des territoires d'apprentissage, comme par exemple à Osaka University: « *Il s'agit du reflet de l'évolution qualitative de l'Enseignement Supérieur japonais. Et c'est une tendance qui met en lumière un nouveau rôle pour la bibliothèque, en tant qu'espace d'apprentissage. Il y a une tendance globale qui voit l'université passer d'un lieu de transmission de la connaissance à un lieu de développement d'apprenants indépendants (« D'enseigner à apprendre, de lire à apprendre » était l'un de nos slogans). Le Learning Commons est particulièrement représentatif de ces changements au sein des universités.* » (Akira Jiromaru, entretien avec l'auteur, Osaka, 6 juin 2017)

3.1.3.2. Suivi scolaire des directives ministérielles

Au-delà de leur généralisation sur les campus des universités nationales, la question d'une approche qualitative de l'utilisation des Learning Commons n'apparaît que plus légitime considérant le fait qu'ils prétendirent constituer la tête de pont de l'Active Learning au sein de leurs établissements respectifs. Celle-ci nous amène tout d'abord à revenir sur les principes de conception qui ont régi leur mise en place.

Comme nous l'avons souligné, les Learning Commons des universités privées présentent en particulier deux fondamentaux qui sont leur relative déconnection fonctionnelle et parfois physique avec les bibliothèques, et une matérialité qui illustrent l'ambition qu'ils portent en termes de valorisation institutionnelle dans le contexte concurrentiel qui est celui de ces établissements. Il s'agit là de deux aspects qui précisément marquent leur distinction avec leurs équivalents – tout du moins dans l'appellation – au sein des universités nationales.

²²⁹ Source : MEXT annual Library Survey in Japan:
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/kekka/k_detail/1418394.htm

Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises à quel point les Learning Commons des universités nationales avaient été dès leur origine intimement liés aux bibliothèques, ce qui se traduisit dès 2016 le taux de 85% de ceux qui y étaient physiquement installés (Enkai, Shimada, Murakami & Inagaki, 2016). Si, comme nous venons de le voir, cette appropriation fut largement motivée par une volonté totalement assumée de réaffirmation de la place de la bibliothèque au sein de son institution, elle fut également argumentée par les porteurs de projet – donc des bibliothèques – par la conjonction unique que permettent ces dernières. Dans nombre de nos échanges, nos interlocuteurs ont en effet très régulièrement mis en avant le triptyque infrastructure / services / contenus comme étant exclusif à la bibliothèque, et positionnant dès lors celle-ci de façon évidente comme porteuse d'un Learning Commons qui, selon eux, doit justement s'appuyer sur ces trois piliers. Une assertion qui s'articula en outre avec l'inscription qui fut celle des bibliothèques dans les recommandations et les opérations ministérielles consistant à anticiper ou à accompagner un renouvellement des pratiques d'apprentissage au travers de la promotion de l'Active Learning, sur lequel il convient donc de revenir par rapport à la conception et à la définition que ces mêmes bibliothèques purent justement en avoir.

Aussi systématique la revendication de l'Active Learning – d'ailleurs toujours cité en tant de tel et non pas sous l'acronyme *pédagogies innovantes* – fusse-t-elle lors de l'évocation des fondements des Learning Commons, nos entretiens ont fait ressortir un flou entourant sa définition précise, les modalités de sa mise en œuvre, et ses finalités. « Aide à la rédaction », ou « tutorat » sont ainsi des termes qui nous ont été mentionnés de façon très régulière par les bibliothécaires interrogés, sans pour autant nous apporter un niveau de détails suffisant pour entrevoir une conception précise et véritablement cadrée de ces services. Les bibliothèques des universités nationales, de façon peu surprenante, ont ainsi clairement opéré une lecture très normée, voire scolaire de recommandations émises par le MEXT au travers de ses différents textes. Concrètement, si leurs difficultés à interpréter l'Active Learning purent notamment s'expliquer par leur relative jeunesse dans la saisie de questions relevant directement de la pédagogie, c'est bien l'absence d'une définition clairement établie par le MEXT notamment lors des plans de 2009 et de 2011 qui, par rebond, les alimentèrent d'autant. Dans les textes correspondants, en effet, ces mêmes pédagogies actives semblèrent avant tout constituer une solution à nombre d'écueils que le MEXT voulait justement traiter en termes de qualité des enseignements, sans pour autant expliquer précisément leur nature et leurs modalités de leur mise en place. Si, au travers du principe du *gaiatsu* le développement significatif de l'Active Learning en Occident fit que son adoption au Japon sembla dès lors inévitable, et donc à promouvoir par le MEXT, ce dernier sembla avoir misé sur ces nouvelles pratiques avant tout de par l'innovation de rupture qu'elles étaient censées porter, les valorisant ainsi davantage par la différence qu'elles représentaient par rapport à un existant remis en cause, que par leur nature même. Cette hypothèse pourrait expliquer

la logique d'opportunité très ouverte qui prévalut dans les plans de 2009 et de 2011, positionnant l'Active Learning plutôt comme un principe et comme une souscription à cette démarche de rupture que comme une véritable qualification d'usages, dont l'interprétation fut dès lors assez librement laissée aux établissements: « *L'accent est mis sur les méthodes d'enseignement qui font ressortir l'apprentissage indépendant et actif, avec par exemple, les cours participatifs ou la coopération.* » (MEXT, 2009)

Pour autant, il nous est clairement apparu que cette latitude indirectement offerte par les textes ministériels ne connut quasiment aucune traduction sur le terrain en termes de créativité. Là où les universités privées semblent rivaliser d'imagination pour se différencier entre elles, nous avons en effet pu constater une remarquable homogénéité dans le concept des Learning Commons des universités nationales, dont il est rapidement apparu qu'elle résultait d'un mimétisme qui fut d'ailleurs tout à fait confirmé par les entretiens que nous avons menés. Les références mentionnées par nos différents interlocuteurs ont en effet présenté une très grande constance²³⁰, invoquant inmanquablement au titre de référence les pionniers que nous avons eu l'occasion d'évoquer et ce même si certains officiaient alors au sein d'universités privées, mais aussi les premières réalisations observées au sein des universités nationales, et au premier rang desquelles le Learning Commons de Nagoya University (voir 2.4.4) : « *Un premier exemple fut Nagoya University, une étape majeure, qui devint un exemple de bonnes pratiques concernant les Learning Commons (...) Nagoya University, de par sa position d'université nationale, a eu une importance significative dans le développement des Learning Commons.* » (Tayo Nagasawa, entretien en visioconférence avec l'auteur, 10 septembre 2019). Il semble d'ailleurs que ces premières réalisations sont d'autant plus citées qu'elles constituèrent un précédent qui permit à l'époque de s'affranchir d'un *zenrei nashi* qui aurait pu constituer un véritable obstacle en dehors du cercle des porteurs du projet proprement dits. Soulignons par ailleurs que ce mimétisme fut particulièrement vrai au sein des universités nationales dans la mesure où il se fit de pairs à pairs, à savoir entre responsables de bibliothèques dont il faut rappeler la convergence de vue notamment par rapport à la situation alarmante de leurs structures respectives.

En termes d'installations, les Learning Commons des universités nationales présentent effectivement une généralisation que nous avons déjà soulignée sur le plan quantitatif, avec un taux de 97% des établissements dotés de tels espaces en 2018, et démontrent une véritable captivité par les bibliothèques dans la mesure où la très grande majorité d'entre eux y sont hébergés. Cette

²³⁰ Makoto Yonezawa, Makoto Inoue, Riko Modeki et Shinya Katô nous ayant systématiquement été mentionnés.

homogénéité contextuelle, cumulée au mimétisme que nous constatons, aboutit à des réalisations d'un conformisme notable, et qui devient criant dès lors qu'elles sont comparées avec la diversité de celles des universités privées. Surface, équipements, organisations, services, et modalités de communication sont ainsi particulièrement comparables, et illustrent parfaitement les conditions dans lesquels ces projets furent lancés, et les objectifs qu'ils visèrent.

La question de ces objectifs, justement, nous ramène à l'interprétation que les bibliothèques purent faire de l'incitation du MEXT en faveur de l'Active Learning. Comme nous l'indiquons, le ministère lui-même sembla particulièrement vague dans la traduction opérationnelle, et surtout pédagogique, à porter à cet acronyme. Là encore, du mimétisme observé entre les différentes universités nationales émergea un schéma stéréotypé dont finalement quelques rares exemples²³¹ à peine se distinguèrent. Comme nous le souligna Chieko Mizoue lorsqu'elle évoquait avec nous ses observations du phénomène des Learning Spaces au sein des bibliothèques universitaires japonaises : « *L'Active Learning, ce n'est pas de la discussion en groupe. La discussion en groupe c'est simplement une partie de cela. L'Active Learning doit aussi inclure la question d'aider les étudiants à apprendre par eux-mêmes. Mais au Japon, la discussion de groupe est considérée comme de l'Active Learning, ce qui est évidemment faux* » (Chieko Mizoue, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 27 juillet 2018). Effectivement, nos visites et nos échanges ont démontré que si les bibliothèques s'appuient systématiquement sur l'exclusivité de leur triptyque infrastructure / services / contenus pour justifier le portage du Learning Commons, les usages qu'elles rattachent à l'Active Learning consistent dans l'immense majorité des cas à héberger – voire à accompagner – du travail collaboratif, ce qui dans les faits se matérialise par les espaces de discussion qu'évoquait Chieko Mizoue. Nombres de bibliothécaires, d'ailleurs, nous ont souligné la possibilité de parler à voix haute comme l'une des caractéristiques principales de leur Learning Commons par rapport au reste de la bibliothèque, et ce au-delà de l'usage qu'elle est censée traduire. L'aspect pédagogique sur lequel ces projets furent construits, et qui visait à répondre à l'incitation ministérielle en faveur d'une amélioration de la qualité des enseignements, se concrétise par ailleurs généralement sous la forme de guichet d'accompagnement ou de tutorat, animés par des étudiants de master ou de doctorat, dans le cadre d'une programmation thématique hebdomadaire. Cet accompagnement est souvent centré sur la rédaction de rapports ou de mémoires, plutôt qu'un véritable soutien disciplinaire dont la légitimité pourrait être contestée compte-tenu du statut des tuteurs. Nos observations ont montré que si certains de ces guichets connaissent un écho auprès des étudiants²³², d'autres s'avèrent en revanche quasiment

²³¹ Dont l'Academic Link Center de Chiba University, notamment

²³² L'initiative LALA (Library Academic Learning Adviser) d'Ochanomizu University, outre le fait d'avoir été précurseur, a bénéficié d'un vrai succès auprès des étudiants <http://ocha-lala.org>

inutilisés, sans que leur existence ne soit pourtant remise en cause, tendant à prouver l'importance de préserver cette activité à coloration pédagogique en termes d'image, et ce même sans résultats concrets.

Ce d'autant qu'à de très rares exceptions près, nos visites pas permis d'identifier de collaborations entre les bibliothèques et les enseignants suffisamment formalisée pour permettre à ces derniers d'intégrer concrètement le Learning Commons dans leur séquence pédagogique, par exemple au travers de travaux de groupe asynchrones planifiés : « *la relation entre les enseignants et le tutorat est importante, mais cela n'a pas encore été institutionnalisé.* » (Akira Jiromaru, entretien avec l'auteur, Osaka, 6 juin 2017). Outre la question de l'adéquation de ces lieux avec une véritable activité d'apprentissage (Harrop & Turpin, 2013, Cox, 2017, Berman, 2020), c'est bien le principe même de l'apprentissage informel (Jamieson, 2009), et donc en autonomie, qui peut susciter des résistances auprès des équipes pédagogiques, comme nous aurons l'occasion de le souligner (voir 3.2.3.1). En tout état de cause, il apparaît que l'institutionnalisation d'une collaboration avec les enseignants dans la mise en place et l'exploitation des Learning Commons, notamment au sein des universités nationales, reste un enjeu majeur que les tendances fortes sur lesquelles peuvent s'appuyer ces espaces n'ont pas encore réussi à outrepasser.

Le cadrage, pour ne pas dire la limitation de ces services proposés par les Learning Commons, compte-tenu de l'ambition pédagogique qu'ils portent théoriquement, semble découler globalement d'une réflexion qui fut davantage portée sur le lieu et sur sa valorisation dans la géopolitique du campus que sur les usages proprement dits : « *Vu de l'extérieur, cette situation était favorable pour les bibliothèques. Mais de l'intérieur, il apparut qu'il n'y avait pas assez de discussions concernant le type d'espaces qui favoriseraient l'apprentissage* » (Chieko Mizoue, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 27 juillet 2018). En effet, si la volonté de s'inscrire dans les mesures ministérielles en reconsidérant le rôle et les missions de la bibliothèque fut réelle pour les porteurs de projets, elle se heurta à plus de résistance au changement au niveau des personnels dans les universités nationales que ceux des universités privées, notamment pour des questions statutaires sur lesquelles nous reviendrons (voir 3.2.2).

A ce titre, l'Active Learning et son caractère innovant, au travers d'un glissement situationnel typique du *uchi/soto* consistant à intégrer une composante pédagogique jusqu'alors inédite au sein des bibliothèques, sembla avant toute chose à redonner un poids institutionnel à ces dernières, très fragilisées. Un Active Learning, par ailleurs, dont il ne semble pas qu'il ait été plus ou moins bien défini au sein des universités nationales que dans les universités privées. Celles-ci semblent

simplement avoir assumé plus directement la vocation de communication et de valorisation qu'elles confèrent à leurs Learning Commons, au-delà de toute vocation pédagogique. Cette hypothèse tend à être confirmée notamment par le fait que si ces mêmes universités privées peuvent faire preuve de créativité autant dans la dénomination de leurs Learning Spaces que dans leur forme, les universités nationales démontrent là encore un conformisme très studieux. Très rares, en effet, y sont les Learning Commons qui n'en porteraient pas le nom²³³, tendant à ériger l'acronyme au rang de marque homogène – et dans un sens qualifiante – au sein du contingent des universités nationales.

Les entretiens que nous avons pu mener ont effectivement démontré à quel point la vocation de valorisation institutionnelle des Learning Commons pour leur bibliothèque de rattachement était pleinement assumée, voire revendiquée par les décisionnaires impliqués. La communication faite autour de ces espaces, en effet, est systématiquement opérée par la bibliothèque porteuse au sein des universités nationales, au contraire des universités privées qui leur confèrent une identité plus autonome. Outre sa nature même, les modalités de cette communication excluent de façon quasi systématique une quelconque dissociation du Learning Commons de la bibliothèque qui l'héberge. Les supports, canaux de communication, et messages sont totalement partagés entre les deux entités, mettant par ailleurs ostensiblement en avant le Learning Commons comme une partie de la bibliothèque, bien davantage qu'une extension de celle-ci. Cette communication, par ailleurs, s'appuie en particulier sur la matérialité de lieu, mettant notamment en avant l'exclusivité de ses équipements mobiliers, immobiliers, et parfois technologiques au sein du campus, en l'intégrant dans le triptyque infrastructures / contenus / services qui, là encore, est présenté comme une exclusivité de la bibliothèque (Figures 18 et 19).

²³³ L'*Academic Link Center* de Chiba University constituant une exception notable, et cohérente de par son concept qui outrepassé très largement celui d'un Learning Commons intégré au sein d'une bibliothèque.



Figure 18: Présentation du Learning Commons sur le site web de la bibliothèque de Kyoto University



Figure 19: Présentation du Learning Commons sur le site web de la bibliothèque d'Osaka University

L'Active Learning y est évoqué, mais dans une logique de terme générique qui laisse finalement aux étudiants une interprétation assez large. L'attention portée à cette communication unifiée tranche avec une segmentation opérationnelle que nous aurons l'occasion de souligner (voir 3.2.3.1).

Comme nous venons de le voir, au-delà de leurs différences structurelles, les universités nationales et leurs homologues privées partagent le fait d'avoir positionné leurs Learning Commons respectifs – et ce quelle que soit leur appellation – en dans une optique de valorisation, manifestement aussi importante que l'amélioration de la qualité des enseignements qui en avait constitué leur terreau. Elles divergent cependant concernant le périmètre de cette valorisation, puisque si les Learning Commons des universités nationales visèrent avant tout à conforter une position institutionnelle interne à la géopolitique du campus, ceux des universités privées furent clairement conçus dans une logique de réponse à une concurrence externe, formalisée par une compétition inter-établissement dans l'attraction des futurs étudiants. Cette priorité mise sur la valorisation ne saurait cependant hypothéquer le rôle de catalyseur de nouveaux usages que ces espaces ont pu créer au sein des étudiants. A la réserve près que ces usages purent ne pas répondre aux schémas relativement prédéfinis par les universités nationales sous l'acronyme générique d'Active Learning, contrairement aux universités privées au sein desquelles la vocation opérationnelle des Learning Commons a dès leur émergence outrepassé des questions pédagogiques, en se positionnant dans réserves et sans pudeur sur la vie étudiante en général.

Au-delà des différences que nous venons de souligner, les universités nationales et privées se retrouvent au-delà de leurs différences d'approche dans une caractéristique commune qui, parallèlement aux témoignages que nous avons pu recueillir et aux aspects conjoncturels que nous avons pu constater, constitue un révélateur fondamental de l'équilibre des forces ayant régi la mise en place des Learning Commons concernés. La question de leur évaluation et de ses modalités, que nous nous proposons d'aborder maintenant, a en effet parachevé de nous confirmer les hypothèses que nous évoquions quant aux limites de la conception et de l'ambition de leurs usages.

3.1.4. Modalités de lecture et d'évaluation comme révélateurs

3.1.4.1. Évaluation des Learning Spaces en question

Avant de revenir sur le cas japonais, il convient de positionner la question de l'évaluation dans le contexte global du phénomène des Learning Spaces, et ce dans toute la diversité de leurs formes et des territoires sur lesquels ils se sont développés. L'émergence de ces différents espaces sur les campus, aussi remarquable ai-t-elle été, a effectivement soulevé rapidement la question des modalités de leurs appréciation, et de façon sous-jacente des objectifs stratégiques qu'ils portent. La multiplicité de ces derniers pouvant d'ailleurs révéler des incompatibilités, voire des contradictions.

Ainsi la priorité officiellement annoncée sur la qualité des enseignements, et notamment revendiquée au Japon sous la bannière de l'Active Learning, peut-elle par exemple être interprétée – et donc évaluée – autant au travers d'un retour des étudiants que par l'éventuelle augmentation des leurs résultats (Baepler, Walker, Brooks, Saichaie & Petersen, 2016). La réussite de l'intégration d'un Learning Commons au sein d'une bibliothèque, ou de la transformation de cette dernière en Learning Center peut quant à elle s'apprécier tant par le nombre supplémentaire d'étudiants inscrits qu'elle aura permis à l'institution d'enregistrer que par la croissance du nombre d'utilisateurs qu'elle aura engendré au quotidien. Sur un plan purement statutaire, la mise en place d'un plan stratégique relatif aux Learning Spaces au sein d'une institution peut connaître une lecture basée sur un référentiel ministériel découlant de mesures nationales, ou sur une évaluation interne qui traduirait des objectifs sensiblement différents. Ces potentielles oppositions nous rappellent que « *Considérer (les tensions) comme constitutives de l'objet étudié en rendant à ces oppositions leur valeur heuristique : en tant que fait social, l'évaluation est fabriquée dans un contexte donné par des individus qui tout à la fois et de longue date mettent en discours et en débat l'évaluation et ses conséquences* » (Barats et

Bouchard dans Barats, Bouchard et Haakenstaad, 2018:11). Car c'est bien dans une approche holistique que cette lecture de l'évolution se doit d'être menée, en apportant notamment « *un éclairage des sciences humaines et sociales sur les mutations de l'évaluation dans l'espace académique (...) en les replaçant dans des contextes nationaux et institutionnels* » (*ibid*). Ce en particulier au regard des tendances observées dans le monde universitaire notamment depuis les années 2000, avec la systématisation de démarches jusqu'alors inexistantes ou plus informelles. Tendances auxquelles le Japon n'a, comme nous l'avons vu, pas échappé, notamment au travers de la réforme de 2004 (voir 2.3.3) et de la mise en place du CIUEN pour les universités nationales.

Parallèlement à son approche proprement dite, il nous a semblé indispensable de conserver un regard critique quant aux modalités de l'évaluation qui nous intéresse ici. Ce notamment par rapport à une éventuelle pression du critère quantitatif, souvent observée dans les évaluations menées au sein des universités, allant jusqu'à faire évoquer « *une superstition des métriques* » (Goldmann, cité dans Moeglin, 2005:27), voire « *Un gouvernement par les nombres* » (Desrosières, 2008, cité dans Barats, Bouchard et Haakenstaad, 2018:11) et rappelant que « *Le terme évaluation a acquis dans le monde académique contemporain, comme dans d'autres milieux, une forte connotation bureaucratique* » (*ibid*:13). Les Learning Spaces, compte-tenu de la nature des ambitions qu'ils peuvent porter, du changement potentiel qu'ils peuvent représenter, et évidemment des budgets qu'ils impliquent, le rend à l'évidence particulièrement sujet à une démarche d'évaluation structurée.

Celle-ci, tant dans sa portée que dans ses modalités, se base autant qu'elle ne reflète les objectifs stratégiques guidant leur mise en place. Et à ce titre, l'éventuelle pression du critère quantitatif que nous évoquions peut autant traduire une lecture majoritairement comptable, qu'une difficulté à approcher le sujet sous l'angle qualitatif, qui dans le cas des Learning Spaces est *a priori* particulièrement à même de qualifier leurs usages, et donc une part de leur réponse face à la question de *l'amélioration de la qualité des enseignements*. Cette difficulté, par ailleurs, peut se conjuguer à une question de temporalité de l'évaluation, et en l'occurrence du fait de la mener sur la base d'une réalisation effective, ou de façon prédictive sur la base d'un projet. Cette dernière configuration pouvant notamment s'insérer dans une logique de demande de financement. Nous pouvons d'ailleurs mentionner à ce titre un exemple particulièrement représentatif, puisque régulièrement mentionné comme un système d'évaluation de Learning Spaces existant connaissant une diffusion relativement large : le Learning Space Rating System d'EDUCAUSE²³⁴. Ce dernier constitue un cadre

²³⁴ Le Learning Space Rating System (LSRS), auquel l'auteur de cette thèse a participé notamment au travers de ses traductions/adaptations française et japonaise (voir <https://www.educause.edu/eli/initiatives/learning-space-rating-system>)

d'évaluation prédictive (en « pre-occupation ») de la performance d'une Active Learning Classrooms, base sur une liste d'une cinquantaine de critères très majoritairement binaires, et organisés en six rubriques thématiques. Outre le fait de prétendre établir un langage commun pour l'évaluation de tels espaces, il vise à accompagner la construction des projets en regards d'espaces existants, et eux aussi évalués au travers d'un score chiffré, et donc comparable. Étant prédictif, ce système ne prend par définition pas en compte les usages, et assume de se limiter d'une part aux uniques Active Learning Classrooms, et d'autre part de ne pas s'attacher à leurs usages.

Cet exemple, et l'exposition dont il peut bénéficier dans les conférences et groupes de travail traitant directement ou indirectement de Learning Spaces ne saurait masquer la rareté de démarches d'évaluation structurée les concernant, constituant une antinomie remarquable compte-tenu de l'essor annoncé de ces nouveaux espaces, et du contexte relatif aux évaluations en général que nous mentionnions. Cette rareté, à elle seule, pourrait ainsi constituer un indicateur de la difficulté à approcher ce sujet, et à en définir clairement les objectifs stratégiques.

3.1.4.2. Approche différenciée par rapport au système

Ce cadre et ces antécédents étant posés et intégrés, nous nous sommes penchés sur la question de l'évaluation des Learning Spaces – et donc en particulier des Learning Commons – dans un cheminement nous a conduit à « *ouvrir la boîte noire (des) conditions d'émergence, de production ou de circulation* » (Barats & Bouchard dans Barats, Bouchard & Haakenstaad (Eds.) 2018:15) de ces évaluations, en cherchant en particulier à identifier les dynamiques et les motivations de ses acteurs, sa diffusion et son appropriation par les cibles qu'elle vise, et enfin sa véritable inflexion sur les démarches concernées.

Nous l'avons vu, la réforme de 2004 s'est notamment structurée autour de la mise en place d'une évaluation systématique et structurée. Un tel principe, qui faisait autant écho aux politiques nationales du ministère qu'à la recentralisation du pouvoir autour du Président, était particulièrement nouveau, en particulier pour la grande majorité des universités nationales justement ciblées par le texte. Comme nous le soulignons par ailleurs, cette évolution s'inscrit dans des tendances du *New Public Management* déjà observées en Occident, et notamment en Europe (Yamamoto, 2004 ; Waltzing dans Barats, Bouchard & Haakenstaad (Eds.), 2018) et qui avaient abouti à la mise en place de structures indépendantes chargées d'évaluer des plans d'actions et des contrats d'objectifs établis sur une

période donnée. Ces précédents, à n'en point douter, purent constituer un *gaiatsu* habillement utilisé par les porteurs de la réforme de 2004 qui, dans le cadre de la globalisation à laquelle l'Enseignement Supérieur japonais faisait face en plus de ses propres problèmes structurels, purent ainsi plus facilement implémenter un principe qui constituait un changement culturel majeur, et y trouver un argument à même d'outrepasser des résistances.

Parallèlement aux évidentes différences structurelles et règlementaires auxquelles universités nationales et privées font face, nous avons vu à quel point la conception que chacune de ces deux catégories d'établissements purent faire de leurs Learning Commons présentaient une divergence (voir 3.1.2 et 3.1.3), qui traduisait des objectifs stratégiques découlant de contextes institutionnels différents. Nous avons ainsi décidé d'aborder la question de l'évaluation pour les deux catégories d'établissements de façon distincte. Nous sommes en effet partis du postulat que l'analyse de la nature et des modalités de l'évaluation, et notamment de ses caractéristiques telles que définies par Barats et Bouchard: acteurs et réseaux d'acteurs, diffusion et appropriation, et performativité (2018) pourraient nous permettre de remonter jusqu'aux motivations ayant régi la mise en place des Learning Commons, et de confirmer le cas échéant les hypothèses que nous émettions, concernant notamment l'équilibre des enjeux institutionnels qu'ils portent, et en particulier celle d'une certaine prédominance du concept et de la valorisation sur les usages et les pratiques proprement dits

3.1.4.3. Limitations assumées au niveau des universités privées

Statutairement parlant, les universités privées sont peu – voire pas du tout – soumises à une quelconque démarche d'évaluation vis à vis du MEXT, et en tout cas pas dans les conditions mises en place par la réforme de 2004 pour les universités nationales. Il apparaît néanmoins que leur autonomie et leur indépendance financière ont fait que le principe de l'évaluation est culturellement plus ancré. Celle-ci, cependant, répond à une philosophie spécifique, et intimement liée aux enjeux budgétaires auxquelles ces établissements ont historiquement fait face. En l'occurrence, et même si elles tendent à suivre les orientations nationales, il ne s'agit pas tant pour les universités privées de satisfaire les critères posés par un ministère dont le financement reste de toute manière marginal, que d'inscrire cette démarche d'évaluation dans une logique qui relève davantage d'une comptabilité

analytique, et donc d'un retour sur investissement. Ce qui ne signifie cependant pas que ces établissements ne se soumettent pas aux éventuelles campagnes d'évaluation lancées par le MEXT en dehors de celles concernant les PMT des universités nationales, comme nous aurons l'occasion de le voir. Ceci étant, l'évaluation au sein des universités privées se voit conçue, opérée, et exploitée de façon très majoritairement interne, et propre à chaque établissement.

Dans ce cadre général, l'évaluation des Learning Spaces, et en particulier celle des Learning Commons sur lesquels les universités privées semblent s'être orientées (rappelons le taux de 65% d'établissements qui en étaient déjà dotés en 2017²³⁵) mérite évidemment d'être questionnée, notamment dans ses modalités et dans ses objectifs. Si chaque université privée se voit par essence même autonome dans la définition de ces derniers, nos visites et nos entretiens ont rapidement pu faire ressortir plusieurs caractéristiques qui, au-delà de montrer une remarquable homogénéité, sont riches en enseignements par rapport à l'appropriation institutionnelle qui est faite des Learning Commons en question.

La première consiste en une approche généralement binaire de l'évaluation, dans laquelle nous avons pu constater que la majorité des universités privées s'inscrivent. Concrètement, celle-ci revient à simplement confirmer – ou non – l'existence d'un Learning Commons au sein de leur campus. Cette approche, encore une fois largement observée au sein d'établissements dont les décideurs nous ont par ailleurs largement souligné la situation concurrentielle dans laquelle ils se trouvent, semble ainsi correspondre, le cas échéant, à une affirmation de l'inscription de l'établissement dans cette dernière. Ce qui tendrait ainsi à valider l'hypothèse d'une dynamique des Learning Commons avant tout construite autour du potentiel d'attractivité qu'ils constituent auprès d'étudiants dont le recrutement constitue un enjeu crucial. Cette logique binaire et déclarative peut cependant connaître une extension sortant du cadre de l'évaluation interne, notamment observée dans le cadre des enquêtes annuelles menées par le MEXT auprès des bibliothèques de l'ensemble des établissements du pays, et qui revient non seulement à confirmer l'existence d'un Learning Commons, mais aussi et le cas échéant à en lister les services offerts (voir 3.1.4.5)

Les universités privées qui décident d'outrepasser cette approche binaire, et qui revendiquent ce qu'elles considèrent comme une *véritable* démarche d'évaluation de leur Learning Commons, la limitent dans l'immense majorité des cas à une approche purement quantitative. Cette dernière se concrétisant généralement par une analyse de la fréquentation du Learning Commons, éventuellement

²³⁵ Source : enquête annuelle du MEXT : https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/23/1402578_1.pdf

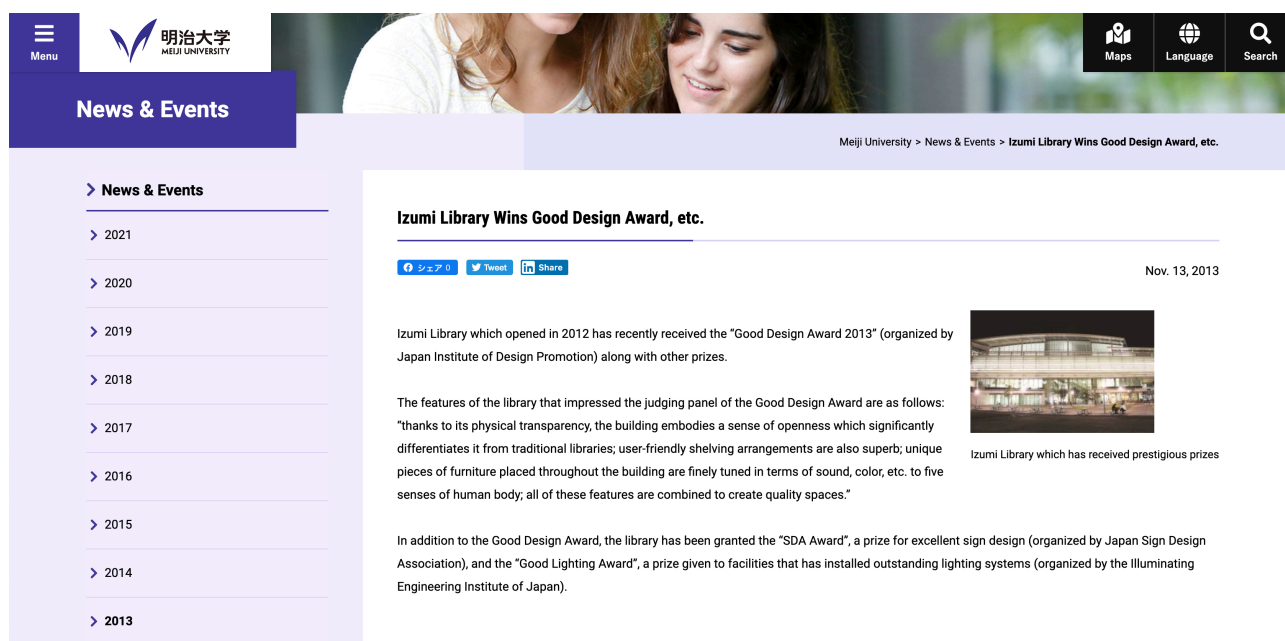
menée en comparaison avec celle d'une bibliothèque préexistante. Cette démarche n'est aucunement valorisée dans le recrutement de nouveaux étudiants, aucune des universités que nous avons interrogées n'ayant mentionné une quelconque extension de leur évaluation quantitative au nombre d'étudiants que le Learning Commons avait effectivement permis à l'institution de recruter, par exemple suite aux journées *Open Campus*. Elle s'inscrit en revanche totalement dans la logique d'un retour sur investissement qui s'avère évidemment essentiel pour des établissements subissant une pression budgétaire forte.

En corollaire, la troisième et dernière caractéristique que nous avons donc logiquement pu observer concerne la rareté d'une véritable évaluation qualitative qui serait spontanément mise en place au sein des Learning Commons. Une réalité qui ne nous a d'ailleurs pas été cachée dans plusieurs de nos entretiens, lorsqu'il nous fut par exemple confirmé qu'« *il n'y a pas encore d'évaluation, simplement des statistiques. Les chiffres montrent des choses, par exemple le taux d'occupation, mais on ne sait pas ce que font les étudiants : travailler, ou simplement discuter. Peut-être même dormir, on ne sait pas.* » (Yoshino Chihara, entretien avec l'auteur, Tokyo, 11 avril 2019). Sachant que, comme nous l'indiquons déjà (voir 3.1.2.2), les universités privées opèrent *a priori* une dilution significative de la notion d'Active Learning dans leur conception des Learning Commons, une évaluation qualitative pourrait pourtant constituer un outil permettant de qualifier *a posteriori* et dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue les activités pédagogiques spontanément menées par les étudiants. Cependant, et de son côté, la composante vie étudiante davantage visée par les porteurs de projets ne fait pas davantage l'objet d'une telle démarche. En ce sens, la créativité différenciante que nous avons soulignée comme étant une spécificité des universités privées n'est absolument pas évaluée par rapport à l'inflexion qu'elle peut avoir sur les pratiques des étudiants, tendant là encore à valider l'hypothèse d'une prépondérance de la visibilité dans la conception de ces espaces.

Hypothèse qui tend à être définitivement confirmée par un fait particulièrement notable qui consiste non seulement à voir l'évaluation qualitative quasi absente, mais au-delà de cela être exclue à dessein. En effet, lors de certains de nos entretiens avec des responsables de Learning Commons, voire des Présidents ou Vice-Présidents d'universités privées, l'évocation d'une évaluation dépassant une simple approche quantitative a généré une gêne, voire un rejet explicite²³⁶. Nous avons pu constater à ces occasions que le principe d'une évaluation qualitative était clairement assimilé par les interlocuteurs en question comme une démarche ciblant les aspects relevant de pratiques

²³⁶ Il doit être ici mentionné que dans le cadre de ces rendez-vous, l'auteur de cette thèse avait pu être présenté comme un « expert » (pour reprendre le terme utilisé par les organisateurs) qui avait parallèlement à sa recherche des activités autour d'outils d'évaluation, ayant notamment été impliqué dans le *Learning Space Rating System* d'EDUCAUSE.

pédagogiques, nous amenant ainsi à deux conclusions. La gêne provoquée chez une première partie de nos interlocuteurs semble directement traduire le flou que nous mentionnions déjà comme existant autour du concept d'Active Learning. Le manque définition claire de ce dernier, au-delà d'une proclamation de principe que certains établissements n'ont pas manqué d'afficher en cohérence avec les tendances nationales, empêche par définition de mettre en place une évaluation le concernant. Le refus spontanément prononcé par d'autres, quant à lui, nous apporte une illustration explicite des objectifs stratégiques portés par les Learning Commons concernés, et à la tête desquels ne figurent donc pas les questions pédagogiques. Au titre de confirmation, notons d'ailleurs que si l'évaluation qualitative des pratiques est ainsi inexistante voire évitée, ce n'est pas le cas de celle – si tant est qu'elle puisse être considérée comme telle – qui concerne éventuellement la conception matérielle et architecturale de l'espace. Nous avons en effet pu constater que les universités privées qui avaient bénéficié de prix, *Design Awards* et autres reconnaissances de la qualité architecturale de leurs Learning Commons et autres espaces assimilés, voire de la simple implication d'un architecte renommé (voir 3.1.2.2), les affichent ostensiblement dans le cadre de leurs opérations de communication (Figure 20).



**Figure 20: Mention du *Design Award* obtenu
Sur le site web de la bibliothèque Izumi de Meiji University, Tokyo**

Ce schéma général, cependant, n'est pas exempt de rares et notables exceptions. Parmi celles-ci, le Learning Commons de Dôshisha University à Kyoto, a démontré depuis sa mise en place une démarche d'évaluation régulière, structurée et multidimensionnelle. Celle-ci est à mettre au crédit de Makoto Inoue qui, outre le fait d'avoir été à l'origine de ce projet, s'avère être l'un des quatre

pionniers que nous avons évoqués comme ayant été les premiers à sensibiliser la communauté universitaire japonaise aux Learning Commons dans les années 2000 (voir 2.4.3). La conception qu'il démontra dès l'origine de ces espaces comme outils de transformation des pratiques pédagogiques explique aisément le fait qu'il ait été l'un des rares responsables de Learning Commons à mener « *une évaluation annuelle, quantitative, qualitative, et utilisant des photos diaries. C'est une coopération avec la faculté de commerce (...). Nous comptons 3500 entrants par jour. Mais les usages ne sont pas toujours les bons. Certains étudiants viennent juste pour discuter, et pas pour travailler.* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017). Cette exception semble ainsi pouvoir davantage s'expliquer par des considérations d'acteurs (Albero, Linard et Robin, 2009) agissant souvent comme des *boundary spanners* que par des aspects structurels.

3.1.4.4. Paradoxes au niveau des universités nationales

Au contraire de leurs homologues privées, les universités nationales devenues IUN sont comme nous l'indiquions soumises à une évaluation systématique, structurée et indépendante qui fut instaurée par la réforme structurelle de 2004. Cette démarche s'appuie sur une entité spécifiquement établie par le MEXT : le Comité d'Évaluation des IUN (CEIUN), et concerne les contrats d'objectifs à moyen terme²³⁷ ayant eux aussi été instaurés par la réforme de 2004 (Oba, 2010). Depuis celle-ci, et au moment de la rédaction de cette thèse, ce sont deux exercices complets qui ont ainsi été menés : 2004-2009 et 2010-2016. L'accès aux rapports d'évaluation du second exercice des 86 universités nationales, publiés en 2017²³⁸, nous a permis d'y mener une analyse sémantique sur deux termes clefs : *Learning Commons* et *Active Learning*²³⁹. Le choix de baser notre analyse sur ces deux termes s'est respectivement fondé sur la généralisation effective des Learning Commons observée au sein des universités nationales, démontrée par le taux de 97% d'établissements équipés en 2018²⁴⁰, et sur l'évocation systématique de l'Active Learning par les porteurs de projets interrogés comme raison d'être pédagogique de ces espaces.

²³⁷ Objectifs à Moyen Terme (OMT) et Projet à Moyen Terme (PMT)

²³⁸ https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/detail/1386169.htm (consulté le 3/10/20)

²³⁹ Les rapports étant en Japonais, l'analyse a été menée sur la traduction japonaise des deux termes: ラーニング ・ コモンズ (Learning Commons) et アクティブ ・ ラーニング (Active Learning)

²⁴⁰ Source : MEXT annual Library Survey in Japan:

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/jouhoukiban/kekka/k_detail/1418394.htm

Ainsi, parmi les 86 universités nationales devenues IUN, seules 9 ont vu le terme *Learning Commons* mentionné dans le rapport de leur exercice 2010-2016. Ce sont donc 90% d'entre elles qui ne l'ont pas fait, alors même qu'elles sont effectivement dotées de tels espaces. L'*Active Learning* se voit quant à lui davantage mis en avant, puisque 22 des 86 rapports le mentionnent, 74% des universités ne le faisant donc pas. Parmi celles qui évoquent l'*Active Learning*, seule 10 (12%) mentionnent le terme à plus d'une seule reprise, apportant un argumentaire dépassant le simple déclaratif. L'analyse de la corrélation entre la mention des deux termes s'avère elle aussi instructive. 59 universités (68%) ne font apparaître aucun des deux termes dans leur rapport. 23 (27%) affichent un seul des deux termes, et à peine 4 (5%) les deux de façon conjointe.

La lecture et la contextualisation de ces chiffres nous amènent à souligner plusieurs paradoxes remarquables.

Le premier concerne la non-translation de la généralisation des *Learning Commons* dans les arguments soulevés au sein des rapports. Rappelons en effet que si 10% à peine des universités nationales mentionnent cet équipement, elles sont pourtant 97% à avoir suivi dans les faits les directives nationales en s'en dotant.

Le second interroge la conjonction entre l'*Active Learning* et ces mêmes *Learning Commons*, qui nous a pourtant systématiquement été mentionnée dans nos entretiens comme un argument majeur de la mise en place de ces derniers, et qui est également très soulignée dans les publications et autres rapports publiés à l'échelle nationale. Si les chiffres nous montrent une prédominance – certes relative – de la mention de l'*Active Learning* comparativement à celle des *Learning Commons* (26% contre 10%), le fait qu'à peine 5% des universités aient par ailleurs intégré les deux termes dans leur rapport semble questionner l'automaticité du portage de l'un par l'autre.

Enfin, la revendication des porteurs de projets de *Learning Commons* qui consiste à les présenter comme un atout majeur dans la refonte des pratiques pédagogiques au travers de l'*Active Learning*, et donc comme un outil privilégié dans les démarches d'amélioration de la qualité des enseignements tant promues par le MEXT, semble elle aussi être mise en doute. En effet, sur les 86 universités nationales, seules deux d'entre elles évoquent leur *Learning Commons* au-delà d'une déclaration de principe de leur existence qui n'implique pour la plupart même pas une analyse quantitative, quatre faisant de même pour l'*Active Learning*²⁴¹. Chiba University, dont nous avons déjà souligné la portée et l'ambition de l'Academic Link Center, et Otaru Business University semblant finalement être les deux seuls établissements semblant inclure un véritable argumentaire structuré autour des deux

²⁴¹ Ces chiffres sont notamment basés sur les établissements ayant respectivement mentionné les deux termes à plus de deux reprises dans leur rapport.

termes dans leur rapport, outrepassant une approche au mieux quantitative, au pire binaire (nous en faisons / nous n'en faisons pas).

Parmi les huit ex-universités impériales, qui bénéficient d'une aura de prestige toute particulière et ce même par rapport aux autres universités nationales, seule Nagoya University, dont il faut rappeler qu'elle hébergea ce qui fut considéré comme le premier véritable *Learning Commons* japonais, l'intègre effectivement et de façon conjuguée à l'*Active Learning* dans son rapport. Quatre de ces universités ne font en revanche mention d'aucun des deux termes. Il apparaît donc ainsi que ces derniers ne semblent pas plus constituer pour les ex-universités impériales plus que pour toutes autres universités nationales un instrument de valorisation particulier auprès du MEXT, sur lequel nous nous proposons maintenant de nous arrêter.

3.1.4.5. Interprétation optimiste et cadrée au niveau du MEXT

Comme nous avons eu l'occasion de le détailler, la réforme universitaire de 2004 promulguée par le gouvernement japonais fut notamment architecturée autour d'une évaluation systématique des universités nationales, visant notamment à apprécier leur capacité de gestion dans le nouveau cadre d'autonomie qu'elle leur conféra, mais aussi leurs efforts envers l'objectif stratégique d'amélioration de la qualité des enseignements qui fut érigé au niveau de priorité. A ce titre, la lecture et l'analyse que nous venons de porter aux rapports de la seconde vague des évaluations du côté des universités nationales, et dont nous avons souligné les paradoxes, se doit évidemment d'être réciproquement menée dans l'interprétation qu'en a fait le MEXT.

Le CEIUN du MEXT, en l'occurrence, publia au terme de la campagne d'évaluation de la période 2010-2016 un rapport synthétique final²⁴² qui nous offre justement des éclairages significatifs non seulement quant à l'appréciation portée dans l'absolu par le ministère sur les actions menées par les universités nationales, mais aussi par rapport au décalage pouvant exister entre celle-ci et les conclusions que la lecture des rapports d'évaluation des universités nous a conduits à émettre.

²⁴² https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/14/1386173_01.pdf

De façon générale, le MEXT porte un jugement positif sur le développement de qu'il rassemble sous l'acronyme *espaces d'Active Learning*. Le rapport final du CEIUN mentionne en effet ces derniers au premier rang des mesures considérées comme *d'excellents points d'amélioration* de l'exercice 2010-2016, ce alors même que d'autres de ces mesures ont été implémentés par un plus grand nombre d'universités. Il considère en outre que si l'enseignement en ligne avait fait l'objet d'un effort particulier dans le cadre de l'exercice précédent (2004-2009), cette tendance autour de l'*Active Learning* sur les campus se positionne comme une réponse adéquate aux changements sociétaux et aux demandes du tissu professionnel. Notons cependant que le terme *Learning Commons*, quant à lui, n'apparaît pas dans ce document.

Cette lecture positive dépasse d'ailleurs la simple question de l'*Active Learning*, puisque sur les 86 universités nationales, 74 bénéficient d'une évaluation satisfaisante, et 11 une bonne évaluation concernant la mise en œuvre de démarches en faveur de l'amélioration des enseignements. Une seule est pointée comme ayant un retard en la matière.

L'interprétation faite par le MEXT des évaluations des universités nationales est, là encore, significative.

Tout d'abord, voir le CEIUN présenter l'*Active Learning* comme un axe de développement majeur alors même que trois quarts des universités évaluées ne mentionnent pas ce terme dans leur rapport d'évaluation apparaît pour le moins paradoxal. Ce d'autant que les 26% d'universités qui mentionnent l'*Active Learning* dans leur rapport le font, comme nous le soulignons, d'une façon purement déclarative pour la majorité d'entre elles, seuls 10% apportant un argumentaire suffisamment détaillé pour laisser entrevoir une prise en compte réelle et structurée de la dimension pédagogique justement visée par le MEXT.

Ce dernier ne mentionnant par ailleurs pas les *Learning Commons* dans son rapport final, il semble de facto remettre en cause leur hégémonie dans un portage de l'*Active Learning* qui avait pourtant été largement promu notamment au travers de la mesure de 2010 (voir 2.4.6). En ce sens, le rapport en question présente une cohérence avec ceux des universités, dont il faut rappeler qu'à peine 10% d'entre elles mentionnent leur *Learning Commons*.

Ces différents constats peuvent s'expliquer par plusieurs hypothèses.

La première consiste en un enjolivement volontaire des évaluations des universités nationales par le MEXT, au travers de ce que certains auteurs ont mentionné comme « *une manipulation des données utilisées dans les rapports, et comme une absence de vérification de l'objectivité des indicateurs utilisés pour mesurer la performance* » (Azuma, 2005 cité dans Oba, 2010) qui s'inscrit dans un

questionnement général de l'évaluation des politiques publiques au Japon. L'évaluation des IUN, en l'occurrence, aurait été construite de façon à leur assurer une appréciation suffisamment positive non seulement pour leur assurer un financement, mais aussi pour valider la stratégie du ministère qui avait conduit à leur constitution en 2004 (Oba, 2010). Force est de constater que le caractère très déclaratif et binaire de plusieurs éléments clés des évaluations relatives aux espaces d'Active Learning des universités nationales est propice à rendre une appréciation finale potentiellement orientée, par exemple dans le sens évoqué par les auteurs cités précédemment.

La deuxième hypothèse s'appuie sur la problématique de définition de l'Active Learning que nous avons déjà eue l'occasion de souligner à plusieurs reprises (voir 3.1.3.2), et qui s'exprime tout particulièrement au sein des universités nationales pour lesquelles cette thématique s'est pourtant avérée centrale dans le portage des Learning Commons par les bibliothèques. La problématique des décideurs universitaires et ministériels, ainsi que celle des acteurs de terrain à qualifier précisément les pratiques et les usages couverts par le concept d'Active Learning au-delà d'une simple perception de travail collaboratif et en groupe se traduit de façon évidente en une difficulté à en traduire les critères quantitatifs et encore plus qualitatifs sur lesquels pourrait s'appuyer une véritable évaluation. En ce sens, il n'est pas particulièrement surprenant que la nature déclarative et souvent binaire de la mention qui est faite de l'Active Learning dans les rapports de universités ne se heurte pas à une remise en cause particulière de l'appréciation que le MEXT peut faire de ces derniers. La décorrélation existant entre l'Active Learning et les Learning Commons, qui n'est pas particulièrement soulignée par la CEIUN dans son rapport final, semble par ailleurs confirmer que le flou entourant l'Active Learning concerne finalement aussi ses structures de portage et de mise en œuvre, même si celles-ci, et en l'occurrence les Learning Commons, avaient pu faire l'objet d'une mise en avant particulière.

La dernière hypothèse, qui peut faire écho aux deux précédentes, est elle aussi liée à l'Active Learning, et questionne la réalité de la place prépondérante que le MEXT lui donne dans la stratégie d'amélioration de la qualité des enseignements. Pourtant annoncé comme un élément clé de la refonte des pratiques pédagogiques, et très largement souligné comme tel dans les textes et appels à projets ministériels de 2009, 2010 et 2011, il apparaît en effet paradoxal de voir 97% des universités bénéficier d'une évaluation satisfaisante ou bonne sur cet axe, alors même que 24% d'entre elles à peine évoquent l'Active Learning dans leur rapport.

Parallèlement aux campagnes d'évaluation menées par la CEIUN, il nous faut mentionner l'existence d'enquêtes annuelles thématiques également lancées par le MEXT, et parmi lesquelles figure celle

concernant l'ensemble des bibliothèques universitaires du pays. L'édition 2017 de cette dernière²⁴³ nous apporte des éléments complémentaires par rapport aux modalités d'évaluation mises en place par le MEXT, et en particulier concernant l'implémentation de l'Active Learning.

Cette thématique, dont il faut tout d'abord souligner qu'elle est mentionnée de façon explicite dans une enquête visant les bibliothèques, se voit traitée d'une manière finalement cohérente avec celle des évaluations du CEIUN, tant sur le plan des modalités que des limites. En l'occurrence, l'enquête en question aborde d'une part le taux de mise en place effective d'*espaces d'Active Learning* au sein des différentes catégories d'établissements, avec sa progression sur les quatre précédentes années. Elle poursuit en étudiant sur la même période la mise en place d'une liste préétablie de différents services, dont certains se retrouvent effectivement dans les quelques rapports d'évaluations du CEIUN. Cette liste constitue un apport significatif à notre démarche, dans la mesure où elle nous ouvre une partie de la vision qui est celle du MEXT par rapport aux usages envisagés et attendus pour les Learning Commons. Les services listés dans l'enquête de 2017, dans l'ordre décroissant de leur implémentation, sont : l'aide à la recherche documentaire, le tutorat pédagogique disciplinaire, le support informatique, et l'accompagnement à la rédaction, auxquels s'ajoute une catégorie « autres ». Il est d'ailleurs notable que les proportions respectives des deux items directement liés à une activité pédagogique (tutorat pédagogique et accompagnement à la rédaction) par rapport à l'ensemble des services offerts présentent une légère baisse sur la période 2013-2017 couverte par l'enquête, au profit de l'aide à la recherche documentaire. Toujours est-il que l'approche de l'Active Learning qui est celle du MEXT dans cette enquête semble se concentrer autour de guichets de tutorat disciplinaire, que nous avons effectivement pu observer dans le cadre de nos visites. Les infrastructures favorisant le travail collaboratif, qui pourrait légitimement être attendues, et qui correspondent là aussi à une réalité de terrain, n'y sont de façon assez surprenante pas valorisées. Ce alors même qu'elles constituent un aspect généralement les plus mis en valeur dans la présentation des espaces par leur établissements porteurs, mais aussi dans le cadre de recensements effectués quant à eux dans le cadre de travaux de recherche (Kawazura, Iwasaki, Enkai, Sato. & Murakami, 2019).

Outre ce décalage, l'enquête annuelle que nous venons d'évoquer, si elle apporte un niveau de détails plus important que les évaluations du CEIUN, confirme que le MEXT peine, volontairement ou non, à aller outre une approche binaire et cadrée, avec une extension quantitative elle-même relative. L'approche qualitative qui permettrait de qualifier précisément la traduction que les usagers font du concept d'Active Learning pourtant promu est, là encore, notablement absente, et tend à confirmer

²⁴³ https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/23/1402578_1.pdf (consulté le 9/10/20)

les hypothèses que nous émettions déjà par rapport aux évaluations du CEIUN, à savoir une vision volontairement ou non limitée de par son cadre, et semblant davantage s'attacher à valoriser quantitativement la matérialité des espaces que qualitativement l'effectivité et l'éventuelle l'innovation de leurs usages.

3.1.4.6. Pression du critère quantitatif et limites de l'évaluation

La lecture que nous venons de mener nous amène à plusieurs constats. Comme nous venons de le voir, la nature et les modalités des évaluations respectivement menées tendent à confirmer des dynamiques et des tensions qui sont propres à chacune des deux catégories d'établissements. Il apparaît ainsi que les universités privées, d'une part, mènent une évaluation interne sur un objet qui s'insère dans un contexte de concurrence externe, alors que les universités nationales, de leur côté, sont sujettes à une évaluation basée sur une intervention extérieure qui touche à la fois à un enjeu de financement de la part de la tutelle ministérielle, ainsi qu'à une consolidation des structures de portage dans la géopolitique interne au campus. Au-delà de cette distinction finalement attendue, universités nationales et privées se rejoignent pourtant dans le fait de concevoir – et pour ne pas dire de limiter – l'évaluation de leurs Learning Spaces sous le prisme du critère quantitatif, voire simplement binaire. Cette caractéristique, qui revient finalement à apprécier l'existence ou non au sein de chaque université d'un *espace d'Active Learning*, soit un Learning Commons dans la majorité des cas, semble avoir autoalimenté un phénomène d'entraînement, dans lequel se sont naturellement inscrites les universités, dans une logique certes relativement passive mais néanmoins réelle de suivi d'une tendance générale, et ce au-delà des différentes motivations ayant régi cet essor, ou du militantisme affiché par des populations spécifiques telles que les bibliothécaires pour s'en assurer du portage. La pression du chiffre, en l'occurrence, peut avoir constitué une traduction d'un effet de groupe dont nous avons vu à quel point il peut être culturellement ancré (voir 2.2.1.1), qui aura naturellement incité la majorité des universités à faire partie d'un *uchi* dans lequel se retrouvent les établissements qui sont munis de ces espaces, et dont la prédominance est justement soulignée par l'exacerbation des critères binaires et quantitatifs.

Cet effet d'entraînement alimenté par la pression des critères binaires et quantitatifs, semble avoir représenté une inflexion très réelle, n'en témoigne le nombre d'échanges que nous avons pu mener avec des représentants des deux catégories d'universités, lors desquels nous fut soulignée la nécessité « *d'avoir ce type d'espaces parce que les autres en ont* ». Cette même inflexion ayant dès lors

bénéficié d'un effet levier en s'articulant avec des considérations conjoncturelles différenciées, consistant à répondre à une concurrence pour les uns, et suivre des orientations ministérielles pour les autres, avec de façon sous-jacente l'expressions d'intérêts plus spécifiques tels que ceux des bibliothèques.

Cependant, et au même titre que « *La recherche qualitative ne s'oppose pas à la recherche quantitative* » (Dumez, 2011), la pression du critère chiffré que nous venons de souligner, n'aurait pas de facto impliqué l'exclusion de toute approche qualitative, qui s'avère pourtant très réelle dans les faits, allant dans certains cas jusqu'à être volontairement entretenue par des décideurs. Autrement dit, le fait que l'analyse des modalités d'évaluation nous ait confirmé une priorité mise sur le taux d'équipement en Learning Commons et la rapidité de sa croissance ne signifiait pas – *a priori* – que la réalité et la qualification de leurs usages eut été reléguées à un niveau si secondaire. L'Active Learning, dont il faut rappeler qu'il concentre de l'aveu général l'ensemble des pratiques que les espaces dont nous traitons sont censés catalyser, et qu'il fut présenté comme un des leviers à même de répondre à l'enjeu stratégique de *l'amélioration de la qualité des enseignements*, aurait à ce titre constitué la cible parfaite d'une approche qualitative qui aurait notamment été à même d'apprécier la nouveauté des pratiques menées au sein des Learning Commons, et leur inflexion sur l'expérience globale d'apprentissage.

A ce titre, voir ce qui apparaît comme un argument *a priori* central mentionné par à peine 26% des universités nationales, qui sont pourtant 97% à être dotées de Learning Commons justement destinés à le mettre en œuvre illustre à quel point la valorisation des pratiques n'apparaît pas comme une orientation majeure de l'évaluation menée par la CIUEN. Souscrivant au fait que la principale raison d'être de l'évaluation est sa performativité, et par voie de conséquence le pouvoir transformant qu'elle revêt (Barats & Bouchard dans Barats, Bouchard & Haakenstaad (Eds.), 2018), les modalités de l'évaluation menée autour des Learning Commons au Japon peuvent logiquement être interrogées quant à leur finalité. Celle-ci, pourtant déclarée comme relevant de *l'amélioration de la qualité des enseignements*, semble en réalité d'avantage concerner la généralisation – au sens quantitatif du terme – d'un potentiel permettant éventuellement d'atteindre cet objectif, dans des modalités qui sont dans les faits assez libres, et par rapport auxquelles le flou entourant le terme d'Active Learning s'avère finalement commode, notamment par rapport au fait qu'il permette aux établissements de s'affranchir d'engagements qui ne semblent de toute manière pas être amenés à être évalués. Les quelques contre-exemples que nous avons pu recenser confirment que les établissements qui ont délibérément fait le choix de mettre en place une évaluation qualitative confirment la corrélation entre celle-ci et la volonté manifeste de valoriser des pratiques innovantes: l'Academic Link Center de Chiba

University, encore une fois, se distingue par une démarche qui s'avère totalement cohérente au vu de l'intégration institutionnelle mais aussi pédagogique du dispositif mis en place, comme nous le soulignait son directeur, par ailleurs Vice-Président de l'université : « *Nous avons déjà mené beaucoup d'analyses quantitatives et qualitatives. Certains résultats ont été publiés dans des articles. (...). Nous faisons régulièrement des présentations en conférences et en séminaires. Du point de vue de la recherche institutionnelle, nous mettons en place un plan d'action annuel, et produisons un rapport, qui circule et qui est présenté à la gouvernance de l'université. Nous travaillons aussi sur des indicateurs avec une collègue qui est spécialisée sur ce sujet* » (Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017)

Par ailleurs, Si notre propos s'applique aux Learning Commons dont nous avons indiqué la position hégémonique dans le paysage universitaire nippon, nous pouvons cependant souligner que l'approche qualitative ne s'avère pas particulièrement plus présente dans l'évaluation des quelques Active Learning Classrooms pouvant être recensées, pour lesquelles elle présenterait pourtant une légitimité évidente compte-tenu de la vocation très pédagogique de celles-ci, comme par exemple pour le remarquable MIRAiS de Kyûshû Institute of Technology:

John Augeri : Parlons maintenant de résultats. Y a-t-il eu des évaluations de menées ? (temps pour répondre).

HN : Nous n'avons pas eu de demande pour mener une évaluation, mais nous nous auto-évaluons chaque année.

John Augeri: Et quels sont les résultats ?

HN : Il y a des plans à moyen terme. Le professeur Kondo appartient au Learning & Teaching Center, qui mène de telles évaluations chaque année.

Hideki Kondo : Il y a le taux d'occupation, le types d'utilisateurs, le nombre d'étudiants qui utilisent le MIRAiS en dehors des cours.

HN : La plupart des données que nous souhaitons collecter sont le taux d'utilisation, le nombre d'étudiants, la dissémination au sein des communautés.

John Augeri : Mais donc pas de demande de la présidence dans le sens d'une évaluation ?

HN : Cette année, dans toutes les universités nationales au Japon, nous avons des KPI (Key Performance Indicators) à fournir.

(Hideki Kondo, manager du MIRAiS et HN, enseignant/chercheur, entretien avec l'auteur, Iizuka, 30 mai 2017)

Cette relativisation étant établie, et ce déséquilibre expliqué, il convient de rappeler que l'approche quantitative des évaluations se contextualise dans des tendances générales s'appliquant au pilotage des établissements, et intimement basées sur la contrainte financière. Celle-ci nous rappelle que pour les universités privées, les Learning Spaces représentent un argument en faveur de l'attractivité de l'institution et de bien être dans la vie étudiante des inscrits, et que par voie de conséquence ces espaces peuvent avoir une inflexion significative sur les recrutements de nouveaux étudiants, et donc sur les fonds propres de l'établissement. De même, pour les universités nationales, elle fait écho aux nouvelles modalités mises en place dans le cadre de la réforme de 2004, et qui ont fait passer les établissements concernés d'une logique de financements systématiques annuels à une attribution indexée sur des contrats d'objectifs dans lesquels s'insèrent les Learning Spaces. Un mouvement dont nous avons déjà souligné qu'il s'insère dans les tendances de libéralisation de l'Enseignement Supérieur, qui furent envisagées au Japon dès 1984 dans le cadre des travaux du *Conseil Ad Hoc de l'Éducation* mis en place par l'administration Nakasone (voir 2.1.5), pour être finalement consacrées par la promulgation de la réforme de 2004. Comme nous l'indiquons, l'une des principales nouveautés de celle-ci consista à appliquer aux universités nationales devenues IUN les principes du *New Public Management* dans le cadre duquel « *L'État (...) se trouve davantage tourné vers des activités de régulation et d'évaluation* » (Musselin, 2009, cité dans Barats, Bouchard & Haakenstaad (Eds.) 2018:26) et qui s'appuie de façon naturelle sur des indicateurs chiffrés, qui, sans rentrer dans la caricature d'une vision purement comptable, se traduisent par la prédominance du critère quantitatif que nous avons pu observer. Les principes de pilotage qu'amena avec lui le *New Public Management*, dans leur essence même, étaient d'ailleurs déjà à l'œuvre au sein des universités privées dont il convient de rappeler qu'elles ne sont rien de moins que des entreprises.

Comme nous le soulignons déjà à plusieurs reprises, l'essor des Learning Commons au Japon fit écho à d'autres moments de l'historique de son système universitaire, en s'alimentant de différentes pressions – notamment extérieures – rappelant la notion de *gaiatsu*. Ces pressions, à l'évidence, ne se sont que partiellement traduites dans une évaluation, dont le périmètre et les modalités reflètent finalement deux aspects.

Importer une éventuelle évaluation d'Occident en même temps que le concept de Learning Commons proprement dit, tout d'abord, se serait potentiellement avéré hasardeux, tant l'interprétation et l'implémentation de ce concept apparaissent comme dépendantes du système d'Enseignement Supérieur. Les objectifs stratégiques portés par ces espaces étant comme nous l'avons vu intimement liés à des dynamiques propres, l'évaluation correspondante est logiquement elle aussi caractéristique, au moins pour une partie de sa structure. Concrètement, l'évaluation s'attache à traiter ce pour quoi ces nouveaux espaces sont mis en place, et sous l'angle de décisionnaires qui eux aussi peuvent

présenter – culturellement, politiquement, historiquement et pédagogiquement parlant – des vues divergentes entre les différents pays. A ce titre, l'interprétation optimiste du MEXT semble traduire l'objectif ministériel d'une généralisation effective dans la matérialité, à défaut de l'être dans des usages qui resteraient à être imaginés par les établissements.

Cette importation, ensuite, aurait été faite à partir de dispositifs d'évaluations ciblés sur les Learning Spaces occidentaux qui restent eux-mêmes forts rares, et pour la majorité construits dans une approche quantitative telle que celle du Learning Space Rating System.

Ces observations présentent en tout état de cause une forme de cohérence entre la situation dans laquelle les Learning Commons se sont respectivement développés au sein des universités nationales et privées, et les directives du MEXT, avec en question de fond un Active Learning dont la nature même, et encore plus la façon dont il fut amené, présentent une difficulté évidente en terme d'approche qualitative. La satisfecit du MEXT tend à confirmer au niveau de celui-ci des objectifs stratégiques qui sont finalement compatibles avec une approche purement chiffrée, celle-ci étant directement exploitable notamment dans le cadre des modalités d'accompagnement plus sélectives qu'il a mises en place (voir 3.1.1.2), questionnant dès la véritable attente de la tutelle envers une évaluation qui irait au-delà du quantitatif.

Cette configuration semble ainsi constituer un nouveau compromis acceptable pour les différentes parties prenantes, qui opèrent sur un objet dont il faut rappeler la définition relative, une évaluation dont les modalités permettent justement d'en justifier le développement de façon consensuelle, et d'autant plus acceptable qu'elle base son argumentation sur une approche chiffrée. Le maintien de l'*amae*, et la prise en compte des enjeux spécifiques à chacun des acteurs impliqués, semble ainsi conditionné par le fait de ne pas véritablement ouvrir la porte à une approche qualitative qui pourrait soulever des questions potentiellement conflictuelles quant aux fondements et la finalité de ces espaces.

3.2. Les professionnels entre saisie d'opportunités et résistance à une transformation

3.2.1. Constat admis de la position affaiblie des bibliothèques

Comme nous l'indiquions déjà (voir 2.4.4), les bibliothèques ont très précocement préempté le concept des Learning Spaces au Japon, en l'interprétant sous la forme des Learning Commons qui dominant encore aujourd'hui largement le paysage national. Cette démarche très proactive fut notamment motivée par la situation même de ces bibliothèques universitaires japonaises au sein leurs géopolitiques respectives, qui subissaient en l'occurrence un affaiblissement dont le constat était suffisamment partagé notamment dans le cadre de publication émanant de bibliothécaires et de chercheurs spécialisés en sciences de la documentation (Kaihara, 1996, Yonezawa, 2006, Modeki, 2008, Katô, 2009, Donkai, 2010, Donkai, Toshimori & Mizoue, 2011, Takeuchi, 2017), pour justifier la saisie d'une opportunité telle que celle que représentait alors le concept de Learning Commons. Concept, rappelons-le, justement introduit dans les années 2000 par les quatre pionniers que nous mentionnions : « *Makoto Yonezawa fut la première personne à informer la communauté japonaise du concept d'Information Commons et de Learning Commons au Japon, en 2006. A partir de cela, beaucoup ont pensé qu'il fallait faire quelque chose de nouveau, en allant au-delà de la conception traditionnelle des bibliothèques.* » (Tayo Nagasawa, entretien en visioconférence avec l'auteur, 10 septembre 2019)

Ainsi dès 1996, Shigekoto Kaihara, ancien Président de l'association des bibliothèques médicales japonaises, évoqua justement des bibliothèques universitaires « *en mutation* », voire au seuil d'un « *tournant* ». Il corréla cette situation à des changements systémiques, face auxquels elles devaient rapidement se positionner, à défaut de ne l'avoir pas déjà fait. Parmi ceux-ci, le développement des technologies de l'information, et en particulier la numérisation de contenus accessibles via Internet (alors dans ses jeunes années), ainsi que la question de l'environnement éducatif, et par exemple la pertinence de faciliter le travail de groupe. Incitant la bibliothèque à « *repenser son rôle* », il prêcha en faveur d'une collaboration accrue avec les DSI et services TICe, ainsi qu'à une réflexion quant à l'organisation spatiale du lieu.

En 2010, Saori Donkai, Professeur en sciences de l'information et de la documentation qui publiera un an plus tard un article de référence sur les Learning Commons en tant que vecteur du changement de l'espace d'apprentissage dans les bibliothèques (Donkai, Toshimori & Mizoue, 2011), s'interrogea sur les lignes de démarcation définissant le périmètre opérationnel des bibliothèques, au travers d'une

audacieuse métaphore de cocktail et des limites de fusion. Remettant en question la pertinence du modèle traditionnel, elle y évoqua en particulier une évolution des relations avec les usagers, et lista concernant celles-ci trois étapes fondamentales censée inscrire les bibliothèques dans une dynamique positive. Figurèrent la réponse à des besoins non différenciés, consistant à la mise à disposition d'ouvrages pour « les utilisateurs en général », la prise en compte de la diversification des usagers, qui prend en compte la fourniture de services spécifiques, à des groupes segmentés, et enfin, la prise en compte d'un enjeu d'attractivité, notamment au travers de services répondant à des besoins dont les usagers n'ont pas forcément encore conscience. Elle introduisit à ce titre la notion de bibliothèque en tant qu'« *agent* », en allant jusqu'à évoquer l'utilisation d'outils de CRM²⁴⁴ habituellement réservés au secteur industriel et commercial. Au-delà de ces constats, Donkai évoqua la nécessité pour la bibliothèque de créer une « *nouvelle valeur* », et proposa à ce titre d'utiliser les Learning Commons – qui furent nommément cités dans l'article – comme un moyen de faire bouger les lignes, et donc les limites de fusion évoquées dans le titre de son article.

En décembre de la même année, le MEXT publia un rapport intitulé « *Nécessité d'une refonte de l'image de la bibliothèque dans une université en mutation* » que nous évoquions déjà (voir 2.4.6), et auquel – fait notable – participa l'association des bibliothèques des universités nationales japonaise (JANUL). Ce document confirma la transformation de l'environnement dans lequel évoluent les bibliothèques universitaires, ainsi que la nécessité et les enjeux liées à leur adaptation à ces nouvelles réalités. Il proposa ainsi une liste de « *fonctions et rôles requis* » pour les bibliothèques, parmi lesquels figurèrent l'expertise au soutien à l'apprentissage (par exemple au travers de tutorat), et la participation directe aux activités éducatives.

En 2017, Hiroya Takeuchi, que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer, publia une étude sur la situation de la transformation des bibliothèques universitaires. Il y dressa un constat sévère – voire alarmiste – sur l'urgence d'une transformation qui, selon lui, n'avait toujours pas eu lieu malgré la séquence des textes publiés par le MEXT en 2009, 2010 et 2011 : « *la bibliothèque universitaire d'aujourd'hui n'est pas la bibliothèque universitaire de demain* », acquiesçant que « *les bibliothèques universitaires croient que leur existence est en jeu* ». Il jugea trop relative la remise en question des bibliothèques japonaises par rapport aux évolutions observées durant les 20 dernières années dans l'Enseignement Supérieur : « *Les bibliothèques universitaires font face à une concurrence inédite dans un environnement numérique, et leur attractivité a décliné en conséquence* », rejoignant ainsi le constat déjà émis près de vingt ans auparavant par Kaihara. Afin de dresser des pistes de

²⁴⁴ Customer Relationship Management

transformation, il opta pour une approche comparative avec des bibliothèques américaines, malgré un potentiel de transposition qu'il jugea lui-même limité, notamment à cause des différences fondamentales existant entre les deux systèmes d'Enseignement Supérieur. Il mentionna ainsi non seulement le retard important pris par les bibliothèques japonaises dans les opérations de numérisation des collections, mais aussi la nécessité d'une extension de leurs missions. Cette dernière devant selon lui s'appuyer sur une reconception des infrastructures et des services, par rapport à laquelle les Learning Commons représentaient selon lui « *une tendance majeure* » pour des bibliothèques qui avaient jusqu'alors « *négligé les services soutenant l'enseignement et l'apprentissage* ».

Deux aspects rendent particulièrement remarquable et significative la constance des analyses portées par ces quatre publications. Ces dernières, d'une part, couvrent une période de près de vingt ans, s'étalant avant et après les différentes opérations ministérielles ayant concerné les Learning Commons, dont certaines visaient justement à adresser les manquements relevés. D'autre part, leurs auteurs respectifs, tout en étant directement liées aux enjeux des bibliothèques présentent des profils variés (de chercheurs à praticiens, en passant par la tutelle ministérielle elle-même ainsi qu'une association professionnelle) mais particulièrement à même d'apprécier la situation des bibliothèques proprement dites. Sur le fond, le propos tenu par ces mêmes publications mérite lui aussi une attention particulière. Si nombre d'études et de rapports ont mis en lumière des éléments factuels illustrant une désaffection des bibliothèques et une baisse drastique de l'utilisation de leur offre documentaire, le fait de voir les différents auteurs unanimement plaider en faveur d'une rupture dans la conception même des bibliothèques au sein des campus est tout à fait notable. Cette rupture se formalisant par une uniformité des pistes évoquées – voire suggérées – qui outrepassent très sensiblement le périmètre jusqu'alors traditionnel des bibliothèques et de leurs personnels, en incluant en particulier une dimension pédagogique plus concrète, et une adéquation avec les usages liés au développement du numérique.

Par ailleurs, il convient de souligner la convergence existant entre le propos des auteurs que nous venons d'évoquer, et ceux des quatre pionniers ayant introduit le concept de Learning Commons au Japon (voir 2.4.4). Ces derniers, en effet, soulignèrent justement l'opportunité que représentaient de tels espaces tenant compte de « *la question de savoir si les bibliothèques peuvent survivre* » (Yonezawa, 2006), du fait « *qu'il est impossible de ne rien faire* » (Modeki, 2008), ou encore d'une « *question fondamentale sur la philosophie des bibliothèques universitaires* » (Katô, 2009).

Nos entretiens et nos visites ont très largement confirmé le constat acté par les différents auteurs que nous venons de mentionner. Quelles que soient les catégories de personnels (voir 3.2.1), nos

interlocuteurs ont – certes plus ou moins spontanément – confirmé la perte d’influence, voire d’identité des bibliothèques, notamment au regard de l’évolution de pratiques quotidiennes des étudiants par ailleurs souvent stéréotypées autour des usages du numérique. Si certains montrent une résignation consistant à passivement entériner cette situation, d’autres font davantage preuve d’une démarche constructive consistant justement à capitaliser sur l’intégration de Learning Commons pour à la fois apporter une nouvelle visibilité institutionnelle à leur bibliothèque, mais aussi à étendre de façon effective leur périmètre opérationnel notamment vers des questions pédagogiques. Ils mettent ainsi pleinement en œuvre, et là encore, une stratégie de glissement situationnel consistant à consolider le *uchi* représenté par la sphère d’influence de la bibliothèque, en en augmentant le périmètre pour y inclure des aspects jusqu’alors externes.

Si les Learning Commons furent présentés et assimilés avec une certaine évidence comme étant une réponse aux questionnements auxquels les bibliothèques font face, il n’en reste pas moins que la réalité et les modalités de la traduction de cette conviction méritent d’être questionnés, justement sous la perspective de leurs acteurs. Les bibliothèques des universités japonaises constituent une entité moins indépendante et autonome et globalement moins forte dans la géopolitique des campus que ne peuvent l’être leurs homologues occidentales. Cette spécificité se reflète notamment dans leur système de gouvernance et de gestion des ressources humaines, qui malgré le fait de présenter quelques variations entre les universités nationales et les universités privées, n’en opère pas moins une inflexion significative sur l’appréhension de la question des Learning Spaces, et en l’occurrence des Learning Commons qui les concernent directement. En effet, la structuration typique des ressources humaines allouées aux bibliothèques se base sur trois strates distinctes : les directeurs, les managers, et les personnels. Le profil de ces différentes catégories d’acteurs, ainsi que leur système de mandature et d’affectation, font comme nous allons le voir face à un changement induit institutionnellement (pour les universités nationales) ou conjoncturellement (pour les universités privées) en lui opposant à des degrés divers une résistance au changement structurelle qui s’ajoute parfois à des freins culturels.

3.2.2. Freins structurels

3.2.2.1. Gestion des ressources humaines et discontinuité opérationnelle...

Au sein de l'ensemble des universités nationales, et dans l'immense majorité des universités privées, les directeurs des bibliothèques d'universités nationales sont statutairement des enseignants/chercheurs, missionnés pour un mandat à durée limitée. Des enseignants/chercheurs dont la coloration disciplinaire peut, et s'avère généralement être totalement déconnectée des questions relevant des sciences de l'information ou de la documentation²⁴⁵. Parallèlement à ces considérations, ces mêmes directeurs de bibliothèques sont habituellement nommés pour un mandat relativement court, puisque généralement limité à deux ou trois ans.

Nous pouvons ici immédiatement identifier deux facteurs potentiellement limitant par rapport à l'implication des directeurs en question dans des opérations transformantes, telles que celles consistant en une intégration de Learning Commons, voire en la transformation globale d'une bibliothèque. Le manque potentiel d'acculturation que peut générer la décorrélation entre leur discipline d'origine et les enjeux de bibliothèques, tout d'abord, peut limiter la capacité de prise en compte de ces derniers, et leur traduction dans l'initiative ou simplement le soutien d'une démarche stratégique de transformation. Une limitation qui, ensuite, se voit d'autant plus accentuée par la durée des mandats, qui s'avère quasi-systématiquement trop courte pour assurer à un directeur de pouvoir être en charge sur l'intégralité de la durée de tels projets.

Nos visites et nos entretiens nous effectivement permis de constater que nombre de directeurs, aussi professionnels et engagés qu'ils puissent être, apparaissent comme distants des mouvements de fonds touchant les bibliothèques, s'assurant finalement d'assurer le fonctionnement quotidien de la structure pour la durée de leur mandat. Si cette attitude peut être passive et ainsi se traduire par un auto-entretien d'un *statu quo*, elle peut également s'observer de façon plus active, et s'illustrer en particulier par le refus d'une certaine prise de risque au travers de l'invocation du *zenrei nashi* que nous avons déjà eu l'occasion de traiter (voir 2.2.2.3). Ce qui peut ainsi apparaître comme « *une autorité sans expertise* » (Shire dans Bachnik (Eds.), 2003) se traduit par une limitation endémique et structurelle de la capacité des directeurs à impulser et soutenir des opérations transformantes, et qui ne trouve dans les faits que deux échappatoires. Le premier consiste à se conformer à des politiques nationales déclinées au sein

²⁴⁵ Il convient de souligner que dans le système d'Enseignement Supérieur japonais, cette caractéristique n'est pas spécifique aux bibliothèques. Elle peut en effet également s'observer au sein des DSI et des services TICE (Kumar, Shire & Bachnik dans Bachnik (Ed.), 2003), avec la nomination de directeurs aux qualités professionnelles indéniables, mais dont la culture numérique peut dans certains cas s'avérer aussi limitée que leur appétence même pour le sujet.

de leur établissement, correspondant typiquement aux opérations menées par le MEXT entre 2009 et 2011, et auxquelles les universités nationales, en particulier, ont effectivement très largement répondu. Nos entretiens ont effectivement confirmé que dans le cas de directeurs qui pouvaient présenter une résistance ou un scepticisme face à l'opportunité offerte par les Learning Commons, la pression induite par les directives ministérielles, et l'effet d'entraînement généré par leur application par un nombre important d'autres établissements se sont avérés des arguments suffisants. Cette acceptation passive, souvent dénuée d'ambition particulière, explique à elle seule la confirmation et la standardisation largement observée au sein des universités nationales (voir 3.1.3) qui, rappelons-le, sont conjoncturellement beaucoup moins soumises à une nécessité de différenciation que leurs homologues privées. Le second revient à déléguer de façon partielle ou entière, mais souvent forcée, la gestion de ces projets à l'échelon inférieur, à savoir les managers.

Les managers, plus souvent appelés directeurs adjoints au sein des universités nationales, nous sont en effet très clairement apparus comme étant les chevilles ouvrières des projets de mise de places de Learning Spaces – et en particulier des Learning Commons – au sein des bibliothèques. Étant la seule catégorie professionnelle officiant dans les bibliothèques qui en sont véritablement des spécialistes (avec quelques variations que nous évoquons plus bas), ils démontrent généralement une véritable propension à comprendre les différents enjeux notamment liés à la mise en place de Learning Spaces au sein de leur lieu de travail, tant sur le plan de l'opportunité qu'il représente que de la conduite du changement qu'il implique. Fait particulièrement représentatif : les quatre pionniers ayant introduit le concept de Learning Commons au Japon (voir 2.4.4) appartenaient alors tous à cette catégorie de personnels. Actifs tant sur le plan opérationnel qu'au niveau de la veille stratégique, il serait pourtant abusif de céder à la facilité de les considérer comme les véritables et uniques pilotes des bibliothèques et de tous les projets afférents, en lieu et place de directeurs dont le titre relèverait davantage de considérations symboliques ou honorifiques. En effet, ces managers sont eux aussi soumis à des règles statutaires qui peuvent pour certains constituer des contraintes très réelles, et sur lesquelles nous ne pouvons nous arrêter avant d'avoir évoqué la distinction qui, contrairement aux directeurs, concerne cette catégorie de personnels entre les universités nationales et privées.

Au sein des universités nationales ces managers sont des personnels administratifs spécialisés, seuls à être spécifiquement et invariablement affectés en bibliothèques. Pourtant, s'ils bénéficient d'une incontestable reconnaissance dans l'impulsion qu'ils sont capables de porter dans des projets de transformation²⁴⁶, ils sont paradoxalement soumis à une règle inhérente au système de gestion des

²⁴⁶ A ce titre, nous avons pu constater à de nombreuses reprises que la paternité ou la maternité de réalisation particulièrement remarquables et reconnues à l'échelle nationale leur étaient attribuées, bien plus qu'aux directeurs alors en fonction.

ressources humaines érigée par le MEXT, que l'autonomisation liée à la réforme de 2004 n'a pas remise en cause, et auquel tous ces établissements doivent donc se soumettre. Les managers de bibliothèques, en l'occurrence, sont soumis à un système de rotation obligatoire tous les deux, trois ou – plus exceptionnellement – quatre ans entre universités nationales. De façon très concrète, et d'autant plus qu'il se superpose au système de mandature courte des directeurs, ce système rend quasi-impossible à un même intervenant d'assurer le suivi d'un projet de mise en place d'un Learning Commons dans son intégralité.

A ce titre, les universités privées, de par leur réelle autonomie en termes de gestion des ressources humaines, ne sont pas soumises à une quelconque règle de rotation. Si cette dernière existe, elle se fait par définition au sein du même établissement, et généralement entre les différentes bibliothèques du campus lorsque celui-ci en héberge plusieurs²⁴⁷. Par ailleurs, et au contraire des universités nationales, leurs managers peuvent ne pas être spécifiquement des bibliothécaires, et simplement être issus du corps des administratifs²⁴⁸. Enfin, et il s'agit là d'un aspect déterminant, la durée de leur mandat est là encore décidée à l'échelle locale, et peut aller jusqu'à être illimitée. En s'affranchissant ainsi de deux contraintes majeures touchant des acteurs dont le rôle est particulièrement central, les universités privées présentent ainsi une agilité qui, conjuguée avec les motivations qui sont les leurs quant à l'installation de Learning Commons (voir 3.1.2.2), crée des conditions particulièrement favorables à celle-ci, et ce dans une démarche plus active que celle qui peut prévaloir au sein des universités nationales. Ainsi, certaines des réalisations les plus notables au sein d'universités privées ont notamment été corrélées avec l'implication très directe de managers à la fois sensibilisés aux enjeux des bibliothèques de par leur formation ou leur carrière, et dont le mandat s'est inscrit dans une durée suffisamment longue pour à la fois être à même de porter un projet dès sa genèse et jusqu'à sa mise en œuvre, et leur permettre d'obtenir l'adhésion des autres personnels impliqués²⁴⁹.

La troisième strate de la structure des ressources humaines des bibliothèques concerne les personnels, dont le système de gestion peut lui aussi représenter une distinction entre universités nationales et privées, dans la continuité de celle existant au niveau des managers. Leur statut est en revanche identique dans les deux cas, mais différents des configurations généralement observées en occident, dans la mesure où ils ne relèvent pas d'une catégorie professionnelle spécifique, et sont de facto des

²⁴⁷ Parmi les exemples évoqués, ce fut notamment le cas à Meiji University, entre la bibliothèque centrale Surugadai et la bibliothèque Izumi, avec une manager ayant à deux reprises été affectée alternativement aux deux implantations.

²⁴⁸ Yumi Yamamoto, qui fut porteuse du projet *My Life My Library* de Tokyo Woman's Christian University (voir 2.4.3), est un exemple de ce schéma puisque malgré son ancienneté de 15 années au sein de sa bibliothèque, elle n'est pas sur un poste spécifiquement fléché sur cette dernière.

²⁴⁹ Le Learning Commons de Dôshisha University à Kyoto, en particulier, est très régulièrement mentionné en tant que référence, et systématiquement corrélé à l'action de Makoto Inoue (voir 2.4.4) qui en fut en charge durant plus de 10 années.

administratifs au sens générique du terme. Au sein des universités nationales, dont la rotation – moins régulée que celle des managers – s’effectue dans un périmètre plus restreint géographiquement (généralement au sein du même établissement), mais plus large fonctionnellement (entre toutes les entités administratives). Les universités privées, là encore, démontre toute la flexibilité dont elles bénéficient, en n’appliquant généralement pas de telle règle de rotation, et en permettant par exemple à certains personnels initialement génériques d’être affectés au besoin à une bibliothèque sur une longue durée, pour leur faire éventuellement acquérir un niveau de spécialisation qui ne s’observe quasiment jamais au sein des universités nationales.

3.2.2.2. ... vs. continuité organisationnelle et sens de l’appartenance à la structure

La structuration des ressources humaines que nous venons d’exposer, et surtout les règles statutaires qui régissent leur fonctionnement, apportent un éclairage important quant aux dynamiques respectivement observées au sein des universités nationales et des universités privées. Elles démontrent en particulier le fait que ces mêmes dynamiques ne découlent pas uniquement des tensions institutionnelles et conjoncturelles que nous avons eu l’occasion d’identifier et de souligner. Il apparait effet très clairement que la standardisation observée au sein de la plupart des universités nationales (voir 3.1.3) n’est pas uniquement due à un phénomène de suivi de directives nationales qui se conjuguerait avec la solution de facilité consistant à opérer un mimétisme automatique et studieux entre les différents établissements. De même, la créativité et l’ambition affichée par nombre de réalisations au sein des universités privées (voir 3.1.2), fusse-t-elle décorrelée du totem de l’Active Learning, trouve ici un terrain favorable, en aval des décisions stratégiques, et qui s’avère être un facteur déterminant.

Le carcan règlementaire avec lequel les universités nationales se doivent de composer tranche singulièrement avec une flexibilité et une agilité dont les universités privées ont historiquement et globalement su faire preuve (voir 2.2.3.4), mais qui trouve ici une déclinaison toute particulière. Comme nous l’avons vu, les managers de bibliothèques s’avèrent être la véritable cheville ouvrière des projets de Learning Commons, non seulement par rapport à leur profil propre, mais aussi par rapport à un système de direction qui relève davantage d’une logique honorifique que d’une véritable inscription stratégique ou opérationnelle. Si l’ensemble des universités japonaises ont en commun le fait d’avoir plus ou moins activement positionné les managers au centre des projets de Learning Commons, la durée des mandats et l’existence ou non d’un système de rotation obligatoire constituent

certainement le facteur le plus différenciant, sur lequel les universités privées se sont largement appuyées pour celles d'entre elles qui se sont engagées dans les projets les plus ambitieux.

Dans notre lecture du phénomène des Learning Spaces en bibliothèques, les contraintes règlementaires auxquelles les universités nationales font face nous ont semblé passablement déconnectées des enjeux et des réalités liés à la mise en place de Learning Commons, voire totalement antinomique à celle-ci. Des Learning Commons dont la mise en place est pourtant largement promue par un ministère qui, paradoxalement, est à justement l'origine des contraintes en question. Ayant soulevé cette question à plusieurs reprises lors de nos entretiens, il nous est apparu que managers des universités nationales – donc directement concernés – tout en constatant et en reconnaissant les limites posées par ce système, semblent pour autant s'accommoder ce qui relève d'un héritage ou d'une tradition, qu'il nous a dès lors semblé nécessaire d'explorer.

Effectivement, le principe même d'une rotation périodique est une pratique de longue date et très développée au Japon, qui va bien au-delà de la simple sphère universitaire. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner les réticences des organisations à embaucher des candidats trop qualifiés (voir 2.3.1), ce au profit d'une formation interne dont le caractère systématique est une caractéristique japonaise (Urata, 1996 cité dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005). Ce principe de formation continue et interne s'appuie en l'occurrence sur deux principaux piliers. Le premier s'articule autour du concept du *all purpose employee*²⁵⁰ (Bachnik, 2003), qui souligne que « *plutôt que d'être définis par leurs compétences professionnelles, les employés sont supposés adapter leurs compétences aux besoins de l'entreprise, et constamment en acquérir de nouvelles tout au long de leur carrière. Cette acquisition se base sur un système de rotation qui fait basculer un employé sur un poste différent tous les deux ou trois ans* ». (Rtischev et Cole dans Bachnik (Eds.), 2003: 44). Le second pilier, effectivement, capitalise sur la malléabilité des employés en les insérant de façon souvent obligatoire dans un système de rotation périodique, sur lequel se construit leur formation continue, et surtout leur avancement. Les compétences acquises au travers des différents postes occupés sont ainsi considérées comme *généralistes spécialisées* (Shire dans Bachnik (Eds.), 2003)

Comme le rappela l'anthropologue Chie Nakane (1970) à laquelle nous nous sommes déjà référés (voir 2.2.1.1), au Japon « *les employeurs n'emploient pas seulement le travail d'une personne, mais plutôt la personne dans sa globalité* », en s'occupant notamment de son logement, de ses soins médicaux ou encore de ses loisirs, et en soulignant ainsi l'appartenance de l'employé à une structure

²⁵⁰ Traduisible en *employé polyvalent*

correspondant à une *pseudo-maisonnée* (Krauss, Kohlen et Steinhoff (Eds.) 1984), et par voie de conséquence à un *uchi*. Cette assertion fait également écho au très japonais principe d'*échange généralisé* (voir 2.2.1.3), dont nous soulignons déjà à quel point il opère une dilution des frontières et une superposition relative des sphères privées et professionnelles (Bouissou (Eds.), 1997). De façon générale, les relations entre l'organisation et ses employés se construisent autour d'un concept très installé d'inclusion totale et englobante appelé *marugakae*²⁵¹, qui s'applique au sein de l'organisation proprement dite, mais également entre organisations coopérant entre elles, rappelant ainsi le modèle de *société des réseaux* (voir 2.2.1.3) qui structure la société japonaise (Befu, 1980). Le *marugakae* s'attache en particulier à créer au sein des entités une logique de *continuité organisationnelle* (Rtischev et Cole dans Bachnik (Eds.), 2003), qui se base tout particulièrement par l'acquisition de compétences multiples, justement au travers du système de rotation entre postes, et ce au sein d'une même structure, ou entre structures intimement liées. Dans le prolongement de cette logique, l'identité et la reconnaissance professionnelle d'un employé découlent largement de son parcours au sein de l'organisation, et ce pas uniquement dans la verticalité d'une progression hiérarchique, mais bel et bien dans l'horizontalité de la rotation entre différents postes.

L'ancrage culturel du *marugakae* explique largement l'acceptation que nous avons donc pu constater auprès des managers de bibliothèques. Car en effet, tous les principes observés au sein des organisations japonaises et que nous venons d'évoquer trouvent effectivement une déclinaison dans les universités, et tout particulièrement les nationales. Nous l'avons déjà entrevu pour les enseignants/chercheurs, appointés de façon séquentielle sur différentes fonctions d'encadrement (bibliothèques, TICe, relations internationales...) ou de représentation au sein de divers comités (voir 2.2.3.3). Il faut d'ailleurs souligner ici que comparativement aux modèles occidentaux, et en particulier nord-américains, les enseignants/chercheurs japonais bénéficient de moins d'assistance et de support (Clark, 1983, cité dans Bachnik (Eds.), 2003). Parallèlement à leur gestion administrative propres, ils sont soumis à une assignation tournante au sein de différents comités, dans une logique relevant plus de la hiérarchie pure que de l'expertise sur les sujets traités (Shire dans Bachnik (Eds.), 2003).

Au sein des bibliothèques, et comparativement aux directeurs et aux personnels qui sont soumis à une rotation interne à l'établissement, les managers, comme nous l'indiquons, présentent la spécificité d'un *marugakae* plus ciblé, se limitant à une rotation dans différentes universités nationales, mais sur un même type de poste. Plutôt qu'une acquisition de compétences multiples, il s'agit dans leur cas de

²⁵¹ Traduisible en *inclusion totalement englobante*

l'acquisition d'expériences multiples. En tout état de cause, nous avons pu constater dans le cadre de nos échanges à quel point, en effet, la liste des établissements dans lesquels les managers avaient officié constitue un indicateur fondamental de leur expérience professionnelle, bien plus en tout cas que l'éventuelle – et rare – extension d'un mandat au sein d'une même université.

Le système national japonais, dans ce sens, semble montrer ici une nouvelle illustration d'un *statu quo* entretenu (voir 2.2.2.3), en refusant d'outrepasser le cadre d'une tradition ancienne de plusieurs dizaines d'années pour s'adapter aux réalités d'une gestion en mode projet qui s'avère particulièrement nécessaire dans le contexte que nous étudions. L'agilité qui pourrait permettre dans des circonstances spécifiques, telles de celles de l'intégration d'un Learning Commons, à s'affranchir du système de rotation pour permettre à un même manager de suivre le projet dans toute sa temporalité s'avère dans les faits quasi-inexistante, se limitant uniquement à une très rare extension dérogatoire des mandats d'une ou de deux années supplémentaires, qui dans l'immense majorité des cas ne suffira pas. Une agilité dont les universités privées, quant à elles, disposent structurellement, et usent largement pour arriver à leur fin afin de mener à bien des projets qui, comme nous le soulignons déjà, sont souvent particulièrement stratégiques pour l'institution.

La rotation des managers, en outre, explique largement de caractère conformiste des Learning Commons des universités nationales (voir 3.1.3), dont la mise en place relève souvent d'un mimétisme inter-établissement que nous avons eu l'occasion de noter à de nombreuses reprises, tant dans la matérialité effective des espaces que dans l'évocation de leur concept. Face à nous, plusieurs universités nationales ne se sont en effet pas cachées de l'inspiration qu'elles avaient pu puiser auprès de leurs homologues, et qui s'était avérée d'autant plus nécessaire que les pilotes de projets en charge – typiquement des managers – voyaient leur action amputée par le calendrier restreint de leur mandat.

3.2.3. Freins culturels

3.2.3.1. Assimilation et résistance face à la composante pédagogique des Learning Spaces

Parmi les changements devant répondre à la « *nécessité d'une refonte de l'image de la bibliothèque dans une université en mutation* » relevée dans le rapport éponyme du MEXT publié en 2011, la composante pédagogique fut consacrée comme un axe stratégique de l'inscription des bibliothèques dans le moyen et le long terme. Il faut rappeler ici qu'en effet, les bibliothèques universitaires

japonaises, davantage que certaines de leurs homologues notamment nord-américaines, étaient jusqu'alors strictement cantonnées à leurs missions documentaires, et excluaient toute incursion même relative dans la sphère relevant de la pratique pédagogique, comme nous le rappela Saori Donkai, dont nous avons déjà mentionné les publications (voir 3.2.1) : « *Les bibliothèques n'avaient rien pour accompagner les étudiants, et les aider à apprendre. Les Learning Commons furent le premier modèle de réponse à cela. Parfois les choses se déroulent de cette façon : un modèle apparaît, et une vague se crée autour* » (Saori Donkai, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 25 juillet 2018). Ce cantonnement étant à la fois alimenté par un *zenrei nashi* des gouvernances d'établissements et de certains directeurs, mais aussi – et paradoxalement – par la position affaiblie des bibliothèques qui, ainsi démunies de toute opportunité permettant justement de se renouveler, se voyaient ainsi prises dans une spirale de dévalorisation au sein des campus, et assez passivement subie, à l'exception de managers militants, en particulier.

L'incitation ministérielle en faveur de l'arrivée de la composante pédagogique dans les bibliothèques fut traduite en un Active Learning dont nous avons déjà souligné le caractère diffus du périmètre (voir 3.1.3.2), mais qui n'en fut pas moins quasiment porté au rang de marque. En effet, plus que d'apporter des directives précises quant aux modalités de sa mise en œuvre, les mesures de 2009, 2010 et 2011 semblèrent avant tout faire porter à cet acronyme une coloration de rupture par rapport aux pratiques dites traditionnelles, qui constituaient justement l'une des cibles de la tutelle dans ses plans d'*amélioration de la qualité des enseignements*. En conséquence, l'enjeu soulevé au niveau des bibliothèques avec l'arrivée des Learning Commons devant justement porter l'Active Learning fut double : d'une part le principe même de l'intégration d'une composante pédagogique dans le périmètre fonctionnel, et d'autre par la nature de cette composante.

A l'évidence, ce double enjeu, qui représenta un véritable changement culturel pour les bibliothèques concernées, put soulever des questionnements, voire des réticences de la part des différents publics concernés : « *ce n'était pas courant pour les bibliothèques d'héberger des activités habituellement conduites en salles de cours. Les personnels n'avaient pas d'expérience en la matière. Il n'y avait pas de formations pour cela. En d'autres termes, mettre en place un Learning Commons, au sein d'un bâtiment rénové était une chose, mais savoir comment d'utiliser en était une autre. Et c'est une question que chaque université a dû traiter. Certains personnels étaient effrayés par cela. Mais d'autres, surtout les jeunes, accueillait positivement les nouveautés* » (Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019)

Dans les faits, et dans la grande majorité des établissements, ces freins ont pu être levés grâce aux incitations ministérielle qui se devait par définition d'être suivie par les universités nationales, et par

rebond par les universités privées. Incitations qui furent d'autant plus porteuses qu'elles bénéficièrent d'une double conjonction favorable, d'une part au travers de la situation alarmiste soulevée par plusieurs managers de bibliothèques (voir 3.2.1), et d'autre part d'un *gaiatsu* consistant à prendre en compte de façon réaliste le développement d'initiatives similaires dans les pays étrangers, qu'il devenait impossible d'ignorer.

La barrière de principe étant passée, les interrogations purent dans un second niveau se porter sur la nature de la transformation, et en l'occurrence des aspects pédagogiques à intégrer. A ce titre, si le totem de l'Active Learning largement mis en avant put connaître des interprétations variées, il n'en revêtit pas moins une évidente logique de rupture volontairement insufflée par le MEXT, et totalement perçue comme telle par les acteurs visés. Contrecarrant de façon frontale les pratiques établies, cette logique put générer en conséquence une résistance notamment au niveau de directeurs, dont il faut rappeler le statut d'enseignants/chercheurs, comme nous le rappela Makoto Inoue au sujet de l'arrivée du Learning Commons à Dôshisha University : « *Le nouveau directeur de la bibliothèque n'appréciait pas les nouvelles tendances pédagogiques (...). Il y a un problème culturel entre la bibliothèque en tant qu'entité, et un Learning Commons qui est centré sur les aspects pédagogiques. Des collègues sensibles aux problématiques pédagogiques ont jugé notre initiative nécessaire. Au Japon, très peu de personnels et d'enseignants peuvent faire de l'Active Learning. C'est une conception plus ancienne de l'enseignement.* » (Makoto Inoue, entretien avec l'auteur, Kyoto, 25 avril 2017).

La position des directeurs dans ces évolutions s'avéra en effet toute particulière, et ce au-delà de la simple question de leurs responsabilités administratives. De par leur statut d'enseignant/chercheur, ils purent en effet interpréter l'essor annoncé de l'Active Learning, qui plus est au travers de Learning Commons *a priori* localisés pour la plupart en bibliothèques, comme une forme de double dessaisissement. D'une part car l'acte pédagogique pouvait soudainement sortir de leur sphère d'influence directe car historique, et d'autre part car l'Active Learning, de par le vecteur d'*amélioration de la qualité des enseignements* qu'il était annoncé être par le MEXT lui-même, semblait officialiser une remise en cause de leurs propres pratiques. Ainsi, l'Active Learning qui pouvait au mieux être incompris, pouvait se voir au pire et *a priori* spontanément remis en cause.

A ce titre, le flou qui entoura volontairement ou non la définition de l'Active Learning sembla d'autant plus opportun qu'il constitua un moyen de concilier les intérêts du MEXT, et la préservation des prérogatives des enseignants/chercheurs. En effet, les traductions de l'Active Learning les plus généralement observées au sein des Learning Commons sont, comme nous l'avons indiqué, celles du

tutorat étudiant, de l'apprentissage informel. Comparativement aux activités formelles, à savoir conduites en présence d'un enseignant, et pour la plupart dans des lieux tels que les salles de cours et de TD, ou les amphis, l'apprentissage informel se base quant à lui sur le postulat d'activités autonomes d'étudiants en groupe ou non, et notamment conduites dans d'autres lieux. Par essence même, il est en effet intimement lié aux Learning Centers et aux Learning Commons dont il a accompagné l'essor (Cox, 2017), n'échappant cependant pas initialement à des questionnements : « *l'apprentissage informel a été perçu comme un sujet moins sérieux, par rapport auquel l'université a alloué en conséquence beaucoup moins de moyens* » (Jamieson, 2009). Questionnements que, dans le cas japonais, les incitations du MEXT permirent justement de contourner au travers d'une forme d'institutionnalisation de pratiques qui étaient recevables dès lors qu'elles se proclamaient d'un Active Learning dont l'interprétation était de toute manière laissée très libre.

Le fait que l'Active Learning soit très majoritairement traduit en apprentissage informel sur le terrain apparaît ainsi résulter de plusieurs facteurs.

Au premier rang de ceux-ci, le fait de permettre à la fois de répondre à la commande du MEXT, tout en évitant de créer une situation de facto conflictuelle avec l'approche potentiellement conservatrice des enseignants/chercheurs. Le principe de l'apprentissage informel en Learning Commons, en effet, revenait dans les faits à un compromis consistant à créer une forme de territorialisation tout à fait représentative du *uchi/soto* correspondant d'une part à sanctuariser les pratiques pédagogiques classiques conduites par les enseignants/chercheurs dans les lieux d'apprentissage formels, et d'autres part à réserver la logique de rupture à un espace indépendant, et au sein duquel ces mêmes enseignants/chercheurs ne seraient *a priori* pas amenés à officier. Cette hypothèse se voit d'ailleurs confortée par la typologie particulière des Learning Spaces au Japon, qui – au contraire de la situation généralement observée en Occident – place les Active Learning Classrooms dans une position marginale par rapport à des Learning Commons très dominants (voir 2.4.4). Outre la préemption opérée par les bibliothécaires (voir 2.4.3 et 2.4.4), cette réalité peut effectivement s'expliquer par les tensions que nous venons d'évoquer au niveau des enseignants/chercheurs, et que la nature même des Active Learning Classrooms – située sur le territoire de ces derniers, et porteuse d'une démarche de rupture concernant leurs pratiques – n'auraient pas manqué d'exacerber.

Le second facteur favorable à une traduction de l'Active Learning en apprentissage informel au sein des *Learning Commons* concerne son évaluation, et plus précisément la difficulté de celle-ci. Le caractère très nouveau, ainsi que sa nature même de ces pratiques rendent particulièrement complexe une approche qualitative qui s'avèrerait pourtant légitime, et cantonnent ainsi une éventuelle évaluation à la lecture quantitative que nous avons eu l'occasion de souligner (voir 3.1.4.6). Cette dernière étant finalement pour les bibliothèques concernées un moyen de valider leur inscription dans

les orientations promues par le MEXT, sans pour autant qualifier précisément la nature des pratiques induites et prendre ainsi le risque de démontrer l'éventuelle relativité de celles-ci.

Ainsi, la position des enseignants/chercheurs par ailleurs directeurs de bibliothèques par rapport à l'intégration des Learning Commons et de leur composante pédagogique put sembler relever d'une certaine ambivalence typique du *omote/ura*. Si d'une côté la posture fut celle d'un suivi apparemment studieux des orientations ministérielles (directement pour les universités nationales, et par rebond pour les universités privées) en opérant un déploiement effectif de Learning Commons porteurs de pratiques pédagogiques nouvelles, de l'autre la traduction de l'Active Learning en apprentissage informel ne sembla pas moins illustrer un manque d'ambition, voire de volonté réelle d'opérer une démarche de rupture. L'analyse des rapports établis dans le cadre des campagnes de la CEIUN (voir 3.1.4.4) semblant corroborer cette hypothèse, dans la mesure où au-delà de la logique déclarative et quantitative déjà relative, la qualification des pratiques effectivement induites par les Learning Commons s'avère quant à elle au mieux sporadique, au pire inexistante. Cette segmentation maintenue sur le plan opérationnel entre les Learning Commons et les bibliothèques qui les hébergent éventuellement nous fut la encore soulignée par Saori Donkai: « *En particulier au Japon, les Learning Commons sont parfois installés en dehors des bibliothèques, comme ils ne sont considérés que comme un espace de discussion. Dans beaucoup de Learning Commons, la collaboration avec la bibliothèque est inexistante, ce qui est un gros problème* » (Saori Donkai, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 25 juillet 2018)

Le contingent des autres enseignants/chercheurs, n'ayant donc pas de fonction particulière au sein des bibliothèques, semble pour sa majorité confirmer l'hypothèse de territorialisation que nous venons d'exposer. En effet, tout en ayant pu montrer initialement un certain enthousiasme quant au concept des Learning Spaces, ils semblent d'une part avoir activement entériné les déplacements de la question de l'innovation des pratiques pédagogiques en dehors de leur sphère naturelle, et donc dans les Learning Commons, expliquant là encore la rareté des Active Learning Classrooms que nous évoquions déjà. Pour autant, ils démontrent une certaine réticence à véritablement considérer les bibliothèques et leurs Learning Commons comme de véritables lieux d'exercice de la pratique pédagogique. En l'occurrence, le concept territorialisation que nous soutenons semble s'accompagner d'un certain hermétisme, dans la mesure où l'intégration réelle et effective des phases d'apprentissage informel dans la séquence pédagogique conduite par les enseignants en question apparaît comme l'un des principaux enjeux auxquels ces espaces font face, et ce même pour ceux d'entre eux qui sont présentés comme des références nationales, telles que l'Academic Link Center de Chiba University :

John Augeri : (...) Quels ont été vos plus gros problèmes ?

Hiroya Takeuchi : Peut-être que le plus gros problème a été l'état d'esprit des enseignants. Nous proposons beaucoup de ressources, ils peuvent les utiliser. Pourtant, c'est assez rare d'avoir des contacts de la part des enseignants.

John Augeri : Donc vous me dites que leur point de vue concernant l'Academic Link Center n'a pas fondamentalement changé par rapport à l'ancienne bibliothèque ?

Hiroya Takeuchi : Bien sûr cela évolue progressivement, mais cela prend du temps. Par contre j'ai la sensation que les étudiants ont changé. Ils aiment beaucoup venir. Mais les enseignants ne changent pas si rapidement.

(Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017)

Paradoxalement, c'est bien au niveau des managers, qui ne sont donc pas des enseignants, que l'intégration de la composante pédagogique des Learning Commons semble non seulement la plus acceptée, mais aussi la plus intégrée, et ce même si elle se limite à un mimétisme entre établissements. Un premier niveau de lecture pourrait expliquer cette réalité par l'intérêt que put avoir cette catégorie d'acteurs à soutenir tout argument permettant de renforcer le poids de Learning Commons en tant que réponse au constat alarmant de la situation des bibliothèques qu'ils ont justement été les plus actifs à émettre. Cette approche aussi pragmatique qu'intéressée, s'avèrerait cependant restrictive, et occulterait la véritable sensibilité pédagogique que certains de ces managers, et notamment les plus militants, ont pu nous démontrer : « *En 2007, j'avais toujours une conception de notre Learning Commons qui était basée sur le point de vue de bibliothèques qui sont focalisées sur les contenus tels que les livres et les périodiques. Mais en 2009, j'ai eu la chance de faire la rencontre des sciences de l'éducation et des théories de l'apprentissage, et j'ai constaté l'importance d'appliquer la théorie constructiviste de Piaget et la théorie de constructivisme social de Vygotsky, entre autres, à la création de Learning Spaces. J'ai modifié mon concept, en sortant de pensées datées et influencées par les bibliothèques. Ainsi, je me focalise beaucoup plus sur la question pédagogique que sur les contenus documentaires* » (Makoto Inoue, échange de message avec l'auteur, 10 septembre 2019)

3.2.3.2. Préservation des fonctions de base et résistance des personnels

Outre les considérations pédagogiques, l'arrivée des Learning Commons au sein des bibliothèques peut poser la question de la préservation de leurs fonctions de base. Parmi ces dernières la composante documentaire représente un point d'accroche majeur. Si de prime abord cette focalisation put paraître

assez évidente, elle constitue également un certain paradoxe. En effet, le constat alarmiste qui avait été dressé concernant l'état des bibliothèques s'appuyait non seulement sur la diminution du nombre d'utilisateurs, mais aussi sur la baisse substantielle de l'emprunt d'ouvrages. Dans le cadre d'une concurrence nouvelle entre les Learning Commons et les étals de livres concernant l'attribution de mètres carrés souvent rares, cette attention à vouloir maintenir telle quelle une activité certes traditionnelle, mais remise en cause par la réalité des chiffres peut constituer un nouvel exemple de conservatisme et de *zenrei nashi*.

Plus que de s'appuyer sur une approche rationnelle concernant les usages, il semble que la question sous-jacente de l'identité même des bibliothèques, qui était potentiellement mise en cause par l'hypothèse d'un remisage de collections au profit de l'installation de Learning Commons, et d'une réorientation stratégique illustrée par de nouvelles missions régaliennes.

Avant d'être relayés au sein des différentes catégories d'acteurs des bibliothèques, ces questionnements purent être soulevés au sein même des gouvernances d'établissements pour lesquels le maintien d'un *statu quo* put paraître préférable qu'une remise en question pourtant motivée par un constat alarmiste auquel elles purent pourtant avoir été sensibilisées. Parallèlement à ce conservatisme relatif aux fonctions de base des bibliothèques, c'est également leur capacité à véritablement contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements qui put être mise en doute par les équipes dirigeantes : « *Une bibliothèque est une bibliothèque. Nous en avons besoin, mais c'est juste une bibliothèque.* » (propos relatés par Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017). Des équipes dirigeantes qui, faut-il le rappeler, sont composées d'enseignants/chercheurs qui, là encore, purent s'inscrire dans la logique de territorialisation que nous venons d'évoquer (voir 3.2.3.1), tendant donc à difficilement considérer une bibliothèque comme un lieu de pratique pédagogique. Les mesures du MEXT permirent d'entériner le principe d'une inclusion de la composante pédagogique dans les bibliothèques au travers des Learning Commons au-delà des différentes réticences ayant pu *a priori* être manifestée, ouvrant de facto la voie à un questionnement concernant l'équilibre à établir pour les bibliothèques entre l'intégration des missions qui leur étaient nouvellement attribuées, et la préservation de leurs fonctions – jusqu'alors – de base. Ce nouvel enjeu fut pris en compte de façon différenciée selon les différentes catégories d'acteurs concernées au sein des bibliothèques, reflétant non seulement leurs profils, statuts et acculturations respectifs.

Les directeurs, tout d'abord, firent pour la plupart preuve d'un conservatisme davantage motivé par les réticences à voir arriver la composante pédagogique que par le souci de maintenir ce qui était jusqu'alors des missions régaliennes. Parallèlement, la relative déconnexion culturelle que nombre d'entre eux présentaient de par leur coloration disciplinaire d'origine, cumulée à la brièveté de leur mandat au sein de la bibliothèque alimenta là un immobilisme consistant à maintenir un *statu quo*

favorable aux fonctions documentaires de base, tout en étant conscients de leur remise en question grandissante, plutôt que de s'investir dans une véritable démarche de refonte qui aurait d'ailleurs tout à fait pu faire coexister les missions traditionnelles et nouvelles. Pour nombre d'entre eux, et particulièrement dans les universités nationales, des directeurs démontrèrent ainsi une certaine passivité qui revint à intégrer des Learning Commons dont l'ambition put finalement être limitée, tout en maintenant les fonctions de base quasiment à l'identique, évitant par la même la potentiellement hasardeuse gestion d'un changement majeur auprès des personnels. Le *zenrei nashi*, là encore, put alimenter un relatif *statu quo* pour les fonctions de base.

Ces mêmes personnels, justement, concentrèrent un double enjeu. Tout d'abord celui de l'acceptation, qui nous fut relaté dans plusieurs de nos entretiens : « *(l'orientation) la plus difficile à mettre en œuvre, consistait à motiver les personnels de la bibliothèque.* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). En effet, il apparut que pour nombre de ces personnels, l'arrivée des Learning Commons et la démarche de rupture qu'ils symbolisaient, signifiait plus une mise en danger des fonctions de base qu'une extension de périmètre. Ce qui put générer une réaction négative, en particulier basée de prime abord sur une sensation de stigmatisation de la bibliothèque dans son essence même. Il convient pourtant de rappeler que ces mêmes personnels s'inscrivent pour une bonne partie d'entre eux dans un système de rotation qui les fera basculer sur un autre poste après quelques années, ce qui tend à remettre en question la véritable motivation de cette résistance au changement initialement observée, qui s'expliquerait dès lors – et là encore – plus par un immobilisme endémique. Afin d'outrepasser ce dernier, et de faciliter l'acceptation au sein des personnels autrement qu'en leur faisant accepter une mesure ministérielle, certains (rares) directeurs et plusieurs managers capitalisèrent sur la relation synergique que le Learning Commons nouvellement arrivant pourrait avoir avec les fonction de base de la bibliothèque, et ce dans une approche dont le pragmatisme fut le gage de l'efficacité, notamment dans le cas de l'Academic Link Center de Chiba University : « *dès les toutes premières discussions que nous avons eues avec nos personnels, certains d'entre eux m'ont demandé « mais pourquoi devez-vous faire cette chose si nouvelle ? ».* Je leur ai dit que c'était pour protéger les anciennes fonctions de la bibliothèque. » (Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017). Cette stratégie, qui s'avéra payante dans de nombreux cas en suscitant une adhésion progressive des personnels qui n'était de prime abord pas acquise, en transformant une obligation ministérielle en saisie d'opportunité. D'une façon plus générale, les managers mirent en avant le triptyque infrastructure / contenus / services comme étant une combinaison exclusivement implémentable en bibliothèque, et l'utilisèrent en externe comme argument en faveur de l'installation des Learning Commons au sein des bibliothèques, outre les considérations conjoncturelles auxquelles celles-ci faisaient face, et en interne afin de convaincre les

personnels que la synergie entre ces trois piliers étaient justement de le gage de la pérennisation de chacun, incluant ainsi les fonctions de base. Une démarche qui put connaître un véritable succès, que nous avons d'ailleurs pu vérifier à l'Academic Link Center de Chiba University:

John Augeri : (...) Quel a été l'impact sur les ressources humaines, quelle a été leur réaction ?
Hiroya Takeuchi : (...) de mon point de vue, notre personnel est très actif, et a l'air très content de l'extension des missions. C'est juste mon opinion, mais ils ont l'air contents par rapport à des collègues qui travaillent dans des bibliothèques traditionnelles, peut-être parce qu'ils bénéficient d'une reconnaissance de la part des autres collègues impliqués dans l'enseignement et la recherche. Comme je vous le disais, au Japon la position des bibliothèques dans les universités est très faible. Les personnels ne sont pas très respectés. Mais ici à Chiba, et même au-delà, par exemple au MEXT, ils sont très reconnus. Depuis que nous avons démarré l'Academic Link Center, la réputation des gens qui y travaillent est devenue très bonne. C'est une bonne raison pour les rendre heureux d'y travailler.

(Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017)

La barrière de l'acceptation de principe étant franchie, les différentes initiatives se heurtèrent au second enjeu, à savoir celui de la compréhension du concept de Learning Commons, et de son articulation avec les fonctions de base : « *Pour aller vers ce concept de Learning Commons, mes collègues devaient être partie prenante, et adhérer à cette philosophie générale. Ils devaient s'impliquer eux-mêmes dans cette démarche d'Active Learning.* » (Riko Modeki, entretien avec l'auteur, Tokyo, 6 septembre 2019). Un enjeu d'autant plus significatif que la définition de l'Active Learning était au moins aussi diffuse pour les personnels qu'elle ne le fut pour les directeurs et les managers. Les concernant, outre le concept proprement dit, ce fut sa déclinaison – pour ne pas dire son interférence – avec les tâches quotidiennes qui souleva le plus de questionnements : « *Ils étaient très confus parce qu'au début, personne ne connaissait les Learning Commons. Par ailleurs, seulement quelques personnes avaient été au courant du projet (...). Beaucoup de personnels ne savaient pas qui était responsable du Learning Commons, et comment le faire fonctionner.* » (KO, entretien téléphonique avec l'auteur, 25 septembre 2019). Si l'acceptation du changement avait pu être obtenue notamment grâce l'argument consistant à positionner les fonctions nouvelles comme un gage de pérennisation de celles de base, les personnels montrèrent plus de difficultés à s'associer activement à cette extension du périmètre fonctionnel des bibliothèques, et concrètement à accepter le changement dans leurs tâches quotidiennes: « *Je pense que les personnels de bibliothèques au Japon ne sont pas favorables à l'idée d'étendre le périmètre de leurs missions. Ils veulent simplement*

faire ce qu'ils sont censés faire. Ce peut être une bonne raison de mettre les Learning Commons en dehors des bibliothèques. Ce n'est pas une question de poste, mais d'état d'esprit. » (Chieko Mizoue, entretien avec l'auteur, Tsukuba, 27 juillet 2018). Un fait illustrant une nouvelle fois une situation paradoxale, dans le sens où des personnels qui sont statutairement polyvalents démontrèrent une réticence à s'engager dans des tâches sortant de ce qu'ils considéraient comme le cadre traditionnel de la bibliothèque, et donc à opérer un glissement situationnel (voir 2.2.1.1) pourtant motivé par la conjoncture, et consistant à passer des fonctions de base à celles du Learning Commons. Pour autant, et au-delà de ce qui ressort là encore comme une marque d'immobilisme culturellement très ancré, les doutes et incompréhensions émises par les personnels purent être fondés, tant l'arrivée des Learning Commons suite aux incitations ministérielles put constituer un enjeu sur le plan purement organisationnel que nous évoquions déjà : « *La plus grosse difficulté a été de décider qui allait manager le lieu, et les tâches que les personnels allaient devoir mener.* » (Hiroshi Yamamoto, entretien avec l'auteur, Osaka, 1er juin 2017).

Le protectionnisme prononcé que démontrèrent personnels et directeurs envers les fonctions de base des bibliothèques, ainsi que la passivité voire l'incompréhension que suscita la perspective de l'arrivée des Learning Commons prirent dans la majorité des cas le pas sur l'enthousiasme des managers, qui se retrouvèrent de facto pris en étau. Leur conception synergique des Learning Commons par rapport aux bibliothèques qui allaient les accueillir se heurta ainsi à une réalité qui orienta très significativement l'approche effective qui allait être celle de l'intégration de ces nouveaux espaces. Ainsi, plutôt que d'une intégration, il eut fallu dans les faits parler de coexistence physique et fonctionnelle, avec tout ce que cela put impliquer en matière de ressources humaines, et en l'occurrence d'équipes distinctes en charge des opérations respectives. En découla la configuration que nous avons largement pu observer sur le terrain, de façon relative différenciée sur la forme entre universités nationales et privées, mais résultant pour les deux catégories des dynamiques que nous venons d'évoquer.

Les universités nationales, suite à la pression des managers, aux mesures ministérielles, et au mimétisme inter-établissement, lièrent dans leur très grande majorité la question des Learning Commons aux bibliothèques (voir 3.1.3.2), avec pour conséquence de les associer sur le plan physique. Fonctionnellement parlant, il apparaît cependant que les équipes en charge des Learning Commons, lorsqu'elles existent, sont relativement indépendantes de celles en charge des fonctions de base de la bibliothèque. Le militantisme très volontaire des managers en faveur de l'Active Learning a souvent permis le recrutement de tuteurs étudiants, donc la pérennisation des postes constitue cependant un enjeu quasi-systématique, et qui constitue bien souvent l'intégralité du

contingent spécifiquement alloué au Learning Commons, les activités collaboratives et informelles ne faisant pas l'objet d'un encadrement, et donc de ressources humaines, spécifiques. Les personnels historiquement en charge des fonctions de base, dans leur très grande majorité et dans la continuité de leurs réserves, n'ont pas connu d'évolution significative dans leurs responsabilités, contribuant ainsi à créer un certain hermétisme entre deux entités fonctionnellement différentes, mais physiquement liées.

Cet hermétisme se traduit de façon plus visible au sein des universités privées, non soumises aux orientations ministérielles, et qui pour une proportion plus importante assument explicitement une séparation non seulement fonctionnelle, mais aussi physique entre bibliothèques et Learning Commons (voir 3.1.2.2). Avec pour conséquence évidente une distinction très claire entre personnels de bibliothèque et donc en charge des fonctions de base, et personnels d'un Learning Commons dont nous avons vu que la vocation pouvait assez largement outrepasser la question de l'Active Learning. Il faut d'ailleurs noter que cette configuration peut également s'observer au sein des Learning Commons d'universités privées hébergés dans les bibliothèques²⁵².

Cette réalité du paysage japonais concernant les tensions autour de la préservation des fonctions de base des bibliothèques explique largement le choix quasi-unanime du modèle de Learning Commons, au détriment de celui de Learning Center largement plus développé en Occident. Ce dernier, en effet, consiste en une intégration largement plus poussée des fonctions de base de la bibliothèque préexistante et des approches relevant de l'enseignement et de la recherche (Jouguelet, 2009), et implique de facto une transversalité au niveau des personnels qui se positionne justement de façon antinomique avec l'hermétisme observée au Japon. Ce dernier semble dans les faits illustrer ce qui relève d'un compromis entre l'éventuelle intégration physique (à différencier notamment entre universités nationales et privées) des nouvelles missions, et la préservation clairement effective des fonctions de base.

Sur le plan des acteurs, le glissement situationnel qui aurait véritablement pu permettre une synergie, fût-elle pertinente, n'a finalement été opéré dans les faits que par les managers. Il a été notamment motivé par la prise de conscience de la situation des bibliothèques que leur profil – et donc leur acculturation et leur statut – leur permettait d'avoir. Si la diffusion de la veille menée dans les années 2000 au sujet des Learning Commons fut tout à fait effectivement au sein de cette catégorie d'acteurs, et même au-delà en touchant les sphères ministérielles, sa traduction sur le terrain connut une

²⁵² Le Learning Commons de Tokyo City University, par exemple, tout en présentant une ambition architecturale et fonctionnelle certaine, est installé au premier sous-sol de la bibliothèque centrale et préexistante, avec une entrée physiquement séparée, et des personnels totalement distincts.

distorsion entre l'intégration d'un concept, et sa véritable assimilation au sein d'un écosystème dont le fonctionnement en silo apparaît comme une contrainte majeure, et pose ainsi la question de l'enjeu de la transversalité.

3.2.3.3. Enjeu et carence systémique de la transversalité

Comme nous venons de le voir, si l'intégration physique de Learning Commons dans les bibliothèques, traduite par le triptyque infrastructure, contenus et services revendiqués par les managers, fut effective dans la quasi-totalité des universités nationales et dans la majorité des universités privées, la synergie opérationnelle entre les fonctions de base et les nouveaux services justement amenés par les Learning Commons s'avère plus relative.

L'arrivée des Learning Commons au sein des bibliothèques, le cas échéant, a consisté en une extension du périmètre de services offerts par ces dernières, et soulevant la question de sa prise en compte et de sa mise en opération par les différents acteurs concernés, et donc de leur capacité à accepter, à comprendre et à s'adapter aux changements inhérents à l'intégration de ces nouveaux espaces. Autrement dit : la question de leur capacité à opérer le glissement situationnel revenant à s'inscrire dans ce changement, tenant compte de la situation alarmante des bibliothèques dans lesquelles ils officiaient.

Les managers sont ceux qui ont le plus, et parfois les seuls à avoir opéré ce glissement situationnel, qui plus est dans une logique constructive qui ne paraissait pas de prime abord évidente compte-tenu de leur profil et de leur acculturation. Logique constructive mais non désintéressée, puisqu'il faut rappeler qu'elle fut avant tout motivée par la prise de conscience d'une nécessaire reconception des bibliothèques auxquelles les managers sont finalement la catégorie professionnelle la plus liée. Cette approche pragmatique facilita d'autant l'extension de leur *uchi* naturel pour y intégrer de nouvelles fonctions potentiellement salvatrices.

Les enseignants/chercheurs nommés directeurs firent preuve pour nombre d'entre eux d'un *zenrei nashi* que les mesures ministérielles ont permis d'outrepasser sur le principe sans pour autant permettre une véritable modification du *uchi/soto* définissant les frontières du territoire de l'exercice pédagogique, et qui aurait permis de véritablement y inclure le Learning Commons.

La plupart des personnels, enfin, tout en étant conscient de l'opportunité que représentait l'arrivée des Learning Commons pour des bibliothèques en mal de reconnaissance institutionnelle et d'usages,

démontrèrent également un *zenrei nashi*, mais focalisé sur la préservation des fonctions de base, au-delà desquelles ils eurent des difficultés à projeter leurs activités quotidiennes. Pour eux également, les limites du *uchi/soto* ne furent de facto pas radicalement modifiées.

Ces différents constats nous amènent à deux conclusions découlant des dynamiques de personnels que nous venons d'évoquer. Le premier concerne la position des managers, *a priori* centrale et motrice, mais dont l'action est dans les faits entravée par différents freins, au premier rang desquels le système de rotation auquel ceux des universités nationales sont soumis. Sur un plan plus statutaire, nous pouvons également souligner une déconnection entre leur rôle charnière, et leur réel pouvoir décisionnaire au sein de la structure. Les directeurs, en effet, restant les ultimes décisionnaires, même si certains opèrent une délégation partielle et opportune de leurs pouvoirs auprès de ces mêmes managers, ne serait-ce qu'en conséquence des incitation ministérielles. Directeurs dont il faut rappeler que les profils et le statut les rends souvent moins à même d'appréhender les enjeux des bibliothèques auxquels les managers, quant à eux sont parfaitement sensibilisés. Ce paradoxe, par ailleurs déjà observé dans les sphères des TICe en universités, et représentatif du fonctionnement des organisations japonaises, put être résumé comme par « *une autorité sans expertise, et une expertise sans autorité* » (Shire dans Bachnik (Eds.), 2003:184).

Le second concerne la question fondamentale d'une transversalité d'acteurs, rendue d'autant plus nécessaire par des projets de Learning Commons qui, par définition, se trouvent à l'intersection d'enjeux notamment pédagogiques, institutionnels, technologiques, architecturaux et documentaires. L'institutionnalisation de ces projets, même si elle découla de motivations différentes entre universités nationales et privées, fut systématiquement décidée au plus haut niveau des gouvernances, mais présenta des difficultés à appréhender la transversalité entre les différentes catégories d'acteurs impliqués. En effet, rares sont les universités ayant nommé un chargé de mission spécifique sur ces initiatives, à même de transcender les différentes sensibilités pour avancer dans une direction commune. A la recentralisation politique et opérationnelle opérée dans les universités consécutivement à la réforme de 2004 (voir 2.3.3) se heurta l'héritage de l'ancien modèle décentralisé notamment symbolisé par les *kôza* (voir 2.1.2 et 2.1.3) qui, s'il avait été officiellement remis en cause, n'en restait pas moins culturellement ancré dans de nombreux corps de métiers. Nous avons en effet pu observer à quel point le couple *uchi/soto* trouvait sa traduction dans un système revenant plus à une concaténation de silos au fonctionnement très verticaux qu'à une transversalité, ne serait-ce que partielle. Le principe de *société des réseaux* (voir 2.2.1.3) nous a ainsi semblé trouver un nouvel éclairage, et surtout une relativisation qui limite son fonctionnement au niveau meta, à savoir aux interactions entre organisations dans leurs globalités respectives. Au sein de ces dernières, en effet,

les concepts de *groupes verticaux* de Krauss, Kohlen et Steinhoff (1984) et de *pseudo-maisonnées* Chie Nakane (1970) semble totalement régir les interrelations ou, en l'occurrence, leurs limites. Le système de rotation obligatoire des managers des universités nationales se cantonne au sein d'un groupe vertical, à savoir celui de cette catégorie professionnelle. Il prétend être le gage d'une *continuité opérationnelle* (Shire dans Bachnik (Eds.), 2003:189) proclamée et défendue malgré ses contraintes inhérentes, mais dont la réalité peut être très clairement questionnée. La nomination tournante d'enseignants/chercheurs à différents postes de direction, quant à elle, pourrait de prime abord laisser imaginer une transversalité qui se heurte dans les faits à un principe de réalité correspondant davantage à un héritage désuet des *kôza*, et donc à un système de valorisation de carrière pour les intéressés, qu'à une véritable démarche visant à l'élargissement de leur acculturation. Ainsi, l'approche pragmatique et constructive d'un glissement situationnel du *uchi/soto* opéré par certains acteurs se heurte à l'immobilisme souvent motivé par un *zenrei nashi* d'autres, aboutissant à une transformation certes entamée, mais limitée dans sa portée. Là encore, il s'agit d'un phénomène qui n'est nullement exclusif au contexte qui est le nôtre. La promulgation de la réforme de 2004, et les changements fondamentaux qu'elle prétendit porter mit en lumière des enjeux de transversalité tout à fait similaires, stigmatisant « *le manque de personnes présentant une expertise hybride essentielle pour mettre en œuvre le nouvel agenda en traversant les barrières institutionnelles (...). L'esprit de clocher²⁵³ et l'incapacité à transcender ces barrières ont constitué un élément critique dans l'empêchement de voir émerger une vision qui aurait été acceptable pour tous les décideurs.* » (Hatakenaka dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005: 60). Ces *Missing Hybrids* ainsi définis, que les managers auraient pu véritablement devenir sans les considérations statutaires et réglementaires qui s'appliquent à eux, auraient constitué un argument déterminant dans la conception des Learning Commons en tant que *carrefour(s) d'apprentissage* (Modeki, 2008) que nombre d'entre eux ainsi que le MEXT appelaient justement de leurs vœux.

Cette discussion sur les enjeux de la transversalité peut se conclure par l'évocation d'un constat qui nous ramène à la question de l'évaluation (voir 3.1.4), et en particulier à celle menée par la CIEUN, dans laquelle il apparaît que, de façon somme toute logique compte-tenu de l'approche quantitative appliquée, la synergie opérationnelle et la notion de transversalité entre bibliothèque et Learning Commons n'est pas valorisée.

²⁵³ Traduit par *Parochalism* dans la version originale anglophone

3.3. Au niveau des publics : de la pertinence même des Learning Spaces universitaires

« *Quand le pays n'était pas prospère, la prospérité constituait le but. Aujourd'hui cet objectif est atteint. Il n'y a plus rien à faire. Quand je pense à la société japonaise, je pense à l'Otakisme, car cette société ne sait plus en quoi elle doit croire.* » (Akio Nakamori, 1993 dans le documentaire *Otaku, les enfants du virtuel* de Jean-Jacques Beinex)

3.3.1. Conception du passage à l'université

3.3.1.1. De l'enjeu de la sélection à l'entrée...

Comme nous le détaillions déjà, les réformes d'après-guerre, et en particulier celle de 1947, visèrent à apporter au système universitaire japonais une forme d'égalitarisme en abolissant la structure pyramidale jusqu'alors en vigueur (voir 2.1.2 et 2.1.3). Si la réforme fut effective sur le plan statutaire, elle ne put cependant empêcher le fait que la hiérarchie des établissements autour de laquelle était structurée cette pyramide reste très ancrée dans les esprits de la population, mais aussi de nombreux acteurs des universités en question. L'auteur de cette thèse a notamment pu apprécier à quel point l'aura des ex-universités impériales, qui ont pourtant perdu ce titre depuis plus de 70 ans, reste particulièrement important.

Rappelons que l'égalitarisme que le système d'après-guerre prétendit conférer à l'université japonaise s'articula avec l'enjeu que représentait la massification l'accès à l'Enseignement Supérieur, notamment alimentée par la croissance économique du pays. Il apparut dès lors nécessaire de mettre en place un système d'accès et de sélection à l'université qui soit structuré et standardisé à l'échelle nationale, offrant théoriquement une chance à chacun d'accéder à l'université sur critère méritocratique (voir 2.1.3). C'est à cet effet que les réflexions gouvernementales aboutirent en 1965 à la mise en place d'un système de *score de déviation standard*²⁵⁴ appelé *hensashi* (Goodman dans Eades, Goodman et Hada (Eds.), 2005), dont le résultat constitue une présélection permettant – ou non – de postuler formellement par la suite non seulement à une université donnée, mais aussi à un

²⁵⁴ Traduit de *Standard Deviation Score* dans la littérature anglophone

curus particulier²⁵⁵. Ce système, conçu pour assurer à tous une chance d'intégrer une université prestigieuse au travers d'un cadre normalisé et objectif, a cependant rapidement trouvé des limites qui dans les faits ont assuré le maintien implicite du système pyramidal pourtant censé être aboli. Le *hensashi* ne constitue pas une mesure de la qualité d'une université, mais simplement du niveau de difficulté à l'intégrer. Un *hensashi* élevé représente ainsi une mesure de sélectivité, ce qui peut indirectement constituer un indicateur de qualité de l'établissement concerné, bien que celle-ci puisse autant s'appuyer sur la réputation issue d'un héritage historique et statutaire que sur une évaluation verticalement objective. A ce titre, et de façon réciproque, il atteste davantage la capacité d'un étudiant à intégrer un établissement de prestige qu'à véritablement appuyer la réputation de ce dernier sur des éléments factuels, qui peuvent bien évidemment exister par ailleurs. De ce fait, si l'existence même du *hensashi* s'appuya sur la philosophie du système égalitaire d'après-guerre, son instauration ne bouleversa aucunement le classement pyramidal implicite des universités japonaises pourtant officiellement aboli par la *Loi fondamentale de l'éducation de 1947* (voir 2.1.3), s'inscrivant ainsi dans une certaine double-posture typique du *omote/ura* que nous avons déjà eue l'occasion de souligner. Au-delà de cette dernière, pourtant, le *hensashi* semble illustrer une caractéristique fondamentale du système d'Enseignement Supérieur japonais, et plus particulièrement de la conception que les employeurs peuvent en avoir.

En effet, il apparaît qu'« *au Japon la relation entre examens et apprentissage est souvent inversée (apprendre pour l'examen)* » (McVeigh, 2001:35), et que « *dans tous les cas, l'objectif premier de la scolarité japonaise est de socialiser les futurs travailleurs pour des professions dans une économie capitaliste hyper-rationalisée, post-industrialisée et technologiquement avancée.*» (ibid:81). Si le caractère étatiste et la vocation utilitaire ayant initialement structuré le système d'Enseignement Supérieur japonais furent dilués dans sa phase de massification d'après-guerre, il n'en resta pas moins que le lien avec le tissu économique, alimenté par la croissance économique exponentielle du pays, fut maintenu à un niveau étroit. Avec pour conséquence une forme d'adaptation ayant consisté en une intervention étatique dans la mise en place d'un dispositif d'évaluation de la capacité de production de connaissance, sous la forme d'un test « *principalement conçu pour remplir une fonction importante dans la mise en œuvre (des) politiques d'industrialisation en renforçant le contrôle de l'État sur l'appareil éducatif et en le rendant plus réactif aux besoins en main-d'œuvre de l'économie et de l'industrie japonaises.* » (Horio, 1988 cité dans McVeigh, 2001: 84).

²⁵⁵ Le score *hensashi* nécessaire pouvant différer au sein d'une même université entre différentes composantes et différents programmes

Parmi les futurs employeurs, les entreprises japonaises s'inscrivent dans la double approche « main d'œuvre / capital humain » (Okada dans Eades, Goodman et Hada (Eds.) 2005:40) qui fut instaurée dans les années 60 comme base théorique face à l'enjeu de la massification de l'Enseignement Supérieur (voir 2.1.3). Elles structurent la sélectivité qu'elles appliquent sur le *capital humain* quasi-exclusivement autour du nom, pour ne pas dire de la marque de l'université de provenance des candidats : « *Réussir à intégrer une université au Japon est bien plus difficile que d'en sortir diplômé. (...) les entreprises choisissent leurs diplômés sur la base de la réputation de l'université, qui est très liée à la difficulté de l'intégrer. Alors les futurs employeurs attendent des enseignants japonais de guider les meilleurs étudiants vers les entreprises les plus prestigieuses, les universités jouent un rôle modeste dans l'amélioration des compétences des étudiants.* » (Rtischev et Cole dans Bachnik (Eds.) 2003:139). Cette réalité s'est historiquement construite autour de la critique récurrente dont le système d'Enseignement Supérieur japonais a fait l'objet après-guerre et notamment de la part du tissu économique, et la dévalorisation progressive qu'il a globalement connue (voir 2.1.3). Les entreprises et leur organismes représentatifs n'ayant eu de cesse de blâmer les orientations égalitaristes et moins utilitaires instaurées par la *Loi fondamentale de l'Éducation* de 1947, elles semblent avoir rapidement acté le fait de devoir assumer elles même la formation de leurs employés, au travers de programmes internes systématiques et extensifs tellement ancrés sur le plan culturels que « *certaines avancent même que les entreprises ne veulent pas de diplômés bien éduqués, partant du fait qu'elles veulent les sociabiliser de leur propre façon, dans ce qui est dénommé shafū²⁵⁶.* » (McVeigh, 2001:23). Cette pratique et la question de la socialisation qu'elle intègre, s'insèrent en effet dans le principe de l'échange généralisé (voir 2.2.1.3) existant au sein du *uchi* d'une organisation, et exacerbe la notion d'appartenance des employés à cette dernière. Ainsi, « *nombre d'employeurs n'attendent pas des universités qu'elle éduquent les étudiants puisqu'elles aspirent à former elles même les diplômés par des programmes internes, et certaines entreprises se méfient de nouveaux employés présentant trop de connaissances et de comportements externes* » (McVeigh, 2001:81). Et effectivement, il apparaît que nombre de cursus proposés dans les universités relèvent d'une approche générique, pas nécessairement reliées à la future activité professionnelle des étudiants, qui leur permettra justement d'acquérir en interne les compétences spécialisées nécessaires (Gellner, 1983 cité dans McVeigh, 2001:82). Dans cet esprit, la seule reconnaissance que ce même tissu économique semble avoir maintenu envers les universités concerne justement l'examen d'entrée, qui constitue en quelque sorte une validation de la capacité de futures recrues à apprendre, à laquelle peut se superposer l'intégration à un établissement dont la réputation et le statut fassent écho à une certaine nostalgie du système officiellement pyramidal qui prévalait avant-guerre,

²⁵⁶ Traduisible en *coutumes de l'entreprise*

d'ailleurs souvent revendiquées par nombre de corps intermédiaires (voir 2.1.3). Une conception qui fut résumée par Horio (1988:305) sous la forme de l'équation suivante: « *pédigrée académique = compétence académique = compétence* ».

Cette logique de pédigrée, dans laquelle s'insère totalement le *hensashi*, explique à quel point ce dernier représente un enjeu particulièrement important compte tenu du niveau auquel il conditionne le futur d'un étudiant, non seulement sur le plan de sa scolarité, mais de sa vie professionnelle. En effet, le Japon apparaît comme un exemple particulièrement significatif de ce qui est considéré comme une *diplocratie*²⁵⁷, dont le concept fut expliqué par le sociologue Johan Galtung dans le cadre d'une recherche menée par l'OCDE en 1971 sur le système éducatif japonais, lorsqu'il souligna qu'« *elle constitue essentiellement un système ascriptif dans le sens que dès lors que l'on fait partie d'un groupe, il est très difficile de changer de classe sociale. Cela revient à être né dans une classe, si ce n'est que dans un tel modèle le caractère social de la naissance prend le pas sur le caractère biologique. Plus précisément, cela s'observe au moment des différents examens d'entrée, et comme toute naissance cela peut être douloureux. (...) L'examen d'entrée est comme une renaissance, et dès lors qu'elle a eu lieu, la vie future de l'individu concerné est prédéterminé* » (cité dans Okada, 2012:141). Cette analyse fait écho à deux observations qui peuvent être faite quant au système d'Enseignement Supérieur japonais : sa conception du point de vue même des étudiants, que nous abordons par la suite (voir 3.3.1.2), et donc sa position dans le contexte socio-professionnel du pays. Concernant cette dernière, il apparaît qu'« *à leur entrée (à l'université), les étudiants reçoivent l'équivalent d'une « marque » institutionnelle, et deviennent ensuite un « diplômé de University of Tokyo » ou une « diplômée de Waseda ». Il s'avère que le nom de cette marque est bien plus important que n'importe quel choix de cursus, et qu'en fait, le rang de l'université de l'un (davantage que ses notes, ses compétences, et autres qualifications personnelles) constitue le critère fondamental pour obtenir un emploi dans le système d'embauche à vie du Japon.* » (Dore, 1998, cité dans Bachnik (Eds.), 2003:7).

Tenant compte du fait que « *pour la majorité des Japonais, la catégorisation probablement la plus significative concerne le classement des universités* » (McVeigh, 2001:33), et devenu de facto le sésame reconnu et donc indispensable pour accéder aux établissements les plus prestigieux, le *hensashi* fit l'objet notamment dans les années 80 d'une convoitise d'organismes privés focalisés sur la préparation du test, et sur lesquels les établissements du secondaire, d'ailleurs parfois qualifiés d'« écoles de préparation à l'entrée à l'université », eurent trop tendance à s'appuyer, générant une

²⁵⁷ Traduit par l'auteur de *degreecracy* dans sa version originale

« *guerre du hensashi* » que le Ministère dut contrecarrer en 1993 en usant de la guidance administrative (McVeigh, 2001:88-89). Il fut une nouvelle fois remis en cause dans le cadre de la réforme de 2004, dont l'une des ambitions fut justement d'outrepasser cette prédominance du *hensashi* et de la réputation historique ou artificiellement acquise par les différentes universités pour apprécier la qualité de ces dernières au travers d'une évaluation plus structurée, tangible et homogène – pour ne pas dire égalitaire – entre les différentes institutions. Comme nous le soulignons déjà à plusieurs reprises, elle s'attacha en particulier à promouvoir des démarches d'amélioration de la qualité des enseignements, visant à replacer ces derniers au premier rang de l'appréciation qui peut être faite des universités, au-delà de considérations historiques, et tentant ainsi de repositionner ces mêmes universités comme de véritable lieux de production et d'acquisition de compétences, et non pas d'une parenthèse de plusieurs années telle qu'elle put être conçue par les entreprises.

Cette volonté, pourtant, se heurte aujourd'hui encore à deux barrières fondamentales. Les employeurs, d'une part, tendent pour nombre d'entre eux à toujours considérer les universités comme un tunnel entre l'entrée et la diplômation, lors duquel la nature des enseignements dispensés peut apparaître superflu, voire inutile ou dénué de fond (McVeigh, 2001:82). Ils ne semblent pas particulièrement réagir à l'enjeu positionné par les autorités sur la qualité des enseignements dont nous avons vu qu'ils sont de toute manière bien souvent déconnectés des réalités de la future vie professionnelle des étudiants sur le fond. Sur la forme et sur un plan méthodologique, et sans pour autant permettre une réhabilitation soit des universités, l'accent mis depuis les années 2000 sur l'Active Learning et les aspects relevant du travail collaboratif et du mode projet qu'il revêt – tout du moins en Occident – peuvent cependant trouver un écho auprès d'entreprises qui veulent bien attribuer aux établissements d'Enseignement Supérieur le rôle de socialisation que nous avons déjà mentionné. De leur côté, les étudiants et leurs parents, d'une façon somme toute pragmatique, tendent à aligner leur jugement et leur conception du passage à l'université sur celui des futurs employeurs, en considérant le process de sélection à l'entrée, et donc le *pédigrée académique* d'Horio (1988) comme l'enjeu principal, et reléguant les question purement éducatives et pédagogiques à un rang secondaire. Une réalité qui, comme nous allons le voir, s'articule avec des réalités socio-psychologiques qui opèrent une inflexion très significative sur la façon dont les étudiants appréhendent les années qu'ils vont passer ensuite sur les campus.

3.3.1.2. ... à la parenthèse des années universitaires

Après une phase de candidature dont nous venons de voir à quel point elle constituait un enjeu crucial pour le futur des inscrits, et ce bien au-delà du passage à l'université proprement dit, il convient logiquement de s'interroger également sur le contexte et les modalités dans lesquels se déroulent ensuite les années passées par les étudiants sur les campus. Cette question se doit d'être soulevée notamment sous l'aune du focus que la réforme de 2004 opéra sur la question de la qualité des enseignements, manifestement remise en cause par les critiques portées sur le système d'Enseignement Supérieur japonais depuis des décennies (voir 2.3.1).

Rappelons en effet que la phase de massification opérée après-guerre, dans le cadre de la *Loi Fondamentale de l'Éducation* de 1947 et de l'ambition d'égalitarisme de celle-ci, fut rapidement marquée par une dévalorisation progressive de l'université dans sa globalité, en particulier provoquée par une logique d'égalité territoriale dans l'accès à l'Enseignement Supérieur (voir 2.1.3). Instaurant notamment le concept de *Lunchbox University* (Beauchamp & Rubinger, 1989), cette dévalorisation, qui s'inscrit dans la durée, fut non seulement perçue par les futurs employeurs, comme nous venons de le rappeler, mais aussi par les publics directement concernés, à savoir les étudiants et leurs parents. La littérature évoque ainsi des qualificatifs particulièrement sévères, provenant pour certains d'acteurs notables tels que des Présidents d'universités ou des membres du Conseil Central de l'Éducation : « *terrain de jeu* », « *jardin d'enfants pour adultes* », « *resort* », « *Disneyland* » (Hashizume, 1998, cité dans McVeigh, 2001:4) ou encore « *Mickey Mouse university* » (Kajita, 1996, cité dans McVeigh, 2001:4).

Il semble en effet que pour une part significative des étudiants, mais aussi des institutions elles même, les années de véritable vie étudiante relèvent plus d'une formalité que d'un enjeu : « *un nombre significatif (d'étudiants) n'ont pas à venir en cours, travailler sur des documents, et passer un examen pour être diplômés. Peu importe qu'ils soient mauvais, ces étudiants seront poussés au travers du système. De plus, beaucoup d'étudiants ne voient pas vraiment la différence entre le fait de venir en cours et apprendre* » (McVeigh, 2011: 13). Un véritable déséquilibre est ainsi observable entre les efforts portés sur le concours d'entrée à l'université et ceux déployés au lors de la scolarité proprement dite, qui s'avère par ailleurs souvent accepté par des parents pour lesquels cette même scolarité peut pourtant constituer un investissement financier: « *Les étudiants jouissent en général d'une certaine aura attribuable au fait qu'ils ont réussi le concours d'entrée à l'université, ce qui leur octroie un « droit » à la décompression, traduit par quatre années de sursis* » (Jolivet, 2010:24)

Ce qui semble ainsi correspondre au tunnel entre l'entrée et la diplômation que nous mentionnions alimente un phénomène de passivité très marquée du côté d'étudiants qui sont conscients à la fois du fait que l'obstacle principal que constitue l'intégration d'un établissement si possible prestigieux est franchi, que leur véritable formation professionnelle ne se fera pas durant leurs années universitaires mais bien au sein de leur futur employeur, et enfin que leur insertion dans le marché du travail se fera dans des conditions globalement meilleures et moins contraignantes que dans nombre de pays industrialisés²⁵⁸: « *L'université ce ne sont que quatre années de liberté avant que nous ne trouvions en emploi* » (témoignage étudiant cité dans McVeigh, 2001:4).

La non conception par les étudiants de l'université comme étant un véritable lieu de formation rejoint ainsi celle des employeurs, et corrobore l'assertion de certains auteurs qui affirment notamment que « *dans le contexte de l'université (et en particulier dans les salles de cours) les étudiants n'étudient pas parce que les universités (...) jouent un rôle différent* » (McVeigh, 2001:13), soulevant ainsi un questionnement fondamental sur la place de l'Enseignement Supérieur globalement dans la société japonaise, et plus précisément dans les parcours individuels. Questionnement qui semble là encore aligné avec celui posé par le tissu économique depuis des décennies, tendant ainsi à confirmer qu'« *en général l'enseignement au Japon est davantage un système de sélection et de classement qui différencie les étudiants par leur motivation et leur capacité à apprendre que par ce qu'ils connaissent effectivement* » (Mosk et Nakata, 1992).

La motivation des étudiants s'avère ainsi être un enjeu particulièrement important pour des universités, dont l'auteur de cette thèse a pu noter à quel point il était relevé sur le terrain, autant que dans la littérature : « *j'ai noté qu'il y a bien souvent non seulement un manque de capacité, mais aussi et surtout un manque de volonté de faire un quelconque effort pour apprendre quelque chose* » (témoignage enseignant cité dans McVeigh, 2001:9). L'une des traductions la plus visible de cette problématique endémique de motivation est le taux d'absentéisme observé en cours et qui touchent jusqu'aux universités les plus prestigieuses, où « *l'enseignement est compromis dans les faits par des classes de taille trop importante, et un faible taux de présence* » (Rtischev et Cole dans Bachnik (Eds.) 2003:139). Au-delà d'être globalement élevé notamment compte-tenu de préjugés sur la capacité de travail réputée des Japonais, ce taux présente d'ailleurs des variations riches en enseignements entre les différentes catégories d'établissements. En effet, il apparaît que l'hypothèse de la priorité mise sur l'intégration dans un établissement donné plutôt que sur la nature des

²⁵⁸ Reflet de l'expansion économique d'après-guerre, le taux de chômage au Japon a évolué dans une fourchette de 1 à 5% entre 1955 et 2020. Source: données de l'OCDE : <https://data.oecd.org/fr/unemp/taux-de-chomage.htm#indicator-chart>. Un nombre important d'étudiants japonais bénéficient par ailleurs d'une promesse d'embauche avant d'arriver au terme de leur cursus.

enseignements qui vont y être dispensés et des compétences qui vont y être acquises semble confirmée par le fait que le taux d'absentéisme dans les universités les plus prestigieuses (nationales et privées) s'avère plus important qu'au sein de leurs homologues moins sélectives (Kariya dans Goodman, Kariya et Taylor (Eds.) 2013:228-229). Fait remarquable, et représentatif d'un état d'esprit général parfois traduit par un *mythe de l'Enseignement Supérieur japonais* (McVeigh, 2001), les universités démontrent dans leur globalité une certaine complaisance par rapport à cet absentéisme, qui n'affecte d'ailleurs que peu les résultats aux examens, « *le pacte tacite (étant) que l'université distribue les diplômes à tous ceux qui y sont entrés, pourvu que leurs parents s'acquittent des droits universitaires, et que leurs enfants aient eu la décence d'assister aux examens finaux* » (Jolivet, 2010:26)

Ce phénomène de démotivation endémique, théorisé sous le terme de *student apathy*²⁵⁹ (Uchida, 2010), s'est inscrit dans une dynamique sociologique globale de la jeunesse japonaise théorisée par le psychanalyste Keigo Okonogi²⁶⁰ autour du concept de *moratoire*. Celui-ci se traduirait dans le cas des étudiants par « *une stratégie de sursis ou de procrastination qui consiste à remettre toujours plus tard des décisions relatives à un choix de vie* » (Jolivet, 2010:21), et donc par une démarche appuyée de non-engagement, et de maintien de ce qui revient à un cocooning de confort ou de sécurité. Certains étudiants, en effet, ayant pour seule démarche active de jouer avec les failles du système pour prolonger artificiellement le nombre d'années qu'ils passent à l'université, allant jusqu'à jouer avec des mécanismes de redoublement volontaires. Au-delà de la *student apathy* et des populations étudiantes, ce phénomène semble avoir alimenté notamment dans les années 90 l'émergence des phénomènes du *hikikomori*²⁶¹ (Uchida, 2010) et de l'*otaku*²⁶².

La *student apathy*, pourtant, ne saurait uniquement s'expliquer par ces considérations socio-culturelles. Ce phénomène semble en effet avoir été notablement entretenu par des aspects systémiques, liés à la conception fondamentale et stratégique du système éducatif, ainsi qu'aux pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Les étudiants, en effet, peuvent difficilement être tenus responsables d'une illustration directe du caractère étatiste du système éducatif japonais qui, même s'il fut atténué notamment après la réforme de 1947, n'en transparaissait pas moins dans différents fondamentaux. Parmi ceux-ci, « *une culture*

²⁵⁹ Traduisible en *apathie étudiante*

²⁶⁰ Notamment dans son ouvrage *L'ère des jeunes en moratoire*, Chukô shinsho, 1978

²⁶¹ Le terme *hikikomori* désigne un phénomène d'isolation notamment observé chez les hommes, dont l'état psycho-social les amène à se couper totalement du monde, ne sortant de leur domicile que pour des besoins impératifs

²⁶² Le terme *otaku* désigne des individus consacrant une très grande partie de leur temps à des passions diverses, relevant pour certaines de la pop-culture, qui porte une connotation plus péjorative vue de l'Occident que depuis le Japon

scolaire (qui) concerne la manière dont elle socialise les élèves pour qu'ils acceptent l'importance de l'insertion et du conformisme, ce qui déclenche à son tour une dynamique socio-psychologique d'auto-surveillance excessive. » (McVeigh, 2001:103). Le principe de cette dernière illustrant une dilution volontaire de l'individualité au profit du maintien de la cohésion et de l'harmonie sur lesquelles se base le concept d'*amae* (voir 2.2.1.1), voire de la préservation d'une hégémonie de l'homogénéité (Befu, 2001) autour de laquelle se structure le *nihonjiron* (voir 2.2.2.1). Cette auto-surveillance excessive s'articule avec l'idée d'un *regard officiel*, notamment formalisée par le concept de *seken*, correspondant à « *une communauté imaginaire qui a le pouvoir normatif d'approuver ou de désapprouver et de sanctionner le comportement individuel ... En tant que réseau intermédiaire, seken fait sentir sa présence dans l'esprit de nombreux Japonais comme la plus grande unité d'interaction sociale qui n'implique pas de relations de sang.* » (Sugimoto, 1987 cité dans McVeigh, 2001: 93). Cette pression communautaire opère ainsi une régulation très significative, rappelant que « *les dynamiques de groupe et l'harmonie au Japon sont si valorisées qu'un individu peut être puni pour s'être distingué même en ayant été ostensiblement intelligent ou opiniâtre* » (Taylor, 1983 cité dans Eades, Goodman et Hada, 2005:137), rappelant un principe d'« *uniformité comme principe pédagogique* » (Galan, 1997) et amenant à des constats tels que « *nous, Japonais, n'avons pas d'identité individuelle* » (témoignage cité dans McVeigh, 2001: 93). En effet, l'intégration culturelle du *seken* et son inflexion sur les aspects éducatifs apparaît telle qu'elle constitue « *une autorégulation excessive qui n'est pas tant un problème pédagogique que politique, enraciné dans le metacurriculum des organisations étatiques et professionnelles japonaises, qui socialisent les étudiants avant tout pour en faire des travailleurs efficaces.* » (McVeigh, 2001:103)

Le second écueil concerne les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des institutions d'Enseignement Supérieur, mais aussi en amont. Le caractère particulièrement examens-centré du système, en l'occurrence, qui se traduit notamment par un enseignement construit sur le principe de la connaissance fermée, illustre ce qui est considéré comme une *idéologie officielle de l'aptitude* dans laquelle « *la construction officielle de l'aptitude a été idéologiquement couplée au système d'examen* » (Horio, 1988:356). Évoquant notamment des observations liées au secondaire mais qui se vérifient également dans le supérieur, plusieurs auteurs soulignent en effet que l'éventuel appétit des étudiants pour une participation plus active dans les cours est de facto annihilé par le fait que « *la curiosité, la clarification, ou l'expression d'une opinion ou d'une point de vue ne fait (...) pas partie du process éducatif* » (McVeigh, 2001:100). Effectivement, une part des étudiants semblent expliquer leur manque de motivation par une problématique de forme des enseignements, soulignant notamment que « *peu d'enseignants ont changé ou adapté leurs méthodes (...) aux étudiants (contemporains)* » (Kitamura, 1991 cité dans Lee-Cunin dans Eades, Goodman et Hada, 2005:155).

Certains démontrent d'ailleurs une véritable appétence pour le principe de classes à effectifs réduits leur permettant de participer plus largement aux discussions : « *Je peux facilement donner mon opinion, et écouter celle des autres. Grâce au fait de pouvoir parler et de donner mon opinion, je peux vérifier à quel point j'ai compris les supports de cours, et ainsi étudier davantage en fonction des retours.* » (témoignage étudiant cité dans Lee-Cunin dans Eades, Goodman et Hada, 2005:156), ouvrant ainsi la porte à des dispositifs pédagogiques qui permettrait de les sortir d'une passivité, voire d'une apathie dont il n'apparaissent définitivement pas comme étant les uniques responsables.

Après une longue période lors de laquelle le dogme de l'égalitarisme d'après-guerre fit que le Ministère de l'Éducation puis le MEXT ne crurent pas « *que chacune et chacun ait leurs propres intérêts et idées* » (Yayama, 1993, cité dans McVeigh, 2001:109), ces différents aspects opérant une inflexion sur l'implication et la motivations des étudiants durant leur scolarité furent pris en compte dans le cadre des réflexions ayant mené à la réforme de 2004, et au travers des différentes mesures dans lesquelles *l'amélioration de la qualité des enseignements* fut systématiquement et explicitement mentionnée au rang de priorité. Parallèlement, ce même objectif fut indirectement adressé dans les textes de 2009, 2010 et 2011 ayant régi le développement des Learning Spaces (voir 2.4.5, 2.4.6 et 2.4.7), au travers de la promotion de l'Active Learning.

Ces dynamiques liées aux étudiants apportent un éclairage quant aux motivations et aux modalités de l'arrivée sur les campus japonais des Learning Spaces, et en particulier des Learning Commons. Ces derniers, tout d'abord, s'intégrèrent de façon évidente et revendiquée dans les différentes mesures portées par le MEXT en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements. Plus qu'une approche disciplinaire, c'est bien sur le plan méthodologique que leur apport supposé se positionna, en particulier au travers d'un Active Learning qui, au delà de la problématique de définition précise qu'il put porter, visa par définition à rendre les étudiants moins passifs, tentant ainsi d'apporter une réponse à la problématique de démotivation endémique et d'absentéisme chronique de nous mentionnions. De façon plus générale, cette nouvelle approche pédagogique put constituer une tentative de réponse à « *une assomption que les étudiants japonais n'ont pas atteint un niveau de conscience critique qui leur permettrait d'avoir une opinion éclairée quant à l'enseignement qu'ils reçoivent* » (Lee-Cunin dans Eades, Goodman et Hada, 2005:136) d'ailleurs notée comme telle par certains étudiants que nous avons pu interroger « *C'est un apport des Learning Commons et de l'Active Learning: apprendre à se connaître, et devenir plus efficaces.* » (Ancienne étudiante à Morioka University, entretien téléphonique avec l'auteur, 22 juin 2020)

Pour autant, il serait hasardeux de considérer que l'arrivée de ces nouveaux espaces ait pu en tant que telle constituer pour l'ensemble des étudiants une proposition suffisante permettant d'outrepasser la composante endogène de la *student apathy*, en d'autres termes un moyen de transformer une situation de passivité totale en une soudaine ouverture envers un apprentissage moins subi. La forme typique que revêtirent les Learning Spaces japonais tendant effectivement à confirmer la relativité de cette transformation pour les étudiants, au même titre qu'elle a pu être observée pour les personnels (voir 3.2). La répartition entre Active Learning Classrooms et Learning Commons, et l'ultra-prédominance de ces derniers que nous avons déjà pu expliquer, illustre ainsi un investissement délibérément orienté sur l'apprentissage informel, moins contraignant et moins risqué que sur son pendant formel. Autrement dit, et parallèlement aux réalités conjoncturelle que furent le manque d'appropriation des Learning Commons par les enseignants dans la conception de leurs scénarii pédagogiques (voir 3.2.3.1) et la captation précoce par les bibliothèques (voir 3.1.3.1), l'investissement stratégique envers les Learning Commons plutôt que sur les Active Learning Classrooms semble avoir validé l'hypothèse d'une inclusion des nouvelles pratiques pédagogiques « à la demande », les étudiants pouvant choisir d'eux même d'utiliser ou non ces espaces, plutôt que d'une façon plus contrainte au travers d'une programmation systématique de cours qui aurait par ailleurs pu soulever des résistances de la part des équipes enseignantes de par leur caractère transformant (voir 3.2.3.1). Si les universités nationales furent soumises à une interprétation plus scolaire et plus cadrée des incitation ministérielles, les universités privées, quant à elles, purent jouir de la liberté d'une conception plus ouverte de leur Learning Commons, assumant – voire revendiquant – plus clairement leur caractère de lieu de vie étudiante par rapport à celui d'espace d'apprentissage, comme nous le soulignons déjà.

Pourtant, si l'inflexion des Learning Commons sur le travail des étudiants reste encore à démontrer (ce d'autant que les évaluations de la CEIUN ne semblent pas adresser cette question, tant sur le plan quantitatif que qualitatif), leur attractivité semble quant à elle totalement validée par des chiffres de fréquentation, critère quantitatif largement mis en avant dans le cadre de nos entretiens et systématiquement en croissance, notamment par rapport à l'éventuelle bibliothèque préexistante. Ainsi, à défaut de pouvoir prouver leur efficacité dans la lutte contre l'absentéisme de cours, les Learning Commons semblent au moins parvenir à opérer une captivité des étudiants sur les campus. Ce point s'avérant d'autant plus important que tout particulièrement au Japon, ces nouveaux espaces subissent la concurrence de tiers lieux externes aux campus, et qui connaissent une remarquable popularité.

3.3.2. Question de l'appropriation par les étudiants

3.3.2.1. (In)compréhension des Learning Commons

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'arrivée des Learning Commons sur les campus japonais a pu se faire dans une conception relativement diffuse au niveau des décideurs, des porteurs de projets, et des praticiens, ayant abouti à des interprétations différentes notamment entre universités nationales et privées (voir 3.1.2 et 3.1.3). La question de l'appropriation de ces espaces par les usagers que sont les étudiants se devait donc logiquement d'être posée, tant sur sa réalité que sur sa nature.

Sur le plan quantitatif tout d'abord, et comme nous venons de l'indiquer, l'intégralité des entretiens que nous avons pu mener au sujet de l'arrivée d'un Learning Commons ont souligné – pas uniquement de façon déclarative – à quel point la fréquentation en avait été notable, notamment par rapport celle d'une bibliothèque dans laquelle l'espace en question a éventuellement pu être installé. Fait notable relatif à cette configuration, la croissance du nombre d'utilisateurs ne s'est pas faite de façon hermétique entre le Learning Commons et les fonctions de base de la bibliothèque (voir 3.2.3.2), mais plus dans une forme de synergie. Cette dernière tendant à valider le pari qui avait été fait par certains porteurs de projets consistant le cas échéant à consolider et à « *protéger les anciennes fonctions de la bibliothèque* » (Hiroya Takeuchi, entretien avec l'auteur, Chiba, 10 mai 2017) au travers de l'arrivée d'un nouvel espace et surtout des services rattachés. Rappelons cependant que cette appréciation quantitative, encore une fois très spontanée de la part de nos interlocuteurs, fait écho autant qu'elle alimente les modalités d'évaluation ministérielles que nous avons détaillées (voir 3.1.4.6). Toujours est-il que les Learning Commons semblent générer une incontestable attractivité de principe auprès des étudiants.

La traduction de cette attractivité en usages soulève la question de la lecture qualitative de ce phénomène, dont nous avons déjà pu voir qu'il présentait quelques limites sous l'angle institutionnel et des professionnels. Ainsi, en amont d'usages qui, encore une fois, ne sont quasiment pas évalués en tant que tels par les institutions, nous avons voulu identifier au travers de nos entretiens la perception et les éventuelles attentes que les étudiants peuvent avoir envers les Learning Commons, et les confronter à la proposition qui leur est faite dans le cadre de leur mise en place effective. Avec comme question sous-jacente la lecture que ces mêmes étudiants peuvent faire de l'Active Learning, et de sa traduction principale au sein des Learning Commons, à savoir l'apprentissage informel. Ce sont ainsi trois enseignements principaux que nous avons pu identifier.

Le premier concerne le caractère très basique de l'appréhension que les étudiants peuvent avoir des Learning Commons, et des attentes qu'ils peuvent éventuellement formuler dans le cadre de projets non encore implémentés. De façon générale, les étudiants se prononcent plus spontanément sur l'objet Learning Commons que sur les usages qu'il est censé catalyser. En l'occurrence, nos entretiens ont fait ressortir avec une remarquable constance un trio d'attributs physiques étant jugés comme différenciants et particulièrement valorisés : l'équipement en alimentations électriques et connectivité WiFi²⁶³, la possibilité de manger et de boire sur place, et d'une façon générale la mise à disposition d'un espace *confortable*. On éventuellement pu être cités à un niveau plus secondaire des équipements d'appui aux activités pédagogiques tels que les tables et chaises mobiles, ou les surfaces inscriptibles. En revanche, quasiment aucune mention des services d'accompagnement à l'apprentissage tels que le tutorat. « (...) *je préfère aller à la bibliothèque si c'est pour faire mes devoirs. Pour travailler, je préfère la bibliothèque (...). Je viens au Learning Commons pour du travail de groupe, et pour y avoir des discussions. Au Learning Commons, nous avons aussi accès à des prises électrique, donc je viens pour discuter avec mes amis, et utiliser mon ordinateur portable.* » (Etudiante à Mie University #1, entretien avec l'auteur, Tsu, 2 juin 2017)

A défaut de parler de véritables usages, nos entretiens ont effectivement pu faire ressortir des typologies de pratiques envisagées, voire désirées par les étudiants, et qui gravitent autour des interactions sociales, éventuellement appliquées dans un contexte pédagogique. En effet, et quel que soit leur degré de motivation, les étudiants semblent souscrire à l'opportunité représentée par un espace pour les interactions sociales entre pairs, éventuellement dans le cadre d'activités d'apprentissage, tel que David Thornburg le définit pour les écoles primaires et secondaires dans son analogie avec le *point d'eau* lorsqu'il mentionne « *les opportunités d'apprendre par le dialogue sont profondément importantes, et trop peu fréquentes lorsque des étudiants sont assis en rang, regardant le devant de la salle (...). Les écoles ont si peu d'opportunités dans leurs bâtiments pour des événements de type point d'eau. Au lieu de favoriser le mode d'apprentissage si important, les étudiants doivent se réunir dans la cafétéria, sur le terrain de jeu, ou devant les casiers* » (Thornburg, 2013 :18-20). Cette composante sociale est d'ailleurs explicitement revendiquée dans certains cas, comme au L-Café²⁶⁴ d'Okayama University, qui dans le cadre de sa spécificité disciplinaire se positionne comme un *Espace social pour l'apprentissage des langues* (Murray et Fujishima (Eds.), 2016), censé permettre et accompagner des interactions beaucoup plus difficiles à mettre en œuvre sur le reste du campus. Cette même composante, et son articulation équilibrée avec les aspects

²⁶³ Le phénomène du *BYOD (Bring Your Own Device)*, découlant de l'équipement de plus en plus systématique des étudiants en terminaux numériques, s'étant progressivement développé au Japon au même titre que dans les nations industrialisées occidentales, expliquant les attentes en infrastructures électriques et réseau compatibles.

²⁶⁴ Pour *Language Café*

purement pédagogiques nous ont d'ailleurs été soulignés comme l'une des spécificités contribuant le plus à l'attractivité du lieu : « *Si c'est trop scolaire, je gens ne viennent pas. C'est important que garder l'équilibre entre l'aspect socialisation et la partie pédagogique* » (Ancienne étudiante et tutrice à Okayama University, entretien avec l'auteur, Okayama, 31 mai 2017). Un L-Café au sein duquel trois typologies d'étudiants ont en effet été observées : « *La première catégorie sont les 'primo-arrivants'²⁶⁵, qui viennent au L-Café pour la première fois. Ils sont curieux de ce qu'est le L-Café, mais ont besoin de courage pour y entrer. La seconde catégorie sont les 'tâche-arrivants'²⁶⁶. Ils viennent régulièrement au L-Café pour y mener une activité claire. Cette activité est différente en fonction des étudiants. (...) La troisième catégorie sont les 'cafésisés'²⁶⁷. (Ils) viennent au L-Café souvent et sont habitués à l'utiliser. (...) Ils sont connus d'autres 'cafésisés' et autres étudiants internationaux qui viennent souvent au L-Café.* » (Hino dans Murray & Fujishima, 2016:103).

Sur un plan plus global, les étudiants ont spontanément une perception des Learning Commons comme étant des objet différenciants, étant certainement aidés en cela par la matérialité des lieux en question. Dans leur esprit, cette différenciation semble se décliner sur des potentialités d'usages qui présentent une convergence remarquable autour de la dimension sociale et participative que nous venons d'évoquer. A ce titre, la traduction que les étudiants semblent faire de l'Active Learning correspond communément admise par les décideurs et les porteurs de projets, à savoir des activités informelles en mode collaboratif. Les étudiants, pourtant, se distinguent en concevant avant tout ces activités pédagogiques en opposition avec celles traditionnellement conduites, dont nous avons vu qu'elles font généralement l'objet d'une appréciation mitigées. Ainsi, le Learning Commons est régulièrement présenté comme un lieu où il est possible de faire ce qui ne l'est pas dans les autres lieux du campus, et ce avec une connotation clairement positive :

²⁶⁵ *First-comers* dans le texte original

²⁶⁶ *Task-comers* dans le texte original

²⁶⁷ *Cafelized-comers* dans le texte original, un terme que l'auteur revendique avoir inventé.

John Augeri : Dernière question que j'aurais pour vous: lorsque vous travailliez en groupe au rez-de-chaussée, pensez-vous que cela changeait vraiment votre façon d'étudier ?

Ancienne étudiante à Morioka University : Vous me demandez si c'était bon pour notre travail ?

John Augeri : En fait je voudrais connaître l'apport réel de l'Active Learning, qui est très à la mode, sur vos études.

Ancienne étudiante à Morioka University : Cela a été un vrai apport pour moi, par rapport au fait de toujours travailler seule. Avant d'aller à Morioka University, je n'aimais pas le travail de groupe, je préférais le silence. Mais travailler en groupe, échanger les opinions, créer de nouvelles idées, cela a été très efficace pour moi, au-delà de la mode autour de ces pratiques.

(Ancienne étudiante à Morioka University, entretien téléphonique avec l'auteur, 22 juin 2020)

Par ailleurs, les témoignages étudiants confirment par ailleurs une appréhension de ces espaces qui outrepassent le cadre purement pédagogique :

John Augeri : Commençons par ce que le Learning Commons représente pour vous. Est-ce un véritable espace d'apprentissage, quelles sont les activités que vous y menez ?

Etudiante Osaka International University #1 : Pour moi ça sert à beaucoup de choses.

Apprendre, mais aussi se relaxer. C'est un bel espace, ouvert, où on peut librement entrer et sortir. On peut y rencontrer et discuter avec les enseignants.

Etudiante Osaka International University #2 : Pour moi aussi. Je viens souvent pour y rencontrer mes amis. Mais c'est bruyant, donc je n'y viens pas pour étudier.

John Augeri: Donc c'est plutôt pour des discussions informelles ?

Etudiante Osaka International University #2 : Oui pour étudier je ne viens pas ici.

(Etudiantes à Osaka International University, entretien avec l'auteur, Osaka, 3 avril 2017)

Sur les aspects pédagogiques, le flou existant au sein des décideurs et des professionnels concernant la définition de l'Active Learning a laissé aux étudiants une amplitude importante quant à la façon de se saisir des Learning Commons, et en l'occurrence dans la traduction de ce concept en pratiques. Celles-ci démontrant un consensus fort autour des aspects collaboratifs et de l'apprentissage social qui, au-delà d'une prise en compte dans l'absolu, sont surtout définis de façon positive en opposition

avec les méthodes pédagogiques conduites dans les phases formelles, tout en laissant ouverte la question des modalités de leur évaluation sur le plan qualitatif.

Une frange d'étudiants, en revanche, semble refuser le concevoir le Learning Commons comme un lieu d'apprentissage, de par sa nature même d'espace ouvert et bruyant, au profit d'un espace de vie et de socialisation au sens général du terme. Ils semblent ainsi davantage valider le modèle mixte espace d'apprentissage / espace de vie mis en place et assumé par un nombre important d'universités privées, avec un équilibre qui peut s'avérer variable entre les deux composantes, mais qui tend en tout cas à remettre en cause la conception purement pédagogique (à défaut d'être précisément définie) du MEXT et implémentée dans les universités nationales. Le L-Café d'Okayama University, là encore, nous apporte une lecture intéressante au sujet des réflexions autour de sa propre définition : *« Six ans et trois transformations plus tard, en écrivant à propos du L-Café, Igarashi se rapproche peut-être le plus de ce qui pourrait être une réponse complète à cette question, lorsqu'elle définit cet espace comme une hétérotopie. Empruntant ce terme à Foucault (1986), Igarashi explique les sens dans lesquels le L-Café correspond à la définition d'une hétérotopie. Premièrement, le L-Café rappelle nombre d'autres lieux, mais n'est en réalité aucun d'entre eux. Deuxièmement, une sensation à la fois familière et non familière génère un inconfort auprès des usagers. Troisièmement, les hétérotopies troublent le positionnement social habituel. Comme les personnes ne peuvent pas vraiment définir le lieu, elles ne sont pas certaines de savoir comment s'y comporter »* (Murray & Fujishima, 2016:126)

A cette confusion potentielle s'ajoutent d'ailleurs plusieurs questions de fond. Parmi celles-ci, la définition que les étudiants peuvent spontanément faire de l'apprentissage informel, qui peut s'avérer différente de celle - si tant est qu'elle existe - faite par l'institution. Avec, de façon sous-jacente, l'acceptation par cette dernière d'une composante de la vie académique des étudiants qui étendrait de facto les missions fondamentales des universités. Dans ce sens, une seconde question de fond reviendrait à savoir qui, des étudiants ou de l'instruction, peut et doit opérer l'inflexion majeure pouvant le cas échéant mener à l'extension des missions de cette dernière, faisant ainsi écho à l'activité créative des acteurs notamment traitée par Miège (2004:47). La définition relative de l'Active Learning, en tout cas, laisse autant de latitude à ce niveau aux étudiants qu'aux institutions et aux enseignants. Des étudiants japonais qui, et c'est un point essentiel, possèdent un point de comparaison que sont les tiers lieux.

3.3.2.2. Flux quotidiens et concurrence des tiers lieux externes

Au-delà de leurs promesses et des motivations qui ont régi leur mise en place, la pertinence des Learning Commons en tant que Learning Spaces informels sur les campus, quelles que soient leurs typologies d'usages, peut être questionnée par rapport aux dynamiques et aux flux quotidiens des usagers que sont les étudiants. Ce questionnement outrepassant les frontières du campus, il intègre en conséquence la concurrence que peuvent opposer aux Learning Commons d'autres lieux et d'autres espaces qui répondent aux éventuelles aspirations des étudiants, au premier rang desquels figurent des *tiers lieux*.

Notamment définis par Ray Oldenburg comme *une maison loin de la maison*, ces espaces se basent sur fait que « *lorsque les membres d'une communauté trouvent un endroit où passer des heures agréables avec d'autres pour aucune raison spécifique ou évidente, il y a une raison pour ce genre de rendez-vous* » (Oldenburg, 1999:ix), s'articulant donc sur un fondement communautaire et social évident. En effet, modulo les différentes typologies auxquelles ils peuvent répondre (en particulier culturels, de travail, de fabrication, ou éducatifs) ces tiers lieux s'insèrent tous à une logique de « *configuration sociale où la rencontre entre des entités individuées engage intentionnellement à la conception de représentations communes.* » (Burret, 2017:238).

Dans notre champ d'étude, pourtant, l'assertion consistant à forcément à localiser ces tiers lieux *hors de la maison et du travail*, et par transposition *hors de la maison et du campus*, se doit d'être relativisée. A défaut d'avoir été évoquée comme telle par l'auteur (Servet, 2010), en effet, « *une bibliothèque peut constituer un tiers lieu au sens d'Oldenburg* » (Shinya Katô, entretien avec l'auteur, Akita, 3 juin 2019). Cette caractéristique est d'ailleurs largement revendiquée par nombre des bibliothèques qui ont accueilli en leur sein un Learning Commons, rappelant à ce titre que les tiers lieux « *ont été importés en bibliothéconomie pour caractériser l'exigence d'évolution des offres de services des bibliothèques face à leur désertification* » (Burret, 2017:14). Cette réalité, articulée avec la convergence observée entre les aspects communautaires et sociaux qui constituent des piliers du concept et les aspirations des étudiants envers les espaces informels achèvent de confirmer que les tiers lieux ont bel et bien investi les campus au travers des mouvements liés aux Learning Spaces en bibliothèques.

Pourtant, et comme le souligne Oldenburg, cette offre s'est par ailleurs et prioritairement développée entre le domicile et le lieu de travail (ou d'études), prenant notamment la forme d'espaces de co-working, mais aussi au travers de lieux plus triviaux, dont la vocation première s'est dès lors vue

étendue, et parmi lesquels figurent notamment coffee shops. Ces derniers, dans le cas du Japon, s'avèrent pour deux raisons majeures constituer un objet particulièrement ancré dans le quotidien des étudiants.

Tout d'abord, malgré la relative jeunesse de leur présence sur le marché nippon²⁶⁸, la croissance qu'ils ont connue leur permet d'afficher un nombre d'implantations²⁶⁹ d'autant plus important qu'outre les acteurs internationaux, il fut alimenté par l'arrivée de chaînes locales ou nationales ayant manifestement compris la pertinence de cette offre. Celle-ci s'avère ainsi très riche, des grands centres urbains à des villes de taille nettement plus réduite, la périphérie de nombre de campus ne faisant évidemment pas exception.

Ce réseau de coffee shops, par ailleurs, trouve un écho tout particulier au Japon de par les dynamiques et les flux quotidiens des travailleurs et des étudiants. La logique d'aménagement du territoire qui a prévalu dans la phase de massification du système d'Enseignement Supérieur dans la période d'après-guerre, outre le fait d'avoir initié un phénomène de dévalorisation que nous soulignons à plusieurs reprises, a permis à une immense majorité des étudiants de continuer à vivre dans le domicile familial durant leur scolarité universitaire²⁷⁰, parfois au prix de temps de transports conséquents²⁷¹, ce d'autant que l'offre de logement étudiants sur ou à proximité des campus est particulièrement réduite. Par ailleurs, culturellement parlant, l'habitat personnel au Japon, notamment de par sa taille traditionnellement très réduite, n'est pas autant conçu comme un lieu de vie tel qu'il peut l'être en Occident, et se limite en l'occurrence souvent à un endroit où dormir. Constituant ainsi un *uchi*²⁷² strictement réduit au cercle familial, les activités sociales outrepassant ce dernier en sont par ailleurs virtuellement exclues, et donc amenées à être conduites dans un lieu extérieur. Répondant à ces deux réalités, les étudiants peuvent ainsi faire face à un double besoin : celui d'un lieu où étudier après les cours et avant de rentrer, et celui d'un lieu où pouvoir mener des activités d'apprentissage informelles en groupe.

Dans cette logique, les tiers lieux extérieurs aux campus, et dont l'existence fut par ailleurs antérieure à l'arrivée des Learning Commons, peuvent dès lors constituer une forme de concurrence à ces derniers. L'observation des pratiques étudiantes tend à valider l'hypothèse de cette concurrence, rendue d'autant plus possible que les typologies d'utilisation des usagers, et notamment leur

²⁶⁸ Starbucks s'est par exemple implanté à partir d'Octobre 1995

²⁶⁹ Starbucks compte par exemple plus de 1600 implantations au Japon en septembre 2020, contre près de 170 en France

²⁷⁰ Un schéma qui va au-delà de la question de la scolarité, puisqu'il est très courant au Japon se continuer à vivre avec ses parents jusqu'à l'échéance du mariage, faisant ainsi écho au phénomène de *moratoire* (Jolivet, 2010) que nous évoquons déjà (voir 3.3.1.2)

²⁷¹ Pouvant aller jusqu'à plus de deux heures par aller dans les grands centres urbains tels que Tokyo ou le triangle Kyoto/Osaka/Kobe

²⁷² Au sens premier du terme, *uchi* signifiant maison en Japonais

traduction de l'apprentissage informel en activités basées sur la socialisation (voir 3.3.2.1) et la création de liens communautaires (Burret, 2017), s'avèrent particulièrement compatibles avec les possibilités et l'environnement offerts par les coffee shops. Ces derniers présentant notamment les attributs physiques que nous mentionnions déjà comme étant préférentiellement cités par les étudiants dans le cadre de nos visites et de nos interviews : alimentation électrique et WiFi, possibilité de manger et de boire, et lieu confortable.

Les universités qui ont investi dans la mise en place d'un Learning Commons en leur sein, et notamment celles situées dans les villes de moyenne et de grande taille, tout en étant consciente de cette concurrence pour plusieurs d'entre elles, y ont répondu à des degrés divers. Les universités nationales, au sein desquels ces espaces se conjuguent avec les bibliothèques, et dans une logique clairement orientée sur les aspects pédagogiques (voir 3.1.3.2), tendent justement à capitaliser sur ces caractéristiques pour marquer leur différence avec les tiers lieux extérieurs. Les universités privées, dont nous avons vu à quel point elles prennent en compte la dimension de vie étudiante dans la conception de leurs Learning Commons (voir 3.1.2.2), semblent justement avoir agi comme tel notamment en anticipation de la concurrence d'espaces tels que les coffee shops, veillant ainsi à non seulement à s'assurer une attractivité auprès de leurs futurs étudiants, mais aussi de maximiser la captation de ces derniers sur les campus durant leur scolarité. Cette distinction conceptuelle participe largement à la forme respective de ces Learning Commons, qui dans le cas des universités privées peut faire preuve d'une créativité architecturale reflétant clairement leur vocation, et allant parfois jusqu'à reprendre justement certains des codes des coffee shops²⁷³ (Figure 21).

²⁷³ Le Self Access Learning Center KUIS 8 de Kanda University of International Studies à Chiba revendique explicitement cette inspiration dans son architecture, qui laisse d'ailleurs peu de doutes à ce sujet



**Figure 21: Vue du Self Access Learning Center
Kanda University of International Studies, Chiba
(Photo de l'auteur)**

D'autres universités, afin de contrecarrer plus ou moins activement la concurrence de ces tiers lieux, ont procédé à une extension typique de leur *uchi* pour intégrer en leur sein l'élément avec lequel le conflit menace (voir 2.2.1.1), décidant ainsi d'installer des coffee shops directement au sein de leur campus.

Pour autant, cette forme d'hybridation volontaire peut se heurter à une ce que nous estimons être une territorialisation des usages de la part de certains étudiants (voir 3.3.2.3), qui opèrent volontairement ou non une segmentation de leurs pratiques en fonction du lieu dans lequel elles sont menées :

John Augeri : Mais je me rappelle que sur le campus il y avait d'autres espaces pour se réunir entre étudiants, par exemple à côté de la cafétéria, ou même à l'intérieur. Donc pourquoi la bibliothèque ?

Ancienne étudiante à Morioka University : Il y avait deux raisons à cela. Tout d'abord, l'espace à côté de la cafétéria et dont vous parlez était plutôt pour les étudiants en filière enseignement. Bien sûr nous pouvions l'utiliser, mais la plupart d'entre eux faisaient leurs devoirs, ou préparaient leurs examens. Nous ne voulions pas les déranger. Vous avez aussi mentionné la cafétéria elle-même. En fait elle était très bruyante. C'est pourquoi je préférais la bibliothèque.

John Augeri : Une question supplémentaire à ce propos. Imaginons que Starbucks ouvre un café à la prochaine rentrée juste à côté du campus. Imaginons que vous soyez toujours étudiante. Que choisissiez-vous ?

Ancienne étudiante à Morioka University : (elle rigole) C'est une question très intéressante. Mais je choisirais toujours la bibliothèque.

John Augeri : Pour quelle raison ?

Ancienne étudiante à Morioka University : (elle réfléchit) Imaginons que nous discussions au Starbucks. Nous commanderions un café. (elle réfléchit encore). Mon opinion est qu'un Coffee shop comme un Starbucks est un espace où faire un break. A la bibliothèque, même si on peut boire un café, ce n'est pas la raison principale pour y aller. C'est un lieu qui nous force à nous concentrer sur une chose.

(Ancienne étudiante à Morioka University, entretien téléphonique avec l'auteur, 22 juin 2020)

3.3.2.3. Glissements situationnels dans la territorialisation des usages

Les porteurs des projets de Learning Commons revendiquent la volonté de proposer aux étudiants un lieu *différent*, notamment par rapport à la bibliothèque universitaire dans laquelle ce même espace peut pourtant être situé, et plus globalement par rapport à l'ensemble des espaces à disposition des étudiants sur le campus. Cette différence souligne généralement l'acceptation d'un manquement constaté en termes d'offre immobilière, auquel les Learning Commons, en tant que tiers lieux intégrés aux campus, prétendent apporter une réponse au même titre que leurs homologues extérieurs le faisaient déjà avant eux. Dans les deux cas, ces tiers lieux internes et externes peuvent ainsi constituer une compensation (Coq, 1994) des manques de l'habitat principal et des autres infrastructures

universitaires en termes de support de certaines des pratiques s'insérant dans le processus d'apprentissage.

Pourtant, le caractère exclusif de ces espaces sur le plan conceptuel et matériel peut, comme nous venons de le voir, connaître une traduction relative ou décalée en termes d'usages, que ce soit à cause d'une compréhension différente de la part des usagers, ou de la référence – voire la concurrence – que peuvent constituer les tiers lieux extérieurs. L'arrivée des Learning Commons sur les campus a en effet pu représenter une forme de recomposition du territoire d'apprentissage, qui a notamment consisté à partiellement ou intégralement internaliser des tiers lieux accessibles avant cela uniquement à l'extérieur des campus. Ce qui a de facto pu soulever la question de la compatibilité de pratiques jusqu'alors exclusivement conduites hors du territoire de l'université avec des infrastructures qui soudainement y furent installées.

Plus que la nature même de ces pratiques, et la corrélation existant entre ces dernières et les possibilités offertes par l'environnement physique, matériel et technologique des espaces concernés, c'est bien la correspondance spontanément et indûment faite par les étudiants entre un lieu et des pratiques, et donc des limites du territoire d'apprentissage, qui doivent être questionnées. L'hypothèse que nous soulevons ici concerne une territorialisation des usages, qui connecterait chacun d'entre eux à des espaces et des lieux définis, et que l'arrivée de Learning Commons sur les campus a pu, et voulu, remettre en cause.

L'arrivée des Learning Commons sur les campus peut en effet avoir représenté une inclusion des tiers lieux sur le territoire universitaire qui, selon les cas, s'est cependant fondée sur des interprétations différenciées que nous avons déjà eues l'occasion de souligner: les universités nationales semblent ainsi avoir ajouté une composante de tiers lieux à un espace pédagogique, alors que leurs homologues privées semblent avoir véritablement conçu des tiers lieux internalisés à leur campus, sur lesquels ont éventuellement été greffées des fonctions de support à l'apprentissage. Dans les deux cas, la frontière entre activités pédagogiques – certes informelles – et vie étudiante au sens premier du terme a été relativement, mais volontairement diluée par les porteurs de ces projets, même si l'équilibre entre les deux composantes peut présenter des disparités. Au-delà des directives ministérielles, les institutions ont en effet fait preuve de réalisme en intégrant le fait que la composante vie étudiante pourrait catalyser la composante pédagogique. Autrement dit, la forme des Learning Commons, et notamment leurs attributs physiques, matériels et technologiques, fut clairement conçue afin d'être suffisamment attractive pour convaincre les étudiants d'utiliser l'espace très librement, en faisant néanmoins le pari

que le glissement vers les activités pédagogiques se ferait spontanément. Une réalité qui semble d'ailleurs faire écho auprès des usagers :

John Augeri : Prenons un peu de hauteur maintenant. Parlons de la visibilité institutionnelle. En tant qu'enseignant et étudiants, pensez-vous que posséder un tel espace pour une université est important dans une logique que l'on pourrait considérer de marketing ? Pour en discuter librement, je peux vous dire qu'aux USA par exemple le contexte concurrentiel dans lequel se trouvent certaines universités, le fait d'ouvrir ce genre d'espace répond à cette logique.

Étudiante à Osaka International University #2 : Pour moi ce n'est pas un problème. C'est bien de montrer aux autres étudiants que sa propre université propose de beaux espaces. Le plus important pour les étudiants quand ils choisissent leur université est d'avoir une bonne qualité de vie étudiante.

Étudiante à Osaka International University #1 : Je pense le Learning Commons est largement photographié. L'atmosphère est très bonne ici, je m'y sens bien. Mes salles de cours sont tristes par rapport à ici. J'aime être ici.

(Étudiantes à Osaka International University, entretien avec l'auteur, Osaka, 3 avril 2017)

De glissement il convient en effet ici totalement de parler, dans la mesure où la dilution de ces frontières, et les mouvements synergiques qu'elle était censée induire, font très directement écho au principe de glissement situationnel (voir 2.2.1.1), que les universités ont ainsi voulu mettre à contribution. En effet, la configuration qui prévalait majoritairement avant l'arrivée des Learning Commons consistait en une segmentation entre le campus proprement dit et les activités et les activités d'apprentissage formel qui y sont menées (cours, TD, TP) et le territoire externe, incluant notamment les coffee shops, au sein duquel se tiennent les activités d'apprentissage informelles (révision, devoirs, travail en groupe). Une part significative des étudiants, en effet, tendent à quitter le campus dès que leurs obligations sur place sont échues, expliquant notamment le phénomène de désertion des bibliothèques qui voient plusieurs des activités qu'elles peuvent héberger être externalisée au sein de tiers lieux. Cette segmentation et le flux correspondant, nous sont apparus comme particulièrement ancrés dans l'esprit des étudiants, et semblent se fonder sur la conjonction de plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci figurent l'attractivité d'un lieu constituant un environnement qualitativement plus apprécié que les espaces universitaires, et proposant les attributs attendus et définis dans un principe de paysage sensoriel (Cox, 2017), mais aussi une conception du campus comme un lieu purement consacré à l'apprentissage formel. Ce dernier point ayant été volontairement

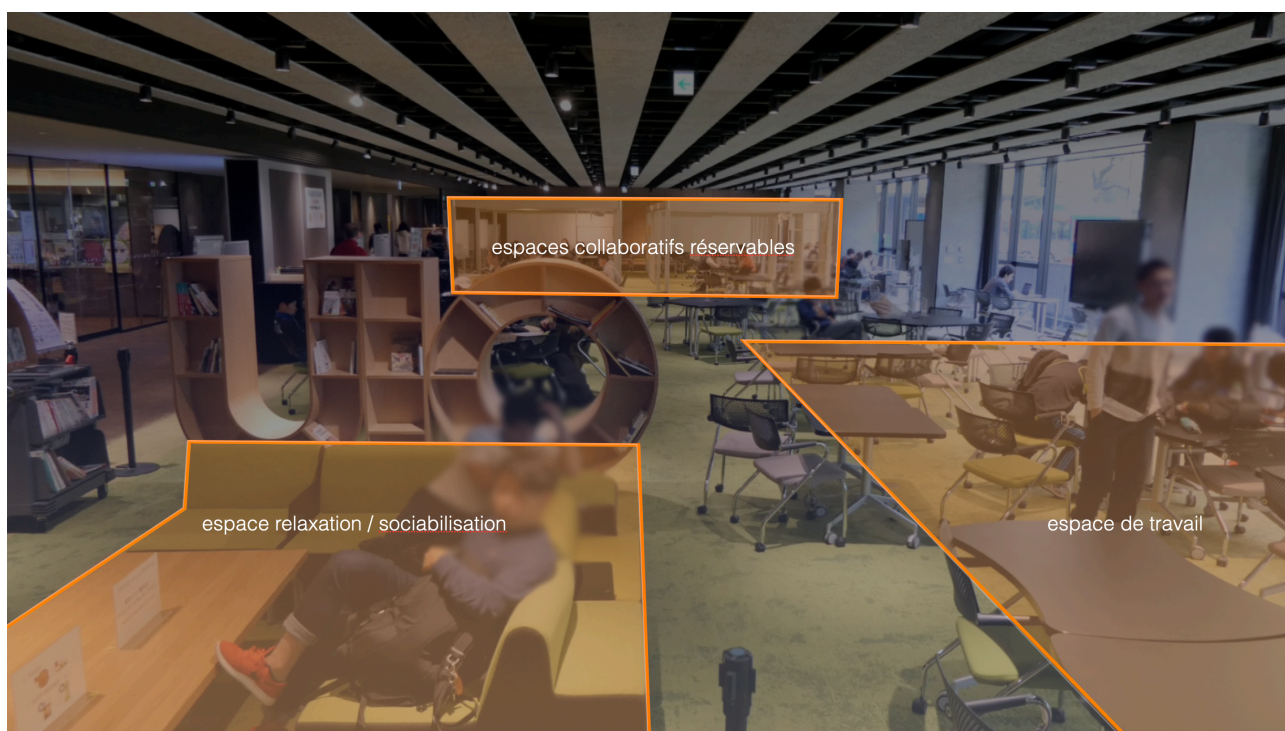
ou non entretenu par les institutions au travers du non renouvellement de pratiques d'enseignement dont nous avons vu à quel point elles étaient stigmatisées non seulement par les étudiants (voir 3.3.1.2), mais plus globalement par le MEXT et les futurs employeurs au travers du besoin d'une *amélioration de la qualité des enseignements*. Le campus peut ainsi apparaître comme le territoire physiquement peu attractif d'une pratique pédagogique par ailleurs aussi obligatoire que datée, dont les étudiants s'échappent pour mener des activités plus engageantes dans un lieu plus accueillant.

L'incitation et l'acceptation d'un glissement situationnel qui verrait les étudiants reconsidérer cette segmentation et cette opposition a clairement constitué un enjeu majeur de l'arrivée des Learning Commons sur les campus japonais. Enjeu par ailleurs double, puisqu'il concernait non seulement la rétention des étudiants sur le campus au travers de l'utilisation des nouveaux espaces en terme quantitatif, mais aussi la transformation de cette utilisation en usages qui apporteraient une valeur ajoutée académique aux étudiants par rapport aux tiers lieux externes. A ce titre, la réalité de ce glissement situationnel fut notamment conditionnée par l'acceptation des Learning Commons par le corps enseignant, et leur intégration dans la séquence pédagogique sous la forme par exemples d'activités asynchrones en mode projet. Par rapport au principe du *uchi/soto*, la question posée par des différents mouvements revint ainsi pour les étudiants à considérer à une extension du *uchi* de leurs activités informelles au travers de l'intégration des Learning Commons des campus.

Dans les faits, il apparaît que ce glissement situationnel n'a que partiellement été effectué. La rétention des étudiants sur les campus, tout d'abord, peut s'observer de façon relative mais réelle au travers de la fréquentation significative dont les Learning Commons font systématiquement l'objet après leur ouverture, dans l'absolu ou comparativement à l'éventuelle précédente configuration (de bibliothèque classique à priori). Pour autant, et même si des études et enquêtes suffisamment fines en la matière restent rares, cette rétention est d'autant plus effective qu'elle se fait entre les cours, sur des plages horaires suffisamment larges pour qu'elles aient précédemment permis de quitter momentanément le campus « *Je viens d'habitude ici (au Learning Commons) pour mon déjeuner, pendant une heure.* » (Étudiante à Mie University #1, entretien avec l'auteur, Mie, 17 Mai 2017). La rétention des étudiants au terme de leur journée de cours, par contre, semble plus problématique, et toujours se heurter à la concurrence des tiers lieux extérieurs. La synergie espérée entre la composante vie étudiante et le développement des usages pédagogiques, en revanche, reste à démontrer. Si, comme nous le soulignons, les étudiants entrevoient bien dans les Learning Commons des espaces propices à des interactions sociales potentiellement liées à une activité d'apprentissage, leur effectivité n'est pas du tout systématique. Une effectivité dont il faut rappeler qu'elle est d'autant plus difficile à observer que les modalités d'évaluation des Learning Commons éventuellement mises en

place ne permettent pas le cas échéant de qualifier les pratiques concernées de façon tangible (voir 3.1.4.3 et 3.1.4.4), étant construites de façon quasi-exclusive sur une approche quantitative.

L'une des méthodologies que nous avons mises en œuvre dans le cadre de nos observations se base sur la captation de vidéo time lapse, destinée à mettre en lumière les dynamiques d'utilisation d'un espace sur des durées significatives. La plupart des Learning Spaces de type Learning Commons sont subdivisés en sous-unités fonctionnelles, équipées de façon distinctes, et aménagées dans un schéma dit de *zoning*. Certaines de ces sous-unités étant destinées à des activités très informelles, voire de relaxation, d'autres, par exemple, à accompagner les activités pédagogiques de groupe (Figure 22).



**Figure 22: Vue statique d'une captation video time lapse
Et illustrant le zoning du Learning Commons d'Osaka International University
(capture de l'auteur)**

Nos observations ont justement visé à identifier les éventuelles différences et les modalités de fréquentation de ces sous-unités. Effectivement, cette méthodologie a mis en lumière une hétérogénéité à ce niveau, notamment dans des exemples tels que le Learning Commons d'Osaka International University qui est composé de trois sous-unités. Il nous est ainsi apparu que la zone orientée vers les activités les plus informelles (relaxation/sociabilisation), équipée de sofas et de tables basses, est très fréquentée, et sur des durées longues. Les espaces de travaux collaboratifs réservables connaissent eux aussi une utilisation certaine, avec une rotation certes plus importante. L'espace de travail, proposant le mobilier et l'aménagement le plus proche de celui d'une salle de

cours ou d'une bibliothèque, en revanche, ne capte des étudiants que de façon plus sporadique, et sur des durées plus courtes.

Cette difficulté à véritablement catalyser des pratiques d'apprentissage informelles sur le campus plutôt que dans les tiers lieux extérieurs est par ailleurs alimentée par le manque de reconnaissance dont elles font l'objet par les enseignants (voir 3.2.3.1), qui dans une logique de *uchi/soto* excluant en quelque sorte ces pratiques de la pédagogie *officielle*, tendent à indirectement légitimer qu'elles soient conduites en dehors du campus. Une approche consistant finalement à entériner le fait que le campus reste le territoire de l'apprentissage formel stricto sensu, et que les étudiants ne feraient que suivre, confirmant un des caractères déterminants des tiers lieux externes souligné par Oldenburg lorsqu'il les qualifie de *terrains neutres* (1999:22), par la déconnection physique mais aussi symbolique du campus qu'ils représentent.

Ainsi, le potentiel spontanément reconnu concernant les Learning Commons, notamment en termes de pratiques construites autour d'interactions sociales (voir 3.3.2.1) peine-t-il à se concrétiser dans les faits, les frontières inconsciemment établies et inscrites dans la durée par les étudiants, et par ailleurs entretenues par la difficulté des enseignants à reconsidérer leurs méthodes d'enseignement limitant le glissement situationnel qui permettrait de véritablement opérer une recomposition des campus, autant au sens physique que pratique.

L'approche théorique de Learning Spaces qui constitue « *une construction sociale de connaissances et des communautés de pratiques, basées sur des modalités asynchrones et synchrones dans le temps et l'espace* » (Fisher, 2007) semble dans le cas du Japon se heurter à des considérations socio-culturelles se traduisant pour certaines dans le phénomène de territorialisation des usages que nous venons d'aborder. L'ancrage de ce dernier, que les promesses, les attributs physiques, et le soutien institutionnel des Learning Commons ne parviennent pas véritablement à outrepasser, découle directement de traits que nous avons déjà eu l'occasion de souligner et d'illustrer. Parmi ceux-ci figurent la conception sociétale des pseudo-maisonnées de Chie Nakano (1970) dont il est aisé de comprendre à quel point elle structure la logique de territoires distincts, mais aussi une tendance au maintien du *statu quo* observée au niveau des étudiants, et qui est largement alimentée par l'immobilisme d'une partie du corps enseignant. Traits auxquels peut s'ajouter le constat d'une hétérotopie notamment formulé par Okayama University (voir 3.3.2.1), et qui peut le cas échéant amener une confusion en termes de lisibilité et de compréhension. Cette conjonction relativise une capacité de glissement situationnel qui s'avèrerait pourtant déterminante pour une appropriation des

Learning Commons correspondant aux ambitions affichées par le MEXT, à savoir intégrant une véritable dimension pédagogique parallèlement à la vie étudiante.

4. Enseignements et perspectives issus du cas japonais

4.1. De la finalité et des modalités des Learning Spaces

4.1.1. Définition des objectifs stratégiques : entre idéal pédagogique et pragmatisme conjoncturel

L'émergence des Learning Spaces japonais constitue une illustration typique de l'assertion que Becker que nous citons déjà : « *un événement historique [qui] se produit lorsqu'un grand nombre de faits et de conditions, eux-mêmes historiquement contingents, sont réunis au même moment dans un même lieu. En l'absence de ces conditions, l'événement en question ne se produit pas.* » (2016:86). Elle résulte en effet davantage d'une succession et d'une conjonction de circonstances particulières sur lesquelles a pu s'opérer une opportune capitalisation de la part de différents acteurs des universités elles-mêmes ou de la tutelle ministérielle, que d'une démarche stratégique délibérément initiée de la part de ces derniers.

Ce qui peut ainsi apparaître comme une évidente saisie d'opportunités ne saurait cependant occulter la réalité de véritables desseins sous-jacents. Les singularités de différents traits socio-culturels japonais sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir (voir 4.2) expliquent en effet que dans un exemple tel que celui qui est le nôtre, ce n'est pas tant l'existence d'une finalité du phénomène qui doit être questionnée, que les conditions pour en permettre l'émergence. Ce qui est particulièrement vrai dès lors que ce même phénomène revêt un caractère transformant ou de rupture, qui s'avère d'autant plus acceptable dans les codifications socio-culturelles japonaises qu'il se justifie par une réaction à des événements extérieurs, plutôt que de relever d'une prise d'initiative délibérée.

Ayant acté le principe d'objectifs stratégiques éventuellement prévalants, et en tout cas opportunément connectés au contexte issu de la convergence de facteurs déclenchants, c'est bien évidemment la question de leur qualification qui s'est portée à nous. Si nous rappelons ici la pluralité de ces objectifs selon les acteurs qu'ils concernent, nous souhaitons cependant revenir sur le cas de la tutelle ministérielle, dans la mesure où le cheminement qui a régi l'émergence puis la prolifération des Learning Spaces japonais, au-delà des premières sensibilisations et autres initiatives qui ont émané du terrain, s'est très clairement appuyé sur les mesures nationales lancées par le MEXT. Ce d'autant que ces mêmes mesures ont opéré une inflexion sur toutes les catégories d'établissements, incluant notamment les universités privées pourtant structurellement moins dépendantes de la tutelle

que leurs homologues nationales, mais qui furent pourtant concernées par rebond après que ces dernières se soient lancées dans le mouvement.

Comme nous l'avons indiqué, le MEXT a pris en compte deux enjeux principaux dans son appréhension de la question des Learning Spaces, et en l'occurrence dans sa décision d'en soutenir le développement institutionnellement pour tous les établissements, et financièrement pour certains. Le premier enjeu, principalement interne au Japon, découla directement de la critique continue dont le système d'Enseignement Supérieur a fait l'objet tout au long de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, et consista précisément à apporter des réponses permettant de revaloriser l'université japonaise auprès de ses publics, à savoir ses futurs étudiants et leur parents bien souvent décisionnaires quant à l'inscription. L'amélioration de la qualité des enseignements, qui fut une composante fondamentale de la réforme systémique de 2004 et qui figura explicitement dans les différentes mesures qui suivirent, fut ainsi érigée en une priorité stratégique qui servit assurément d'appui aux projets de Learning Spaces, au travers de l'Active Learning. Une composante qui fut par ailleurs également liée au second enjeu, quant à lui externe, et que le MEXT voulu adresser : la valorisation de l'Enseignement Supérieur japonais dans un paysage académique de plus en plus globalisé.

Si la notion d'amélioration de la qualité des enseignements relève d'un idéal pédagogique certainement tout à fait sincère de la part de décisionnaires, et sans doute pertinent compte-tenu de la dévalorisation des années étudiantes sur le plan des acquis proprement dits, il n'en reste pas moins que la lecture de ses modalités d'évaluation ne nous a pas révélé de moyens concrets d'en entrevoir la réalité sur un plan qualitatif. L'évaluation menée au sein des universités nationales par la CIEUN, notamment, semblant se limiter à une appréciation de principe quant au fait d'avoir mis en place des pratiques pédagogiques innovantes, regroupées sous l'acronyme d'*Active Learning*. Si le fait de cantonner l'évaluation à ce niveau permet certainement d'adresser l'enjeu de valorisation de l'Enseignement Supérieur japonais auprès de l'étranger, au travers d'une innovation pédagogique déclarée, il pose cependant la question de la portée réelle des opérations mises en place pour répondre à l'enjeu d'amélioration concrète de la qualité des enseignements.

Nous avons à ce titre eu l'occasion de souligner à plusieurs reprises le flou existant autour d'une définition de l'Active Learning qui, justement, handicape largement la mise en place d'une démarche d'évaluation suffisamment cadrée pour traiter d'objectifs qui ne sont apparemment pas véritablement établis. Cette réalité pourrait dès lors corroborer l'hypothèse d'un soutien ministériel à la mise en place de Learning Spaces qui s'insérerait majoritairement dans une démarche d'affichage. Celle-ci visant à capitaliser sur la matérialité et la différenciation de ces espaces pour à la fois rassurer les

futurs étudiants et leurs parents quant à la capacité de l'université à mettre en place des dispositifs innovants, *a priori* à même de catalyser des pratiques pédagogiques qui seraient elles-mêmes innovantes, et apporter aux institutions un moyen de positionner sur un échiquier régional et mondial au travers de la généralisation d'un objet qui – effectivement – fait de plus en plus partie d'un langage commun dans la sphère universitaire.

Reprenant à notre compte les multiples niveaux de lectures typiques du *omote/ura* que nous avons eu l'occasion d'exposer et d'illustrer, nous avons voulu aller plus loin que la première hypothèse que nous venons de soulever, en imaginant une double démarche de la part du MEXT, qui au-delà de la proclamation d'un idéal pédagogique, en laisserait sciemment les modalités d'interprétation et de l'implémentation très libres. Si d'un côté une telle démarche pourrait être interprétée comme une marque d'engagement délibérément ou non limité de la part de la tutelle, elle pourrait également être lue comme relevant de ce que nous considérons comme un pragmatisme conjoncturel.

En effet, l'arrivée des Learning Spaces dans le paysage universitaire japonais s'est faite dans un contexte marqué par des tensions multiples, potentielles pour certaines et réelles pour d'autres. La mise en œuvre de l'Active Learning avec lequel se sont justement articulés les Learning Spaces, et qui a cristallisé une bonne part des démarches d'amélioration de la qualité des enseignements promues par le MEXT a potentiellement posé la question de l'adhésion des équipes enseignantes. Laisser aux universités le soin d'interpréter précisément la notion d'Active Learning, et donc de décider du niveau de transformation et de rupture ainsi induit sur les pratiques pédagogiques, qui ont dès lors pu se révéler suffisamment diluées – au moins dans un premier temps – a pu constituer un moyen de ne pas soulever d'opposition de principe qui remettrait en cause l'implémentation même des espaces. Concrètement, et outre un effet de mimétisme inter-établissement que nous avons souligné pour les universités nationales, nous estimons qu'il s'agit là d'un argument qui a pu faire pencher l'équilibre en faveur des Learning Commons, plutôt que des Active Learning Classrooms (voir 4.1.2), et qui tend à valider cette hypothèse de contournement de résistances prévisibles, et d'ailleurs entrevues dans les difficultés à associer le corps enseignant aux activités des Learning Commons.

La volonté d'impulser une amélioration de la qualité des enseignements, et la réalité du marché de l'Enseignement Supérieur japonais, ensuite, ont pu justifier une approche très pragmatique consistant à laisser libre court à une créativité dans l'interprétation du mot d'ordre ministériel, ne mettant finalement à disposition des universités qu'un nouvel outil potentiel de compétitivité dans une situation concurrentielle, d'autant plus entretenue qu'elle opérerait une inflexion positive sur le

niveau général des universités concernant les pratiques d'enseignement. Dans cette configuration, l'impulsion ministérielle, articulée avec la sélectivité croissante des financements que nous avons pu souligner (voir 3.1.1.2), a pu permettre à la fois de stimuler les universités nationales par la comparaison avec les universités privées, et d'inciter ces mêmes universités privées à se différencier entre elles au travers de Learning Spaces dont la conception et le périmètre opérationnel bénéficieraient d'une latitude importante, et qui permettrait pour certaines de bénéficier d'un avantage important par rapport à d'autres qui capitalisent davantage sur leur ancienneté ou leur réputation. Il s'agit effectivement là d'un aspect que nous avons pu vérifier par l'ambition manifestement portée par la matérialité parfois ostensible de Learning Spaces d'universités privées qui ne font pourtant pas naturellement partie des plus prestigieuses, mais qui ont gagné une exposition importante grâce à leur Learning Commons, allant parfois jusqu'à attirer le regard d'universités nationales.

Le fait de souscrire à cette double lecture ne permet cependant pas d'apporter une réponse claire à la question fondamentale de la position du curseur qui a volontairement ou non été fixée par la tutelle ministérielle entre un relatif *laisser-faire* qui fut par ailleurs déjà observé dans d'autres circonstances, et la volonté manifeste de voir une mesure stratégique appliquée dans le cadre voulu. Il s'agit là selon nous d'un point qui mériterait d'être exploré dans une seconde phase de recherche. En tout état de cause, et revenant à la question de la définition des objectifs stratégiques et à la finalité des Learning Spaces, il nous apparaît que les modalités d'impulsion de ces derniers ont clairement pu relever d'un double compromis qui, d'une part, assure un contournement des éventuelles oppositions et résistances tout en permettant la mise en œuvre d'une stratégie d'affichage et de valorisation, et d'autre part consiste à opérer une stimulation du système par une concurrence délibérément laissée libre plutôt par une définition stricte de l'objet proprement dit, tout en prenant le risque d'une interprétation qui va bien au-delà des questions pédagogiques officiellement visées.

4.1.2. Déclinaison sur les typologies d'espaces : équilibres entre espaces formels et informels

Comme nous l'indiquons déjà, la prédominance des Learning Commons par rapport aux Active Learning Classrooms apparaît comme un trait distinctif des universités japonaises par rapport à leurs homologues occidentales. Les établissements nord-américains et européens, notamment, ont en effet démontré pour une grande majorité d'entre eux une tendance à spontanément interpréter le concept de Learning Spaces comme des Active Learning Classrooms (Baepler, Walker, Brooks, Saichaie &

Petersen, 2016). Les décideurs engagés dans des projets d'espaces innovants ayant largement illustré cette focalisation, qui tend cependant à être contestée depuis quelques années par un essor des Learning Centers²⁷⁴, et plus globalement des espaces informels (Augeri, 2019) dans les plans stratégiques.

La typologie et la densité des espaces déployés sur leurs campus respectifs reflètent directement la nature des ambitions que ces derniers sont amenés à porter. Comme nous venons de le rappeler, la largesse du cadrage des textes officiels a laissé aux établissements une liberté certaine quant à la matérialisation des espaces amenés à accompagner l'Active Learning promu par le MEXT. Pour autant, et même si ce dernier ne fit explicitement mention des Learning Commons dans les textes de ses appels à projets qu'à partir de 2010, cette catégorie d'espaces est bien celle qui s'est naturellement imposée dans le paysage nippon. Si la préemption menée par les bibliothèques de façon aussi précoce que motivée a représenté un facteur déterminant dans la construction du paysage que nous avons pu observer et analyser, cette singularité nipponne trouve cette fois au niveau des établissements un nouvel éclairage au travers de la question de la définition des objectifs et la finalité des espaces que nous venons de traiter. En effet, le double enjeu d'une implémentation de l'Active Learning contournant l'éventuelle résistance des équipes enseignantes d'une part, et de valorisation institutionnelle dans un environnement hautement concurrentiel autre part a lui aussi clairement pu opérer une inflexion forte aboutissant à la prédominance des Learning Commons.

D'un point de vue occidental, l'invocation et la revendication systématique de l'Active Learning par les décisionnaires et les porteurs de projets des institutions aurait logiquement et clairement dû positionner les Active Learning Classrooms en tête des options de Learning Spaces à installer. Pourtant, les travaux menés dans le cadre de notre étude comparative internationale (voir 1.3) nous ont permis de constater qu'au-delà des schémas stéréotypés, les Active Learning Classrooms, et plus particulièrement la réalité du renouvellement des pratiques pédagogiques qu'elles prétendent catalyser, font généralement face à un double défi. Sur un plan qualitatif tout d'abord, celui d'une adhésion des enseignants suffisante sur le principe pour se traduire en une véritable démarche d'innovation, et en l'occurrence de rupture par rapport à leurs propres pratiques. Au niveau quantitatif ensuite, celui d'un déploiement de ces salles en nombre suffisant pour dépasser le seuil de l'expérimentation, et leur permettant de s'intégrer dans une programmation régulière.

²⁷⁴ Les Learning Commons étant moins nombreux en occidents qu'ils ne le sont au Japon

Sur le plan qualitatif, rappelons ici que les Active Learning Classrooms, en tant qu'espaces formels, se positionnent dans des schémas pédagogiques impliquant l'intervention directe et synchrone des enseignants, invités à y mener les pratiques innovantes que ces salles aspirent justement à catalyser. Un point qui, logiquement, suppose de facto une adhésion de ces enseignants au principe même de pratiques nouvelles, remettant indirectement en cause celles auxquelles elles aspirent à succéder. Si la souscription à cette logique de rupture s'avère constituer un enjeu plus ou moins important selon les pays, mais néanmoins toujours réel au sein des communautés enseignantes occidentales, elle fait face dans le cas japonais à un mur dont nous avons eu l'occasion d'évoquer les fondations culturelles. *Zenrei nashi*, et autres codifications relevant de l'*amae* limitant très fortement toute initiative constatant à se distinguer du reste des membres de son propre groupe (*uchi*), par exemple au travers de telles initiatives. A ce titre, le fait qu'une part significative des usagers les plus actifs et militants des quelques exemples d'Active Learning Classrooms que nous avons pu visiter et observer au Japon soient des enseignants étrangers constitue une illustration très claire de ce phénomène.

Notons par ailleurs que l'obtention de cette adhésion, aussi déterminante soit-elle, n'est pas suffisante en tant que telle. En effet, l'utilisation des Active Learning Classrooms à leur plein potentiel nécessite généralement un accompagnement et une formation des enseignants dont seuls quelques innovateurs et pionniers traditionnels peuvent faire l'économie, afin de ne pas tomber dans des situations paradoxales que nous avons eu l'occasion d'observer. Parmi celles-ci, l'exemple de salles présentant comme argument premier la flexibilité de leur configuration spatiale, et donc la mobilité de leur mobilier, qui s'avère dans certains cas ne connaître qu'une application très relative, ou artificiellement entretenue, par manque d'accompagnement des enseignants quant au bénéfice qu'ils peuvent en tirer dans leur pratique pédagogique. Là encore, le principe d'acceptation de telles formations par la population enseignante peut être soumis à quelques réserves, potentiellement exacerbées par des considérations culturelles, dont le Japon est très certainement un représentant.

Sur le plan quantitatif, ensuite, la densité des Active Learning Classrooms potentiellement mises en place au sein d'un même établissement ou d'une même composante apparaît elle aussi comme un facteur déterminant. Au-delà de leur existence même au sein du campus, le nombre d'Active Learning Classrooms effectivement installées opère de façon évidente une inflexion sur les modalités des pratiques qui vont pouvoir y être conduites. Concrètement, cette capacité cumulée détermine le fait que les salles en question soient cantonnées à une logique de programmation de cours exceptionnels voire expérimentaux, ou qu'elles s'insèrent au contraire dans une programmation hebdomadaire qui en démocratiserait l'utilisation à la fois auprès des étudiants et des enseignants, sous réserve encore une fois de l'adhésion de ces derniers, si tant est que ce soient des pratiques véritablement innovantes qui soient visées. L'éventail pouvant être observé en Occident à ce niveau est particulièrement large,

avec des déploiements allant d'une salle pour tout le campus, répondant à une logique purement expérimentale, à quelques dizaines, en passant par des configurations basées sur deux à dix implantations, certainement les plus couramment observables. C'est notamment vrai pour les deux principaux exemples que nous avons pu identifier au Japon : le MIRAiS original de Kyûshû Institute of Technology a connu une seconde itération au sein du même campus, alors que son homologue de University of Tokyo, le KALS, a quant à lui été plus légèrement décliné en une dizaine d'autres salles de son voisinage.

D'autres aspects relatifs au déploiement de telles salles doivent par ailleurs être mentionnés. L'aspect logistique d'une telle opération, tout d'abord, ne peut être omis tant il constitue un frein potentiel de par la contrainte correspondant à l'immobilisation de salles largement occupées pour y mener les travaux inhérents à la transformation en Active Learning Classrooms. Sur un plan de politique interne au campus, ensuite, le rattachement de salles à une composante précise peut lui aussi soulever une question d'arbitrage, potentiellement source de conflits.

Ces constats étant posés, et les traits socio-culturels japonais étant par ailleurs rappelés, la généralisation spontanée de Learning Commons que nous avons pu observer sur l'archipel au détriment des Active Learning Classrooms s'avère finalement relever d'une certaine logique, cette catégorie d'espace tendant en effet à répondre à l'ensemble des enjeux que nous avons analysés.

Le rattachement habituellement central des Learning Commons, tout d'abord, répond aux schémas de recentralisation de la gouvernance universitaire promus par la réforme de 2004 (voir 2.3.3), tout en offrant un potentiel de visibilité accru, celle-ci se faisant à l'échelle de l'institution et non pas d'une composante. La mise en avant des Learning Commons que nous avons pu apprécier dans la communication mise en place par les universités privées dans leur préoccupation d'attractivité semblant largement corroborer cette hypothèse. Cette centralisation des Learning Commons, par ailleurs, a pu s'appuyer sur la préemption des bibliothèques, qui ont de facto constitué une structure de portage évitant aux gouvernances de devoir en déterminer ou en créer une.

Au contraire des Active Learning Classrooms, la nature informelle des Learning Commons, ensuite, les déconnecte d'une implication directe des enseignants, les affranchissant de facto d'une résistance voire d'une opposition qui pourrait entraver leur mise en œuvre. Si plusieurs des témoignages que nous avons recueillis ont effectivement soulevé la perspective d'un engagement accru des enseignants dans la vie des Learning Commons à moyen terme, la situation que nous avons observée relève là encore d'un compromis qui, en plaçant les Learning Commons en dehors du territoire des enseignants-chercheurs, maintient une coexistence non conflictuelle, et donc une forme d'*amae*.

La nature même des Learning Commons, par ailleurs, les rend bien moins sujets à des problématiques de capacité d'accueil que les Active Learning Classrooms, et permet ainsi dès leur ouverture de se positionner dans une logique d'opérationnalité pleine et réelle et non pas dans un cadre expérimental, ne serait-ce qu'en termes de fréquentation. Celle-ci s'articulant avec l'affichage que l'institution peut faire de cette installation en termes communicationnel, comme nous avons pu le constater dans de très nombreux exemples de réalisations dont l'évaluation se base sur cette même fréquentation, généralement bonne.

Enfin, et concernant là aussi la question de l'évaluation, le caractère informel des Learning Commons, et le fait qu'ils s'attachent à héberger des pratiques qui restent finalement pour nombre d'entre elles à l'initiative des étudiants, à défaut d'avoir été précisément définies par l'institution, les soustrait paradoxalement à l'obligation d'une évaluation qualitative, dont les modalités s'avèrent complexes à établir. Un état de fait qui explique très largement la mise en avant de l'approche quantitative que nous mentionnions précédemment, et en l'occurrence de la fréquentation comme principal critère de succès de ces espaces.

Ainsi, cette conjonction, abondamment nourrie des compromis qui définissent souvent la gestion des relations interpersonnelles au Japon, semble-t-elle justement expliquer l'orientation jusqu'alors inédite que le pays a pu prendre en direction d'espaces informels qui, à l'évidence, répondent à la fois mieux et de façon plus opportuniste et consensuelle aux enjeux auxquels une réflexion stratégique en faveur de Learning Spaces peut faire face. Pourtant, ces éléments d'explication étant posés, ils ne peuvent contourner deux questions fondamentales que le cas japonais peut en l'occurrence soulever. La première concerne les compromis que nous avons soulignés, qui semblent avoir significativement infléchi l'équilibre des Learning Spaces installés en faveur des Learning Commons, et qui – de facto – nous amène à soulever le fait que dans la cadre d'une politique institutionnelle, une focalisation sur les Active Learning Classrooms traduirait une approche plus volontariste de la transformation des pratiques pédagogiques.

La seconde interroge quant à elle la véritable nature des pratiques menées par les étudiants au sein des Learning Commons, et plus précisément de leur composante pédagogique, que l'absence généralisée d'évaluation qualitative rend virtuellement impossible à qualifier. Plusieurs de nos observations de terrains, ainsi que la présentation même que certaines universités privées peuvent faire de leur Learning Commons tendent à démontrer une dilution très significative de la part d'Active Learning dans ces pratiques, et ce quel que soit la définition donnée à ce terme, conférant dès lors aux Learning Commons concernés une vocation plus liée à la vie étudiante qu'à l'apprentissage.

4.1.3. Dynamiques quotidiennes et malléabilité du territoire d'apprentissage

L'incertitude que nous venons de soulever concernant les usages des Learning Commons, trouve un écho particulier dans le cas japonais, de par la nature des dynamiques quotidiennes typiques des étudiants que nous avons eues l'occasion d'exposer (voir 3.3). Point au sujet duquel nous souhaitons mettre ici certaines de nos observations et conclusions en perspective. Nous avons tout d'abord souligné la réalité d'une insertion importante de tiers lieux – prenant pour l'immense majorité d'entre eux la forme de coffee shops – dans les flux quotidiens des étudiants, et plus particulièrement entre le campus et leur habitat. Nous avons à ce sujet mentionné que l'attractivité de ces coffee shops auprès des étudiants se basait notamment sur des attributs physiques que sont un lieu confortable, la mise à disposition de connectivité WiFi et d'alimentations électriques, et la possibilité de manger de boire. Nous avons enfin soulevé l'hypothèse que parallèlement à ces attributs, c'est le simple fait que les coffee shops soient situés en dehors du campus qui générerait également une attractivité auprès d'étudiants qui présentent spontanément une forme de territorialisation des usages, excluant de facto le fait de mener sur le campus autre chose que des activités d'apprentissage formel.

Outre la perception des étudiants que telle que nous venons de la rappeler, la conceptualisation et les frontières du territoire d'apprentissage que constitue le campus par les institutions elles-mêmes est elle aussi généralement questionnée par l'arrivée des Learning Spaces informels. Notre étude comparative internationale, pourtant, nous a permis d'apprécier le fait que ce même questionnement est appréhendé de façon sensiblement différente selon les territoires observés, et faisant l'objet d'une double inflexion. La typologie des campus, tout d'abord, s'avère être un élément déterminant, en particulier dans la mesure où elle implique ou non une intégration du lieu de résidence des étudiants en leur sein. Les campus nord-américains, qui intègrent pour des résidences étudiantes, se présentent dès lors comme une forme de « ville dans la ville », constituant un territoire unifié au sein duquel les étudiants passent la quasi-totalité de leur temps, les lieux d'apprentissage formels et de résidence étant contigus, et n'impliquant pas de déplacement important. Le fait de voir les universités en question proposer à leurs étudiants des tiers lieux au sein même de leur campus apparaît dès lors logique. Tout en étant articulée avec cette question de typologie des campus, la culture locale, ensuite, constitue un facteur évident dans la capacité d'une institution à reconsidérer les frontières qui nous intéressent. La tradition universitaire de certains pays peut, en l'occurrence, limiter la capacité des institutions concernées à concevoir autre chose que des lieux d'apprentissage formel en leur sein, à l'exception des bibliothèques.

Le cas du Japon, à ce titre, s'avère là encore particulièrement intéressant. La prolifération et la prédominance des Learning Commons que nous avons observée se confronte en effet à d'une part une typologie des campus qui pour une immense majorité n'intègre que très peu ou pas des lieux de résidence pour des étudiants, et à des gouvernances qui – outre la question fondamentale de la résistance endémique au changement – n'auraient pour la plupart pas spontanément considéré l'option d'espaces informels sans l'injonction ministérielle. Un point qui, d'ailleurs, peut expliquer la systématique invocation de l'Active Learning dans les propos tenus au sujet de Learning Commons, dont il s'agirait dans un sens de justifier la composante pédagogique, à défaut d'apprentissage formel. Il convient cependant de rappeler que cette inflexion culturelle s'avère plus significative au sein des universités nationales que de leurs homologues privées, ces dernières ayant, comme nous l'avons déjà souligné à de multiples reprises, fait preuve d'un pragmatisme évident dans l'acceptation et dans la définition de leur Learning Commons, et donc d'une malléabilité des supposés territoires d'apprentissage.

Dans ce sens l'arrivée des Learning Commons au Japon, certainement plus que dans d'autres territoires, semble avoir bousculé une cartographie des lieux de la vie étudiante (au sens large du terme) qui se basait jusqu'alors sur une segmentation bien établie, basée sur des activités formelles (cours, TD, TP) et semi-formelles (travail en bibliothèque) menées au sein du campus, et sur des activités informelles menées dans les tiers lieux extérieurs. Un schéma dont la remise en cause, tant au niveau des institutions que des étudiants, semble avoir été suffisamment difficile pour maintenir ce qui apparaît comme une véritable concurrence entre les coffee shops et les Learning Commons, telle que nous la mentionnions déjà (voir 3.3.2.2). En effet, le cas des Learning Commons japonais ne saurait relever d'une démarche de réintégration de fonctions en quelque sorte subtilisées par les coffee shops. Il s'agit bien de conquérir un pan fonctionnel qui n'avait jusqu'alors pas été pris en compte, et que sur lequel les coffee shops se sont positionnés avec ce que les témoignages étudiants tendent à définir comme un succès. Une concurrence et un enjeu que les universités privées, là encore, semblent avoir pris en compte de façon plus pragmatique que les universités nationales, dont la conception généralement conformiste des Learning Commons semble les maintenir dans une forme d'entre-deux où, malgré l'invocation de l'Active Learning, ils ne sont pas véritablement considérés comme lieux d'apprentissage par les enseignants, et par rebond par l'institution, et où leurs attributs physiques ne leur permettent que difficilement de lutter contre la vocation purement informelle des coffee shops. La créativité des Learning Commons des universités privées, et plus globalement le fait qu'elles en acceptent plus volontiers le caractère informel, les positionne dans une situation plus favorable à ce niveau, qui rappelle que la rétention de leurs étudiants au sein du campus entre et après les cours et dans des conditions optimales peut constituer un argument pour justifier leurs frais

d'inscription. Des exemples que nous avons eu l'occasion de mentionner, tels que le SALC de Kanda University of International Studies (voir 3.3.2.2), illustrent à quel point des universités privées ont opéré la synthèse entre l'approche académique d'un Learning Spaces informel, et la prise en compte de l'attractivité issue d'une conception de type coffee shop.

De façon sous-jacente, et au-delà d'une conformation aux directives ministérielles ou d'un suivisme motivé par une situation concurrentielle, c'est bien la question de la véritable intégration des Learning Commons dans la stratégie académique et institutionnelle qui est ici posée. De façon plus générale, l'arrivée de ces espaces questionne en effet le *uchi/soto* des universités, et donc la définition de leurs missions fondamentales et de l'acceptation de l'évolution de celles-ci, au travers de l'intégration de dimensions de vie étudiante qui n'étaient jusqu'alors pas ou peu adressées dans les faits.

4.2. Inflexions culturelles et structurelles : potentialités de transpositions à l'étranger

4.2.1. Singularités du système japonais dans une globalisation de l'Enseignement Supérieur

Ayant à plusieurs reprises souligné le fait que l'arrivée des Learning Spaces au sein de l'Enseignement Supérieur japonais relevait d'une conjonction de circonstances et d'événements particuliers, il convient à ce stade de notre discussion de nous interroger quant à la possibilité pour le phénomène que nous avons analysé d'avoir connu son émergence indépendamment de ces différents aspects conjoncturels. Il s'agit là pour nous d'envisager le potentiel de transposition à d'autres territoires des enseignements que nous avons pu tirer du cas japonais. En effet, notre démarche s'est totalement calquée – mais dans l'ordre inverse – sur deux stades d'investigation évoqués par d'Iribarne (2008:11), à savoir « 1/ comparer les formes d'un même aspect de la vie sociale en divers points de la planète, 2/ aborder une même société à de multiples reprises sous des angles différents ».

Cependant, il nous a semblé inopportun de chercher à identifier de façon somme toute artificielle des aspects qui émaneraient d'une déconnexion totale de l'objet par rapport à ses dimensions à la fois diachronique, et en l'occurrence de l'historique dans laquelle il s'est inséré, et synchronique par rapport au *fait social total* autour duquel s'est structurée notre approche. Les lignes qui suivent

consistent donc davantage à extraire des enseignements qui, tout en restant contextualisés, présentent – ou non – un potentiel de transposition au sein d'un autre territoire que d'en procéder à une énumération arbitraire et dont la reproductibilité relèverait d'une logique binaire.

La lecture diachronique que nous avons menée révèle à l'évidence les aspects les plus spécifiques du cas japonais, tant sur le plan historique que socio-culturel. En l'occurrence, le schéma d'une économie de rattrapage ayant conçu et positionné durant des décennies son système éducatif comme un outil de développement et de croissance nationale apparaît de prime abord comme difficilement comparable à la plupart des nations occidentales plus anciennement industrialisées, tout en présentant cependant un potentiel de transposition au sein de nations émergentes. Revenant aux nations occidentales industrialisées, l'évolution de ce système dans sa phase d'après-guerre relève d'une configuration dont des traits fondamentaux peuvent certainement être retrouvés au sein d'autres économies ayant elles aussi dû être reconstruites. A ce titre, le cas japonais s'avère particulièrement intéressant dans son passage d'une économie de rattrapage fondamentalement étatisée à une économie d'innovation à la frontière (Aghion, 2016 et 2018), qui a pourtant dû se faire avec un héritage culturel lourd, qui expliquent notamment le conservatisme et les freins au changement que nous avons observés. La situation résultante, que nous avons eue l'occasion comme d'autres auteurs de qualifier de *laisser faire*, s'avère selon nous certainement constituer l'un des enseignements le plus intéressants à observer et à étudier d'un œil étranger. L'équilibre entre un pilotage étatique certes dilué, mais toujours réel ne serait-ce qu'au travers de la *guidance administrative* (voir 2.2.3.2), et le libre cours à une prise d'initiative assez largement cadrée, mais à même d'alimenter une concurrence elle aussi entretenue par le système et finalement productive de par la rapidité et l'intensité des déploiements que nous avons pu observer apparaît comme une singularité remarquable. Ce point étant, comme nous l'avons déjà indiqué, largement corrélé à la nature même du système universitaire privé, principal acteur de cette tendance au Japon. La transposition à un autre pays supposant donc l'existence d'un système similaire

Notre lecture synchronique, quant à elle, a permis de mettre en lumière les différentes tensions touchant les Learning Spaces, découlant pour plusieurs d'entre elles de considérations trop spécifiques pour en envisager une transposition simple. La question de la motivation d'étudiants engagés dans une forme de tunnel jusqu'à la diplômation, et d'une majorité des compétences professionnelles prodiguées par leur futur employeur, en particulier, apparaît là encore comme une singularité notamment illustrée par le concept de *marugakae* (voir 3.2.2.2). Pourtant, certaines dynamiques illustrent davantage une tendance à l'homogénéisation. Il convient en effet ici de rappeler que l'une des principales raisons ayant mené à l'émergence des Learning Spaces – et en l'occurrence

des Learning Commons – au Japon fut bien de permettre au pays de s’insérer dans la compétition mondiale instaurée par une mondialisation accrue de l’Enseignement Supérieur en se dotant d’arguments et d’attributs comparables à ceux déployés dans d’autres pays. Cette insertion, certes effective, s’est appuyée dans le cadre de notre sujet sur un nouveau rattrapage de tendances observées en Occident, qui outre des considérations plastiques et architecturales, ne s’est pas transformé en une véritable démarche d’innovation de rupture. Le Japon, dans ce contexte, semble en effet s’être maintenu dans sa longue tradition d’importation/adaptation de concepts occidentaux (Souyri, 2016), sans pour autant avoir cherché à dépasser les exemples auxquels ils se sont référés. L’homogénéisation des solutions adoptées apparaissant donc d’autant plus inévitable qu’elle s’articule avec ce qui peut être interprété comme une pression extérieure (*gaiatsu*), mais qui agit également dans cet exemple comme un cadre normatif. L’analyse du cas du Japon, ainsi, soulèverait l’hypothèse d’une globalisation alimentant une homogénéisation des grands enjeux. Et effectivement, il est frappant de voir à quel point des thématiques touchant largement les universités occidentales se retrouvent dans le cas nippon, et réciproquement: la recomposition des territoires d’apprentissage, au travers de l’intégration de lieux informels sur les campus, voire de l’accompagnement d’activité en mobilité et potentiellement menées depuis des tiers lieux extérieurs ; l’articulation du présentiel par rapport au distanciel, avec la légitimation croissante de ce dernier dans des activités d’apprentissage adaptées ; et surtout les modalités du renouvellement des pratiques pédagogiques et donc de l’adhésion des enseignants, par l’intégration de plus en plus systématique d’actions de formation de ces derniers²⁷⁵ dans les plans stratégiques.

Nous estimons ainsi que l’évocation de transpositions potentielles des enseignements du cas japonais se doit d’être différenciée entre l’objet lui-même, et les conditions de son émergence. Si les Learning Spaces japonais, au-delà de la spécificité de leur focalisation sur le modèle du Learning Commons, résultent sur le fond d’une réinterprétation assez libre, ils restent sur le plan de la matérialité et du concept passablement comparables aux réalisations occidentales dont il se sont d’ailleurs largement inspirés. Le croisement des différentes dynamiques qui ont mené à leur émergence apparaît certainement comme le caractère le plus distinctif du cas japonais. Les conditions de mise en place d’une démarche d’innovation notablement appuyée sur des dimensions concurrentielles consistant l’un des aspects les plus notables, d’autant qu’il répond à une configuration de système d’Enseignement Supérieur déjà en place au sein de certains pays occidentaux, ou en passe de l’être dans d’autres. Les modalités endogènes de cette innovation étant cependant soumises à la question fondamentale que nous avons soulevée concernant le fait de voir les Learning Spaces japonais subir

²⁷⁵ Action le plus souvent rassemblées sous l’acronyme *Faculty Development*

volontairement ou non une logique implacable d'homogénéisation au travers de la mondialisation dans laquelle ils s'inscrivent. Cette tension entre innovation réelle et homogénéisation se doit d'être ici à nouveau évoquée sous le prisme des spécificités socio-culturelles et historiques du cas japonais.

4.2.2. Leviers de l'innovation et de la rupture pour et par les Learning Spaces

S'il se formalisent à des degrés divers, les enjeux inhérents à une démarche d'innovation telle que celle que représentent les Learning Spaces apparaissent comme une évidence. Parmi ceux-ci, la résistance aux changements (pédagogique, organisationnel, conceptuel, en particulier), quelle que puisse être son intensité et le caractère explicite de son expression, est une réalité et ce quel que soit le territoire observé, et peut faire l'objet de stratégies diverses quant à sa prise en compte, et surtout son dépassement. Comme nous l'avons déjà largement souligné, le Japon occupe, là encore, une position particulière de par un héritage socio-culturel qui tend à placer la résistance au changement au rang de normalité, et le maintien du *statu quo* au titre d'évidence. Héritage qui se positionne en garant du maintien d'un consensus consistant la colonne vertébrale de l'*amae*, et donc de l'harmonie au sein du groupe ou de la communauté. Les stratégies de dépassement, et en l'occurrence de contournement, que nous évoquons s'avèrent donc dans le cas qui est le nôtre, particulièrement importantes.

Afin d'évoquer des options à ce niveau, et de contextualiser les conclusions que nous avons pu faire à partir de nos observations et de nos analyses, nous avons décidé de nous baser sur la double approche d'Akrich, Callon et Latour (1988) consistant à corréliser le succès des innovations « 1/ à l'art de l'intéressement et 2/ au choix des porte-parole »

La notion d'*intéressement*, intrinsèquement liée à la question des motivations sous-jacentes, rappelle dans notre cas très directement deux aspects sur lesquels nous avons eu l'occasion de nous arrêter. La préemption du concept de Learning Commons par les Bibliothèques Universitaires, tout d'abord, au travers de l'action des pionniers qui ont clairement agi comme les *boundary spanners* que nous allons évoquer, et qui s'est ouvertement basée sur le constat d'une situation alarmiste pour la communauté des acteurs directement concernés, présentant dès lors l'innovation en question comme un moyen d'y remédier. L'utilisation au niveau politique de la pression extérieure, le *gaiatsu* dont nous avons souligné l'origine historique et l'ancrage culturel, ensuite, relève ici d'une utilisation typique du double langage *omote/ura*. Ce dernier consistant précisément à retourner ce qui apparaît de prime

abord comme une contrainte en un levier, et donc en un moyen de contourner les résistances, potentiellement utilisable dans la mise en œuvre d'une innovation. La nature même du *gaiatsu*, à savoir une pression venant de l'étranger, trouve dans le cadre de la globalisation de l'Enseignement Supérieur, et de la dimension concurrentielle qu'elle amène, un écho tout particulier dans le cas japonais. Soulignons ici que ce n'est pas le niveau de concurrence en tant que tel qui est spécifique au Japon, quand bien même la localisation australasiatique de celui-ci le positionne entre des compétiteurs potentiellement forts (Australie, Chine, Hong Kong, et Singapour, en particulier). C'est bien la façon de l'utiliser comme un outil de promotion indirecte d'une innovation qui, dans des circonstances plus normales, s'avèrerait plus difficile à faire accepter, et donc à implémenter.

La question des *porte-parole*, ensuite, peut notamment se traduire par les *boundary spanners* (Cohendet, Héraud & Llerena dans Muniesa, Mustar, Akrich & Barthe (Eds.), 2010), dont la transversalité de l'action répond à celle caractérisant les projets de Learning Spaces. Comme nous l'indiquons, ces derniers se trouvant à l'interconnexion de dimensions et de compétences multiples, cette même transversalité et la capacité de transcender les limites culturelles et professionnelles constitue à l'évidence un enjeu particulièrement important. Nous avons eu l'occasion de souligner le rôle des pionniers ayant agi en la matière lors de la sensibilisation aux Learning Commons qui fut menée dans les années 2000. Une action qui fut d'autant plus remarquable que le Japon présente des caractéristiques socio-culturelles qui constituent une limitation structurellement importante de toute action relevant des *boundary spanners*, qui peuvent être définis comme des acteurs « *qui s'impliquent corps et âme, jouant le rôle d'intermédiaires afin de faciliter le dialogue entre les communautés de connaissance* » (Cohendet, Héraud & Llerena dans Muniesa, Mustar, Akrich & Barthe (Eds.), 2010). En effet, cette démarche peut se heurter à la double barrière des principes de l'*amae* d'une part, qui limite de facto la prise d'initiative individuelle, et du *uchi/soto* d'autre part, qui de par sa structuration issue des *pseudo-maisonnes* tend à davantage promouvoir un fonctionnement en silo qu'une coopération transversale qui consisterait à « *contribuer à réduire la distance cognitive entre les communautés, elles ne garantissent pas sur le long terme la construction spontanée d'un langage et de codes communs entre ces deux entités hétérogènes.* » (*ibid*). A ce titre, le système de rotation obligatoire des managers de bibliothèques et des personnels (voir 3.2.2.1) nous a davantage semblé relever d'un héritage de règles administratives et bureaucratiques, que d'une pertinence opérationnelle (voir 4.2.3). Il est d'ailleurs intéressant de revenir sur la prépondérance d'architectes dans plusieurs des projets que nous avons eu l'opportunité d'analyser, et qui de prime abord se justifiait principalement par la priorité stratégique mise sur la plastique du lieu. Une seconde lecture peut nous amener à penser que compte tenu des contraintes structurelles que nous venons d'évoquer, la transversalité a été dans certains exemples justement été déléguée aux architectes en charge des

projets, ce qui expliquerait d'autant plus le poids qu'ils ont occupé dans les projets concernés. Cette question de l'externalisation de la transversalité peut d'ailleurs être soulevée en dehors des frontières nippones, par le recours assez systématique dans le cadre de projets de Learning Spaces à des cabinets de conseil, qui peuvent cependant se heurter à une problématique de légitimité face à la population universitaire avec laquelle ils vont collaborer.

Ainsi, si la compétition induite par la globalisation de l'Enseignement Supérieur peut être porteuse d'innovations, voire d'une homogénéisation correspondant à un nivellement par le haut, elle nécessite notamment dans le cas des Learning Spaces une transversalité dans l'implication des différents acteurs qui rend stratégique l'action des *boundary spanners*, tels que les pionniers que nous avons mentionnés par rapport à leur action de sensibilisation, ou des managers de bibliothèque qui tentent d'inscrire leur Learning Commons dans une stratégie académique globale. Cette même action, pourtant, est soumise à un cadre culturel et administratif qui peut, selon les cas, s'avérer limitant en tant que tel. Ce qui pose d'autant la question de l'acceptation du principe même de *boundary spanners* dans la culture universitaire locale, et le cas échéant de la conduite du changement à mener pour la favoriser, et ainsi ne pas spontanément recourir à une externalisation qui, malgré l'apparente facilité et la commodité qu'elle peut revêtir, risque fort elle aussi se heurter à des limites et des freins.

Les Learning Spaces déjà existants, quant à eux, peuvent par ailleurs être confortés dans le rôle de levier d'innovation au travers des communautés de pratiques qu'ils peuvent porter, en faisant converger sur eux des initiatives précédemment menées de façon individuelle et indépendante, et éventuellement apporter un cadre à une action de *boundary spanners*. Si, souvent, ces espaces se révèlent effectivement être au niveau des étudiants des constructions sociales dont la réalité correspond à « *la révélation la plus frappante* » de leur étude (Murray & Fujishima, 2016:7), ils peuvent également l'être pour des enseignants, comme nous le rappela Jonathan Woodward, professeur à University of Tokyo et directeur du *Global Faculty Development*²⁷⁶, au sujet de sa collaboration avec le KALS²⁷⁷ :

²⁷⁶ <http://www.gfd.c.u-tokyo.ac.jp/index.html>

²⁷⁷ Komaba Active Learning Studio (voir 2.4.3)

Jonathan Woodward : Évidemment c'était bien de savoir qu'ils (l'équipe du KALS, note de l'auteur) étaient intéressés par ce que je faisais, j'appréciais cela. Pour moi, faire ce genre de chose dans cette université... C'est très rare ici. Dans ce sens, ce que le KALS offre, c'est d'offrir aux gens comme moi de faire ce qu'on veut.

John Augeri : Cela institutionnalise l'innovation en quelque chose.

Jonathan Woodward : C'est cela. Nous avons aussi ce Global Faculty Development, et nous voyons à quel point c'est compliqué de faire évoluer les mentalités. Le KALS en tant que structure est très précieux à ce niveau, plus que l'espace en tant que tel.

John Augeri : Et pour finir, que pensez-vous du point de vue de l'institution au sujet du KALS ? C'est un OVNI sur le campus pour eux ?

Jonathan Woodward : C'est difficile pour moi de répondre, mais si nous incluons le KALS dans la question générale de l'innovation pédagogique, cela reste marginal. Cela s'améliore avec le temps, et le KALS a vraiment été une étape importante. Au Global Faculty Development, par exemple nous collaborons pas mal avec le KALS. Je pense que sous un angle politique, dans les instances les plus hautes de l'université, il y a de l'intérêt pour tout cela. Mais il faut associer toutes les strates.

(Jonathan Woodward, entretien avec l'auteur, Tokyo, 8 juin 2017)

Transversalité des acteurs et facilitation de communautés de pratiques représentent autant de questions de changement de la culture universitaire dans le principe et dans la mise en œuvre d'une innovation, qui nous amènent par ailleurs à interroger l'inflexion du statut et de la structure des établissements sur leur agilité potentielle face à ces différents enjeux.

4.2.3. Statut des établissements et agilité structurelle

Dans le cadre de la lecture et dans l'analyse du phénomène que nous avons menée, nous avons volontairement et à plusieurs reprises mis en regard la situation des universités nationales par rapport à celle de leurs homologues privées. Ces dernières constituent un cas d'étude intéressant, et assez représentatif des codifications japonaises.

A ce titre, l'appréhension de la question des Learning Spaces, en particulier au travers de la sensibilisation menée par les pionniers et des premières réalisations des années 2000 apparaît comme

représentative de la préemption des universités privées. Ces dernières, au travers des rares *boundary spanners* dont nous avons évoqué l'action, ayant ainsi initié un mouvement qui allait être intégré dans une politique ministérielle nationale, et ainsi infuser notamment sur les universités nationales, dans un second temps. Une démarche qui éclaire l'étatisme japonais que nous souligné à plusieurs reprises, qui tout en étant réel, s'alimente d'expériences et d'initiatives de terrain – si tant est que celles-ci soient prises – pour leur apporter une forme d'assermentation gouvernementale avant d'en impulser la généralisation. Ce, même si ces expériences émanent d'universités privées, qui confirment là l'évolution qu'elles ont connu, passant d'une déconsidération notable de la part du pouvoir central dans les premières décennies du système d'Enseignements Supérieur à un *laissez faire* qui a non seulement abouti à leur faire accueillir près de 80% de la population étudiante du pays, mais aussi à les laisser agir comme une forme de laboratoire d'idées et de concepts, pouvant par la suite connaître un développement plus large au travers d'une « officialisation » gouvernementale. Cette capacité d'initiative des universités privées illustre selon nous ce qui apparaît comme une véritable agilité, notamment lorsque ces établissements sont comparés aux universités nationales, et que nous avons notamment identifiée au travers de deux principaux aspects qui ont été selon nous déterminant dans la prolifération des Learning Spaces japonais.

Le premier concerne la capacité structurelle dont les universités privées font preuve en matière d'adaptation à des enjeux stratégiques, tout particulièrement lorsque ces derniers sont directement ou indirectement liés à la situation concurrentielle dans laquelle elles se trouvent. Rappelant *l'omote/ura*, ces établissements naviguent en effet dans un équilibre subtilement entretenu entre un suivi global des directives et des orientations stratégiques édictées par un MEXT dont ils ne dépendent que très partiellement sur les plans budgétaire et opérationnel, et une capacité de réinterprétation aussi opportune que pragmatique de ces mêmes règles, le cas échéant rendue possible par la largesse que nous évoquions concernant les textes en question. La nature de la gouvernance des universités privées contribue certainement de façon très significative à cette agilité. La centralisation du pouvoir décisionnaire autour du Président, en particulier, était une réalité pour la plupart d'entre elles avant même qu'elle ne soit réintroduite au sein des universités nationales au travers de la réforme de 2004, et permet une réactivité accrue face à des aspects conjoncturels. Ces derniers étant par ailleurs d'autant plus pris en compte que la viabilité économique de ces établissements dans une situation concurrentielle telle que nous l'avons décrite constitue l'enjeu principal pour une immense majorité d'entre eux, et souvent maintenu comme tel par un Conseil de Surveillance²⁷⁸. Le principe d'une prise

²⁷⁸ La gouvernance de la plupart des universités privées implique un Conseil d'Administration composé d'académiques élus en interne, et d'un Conseil de Surveillance ou Comité Stratégique rassemblant quant à lui des personnalités extérieures, non universitaires pur certaines.

d’initiative différenciante, encore une fois de facto permis par le *laissez faire* ministériel, ne fait dès lors pas l’objet d’une pudeur particulière, et l’approche pragmatique et réaliste prend le pas sur un présupposé *amae* inter universitaire que la concurrence en question relègue au rang de principe. Cette approche tranche largement avec celle des universités nationales, qui tout en étant très dépendantes du MEXT, pourraient-elles aussi faire preuve d’une créativité au travers d’éventuelles latitudes laissées par les textes. Pourtant, et comme nous l’avons indiqué, ces établissements démontrent une intégration moins importante de leurs projets de Learning Commons dans les plans stratégiques, en se contentant hormis quelques exceptions telles que l’Academic Link Center de Chiba University d’une approche conservatrice, principalement basée sur un mimétisme inter-établissement, et dont l’ambition semble inversement proportionnelle à la réputation et à l’ancienneté de l’université question. Dans leur cas, le *laissez faire* ministériel, et la latitude laissée dans l’interprétation des textes, ne se traduit ainsi pas par une créativité comparable à celle des universités privées. Une créativité qui, comme nous l’avons déjà souligné à plusieurs reprises, apparaît être avant tout un moyen de différenciation pour les institutions concernées, si tant est qu’elles soient concernées par cet enjeu, ce qui n’est structurellement pas le cas des universités nationales. Il a pourtant été intéressant pour nous de constater dans nos entretiens avec des représentants d’universités nationales la récurrence de la mention de réalisations d’universités privées ayant servi d’exemple et d’inspiration. La prédominance de ces dernières, qui encore une fois découlent du *laissez faire* du MEXT, semble ainsi actée, mais se traduit que peu en termes d’inflexion sur les réalisations locales.

Un état de fait qui découle par ailleurs d’un second aspect structurel qui opère une inflexion très lourde sur la nature et l’ambition des projets menés : le système de gestion des ressources humaines. D’agilité, il convient là encore de parler, tant la différence de fonctionnement entre universités nationales et privées confère à ces dernières une capacité d’adaptation bien plus importante aux contraintes et aux enjeux liés à la mise en place d’un Learning Space, et qui plus est d’un Learning Commons. Cette différence, dont nous avons évoqué les principes, se base sur le système de rotation obligatoire (basé sur le principe du *marugakae*) en place dans les universités nationales pour les managers – acteurs fondamentalement importants – et les personnels de bibliothèques. Pour les premiers, notablement impliqués dans les projets de Learning Commons, ce système consiste en effet à conserver un fonctionnement en silo, simplement élargi à l’échelle interuniversitaire, qui maintient la segmentation antagoniste à une véritable transversalité tout en générant ce que nous estimons être une discontinuité opérationnelle découlant de la durée réduite des mandats. Pour les seconds, hormis le fait que le fonctionnement pyramidal des administrations japonaises les empêche d’avoir une véritable inflexion dans la transversalité que leur permettrait théoriquement les rotations auxquelles ils sont soumis, la fréquence de ces dernières fait que l’implication sur une durée correspondant à la

réalité d'un projet de Learning Space s'avère fort complexe. En résulte ce que nous estimons être une *discontinuité* opérationnelle, notamment exacerbée par les *Missing Hybrids* (voir 3.2.3.3) que nous avons mentionnés. Des contraintes dont les universités privées ont structurellement la possibilité de s'affranchir, n'étant pas soumises à une quelconque réglementation nationale en la matière. Possibilité qui constitue généralement la norme dès lors que la gouvernance de l'établissement se saisit de ce sujet qui, encore une fois, revêt potentiellement une dimension nettement plus stratégique pour ces établissements.

Soulever la question de l'agilité pour les différentes catégories d'universités japonaises revient à les recontextualiser dans leurs histoires et dans leurs cultures respectives. Si plusieurs des traits socio-culturels spécifiques au Japon peuvent expliquer certaines des caractéristiques structurelles, tels que le *marugakae* régissant le système de rotation obligatoire pour les managers et les personnels de bibliothèques, et la conception en pseudo-maisonnées et le *uchi/soto* qui alimentent un fonctionnement en silo, la capacité à faire preuve d'un pragmatisme et d'un réalisme suffisants pour s'en affranchir semble être l'apanage d'établissements qui sont conjoncturellement dans l'obligation de mettre en place un fonctionnement s'articulant de façon optimale avec des objectifs stratégiques. A ce titre, l'historique des universités privées japonaises, et la malléabilité dont elles ont dû et su faire preuve pour s'imposer dans un paysage national malgré une position qui fut initialement dévalorisée, expliquent l'agilité dont elles font aujourd'hui toujours preuve, notamment compte-tenu de la situation concurrentielle dans laquelle elles se trouvent.

Si les différents aspects que nous venons d'évoquer sous le prisme nippon peuvent déjà en tant que tels trouver une transposition potentielle au sein de s'autres territoires, ils trouvent par ailleurs une articulation avec des tendances et des questionnements observés de façon globale au niveau de l'Enseignement Supérieur, et par rapport auxquels il est légitime d'interroger maintenant la position des Learning Spaces dans une logique prospective.

4.3. Les Learning Spaces en tant que préfiguration de l'avenir ?

4.3.1. Nouvelles pratiques ubiquitaires des étudiants au travers du BYOD

L'inscription des Learning Spaces, fussent-ils formels ou informels, dans le territoire d'apprentissage des étudiants soulève non seulement la question de ses frontières sur le plan physique et géographique, mais aussi virtuel. Si l'ubiquité permise par l'équipement numérique et la connectivité personnels des étudiants leur procure – tout du moins théoriquement – un accès permanent et en tous lieux à des contenus ou des événements dématérialisés rendant ainsi caduque la notion de frontières physiques, une segmentation peut quant à elle persister concernant la part des usages pouvant être conduits à distance au travers d'outils numériques, et celle qui justifie voire nécessite toujours du présentiel, et donc potentiellement des Learning Spaces. Ainsi, et quand bien même la notion d'hybridation se soit largement développée, ce qui peut apparaître comme une concurrence entre distanciel et présentiel questionne d'une part la véracité des moyens technologiques nécessaires au premier, et d'autre part les pratiques pouvant tirer bénéfice du second. Autrement dit, questionner les équations suivantes : *contenus dématérialisés + BYOD = moins de présentiel* et par voie de conséquence *moins de présentiel = moins de Learning Spaces*.

Approcher la question du BYOD nécessite à l'évidence de prendre en compte les dimensions relevant effectivement de l'équipement personnel des étudiant, et de son usage effectif sur le campus (Fisher, 2007). Des exemples tels que le L-Café d'Okayama University ont d'ailleurs intégré ces aspects dans des réflexions prospectives : « *Le L-Café avec un environnement numérique*²⁷⁹. *Plusieurs de nos étudiants utilisent des terminaux numériques personnels qui peuvent rassembler le réel et le virtuel, leur permettant de créer une extension ubiquitaire de leur participation physique au L-Café.* » (Uchida dans Murray & Fujishima (Eds.), 2016:72). Au-delà de cet exemple, pourtant, il s'agit là de questions face auxquelles le Japon, là encore, présente des singularités d'autant plus remarquables qu'elles peuvent aller à l'encontre de stéréotypes inhérents à une nation dont l'économie a autant été axée sur la production technologique. En effet, s'il s'avère évident que le taux d'équipement des étudiants japonais en ordinateurs portables est extrêmement élevé, nos observations et nos interviews nous ont révélé qu'il ne signifiait pas une utilisation systématique au sein du campus. Concrètement, le fait d'apporter avec eux ce matériel pour suivre leurs cours, TP et TD est moins considéré comme une évidence pour les étudiants japonais qu'elle ne peut l'être dans des pays occidentaux. L'incommodité liée au poids d'un tel matériel à porter dans des durées de transports en commun qui

²⁷⁹ Évoqué sous le terme *Digital Habitat* dans le texte original

peuvent s'avérer longue compte tenu des déplacements quotidiens que nous avons évoquées, ou peur du vol (ce qui, d'un regard occidental peut être extrêmement étonnant compte tenu de la situation sécuritaire du pays) sont autant d'arguments que des étudiants nous ont mentionnés. Des arguments qui expliquent ce qui est très certainement l'aspect le plus distinctif du Japon concernant le BYOD, à savoir que pour nombre d'étudiants, l'équipement numérique principal sur le campus est le smartphone. Une réalité qui s'appuie d'une part sur un équipement généralement très récent et sujet à un renouvellement régulier, ainsi qu'à une connectivité cellulaire très performante, et à une systématisation de l'utilisation du smartphone et d'application mobiles pour nombre d'usages du quotidien japonais. Pour autant, et malgré l'évolution technologique des terminaux en question, leur nature même les limite fortement par rapport à un ordinateur portable en termes de confort pour des usages basiques relevant du quotidien de l'étudiant, au premier rang desquels la prise de note pour les activités de rédaction. Des limitations dont les étudiants en question sont tout à fait conscients, et qui génère de leur part un besoin certainement plus importante qu'en Occident de mise à disposition de machines, fixes pour l'immense majorité d'entre elles, sur le campus. Ce point et les coûts matériels et organisationnels afférents, ont constitué dans la seconde moitié des années 2010 un véritable enjeu pour des institutions qui avaient plutôt tendance à vouloir promouvoir un BYOD plus réaliste pour les activités d'apprentissage, et donc principalement basé sur des ordinateurs portables, qui leur permettrait de ne plus avoir à installer et à gérer les parcs de PC qui étaient jusqu'alors mis à disposition des étudiants²⁸⁰. Si cette situation a évolué depuis, il apparaît que les besoins de mise à disposition de matériel informatique au sein des campus restent toujours importants au Japon, tendant ainsi à relativiser l'hypothèse d'une véritable ubiquité des étudiants au travers du numérique, et donc à relégitimer le campus non seulement comme lieu de l'action d'apprentissage proprement dite, mais aussi de mise à disposition des moyens technologiques pour véritablement les mener.

Le second questionnement hypothétique lié au BYOD et à l'ubiquité éventuelle des étudiants peut consister en une remise question du principe même de présentiel, et donc de la nécessité de se rendre sur le campus plutôt que mener les activités d'apprentissage à distance. Depuis les années 90, l'avènement des technologies numériques au sein de l'Enseignement Supérieur a régulièrement alimenté la prophétie d'un basculement majoritaire voire total vers un distanciel, notamment formulée dans les années 2010 au travers du phénomène des MOOCs. Que ce soit au Japon ou en Occident, nombre de partisans et sponsors des Learning Spaces appuient leur démarche sur une volonté

²⁸⁰ Plusieurs exemples de mesures prises afin d'inciter les étudiants à apporter leur ordinateur portable avec eux sur le campus ont ainsi été prise à Kyûshû University avec le projet Bring Your Own Computer project (SIGUCCS '13 Proceedings of the 41st annual ACM SIGUCCS conference on user services, pp. 43-50) ou à Osaka University (<http://www.ecs.cmc.osaka-u.ac.jp/wiki/FILE/byod.pdf>)

intéressée de consolidation du présentiel. De rééquilibrage, il serait en effet excessif de parler, dans la mesure où malgré les prévisions tout aussi intéressées que nous évoquions ne se sont majoritairement vérifiées que dans le cadre de formation conçues dès l'origine pour être dispensées en ligne et souvent à des publics particuliers, la substitution à des formations en présentiel préexistantes n'apparaissant que marginales. Plutôt qu'une approche binaire consistant à migrer intégralement ou pas du tout une formation en ligne, le BYOD questionne ainsi l'opportunité d'une transition partielle consistant à basculer à distance certaines des activités d'apprentissage.

Dès lors, ce n'est selon nous pas tant la question du présentiel dans sa globalité qui est posée par ce même BYOD, pour autant qu'il relève d'une réalité, mais plutôt celle du type de présentiel. Et à ce titre, il apparaît que plutôt que d'opérer une concurrence, le BYOD amènerait plutôt à une lecture différenciée des différentes phases de la vie étudiante, en l'occurrence à relégitimer chacune d'entre elles au travers de modalités distinctes et adaptées (Keppell et Riddle dans Keppell, Souter et Riddle (Eds.), 2012). Ainsi, là où le distanciel pourrait par exemple constituer une alternative réaliste à des cours magistraux, les phases pédagogiques impliquant un travail de groupe ou des manipulations pourraient quant à elle tirer pleinement partie des potentialités que les Learning Spaces apportent à des usages en présentiel par rapport à du distanciel²⁸¹. Ces mêmes Learning Spaces ayant – notamment dans le cas japonais – une coloration et une vocation informelle, cette hybridation dès lors délibérée soulèverait la question de la véritable acceptation et de l'intégration de ces pratiques dans la séquence pédagogique. Les classes inversées, et autres activités collaborative proposées dans un schéma de *Project Based Learning* constituant des options potentiellement pertinentes en la matière.

4.3.2. Acceptation du principe de l'apprentissage informel et redéfinition des territoires d'apprentissage

La prédominance des Learning Commons dans le paysage japonais amène indubitablement à s'interroger sur la véritable acceptation du principe de l'apprentissage informel, cette catégorie d'espace étant conçu autour des pratiques correspondantes. Ces mêmes pratiques pouvant et étant par ailleurs conduites au sein de tiers lieux extérieurs aux frontières du campus, la réalité de leur intégration dans la stratégie académique de l'institution se traduit par rebond sur la question de la redéfinition des territoires d'apprentissage. Et effectivement, le Japon nous a révélé ainsi faire face à

²⁸¹ On observe d'ailleurs en Amérique du Nord et en Australie des exemples d'Active Learning Classrooms spécialisées sur diverses disciplines scientifiques

ce double enjeu dans le cadre de la prolifération de ses Learning Commons. Le premier correspondant au fait de voir l'apprentissage informel davantage reconnu et intégré dans le spectre des équipes enseignantes, avec lesquels les Learning Commons mènent pour l'instant une coexistence basée sur une territorialisation segmentée typique du *uchi/soto*, et donc sur une forme de contournement de la question de la part des enseignants en question (voir 3.2.3.1). Le second interrogeant la capacité de rétention que l'institution peut opérer sur les étudiants afin de leur faire mener leurs activités d'apprentissage informelles au sein du campus plutôt que dans les coffee shops qui concurrencent les Learning Commons (voir 3.3.2.2 et 3.3.2.3).

Plusieurs auteurs présentent la prise en compte de ces pratiques comme une question stratégique pour les universités, allant jusqu'à évoquer le fait que la nature du « *campus du futur sera déterminée par la réponse de l'université à la question de l'apprentissage informel* » (Jamieson, 2009), et que « *beaucoup, au sein de l'Enseignement Supérieur, reconnaissent maintenant que la connaissance n'est pas délivrée à l'étudiant, mais plutôt construite par l'individu, et que l'apprentissage est un processus social qui nécessite une implication active avec les autres dans le cadre d'expériences significatives* » (Biggs, 1991, cité dans Jamieson, 2009). Le cas japonais nous démontre pourtant que les perspectives inhérentes à l'enseignement informel, pourtant, se voient conditionnées par des évolutions significatives, tant sur le plan conceptuel qu'opérationnel.

L'apprentissage informel, tout d'abord semble nécessiter une définition précise de son périmètre pour lui permettre à la fois d'être compris, mis à contribution et accepté. La systématisation d'une invocation de l'Active Learning pour qualifier les activités menées au sein des Learning Commons au Japon rappelle que « *l'apprentissage informel est généralement vu comme ces « autres » activités que mènent les étudiants pour apprendre entre les cours, incluant la lecture de contenus, la préparation de cours, ou les devoirs et autres projets* » (Jamieson, 2009). Comme nous avons eu l'occasion de le souligner, il apparaît que le manque de définition couvrant aujourd'hui ces « autres » activités semble autant relever d'une latitude volontairement laissée par les textes ministériels aux établissements que d'une stratégie de contournement de résistances. Ainsi, et dans les faits, une partie significative de l'apprentissage informel semble être laissée à l'initiative des étudiants, réalité qui contribue certainement à maintenir la segmentation entre les Learning Commons et les équipes enseignantes, qui peuvent voir dans ces espaces une forme de territoire sur lequel ils ne peuvent de toute manière pas avoir de contrôle. A ce titre, le tutorat, habituellement dénommé *Learning Support* dans le jargon des universités japonaises, et éventuellement proposé au sein de certains d'entre eux semble constituer un paramètre important, dans la mesure où il peut représenter une continuité dans l'encadrement qu'opère l'université de ses étudiants, et donc une forme d'institutionnalisation réelle

des pratiques correspondantes qui les ferait sortir de la catégorie « autres ». Ce même encadrement, par ailleurs, pourrait s'insérer dans une réelle démarche d'évaluation, dont nous avons soulignée à quel point elle semble absente au-delà de déclarations de principe, et qui pourrait contribuer à une légitimation pédagogique des activités en question. La mise en place de cet encadrement, cependant, se heurte à des considérations similaires à celles observables au sein de pays occidentaux concernant les budgets d'investissement et de fonctionnement et le portage administratif : « *il est difficile d'obtenir les budgets pour l'encadrement pédagogique. (...). Si une université utilise des Teaching Assistants²⁸² pour proposer de l'encadrement pédagogique, il est compliqué de les conserver dans la durée.* » (Chiaki Iwasaki, entretien en visioconférence avec l'auteur, 15 mai 2017). Cette difficulté s'articule avec la nécessité d'une structure porteuse, majoritairement matérialisée par les *Centers for Teaching and Learning*²⁸³, traduction majoritairement observée des *centres d'amélioration pédagogiques* promus par la réforme de 2004 (voir 2.3.3), dont la réalité révèle cependant une situation très hétérogène selon les établissements : « *il y a aussi une question technique. Les grosses universités disposent d'un Center for Teaching and Learning sur lequel le Learning Support peut s'appuyer, mais pas les petites universités, qui n'ont donc pas de personnel pour cela.* » (*ibid*). Ces différents aspects dressent la perspective d'un territoire de l'université ayant trouvé l'équilibre entre informalité et institutionnalisation, et ayant été intégré dans un process pédagogique qu'il viendrait compléter plutôt que d'en remettre en cause les fondements.

Si l'effectivité de l'encadrement que nous venons d'évoquer peut s'avérer déterminante dans l'inscription académique des Learning Commons, il n'en reste pas moins que la prise en compte de la composante de vie étudiante qu'ils peuvent revêtir constitue quant à elle une clef à même de traiter la question du territoire d'apprentissage, et donc de la concurrence des coffee shops et autres tiers lieux. Il nous apparaît ainsi pour le moins stérile de chercher à lutter avec ces acteurs externes sur des aspects relevant uniquement de la vie extra-scolaire, nombre d'étudiants choisissant ces lieux après les cours avant tout parce qu'ils ne sont pas localisés sur le campus, démontrant ainsi une territorialisation que nous mentionnions déjà. La rétention de ces mêmes étudiants sur la campus sur d'autres plages horaires, et notamment celles entre les cours, pourrait en revanche s'appuyer sur une proposition de l'université qui mixerait en un lieu unique des potentialités d'apprentissage informel éventuellement institutionnalisées dans les modalités que nous venons d'évoquer, et un lieu de vie étudiante et de sociabilisation qui baserait son attractivité sur des attributs physique, mobiliers et fonctionnels qui s'inspireraient justement de ceux des coffee shops. C'est bien la conjonction de ces

²⁸² Les *Teaching Assistants* au Japon peuvent être assimilés aux tuteurs étudiants existants en France.

²⁸³ Les *Centers for Teaching and Learning* sont en charge de missions qui sont pour certaines habituellement portées par les services TICe en France, notamment concernant l'ingénierie pédagogique.

deux facettes qui permettrait aux Learning Commons de constituer une offre exclusivement disponible au sein des campus. Dans cette configuration, les composantes d'apprentissage informel et de vie étudiante agiraient dans une synergie qui consisterait pour l'une à augmenter l'attractivité de l'autre. Les universités privées, qui assument pour certaines de façon très explicite la vocation de vie étudiante de leur Learning Commons, sont certainement celles qui préfigurent le plus ce modèle, avec des réalisations déjà notables en la matière telles que le Learning Commons d'Osaka International University ou le Self Access Learning Center de Kanda International University, qui ont toutes deux connu un succès significatif dans leur attractivité, tout particulièrement dû à la multimodalité de leur proposition.

Cette forme d'hybridation et de synergie, bien évidemment, soulève le double enjeu de l'intégration de l'apprentissage informel d'une part, et de l'acceptation du principe de lieux de vie périscolaire proposés au sein même des campus. Là encore, il s'agit d'une tendance qui interroge les missions fondamentales des universités, et leur capacité à prendre en compte des pratiques que les flux quotidiens et l'équipement technologique personnel des étudiants n'ont fait qu'exacerber.

Les projections à ce niveau ne sont pas particulièrement récentes : « *Alors qu'historiquement le campus universitaire a été conçu sur la base d'une emphase sur les méthodes d'enseignements traditionnelles et les salles que cours qu'elles requièrent, le campus du futur sera défini en grande partie par la réponse que l'université à la question de l'apprentissage informel. L'équilibre entre les cadres formel et informel va devoir changer dans la mesure où les étudiants sont amenés à être plus autonomes* » (Jamieson, 2009). Pour autant, notre étude internationale nous a permis de constater qu'elles commençaient à trouver, parallèlement aux Learning Commons et aux Learning Centers, une nouvelle traduction sur les campus sous la forme de *Transitional Spaces*. Ces derniers, qui s'insèrent entre les espaces formels et informels, visent à apporter une continuité physique et fonctionnelle des Learning Spaces, en proposant aux étudiants un environnement leur permettant d'engager de façon spontanées une activité d'apprentissage de relativement courte durée. Disséminés sur l'ensemble du campus, il se matérialisent par exemple par des banquettes ou des parties d'escaliers spécialement (ré)aménagées et équipées de prises électriques (Figures 23, 24, 25 et 26).



Figure 23: Vue d'un espace transitionnel
Entrée de la Odegaard Library
University of Washington, Seattle
 (photo de l'auteur)



Figure 24: Vue d'un espace transitionnel
Colorado School of Mines, Denver
 (photo de l'auteur)



Figure 25: Vue d'un espace transitionnel
Curtin University, Perth
 (photo de l'auteur)



Figure 26: Vue d'un espace transitionnel
Entrée de la bibliothèque centrale
Edith Cowan University, Perth
 (photo de l'auteur)

4.3.3. Learning Spaces et égalitarisme dans l'accès à l'Enseignement Supérieur

Si l'un des fondements de la Loi Fondamentale de l'Éducation promulguée en 1947 par l'administration américaine visait notamment à rendre l'accès à l'Enseignement Supérieur plus égalitaire, il connut au même titre que d'autres préceptes de ce texte une dilution progressive dans les décennies qui ont suivi et que nous avons eu l'occasion de souligner. Et effectivement, le tournant des années 80, et les orientations néolibérales prises au niveau gouvernemental notamment à partir de l'administration Nakasone ont marqué un tournant vers un inégalitarisme par ailleurs observable au-delà de sphère éducative (Tachibinaki, 2005). Au point que si « *autrefois, nombre de Japonais croyaient en un idéal basé sur le fait que tous les enfants méritent le même accès à l'éducation (...)*

un nombre croissant de parents semblent (aujourd'hui) penser qu'il est « naturel » ou « inévitable » que les revenus familiaux dictent l'accès à l'éducation. Le droit à un Enseignement Supérieur de qualité tend également vers une logique d'héritage. » (Tachibanaki, 2021).

La question centrale des frais d'inscription peut notamment trouver une illustration dans ceux qui sont en moyenne pratiqués dans une université nationale : de 12000 yen il y a 50 ans, ils sont passés à 200000 yen il y a 25 ans pour se monter à 530000 yen environ aujourd'hui (Tachibanaki, 2021). Tenant par ailleurs compte du fait que les frais d'inscription de la majorité des universités privées sont encore plus importants, ces chiffres excluent virtuellement l'accès à l'université pour une partie d'entre elle (*ibid*). Ce phénomène s'articule avec ce qui est relevé comme une « *stratification de la société japonaise au travers de l'accroissement des différences salariales*²⁸⁴ » (Okada, 2012: 139), et semble faire l'objet d'une acceptation, voire d'une forme de résignation: si 46,4% des parents jugeaient « acceptable » le principe d'une inégalité dans l'accès à l'éducation en 2004, leur proportion est montée à 62,3% en 2018 (Tachibanaki, 2021). Il alimente par ailleurs l'hypothèse d'une hérédité dans l'accès à l'Enseignement Supérieur (*ibid*), dans laquelle les familles dont le cursus universitaire a permis d'avoir un niveau de vie suffisant, peuvent permettre à leurs enfants de se maintenir à ce niveau, dans une antinomie caractérisée à toute notion d'égalitarisme.

En corollaire, rappelons le modèle méritocratique promu par la Loi Fondamentale de l'Éducation de 1947 semble avoir opéré au Japon un glissement vers ce qui est décrit comme une *diplocratie*²⁸⁵ que nous évoquions déjà, qui se positionne dans une continuité somme toute logique de la notion de *pédigrée académique* d'Horio (1988), et qui souligne que « *l'impact du diplôme académique sur la réussite socio-économique est plus grand au Japon que dans beaucoup d'autres sociétés* » (Galtung dans Okada, 2012: 141). Cette tendance *diplocratique* étant présentée « *depuis le début des années 70 (...) comme le plus important problème auquel les sociologues spécialistes de l'éducation ont eu à traiter* » (Dore, 1976 dans Okada, 2012: 141)

Dès lors, il apparaît légitime de s'interroger sur la pertinence d'un quelconque effort envers la qualité des enseignements, notamment au travers des Learning Spaces, dans un système sujet à ce type d'orientations et de tensions. Rappelons par ailleurs un autre trait essentiel du cas japonais que nous avons eu l'occasion de traiter, et qui concerne la (très) relative importance que les employeurs accordent à la nature même des enseignements reçus par leurs candidats lors de leur cursus

²⁸⁴ Phénomène notamment formalisé sous l'acronyme de *gap society* ou *kakusai shakai* en Japonais.

²⁸⁵ *Degreeocracy* en Anglais

universitaires, se limitant à apprécier le nom de l'établissement figurant sur leur diplôme, et à les inclure dans les traditionnels programmes de formation interne.

Quelle place les Learning Spaces peuvent-ils ainsi prendre dans un tel schéma, et notamment en regard de la question de l'égalitarisme qui nous intéresse ici ? La vocation de valorisation institutionnelle que revêtent nombre de Learning Commons d'universités privées fait écho à une logique de différenciation qui par définition va à l'encontre d'une offre uniforme entre différents établissements. L'incertitude régnant sur les pratiques qui y sont menées, cependant, tend à relativiser cette inégalité, qui se verrait dès lors principalement concerner la qualité et le confort des infrastructures immobilières mises à disposition des étudiants. Un point qui s'avère cependant sensible dans le cas de certaines universités privées qui, afin de compenser l'ouverture d'un Learning Space, en répercute un surcoût sur les frais d'inscriptions annuels. A l'inverse, la mise en place de Learning Spaces, et l'espoir de les voir catalyser des pratiques véritablement innovantes, pourrait potentiellement constituer une forme de rééquilibrage de la qualité des enseignements entre des universités prestigieuses, et des établissements de rang inférieur, qui compenserait leur déficit par une innovation pédagogique soutenue dans ces espaces.

Ces aspects, cependant, ne répondent pas à la question diplocratique, dans la mesure où l'éventuelle présence de Learning Spaces ne change *a priori* rien à la perception des futurs employeurs pour la plupart desquels le nom de l'université figurant sur le diplôme de leurs candidats constituera le critère de sélection premier, avant toute autre considérations relatives aux compétences acquises durant leur scolarité.

5. Conclusion

Arrivant au terme de cette exploration, il est temps pour nous de revenir sur quelques aspects fondamentaux relatifs au positionnement des Learning Spaces nippons dans leur système d'Enseignement Supérieur, et aux réponses qu'ils tentent d'apporter aux questionnements auxquels ce dernier fait face.

Notre démarche, tout d'abord, a permis de mettre en lumière l'hétérogénéité existant en termes de conceptualisation, d'intégration, de compréhension, et d'ambitions de ces espaces. Il apparaît en l'occurrence impossible de croire que les Learning Spaces ont une signification uniformément admise pour l'ensemble des acteurs qui gravitent autour d'eux. En effet, la double lecture du *omote/ura* nous a démontré que s'ils prétendent d'une part soutenir un Active Learning relevant d'une sorte d'invocation de principe, ils peuvent effectivement être perçus comme un objet de rupture pédagogique pour la tutelle ministérielle, tout en ayant une représentation – si tant est qu'elle soit claire – sensiblement différente pour les personnels, enseignants, et étudiants. Davantage qu'une disparité, ce qui nous est ainsi apparu comme une véritable contradiction des finalités remet largement en question l'hypothèse d'une convergence des pratiques vers un concept unique, rejoignant dans ce sens d'autres exemples de dispositifs éducatifs prétendus de rupture (Moeglin, 2005).

Ce constat d'un doit-il dès lors implacablement remettre en question leurs perspectives éventuelles ? Les Learning Spaces sont-ils condamnés à constituer un nouveau exemple de mesure alimentant la thèse de cycles improductifs qui ont émaillé le monde éducatif lors des dernières décennies (*ibid*, 2005:173) ? Représenteraient-ils une forme d'innovation de circonstance, résultant du croisement d'événements conjoncturels et de considérations historiques ? Sont-ils tout simplement porteurs d'un véritable fondement en tant que prétendu outil pédagogique, alors même qu'ils se positionnent dans un système socio-économique qui semble avoir largement pondéré l'importance de cet aspect dans la conception de son Enseignement Supérieur ? Leurs promesses ne cachent-elles finalement pas une simple vocation de valorisation et d'attractivité dans un environnement concurrentiel où de telles considérations peuvent faire gagner ou perdre des inscriptions d'étudiants ?

Apporter une réponse binaire indépendamment à chacune de ces questions s'avèrerait selon nous fort hasardeux. Au-delà des interrogations légitimes que nous nous avons soulignées dans le cadre de notre démarche, nous jugeons que le sujet des Learning Spaces se doit, dans le cas nippon comme ailleurs, avant tout d'être abordé avec gradation, dans ses dimensions multiples, et dans une approche

fondamentalement holistique. L'approche en *fait social total* que nous nous sommes efforcés d'appliquer tout au long de ce travail nous permet en effet ici de rappeler que c'est bien l'interconnexion et l'interdépendance de différentes dynamiques qui révèlent les potentialités mais aussi les limites d'un tel dispositif, d'autant plus qu'il se veut fondamentalement transformant.

Si cette approche nous a effectivement permis de mettre en lumière la diversité des finalités que peuvent porter les Learning Spaces, et plus globalement le fait qu'ils revêtent une signification loin d'être uniforme, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent représenter une plate-forme de convergence d'intérêts, potentiellement porteuse en termes de développement. Dans le cas nippon, la préemption des bibliothèques universitaires menée sous le regard bienveillant du MEXT a clairement matérialisé cette hypothèse, en trouvant un terrain commun dans l'implémentation d'une mesure qui traduit pourtant des intérêts initialement distincts. La large et quasi-systématique réinterprétation menée par les universités privées, elle aussi rendue possible par la largesse des textes ministériels, et par la structuration même du système d'Enseignement Supérieur, constitue un autre exemple de cette convergence vers un objet commun, motivée par la malléabilité de ce dernier. Au sujet de cette même malléabilité, il nous apparaît ici important de souligner l'importance de la créativité dans ces différents processus, et en l'occurrence d'un cadre lui permettant de s'exprimer. Notre analyse nous a en effet amené à sérieusement remettre en cause la réalité et la pertinence de schémas de prime-abord normatifs, voire stéréotypés, qui peuvent à la fois se heurter à des codifications socio-culturelles plus ou moins propices dans le cadre d'une transposition intercontinentale, et qui – surtout – posent artificiellement un cadre limitatif d'autant plus questionnable qu'il adresse des usages qui ne sont pour certains pas encore envisagés. A défaut d'avoir fait d'objet d'une évaluation quantitative quant à leurs usages, les Learning Commons japonais, typiquement, doivent une bonne partie de leur généralisation à un contexte qui a permis une expression propre de chaque établissement, même si pour une partie d'entre eux – les universités nationales – celle-ci fut uniforme pour des raisons principalement structurelles. N'oublions en effet pas que la définition du succès des Learning Spaces, au-delà d'un dogme ministériel d'*amélioration de la qualité des enseignements* qui se heurte encore une fois à la réalité d'un monde socio-économique qui relègue cette question à un niveau très secondaire, soulèvent en tant que tel des questions essentielles. Parmi celles-ci, et revenant à aux enjeux d'une évaluation aujourd'hui réduite dans la plupart des cas à sa plus simple expression quantitative, figure l'acceptation d'objectifs qui, à défaut de répondre à une logique éducative louable, font écho à des considérations réalistes et pragmatiques, correspondant par exemple à l'attractivité de nouveaux étudiants pour un établissement privé, ou par la mise en place d'un environnement de vie (et d'études ?) au sein des campus qui s'accorde aux aspirations quotidiennes de ces mêmes usagers.

Ainsi, les enseignements tirés au cas japonais peuvent nous amener à lister les points suivants comme porteur d'une inflexion potentiellement positive quant au développement de Learning Spaces sur les campus :

1/ Raisonner de façon transversale et interdisciplinaire, en outrepassant clairement la vision restrictive issue d'une focalisation verticale sur l'un des aspects composant le sujet des Learning Spaces (typiquement leurs attributs physiques, mobiliers et technologiques).

2/ Sur un plan institutionnel, ne pas se cantonner à des politiques stéréotypées et à des cadres d'actions stériles, en laissant une part importante à la créativité, et à l'anticipation d'usages qui restent à déterminer et à inventer.

3/ Accepter le principe que les missions fondamentales des universités évoluent en articulation avec les dynamiques et les pratiques quotidiennes de leurs étudiants, en entérinant notamment la composante informelle non seulement dans la mise à disposition d'espaces compatibles pour les usagers, mais aussi dans les pratiques d'enseignement.

Enfin, comme ne pas évoquer les questionnements soulevés par la pandémie de COVID-19, qui a touché le globe au moment de la rédaction finale de cette thèse. Les changements de paradigme qu'elle a induit sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, au-delà d'une réalité toujours effective au moment de la rédaction de ces dernières lignes, tendent à s'inscrire dans les réflexions stratégiques à moyen et à long terme²⁸⁶, par l'évocation d'une pérennisation possible d'une partie du distanciel mis en œuvre. L'équilibre d'une hybridation, si tant est que celle-ci fut une réalité auparavant, s'en voit ainsi potentiellement modifié de façon radicale, et ce même dans la perspective post-pandémique, questionnant de façon évidente la pertinence d'investissements stratégiques et opérationnels sur des espaces physiques dont la position dans le quotidien des étudiants pourrait être largement et irrémédiablement affaibli.

Là encore, une opposition binaire du présentiel et du distanciel s'avère selon le praticien et le chercheur que nous sommes, totalement hors de propos. L'hypothèse de ce que nous estimons au contraire pouvoir constituer une synergie entre présentiel et distanciel, avait d'ailleurs déjà été soulevée bien avant la pandémie de COVID, notamment au travers d'« *une idée voyant les technologies de l'information et les technologies de construction converger vers un ensemble holistique de 'technologies de l'apprentissage'* » (Fisher, 2007), notamment intégrée au L-Café

²⁸⁶ Fait notamment visible au travers de l'édition 2021 du Horizon Report d'EDUCAUSE, auquel l'auteur de cette thèse a participé : <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

d'Okayama University: « *Il y a des forces et des faiblesses inhérentes à la participation au L-Café du côté du présentiel et du distanciel, mais la combinaison des deux pourrait permettre aux étudiants de capitaliser sur la synergie. Cela aiderait le L-Café à mieux répondre à la diversité des pratiques d'apprentissage et des besoins* » (Uchida dans Murray & Fujishima (Eds.), 2016:72). Revenant aux conséquences de la pandémie, nous estimons que malgré les questionnements qui gravitent autour des Learning Spaces et dont le cas japonais nous a donné une illustration très claire, l'essor du distanciel et son éventuelle inscription dans une nouvelle normalité peut constituer la meilleure opportunité pour les espaces physique innovants de trouver une place et une légitimité qui leur étaient jusqu'alors accordée de façon relative, en particulier sur le plan pédagogique. Nous pensons en effet que les mutations induites par la pandémie n'ont pas en tant que telles remis en cause le présentiel dans sa globalité, mais obligent plutôt à le redéfinir dans une logique faisant pleinement écho à celle du *gaiatsu*. Répondant d'ailleurs aux aspirations des étudiants que le contexte pandémique a largement mis en lumière²⁸⁷, elles questionnent d'avantage les modalités d'un présentiel qu'il conviendrait de revaloriser par rapport à son alternative à distance. Dans ce schéma, si le traditionnel cours magistral unidirectionnel ne souffrirait pas véritablement d'être dispensé au travers d'une vidéo, dont la consultation se ferait dans des conditions souvent plus confortables et donc efficaces que celles d'un amphithéâtre, les activités pédagogiques basées sur des interactions sociales verraient quant à elles une véritable valeur ajoutée à être conduites dans un environnement physique justement conçu pour les catalyser. Les Active Learning Classrooms verraient donc dans cette situation un moyen inédit d'outrepasser le stade expérimental (aux sens quantitatif et qualitatif du terme) dans lequel la plupart d'entre elles sont cantonnées, et les Learning Commons et Learning Centers une opportunité de légitimation en tant qu'outil pédagogique pour des activités informelles qui, finalement, se verraient plus reconnues et plus intégrées dans la pratique d'enseignement.

Ainsi, la stérilité que nous évoquons concernant une éventuelle velléité de lutter avec les tiers lieux extérieurs exclusivement sur terrain de la vie étudiante serait selon nous tout aussi vraie concernant le fait que vouloir maintenir à marche forcée et sur le long terme des activités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel dont la pandémie a démontré qu'elles étaient transposables en distanciel dans des conditions au minimum réalistes, voire clairement bénéfiques pour les apprenants. Dès lors, nous nous risquons ici un dernier point dont nous jugeons qu'il peut représenter une inflexion potentielle :

²⁸⁷ Nous pouvons ici mentionner les différents constats de dégradation sensible des conditions de vie étudiante due au passage intégral au distanciel.

4/ Intégrer l'hybridation présentiel/distanciel comme un schéma stratégique pérenne, volontaire, et réaliste, dans un équilibre tirant le meilleur parti des deux modalités, et mettant notamment à contribution des Learning Spaces pour des activités présentielle à valeur ajoutée sur le plan pédagogique.

Un plan pédagogique qui se doit naturellement d'être au centre des réflexions concernant les Learning Spaces, et notamment par rapport au fait que « *l'apprentissage est un processus social. Nous avons besoin du présentiel pour nous comparer les uns les autres, et pour avoir des interactions sociales qui génèrent des résultats sur le plan académique* », comme nous le soulignait une étudiante en doctorat (VN, entretien avec l'auteur, Tokyo, 17 février 2021 ». Cette pertinence du physique notamment réaffirmée par le COVID-19 se conjugue cependant avec des considérations beaucoup plus pragmatiques, elles aussi mises au jour par la pandémie, et qui concernent tout particulièrement des systèmes d'Enseignement Supérieur intégrant une composante privée, et faisant l'objet d'une concurrence importante, correspondant ainsi typiquement à celui du Japon. Le passage parfois intégral au distanciel a en effet relevé un potentiel questionnement de la valorisation de l'enseignement dispensé par la force des choses dans ces modalités nouvelles, qui peuvent être spontanément être perçues comme une alternative dégradée du présentiel traditionnel. Avec pour conséquence une remise en cause de frais d'inscriptions parfois onéreux, que nous avons effectivement pu observer au Japon de la part de familles qui jugent le retour au présentiel comme nécessaire pour justifier leur investissement.

Les circonstances exceptionnelles que nous vivons depuis 2020 tendent dès lors à démontrer que si le distanciel a représenté un salut plus que bienvenu pour maintenir une activité d'enseignement durant les périodes de fermeture des campus, le présentiel – pour des raisons aussi diverses que convergentes – semble donc se retrouver d'autant plus légitimée. Ainsi, et de prime abord de façon paradoxale, les Learning Spaces, rappelant une nouvelle fois la multiplicité des enjeux au croisement desquels ils se situent, pourraient être confirmés sur le moyen et le long terme comme un élément fondamental futures configurations hybrides.

Annexe 1 : liste des séjours en tant que chercheur invité

Décembre 2016 - Juin 2017

Kyoto University

Academic Center for Computing and Media Studies

Décembre 2017 - Janvier 2018

Meiji University

Izumi Library

Juillet - Août 2018

Meiji University

Central Library

Décembre 2018

University of Tokyo

Global Faculty Development

Mars 2019 - Février 2020

Sophia University

Department of Information and Communication Sciences

Janvier - Décembre 2021

Kyoto University

Academic Center for Computing and Media Studies

Annexe 2 : trame d'entretiens

Comme nous l'avons souligné dans la présentation de notre méthodologie (voir 1.6.4.3), nous avons délibérément maintenu un caractère semi-directif très flexible dans le cadre de nos entretiens, afin de permettre une libération de parole aussi importante que possible. Ces entretiens, cependant, ont été menés sur la base d'une trame, structurée autour de quatre grandes thématiques à partir desquelles nous avons décliné des questions vers lesquelles nous avons fait en sorte de faire converger les échanges (selon le profil de nos interlocuteurs), et que nous listons ci-dessous.

Contexte et motivations inhérentes au projet

- Définition de l'activité éventuellement préexistante (notamment dans le cas d'un Learning Commons installé au sein d'une bibliothèque)
- Aspects contextuels (techniques, sociétaux, réglementaires...) jugés favorables : facteurs endogènes, plans ministériels...
- Appui sur des études d'opportunité et/ou des données internes à l'établissement
- Appui sur une veille extérieure : voyages et visites d'étude, consultation d'experts et de pionniers...

Définition du projet

- Facteurs jugés favorables pour l'implémentation
- Identification des acteurs décisionnaires
- Définition du périmètre physique et fonctionnel
- Acteurs internes et externes impliqués, partenariats internes et externes mis à contribution
- Définition des objectifs stratégiques
- Ambition en termes de portée : expérimentation ou généralisation

Mise en œuvre du projet

- Modalité du pilotage et rôles respectifs

- Interactions avec d'autres entités stratégiques et opérationnelles : composition et nature des interactions,
- Identification de tensions
- Impulsion d'une évolution au sein de l'organisation
- Modifications induites au niveau des interactions entre les acteurs
- Plan de financement et éventuel retour sur investissement attendu

Cibles

- Identification des publics visés et pourquoi
- Définition des objectifs : pédagogiques, autres...
- Articulation avec d'autres aspects fonctionnels (en particulier pédagogiques)

Références et bibliographie

Aghion, P. (2016). *Repenser la croissance*. Paris, Collège de France / Fayard

Aghion, P. (2018). Innovation and Growth from a Schumpeterian Perspective. *Revue d'économie politique*, 128(5), 693-711. <https://doi.org/10.3917/redp.285.0693>

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988): À quoi tient le succès des innovations ? Premier épisode : l'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, 11, 4-17

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (Eds.) (2006), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses, « Sciences sociales »

Akrich, M., Barthe, Y., & Muniesa, F. (Eds.). (2010). *Débordements, Mélanges offerts à Michel Callon*. Paris, Presse des Mines <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.703>

Albero, B., & Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie: une expérience d'autoformation à l'université*. Paris, Maison des Sciences de l'Homme

Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*. Paris, L'Harmattan

Amano, I. (11 mars 2014). *Globalization and Higher Education Reforms in Japan: The Obstacles to Greater International Competitiveness*. Nippon.com. Consulté à l'adresse: <https://www.nippon.com/en/in-depth/a02801/>

Anderson, R.S. (1959). *Three Epochs of Modern Education*. Washington DC, US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Consulté à l'adresse: <https://eric.ed.gov/?id=ED543897>

Anderson, R.S. (1974). *Education in Japan: a Century of Modern Development*. Washington DC, US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Consulté à l'adresse: <https://eric.ed.gov/?id=ED131057>

Aoki, K. (2005). Japanese Higher Education Institutions in the 21st Century: The Challenge of Globalization and Internationalization. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*. 5(2). Consulté à l'adresse: <http://www.japanesestudies.org.uk/discussionpapers/2005/Aoki.html>

Aoki, M. (4 Décembre 2012). Mismatch: Universities on rise but students in decline. *Japan Times*. Consulté à l'adresse: <https://www.japantimes.co.jp/news/2012/12/04/reference/mismatch-universities-on-rise-but-students-in-decline/>

Aoyagi, E. & Okamoto, M. (Eds) (2016). *Supporting Library New Models and Roles as 'Social Devices'* (Japanese). Tokyo, Bensei

Ardoino J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Actes du Colloque Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une europe en devenir, Alençon, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 22-30

Arima, A. (2003). *The Future of Higher Education in Japan*. Tokyo, The United Nations University

D'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante: de la trahison à la culpabilité. *Antropologicas*, 13(13), 48-56

Ashby, E. (1967). Ivory Towers in Tomorrow's World. *The Journal of Higher Education*, 38(8) 417-427

Augeri J. (2019). The Learning Commons Phenomenon in Japanese Libraries: an international comparative insight. *Journal of College and University Libraries*, (113)

Augeri, J. (2019). Retour vers le Physique. *Bulletin des Bibliothèques de France*, No.17, p.106-115

Bachnik, J. (1994). *Situated meaning: Inside and Outside in Japanese Self, Society, and Language*. Princeton, Princeton Legacy Library

Bachnik, J. (Eds.). (2003). *Roadblocks on the Information Highway: The IT Revolution in Japanese Education*. Lanham, Lexington Books

- Baepler, P., Walker, J.D., Brooks, C., Saichaie, K., & Petersen C. (2016). *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Sterling, Stylus Publishing
- Barats, C., Bouchard, J., & Haakenstaad, A. (Eds) (2018). *Faire et dire l'évaluation. L'Enseignement Supérieur et la Recherche conquis par la performance*. Paris, Presse des Mines.
- Baron, G.-L., Bruillard, E., & Lévy, J.-F. (Dir.) (2000). *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration*. Paris, Epi-INRP
- Beagle, D. (1999). Conceptualizing an Information Commons. *The Journal of Academic Librarianship*, 25(2), 82-89 2 [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(99\)80003-2](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(99)80003-2)
- Beagle, D. (Août 2004). From Information Commons to Learning Commons. *Presentation at the University of Southern California Leavey Library Conference*
- Beardsley, R. & Smith, R. (1962). *Japanese Culture, Its Development and Characteristics*. London, Routledge.
- Beauchamp, E., & Rubinger, R. (Eds.) (1989). *Education in Japan: A Source Book*. New York, Routledge
- Becker, H. (2016). *La bonne focale*. Paris, La Découverte
- Befu, H. (1980). A critique of the groupe model of Japanese society. *The International Journal of Anthropology*, 5(6), 29-43
- Befu, H. (2001). *Hegemony of Homogeneity: an Anthropological Analysis of Nihonjinron*. Melbourne, Trans Pacific Press
- Beichner, R.J. (2014). History and evolution of active learning spaces. *New directions for Teaching and Learning: Active Learning Space*, 2014(137), 9-16
- Bennett, S. (2006). The choice for learning. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(1), 3–13. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.10.013>.

- Bennett, S. (2008). The Information or the Learning Commons, which will we have ? *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 183-185
- Bennett, S. (2011). Learning behaviors and learning spaces. portal. *Library and the academy*, 11(3), 765–789. <https://doi.org/10.1353/pla.2011.0033>.
- Berman, N. (2020). A critical examination of informal learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 39(1), 127-140 <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1670147>
- Bier, B. (2010). Territoire apprenant : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3(1), 7-18. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0007>
- Birdwell, T., Roman, T. A., Hammersmith, L. & Jerolimov, D. (2016). Active Learning Classroom observation tool: A practical tool for classroom observation and instructor reflection in Active Learning Classrooms. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, (8), 28-50
- Bisbrouk, M.F. (Eds.) (2014). *Bibliothèques d'aujourd'hui, à la conquête de nouveaux espaces*. Paris, Editions du cercle de la librairie
- Bonami, M., & Garant, M. (Eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier
- Bouissou, J.-M. (Eds.). (1997). *L'envers du consensus: Les conflits et leur gestion dans le Japon contemporain*. Paris, Presses de Sciences Po
- Bouissou, J.-M. (2019). *Les leçons du Japon: un pays très incorrect*. Paris, Fayard
- Bouquillon, P., Miège, B., & Moeglin, P. (2013). *L'industrialisation des biens symboliques: les industries créatives en regard des industries culturelles*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Brasor, P. (8 Avril 2017). Higher Education keeps overreaching. *Japan Times*. Consulté à l'adresse: <https://www.japantimes.co.jp/news/2017/04/08/national/media-national/higher-education-keeps-overreaching/>

- Breaden, J. & Goodman, R. (2020). *Family-Run Universities in Japan: Sources of inbuilt resilience in the face of demographic pressure, 1992-2030*. Oxford, Oxford University Press
- Burret, A. (2017). Etude de la configuration en Tiers-Lieu : la repolitisation par le service. Thèse de doctorat, Université de Lyon. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01587759/file/burret_a_these_udl.pdf
- Cavasin, N. (1998). Bilan sur le développement de la cité de Tsukuba. *Ebisu*, (18), 49-74
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris, L'Harmattan
- Choi, J. (2018). The Hegemony of Tokyo Imperial University and the Paradox of Meritocracy in Modern Japan. *The Journal of Japanese Studies*, 44(1) 89-116
- Cooney, K. (2007). *Japan's Foreign Policy since 1945*. Armonk, M.E. Sharpe
- Coq, G. (1994), Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 99(1994), 53-57
- Corser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York, Free Press
- Coulmas, F., Conrad, H, Schad-Seifert, A. & Vogt, G. (Eds.) (2008). *The Demographic Challenge : a Handbook about Japan*. Leiden, Brill
- Cox, A. (2017). Space and embodiment in informal learning. *High Educ* 2018(75),1077–1090
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0186-1>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York, Teachers College Press
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused*. Cambridge, Harvard University Press
- Cummings, W., Amano, I. & Kitamura, K. (Eds.) (1979). *Changes in the Japanese University : a Comparative Perspective*. New York, Praeger Publishers

Cummings, W. (2003). *The Institutions of Education: a Comparative Study of Educational Development in the Six Core Nations*. Oxford, Symposium Books

Cutts, R. (1997). *An Empire of Schools. Japan's Universities and the Molding of a National Power Elite*. New York, Routledge

Dale, P. (1986). *The Myth of Japanese Uniqueness*. Londres, Croom Helm

Daniels, T. & Barratt, C. (2008). What is common about Learning Commons ? A look at the reference desk in this changing environment. Dans Steiner, S., Madden, M. (Eds.) *The desk and beyond: next generation reference services* (pp. 1-13). Chicago, ACRL

Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès, La Revue*, 1(1), 30-37. <https://doi.org/10.4267/2042/9421>

Davis, M. (1997). *City of Quartz. Los Angeles, capitale du futur*. Paris, La découverte

Debanes, P. & Lechevalier, S. (2014). La résurgence du concept d'Etat développeur: quelle réalité empirique pour quel renouveau théorique ? *Critique Internationale*, 2(63), 9-18

Deed, C. & Alterator, S. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in higher education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 54-58

Dehail, J. & Le Marec, J. (2018). Habiter la bibliothèque - Pratique d'étude, entretien d'un milieu. *Communication & language*, 1(195). 7-22

Doi, T. (1973). *The anatomy of dependence: The key analysis of Japanese behavior*. Tokyo, Kodansha International.

Doi, T. (1986). *The Anatomy of Self*. Tokyo, Kodansha International

Doi, T. (1991). *Le jeu de l'indulgence : Etude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amae*. Paris, l'Asiathèque.

Doi, T. (2019). *L'endroit et l'envers*. Arles, Picquier

- Donkai, S. (2010). Melting boundaries: Between users and libraries. *Journal of Information Processing and Management*, 52(10), 618-621 <https://doi.org/10.1241/johokanri.52.618>
- Donkai, S., Toshimori, A. & Mizoue, C. (2011). Academic libraries as Learning Spaces in Japan: towards the development of Learning Commons. *The International Information & Library Review*, 43(4), 215-220 <http://dx.doi.org/10.1080/10572317.2011.10762903>
- Doorley, S. & Witthoft, S. (2012). *Make Space. How to Set the Stage for Creative Collaboration*. Hoboken, John Wiley & Sons
- Dore, R.-P. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Oakland, University of California Press
- Doyon, P. (2001). A review of Higher Education reform in modern Japan. *Higher Education*, (41), 443-470
- Dugdale, S. (2009). Space strategies for the new learning landscape. *Educause Review*, 44(2), 51-62.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Libellio d'AEGIS*, 2011, 7(4), 47-58
- Eades, J.S., Goodman, R. & Hada, Y. (Eds.) (2005). *The 'Big Bang' in Japanese Higher Education. The 2004 Reform and the Dynamic of Change*. Beppu, Ritsumeikan Center for Asia Pacific Studies
- Eisenstadt, S. & Ben-Ari, E. (Eds.) (1990). *Japanese Models of Conflict Resolution*. New York, Kegan Paul
- Enkai, Y., Shimada, M., Murakami, M. & Inagaki, T. (18-20 Août 2016): An examination of the services offered at Learning Commons in Japan. *International Conference for Media in Education 2016*
- Finkelstein, A., Ferris, J., Weston, C., & Winer, L. (2016). Research-informed principles for (Re)designing teaching and learning spaces. *Journal of Learning Spaces*, 5(1), 26-40
- Fisher, K. (29 Avril - 2 Mai 2007). *The new learning environment: the campus as third place*. Educause Australia Conference, Advancing Knowledge: Pushing Boundaries.

- Fisher, K. (Eds.) (2016). *The Translational Design of Schools*. Rotterdam, Sense Publishers
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Galan, C. (1997). Japon : l'uniformité comme principe pédagogique. *Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Université de Provence, Marseille, 3-4-5 octobre 1997, édités sur CD-Rom par l'UFR d'Aix-Marseille, 1998.*
- Galan, C. (2004). La réforme des universités nationales japonaises. *Quelques facettes du Japon d'aujourd'hui : société, politique, économie, éducation, religion, théâtre*. Strasbourg, Maison Universitaire du Japon en France, 26-5
- Galan, C. (2005). La « privatisation » des universités nationales japonaises. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4(2005), 211-228
- Goodman, R. & Refsing, K. (1992). *Ideology and Practice in Modern Japan*. New York, Routledge
- Goodman, R., Kariya, T. & Taylor, J. (Eds) (2013). *Higher Education and the State: changing relationships in Europe and East Asia*. Oxford, Symposium Books
- Gould, T. (2011). *Creating the Academic Commons: Guidelines for Learning, Teaching, and Research*. Lanham, Scarecrow Press
- Groves, K. & Knight, W. (2010). *I Wish I Worked There ! A look inside the most Creative Spaces in Business*. Chichester, John Wiley and Sons
- Hall, I.P. (1973). *Mori Arinori*. Cambridge, Harvard University Press
- Hall, J. et Beardsley, R. (1965). *Twelve Doors to Japan*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- Halsey, A.H. (1961). *Education, Economy, and Society*. Glencoe, The Free Press
- Harrop, D., & Turpin, B. (2013). A study exploring learners' informal learning space behaviors, attitudes, and preferences. *New Review of Academic Librarianship*, 19(1), 58–77.
<https://doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>.

- Hartkopf, V., Loftness, V., Drake, P., Dubin, F., Mill, P. & Ziga, G. (1993). *Designing the Office of the Future. The Japanese Approach to Tomorrow's Workplace*. New York, Wiley
- Hata, H. & Smith, W. (1986). The Vertical Structure of Japanese Society as a Utopia. *Review of Japanese Culture and Society*, 1(1), 92-109
- Hein, L. (2004). *Reasonable Men, Powerful Words. Political Culture and Expertise in Twentieth-Century Japan*. Berkeley, University of California Press
- Hendry, J. (2017). *An Anthropological Lifetime in Japan, The Writings of Joy Hendry*. Leiden, Brill
- Hood, G. (Eds.) (2011). *Decoding Boundaries in Contemporary Japan: The Koizumi administration and beyond*. Oxon, Routledge
- Honoré, J-P. (1994). De la nippophilie à la nippophobie, les stéréotypes versatiles dans la vulgate de presse (1980-1993). *Mots* 41(1994), 9-55.
- Horio T. (1988). *Educational Thought and Ideology in Modern Japan: State Authority and Intellectual Freedom*. Tokyo, University of Tokyo Press
- Horioka, C. (2006). *The cause of Japan's « Lost Decade »: the role of household consumption - Working Paper 12142*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. Consulté à l'adresse: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12142/w12142.pdf
- Huet, F., Gkouskou Giannakou, P., Choplin, H. & Lenay, C. (2008). Entre territoire et apprentissage, les dynamiques d'agencement. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 0(1), 55-67. <https://doi.org/10.3917/proj.000.0055>
- Imms, W., Cleveland, B. & Fisher, K. (Eds.). (2016). *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Rotterdam, Sense Publishers
- Inoue, M. (2007). 学習と知の創造空間-ラーニング コモンズ. 上 (Creative Spaces for Learning and Knowing: Learning Commons. First Part). *Minerva Press Bulletin*, 6(2007)

Inoue, M. (2007). 学習と知の創造空間-ラーニング コモンズ。 下 (Creative Spaces for Learning and Knowing: Learning Commons. Second Part). *Minerva Press Bulletin*, 8(2007)

d'Iribarne, P. (2008). *Penser la diversité du monde*. Paris, Seuil

Izumi, S. (1996). The Iwakura Mission. *The Japan Information & Culture Center, Embassy of Japan - Introducing Modern Japan Lecture Series*, V(1996). 45-61

Jamieson, P. (2009). The serious matter of informal learning: from the development of learning spaces to a broader understanding of the entire campus as a learning space. *Planning for Higher Education*, 37(2)

Jeanneret, Y. (2011). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité: les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris, Editions Non Standard

Johnson, C. (1982). *MITI and the Japanese Miracle: The Growth of Industrial Policy, 1925-1975*. Stanford, Stanford University Press

Jolivet, M. (1985). *L'université au service de l'économie japonaise*. Economica, Paris

Jolivet, M. (2010). *Japon: La crise des Modèles*. Editions Philippe Picquier, Arles

Josephson, P. (2004). Lehrfreiheit, Lernfreiheit, Wertfreiheit: Max Weber and the University Teachers' Congress in Jena 1908. *Max Weber Studies*, 4(2), 201-219

Jougelet, S. (2009). *Les Learning centres: un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Inspection générale des bibliothèques. Consulté à l'adresse: <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/48085-learning-centres-les-un-modele-international-de-bibliotheque-integree-a-l-enseignement-et-a-la-recherche>

Kaihara, S. (1996). 転換期の大学図書館 (Library at a turning point). *Library Research*, 50(10), 1-5 <https://doi.org/10.20722/jcul.977>

Katô, S. & Kojima, K. (2012). ラーニング・コモンズ 大学図書館の新しいかたち (*Learning Commons: a New form of Library*). Tokyo, Keiko Shobo

Kawazura K., Iwasaki, C., Enkai, Y., Sato, H. & Murakami, M. (2019). Results of the Survey on Facility/Management and Strategy/Assessment at the Learning Commons in Japanese Higher Education. 日本教育工学会研究報告集. 19(1), 439-442

Keppell, M., Souter, K. & Riddle, M. (Eds.) (2012). *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education. Concepts for the Modern Learning Environments*. Hershey, IGI Global

Kitazume, S. (Eds.) (2010). *E-Cube at Kinki University: A Mayor's Confession* (Japanese). Tokyo, Kaibunsha

Krauss, E., Rohlen, P. & Steinhoff, P. (Eds.) (1984). *Conflict in Japan*. Honolulu, University of Hawaii Press

Kuma, K. (2018). L'architecture post-globalisation – de l'art economy à la share economy. *Ebisu Etudes japonaises*, 55(2018), 185-198 <https://doi.org/10.4000/ebisu.2897>

Kumon, S. & Rosovsky, H. (Eds.) (1987). *The Political Economy of Japan: Volume 3: Cultural and social dynamics*. Stanford, Stanford University Press

Kuwahara, Y. (Eds.) (2020). L'ère Heisei et l'architecture. *Ebisu Etudes japonaises*, 57/2020, 83-145

Lechevalier, S. (Eds.) (2011). *La grande transformation du capitalisme japonais (1980-2010)*. Paris, Presses de Sciences Po

Lebra-Sugiyama, T. (1976). *Japanese Patterns of Behaviour*. Honolulu, University of Hawaii Press

Le Marec, J. & Babou, I (2003). De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque. *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, BPI, 233-299

Le Marec, J. & Faury M. (2011). Communication et réflexivité dans l'enquête par des chercheurs sur des chercheurs. *Acte du Colloque international « Réflexivité en contexte de diversité: un carrefour des sciences humaines »*

Lévi Alvarès, C. (1997). Retour sur le Conseil national de la réforme éducative. Réforme éducative, libéralisation et nationalisme. *Ebisu*, (16), 13-67

Lie, J. (2001). *Multiethnic Japan*. Cambridge, Harvard University Press

Lippincott, J. (2018). The Link to Content un 21st-Century Libraries. *EDUCAUSE Review*, (2018/1), 64-65

Makino, M. (2016). Times Higher Education Rankings and Hensachi in Japanese universities.

Marshall, B. (1977). The Tradition of Conflict in the Governance of Japan's Imperial Universities. *History of Education Quarterly*, 17(4), 385-406

Marshall, B. (1992). *Academic Freedom and the Japanese Imperial University, 1868-1939*. Berkeley, University of California Press

Maruyama, F. (2010). Public Expenditure on Higher Education in Japan. *Higher Education Forum*, 7(2010), 53-68

Mason, M. (2000). Teachers as Critical Mediators of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 333-342 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00177>

Masuda, Y. (1980). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Washington, World Future Society

Mauss, M. (1968). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris, Presses Universitaires de France

McDonald, R & Thomas, C. (2006). Disconnects between library culture and Millennial Generation values: Libraries must consider changes in both policy and technology to remain relevant to the next generation of students. *EDUCAUSE Quarterly*, 19(4), 4-6

McMullen, S. (2008). US Academic Libraries: Today's Learning Commons Model. *PEB Exchange*, 62(4), 1-6

MEXT (2005). 我が国の高等教育の将来像 (*Future image of higher education in Japan*). Consulté à l'adresse: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

MEXT (2007). 新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」選定プログラムの概要及び選定理由 (マイライフ・マイライブラリー) (*Outline of "Student Support Program for New Social Needs" Selection Program and Reasons for Selection « My Life, My Library »*). Consulté à l'adresse : www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gakusei/07083006/034.htm

MEXT (2009). 学士課程教育の構築に向けて (*Towards the construction of bachelor's degree education*). Consulté à l'adresse: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf

MEXT (2010). 変革する大学にあって求められる大学図書館像 (*Required image of a university Library in a moving university*). Japan Association of National University Libraries. Consulté à l'adresse: <https://www.janul.jp/sites/default/files/2018-02/singi201012.pdf>

MEXT (2011). 大学図書館の整備について (*About the maintenance of the university library*). Consulté à l'adresse: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm

MEXT (2017). 国立大学法人・大学共同利用機関法人の第2期中期目標期間の業務の実績に関する評価結果 (*Evaluation results of National University Corporation / Inter-University Research Institute Corporation during the 2nd Medium-Term Target Period*). Consulté à l'adresse: https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/detail/1386169.htm

- Miège, B. (2004). L'économie politique de la communication. *Hermès, La Revue*, 1(1), 46-54. <https://doi.org/10.4267/2042/9423>
- Modeki, R. (2008). ラーニング・コモンズの可能性-魅力ある学習空間へのお茶の水女子大学のチャレンジ— (Possibilities of learning commons- challenges to attractive learning spaces by Ochanomizu women's university). *Information science and technology*, 58(7), 341-346 https://doi.org/10.18919/jkg.58.7_341
- Moeglin, P. (2005) *Outils et medias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris, Presses Universitaires de France
- Moeglin, P. (Dir.) (2016). *Industrialiser L'éducation - Anthologie Commentée (1913-2012)*. Vincennes, Presses Universitaires de Vincennes.
- Morito, T. (1954). Japan and the Two Worlds. *The Annals fo the American Academy of Political and Social Science*, 294(1), 23-32
- Morito, T. (1955). Educational Reform and its Problems in Post-War Japan. *International Review of Education*, 1(3), 338-351
- Mosk, C. & Nakata, Y. (1992). Education and Occupation: En Enquiry into the Relationship between college specialisation and the labour market in postwar Japan. *Pacific Affairs* 65(1), 50-67
- Mizoue, C. (Eds.) (2015). *世界のラーニング・コモンズ (Learning Commons in the World)*. Tokyo, Jusunbô
- Mui, M., Carpio, A. & Ong, C. (2019). Evaluation of engagement in learning within active learning classrooms: Does novelty make a difference ? *Journal of Learning Spaces*, 8(2), 1-11
- Murray, M. & Fujishima, N. (Eds.) (2016). *Social Spaces for Language Learning*. New-York, Palgrave Macmillan

- McVeigh, B. (2002). *Japanese Higher Education as a Myth*. Armonk, M.E. Sharpe
- Nagai, M. (1971). *Higher Education in Japan: Its Take-Off and Crash*. Tokyo, University of Tokyo Press
- Nair, P. (2014). *Blueprint for Tomorrow. Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Cambridge, Harvard Education Press
- Nakagawa, H. (2005). *Introduction à la culture japonaise*. Paris, Presses Universitaires de France
- Nakagawa, T. (2000). Administrative informality in Japan: governmental activities outside statutory authorization. *Administrative Law Review*, Vol. 52, No. 1 (Winter 2000), 175-211
- Nakamura, K. (2018). Art Education for Peace - John Dewey's view of intercultural experience after his visit to Japan in 1919. *Bulletin of Graduate School of Education, Hiroshima University*, 67(2018), 73-81
- Nakane, C. (1970). *The Japanese Society*. Londres, Pelican
- Newby, H, Weko, T., Breneman, D., Johanneson T. et Maassen, P. (2009). *OECD Reviews of Tertiary Education, Japan*. Consulté à l'adresse: <https://www.oecd.org/japan/42280329.pdf>
- Oba, J. (2010). Japon, première évaluation des universités nationales après l'autonomie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 1-3 <https://doi.org/10.4000/ries.861>
- Oba, J. (2015). La réforme de l'Université japonaise: entre volonté politique et réalité pratique. *Bulletin of Graduate. School of Education Hiroshima University*, Part III , (64), 165-174
- Oblinger D. (Eds.) (2006). *Learning Spaces*, EDUCAUSE. Consulté à l'adresse: <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>
- Ogawa, Y. (2016). 消えゆく「限界大学」 (単行本) (*Vanishing 'Universities on the brink'*). Tokyo, Hakusuisha

- Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique* (71), 125-144 <https://doi.org/10.4000/mots.8423>
- Okada, A. (2012). *Education and Equal Opportunity in Japan*. New York, Beghahn Books
- Okimoto, D. (1989). *Between MITI and the Market: Japanese Industrial Policy for High Technology*. Stanford, Stanford University Press
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place. Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and other Hangouts at the Heart of a Community*. Philadelphia, Da Capo Press
- Oliveri, N. (2016). De l'otakisme à la cyberdépendance ou 'l'ambiguïté technologique' ». *Terminal*, 119(2016). <https://doi.org/10.4000/terminal.1534>
- Olivesi, S. (Eds.) (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Olivesi, S. (Eds.) (2014). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Ollivier, B. (2001). Enjeux de l'interdiscipline. *L'année sociologique*, 2(51), 337-354
- Ouye, J. & Bellas, J. (1999). *Competitive Workplace*. Tokyo, Kokuyo Institute of Office Systems
- Özman, Boudes, Srnec, Jullie, & Gossart (8 Septembre 2020). *The end of beginning of third places ?* IMT science et technology news. Consulté à l'adresse : <https://imtech.wp.imt.fr/en/2020/09/08/the-end-or-beginning-of-third-places/>
- Passeron, J.C. (2001). La forme des preuves dans les sciences historiques. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX(120), 36-76 <https://doi.org/10.4000/ress.655>
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (Eds.) (2005). *Penser par cas*. Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Pempel, T.J. (1974). The Bureaucratization of Policymaking in Postwar Japan. *American Journal of Political Science*, 18(4), 647-664

Pempel, T.J. (1978). *Patterns Of Japanese Policy Making: Experiences from Higher Education*. Boulder, Westview Press

Petit, L. (2010). Le courtier informationnel, une fonction en voie d'émancipation ? *Actes du XVIIe Congrès de la SFSIC*, 656-664. Consulté à l'adresse:
<https://fr.calameo.com/books/0007559198827faf88a13>

Petit, L. (2011). Usage des TICE par l'enseignant-chercheur : réflexions autour du paradigme industriel. *Questions de communication*, 14(2011), 133-145.

Petit, L. (2018). Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication. *Les Cahiers du numérique*, 2(14), 139-154

Poole, G.S. (2003). Higher Education Reform in Japan: Amano Ikuo on 'The University Crisis'. *International Education Journal*, 4(3), 149-176

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2013). *Epistémologie et instrumentalisation en sciences humaines*. Bruxelles, Editions Mardaga

Pyle, K. (1992). *The Japanese Question: Power and Purpose in a new era*. Washington DC, The AEI Press

Rolheiser, C., Olmstead, K. & Gordon, K. (3 Octobre 2019). *Goodbye Lecture Halls, Hello Active Learning Spaces*. Harvard Business Education. Consulté à l'adresse:
<https://hbsp.harvard.edu/goodbye-lecture-halls-hello-active-learning-spaces/>

Schoppa, L. (1991). *Education Reform in Japan, A case of Immobilist Politics*. New York, Routledge

Servet, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu. *Bulletin des Bibliothèques de France*, (4), 57-63

- Shiono, H. (1982). Administrative Guidance in Japan (Gyosei Shido). *International Review of Administrative Sciences*, 48(2), 239-246
- Smith, J. & Beardsley, R. (1963). *Japanese Culture: its Development and Characteristics*. Londres, Methuen & Co
- Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson D.W. & Johnson R.T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101
- Souyri, P.-F. (2016). *Moderne sans être occidentale. Aux origines du Japon d'aujourd'hui*. Paris, Gallimard
- Spencer, M-E. (2006). Evolving a New Model: the Information Commons. *Reference Services Review*, 34(2), 242-247
- Sugimoto, Y. (1999). Making Sense of Nihonjinron. *Thesis Eleven*, 57(1999). 81-96
- Suzuki, T. & Bouyssou, R. (2014). L'hybridation néolibérale de l'Etat développeur japonais. *Critique Internationale*, 2014/2 (63), 19-39
- Tachibanaki, T. (2005). *Confronting Income Inequality in Japan. A Comparative Analysis of Causes, Consequences, and Reform*. Cambridge, MIT Press
- Tachibanaki, T. (5 Février 2021). *Increasing Indifference to Japan's Education Inequality*. Consulté à l'adresse: Nippon.com. Consulté à l'adresse: <https://www.nippon.com/en/in-depth/d00659/>
- Takeuchi, H. (2017). 大学図書館は変わり続けることができるのか : 大学図書館をめぐる状況に関する一つの考察 (Can Japanese university library continue to change ? A review of the current situation of university libraries in the US and Japan). *Journal of College and University Libraries*, (100), 3-10 <https://doi.org/10.20722/jcul.230>
- Tarot, C. (2003). *Sociologie et anthropologie de Mauss*. Paris, La Découverte
- Temple, P. (2008). Learning Spaces in Higher Education: an under-researched topic. *London Review of Education*, 6(3), 229-241 <https://doi.org/0.1080/14748460802489363>

- Thibault, F. (2007). Campus Numérique: archéologie d'une initiative ministérielle. *Etudes de communication*, numéro spécial 2007, 17-48 <https://doi.org/10.4000/edc.546>
- Thomas, B., Van Horne, S., Jacobson, W. & Anson, M. (2015). The design and assessment of the Learning Commons at the University of Iowa. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(6), 804-813,
- Thornburg, D. (2014). *From the Campfire to the Holodeck. Creating Engaging and Powerful 21st Century Learning Environments*. San Francisco, Jossey-Bass
- Tsuji, K. (Eds.) (1984). *Public Administration in Japan*. Tokyo, The University of Tokyo Press
- Tsuchiya, T., Maeda, N., Tokuyama, H. & Hirose, M. (Eds.) (2018). *Architecture in Japan. Genealogies of its Transformation*. Tokyo, Echelle-1
- Uchida, C. (2010). Apathetic and Withdrawing Students in Japanese Universities - with Regard to Hikikomori and Student Apathy. *Journal of Medical and Dental Sciences*, (57), 95-108
- Ushiogi, M. (2002). 市場競争下の大学経営 (University Management under Market Competition). *Japanese Journal of Higher Education Research*, 2002(5), 7-26
https://doi.org/10.32116/jaher.5.0_7
- Vishwanathan, S. (1977). Role of 'Administrative Guidance' in the Economic Development of Japan. *India International Centre Quarterly*, 4(3), 257-262
- Von Staden P. (2009). How Reciprocal was the Business - Government Relationship ? The Wedge of Competition in Early Industrializing Japan. *Enterprise & Society*, Vol. 10, No. 2, 237-264
- Yamada, R. (2018). Impact of Higher Education Policy on Private Universities in Japan: Emergence of Inequality Issue of Educational Opportunities in Japan: an Analysis of Factors to Determine Opportunities for Higher Education. *Higher Education Forum*, (15), 19-37
- Yamamoto, K. (2004). Corporatization of National Universities in Japan: Revolution for Governance or Rhetoric for Downsizing ? *Financial Accountability & Management*, 20(2), 153-181
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0408.2004.00191.x>

Yonezawa, A. (1998). Further Privatization in Japanese Higher Education ? *International Higher Education*, (13), 20-22

Yonezawa, M. (2006). インフォメーション・コモンズからラーニング・コモンズへ : 大学図書館におけるネット世代の学習支援 / 米澤誠 (From Information Commons to Learning Commons: Learning Support for the Internet Generation in University Libraries). *Current Awareness #289, National Diet Library*. Consulté à l'adresse: <https://current.ndl.go.jp/en/ca1603>

Yoshida, A. (2009). The Triumvirate Governing Japan's Higher Education Policy since the 1990s : perspectives on neo-liberalism. *Higher Education Forum*, 6(2009), 103-118

Origines, enjeux et inflexions des Learning Spaces dans un système d'Enseignement Supérieur : Le cas du Japon

Résumé

Après une décennie marquée par l'essor et les promesses d'un enseignement dématérialisé, les années 2010 ont vu sur les campus l'émergence d'espaces physiques d'apprentissage innovants – communément appelés Learning Spaces – qui semblent avoir formalisé un retour vers le physique. Active Learning Classrooms, Collaborative Lecture Theaters, Learning Commons et autres Learning Centers ont ainsi progressivement intégré le langage des praticiens, mais aussi des gouvernances. Ces espaces portent la double ambition d'une modernisation des lieux d'apprentissage visant à s'adapter aux nouveaux modes de vie quotidiens des étudiants, et d'une innovation pédagogique. Pourtant, ils fascinent autant par leur matérialité qu'ils interrogent par rapport à la réalité de leurs usages. Dans ce mouvement global, le Japon a lui aussi vu les Learning Spaces s'imposer dans les perspectives stratégiques de ses universités. Notre démarche vise à mettre en lumière les dynamiques internes et externes qui ont guidé et guident encore leur mise en place sur ce territoire, dans un schéma d'interrelation complexe et multidimensionnelle avec le système d'Enseignement Supérieur dans lequel ils évoluent. Elle positionne ces espaces à l'intersection d'enjeux à la fois distincts, interconnectés, parfois contradictoires, et héritant d'une historique particulière, tout en s'articulant avec des aspects socio-culturels eux aussi spécifiques. Elle questionne par ailleurs leur finalité réelle, et une vocation qui outrepasserait les questions pédagogiques pour notamment répondre à des tensions institutionnelles. Elle liste enfin des enseignements tirés de ce cas, en les confrontant à une transposition potentielle.

Mots-clés : Learning Spaces ; Active Learning Classrooms ; Learning Commons ; Learning Centers ; Active Learning ; Japon ; Système d'Enseignement Supérieur

Origins, stakes and inflections of Learning Spaces in a Higher Education system: The case of Japan

Summary

After a decade marked by the growth and promises of dematerialized education, the 2010s saw the emergence of innovative physical learning spaces on campuses - commonly called Learning Spaces - which seem to have formalized a return to the physical. Active Learning Classrooms, Collaborative Lecture Theaters, Learning Commons and other Learning Centers have thus gradually integrated the language of practitioners, but also of governances. These spaces hold the double ambition of modernizing places of learning aimed at adapting to the new daily lifestyles of students, and of educational innovation. However, they fascinate as much by their materiality as they question the reality of their uses. In this global movement, Japan has also seen Learning Spaces establish themselves in the strategic perspectives of its universities. Our approach aims to highlight the internal and external dynamics that have guided and still guide their establishment in this territory, in a complex and multidimensional interrelation scheme with the Higher Education system in which they operate. It positions these spaces at the intersection of issues that are at the same time distinct, interconnected, sometimes contradictory, and inheriting a particular history, while being articulated with socio-cultural aspects that are also specific. It also questions their real purpose, and a vocation that would go beyond educational matters to respond in particular to institutional tensions. Finally, it lists the lessons learned from this case, comparing them to a potential transposition.

Keywords : Learning Spaces ; Active Learning Classrooms ; Learning Commons ; Learning Centers ; Active Learning ; Japan ; Higher Education System

UNIVERSITÉ SORBONNE UNIVERSITÉ

ÉCOLE DOCTORALE :

Intitulé de l'ED : ED V – Concepts et langages

Adresse de l'ED : Maison de la Recherche, 28 rue Serpente, 75006 Paris, FRANCE

DISCIPLINE : Sciences de l'Information et de la Communication