



### L'enseignement compréhensif en Asie de l'Est

Extrait de :

Green, A. (2008)

Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve

*Revue française de pédagogie*, 164, 15-26

Le Japon est connu depuis longtemps pour être un des pays les plus égalitaires en matière d'éducation. Des études menées par Merry White (1987) ainsi que par Ronald Dore et Mari Sako (1989) ont souligné le succès des écoles japonaises dans ce domaine : elles encouragent la majorité des enfants à réussir et la variance inter-individuelle de performance y est relativement faible. Dans son livre, *Education and Equality in Japan*, William Cummings, dont la recherche fut centrée sur les écoles primaires japonaises des années soixante, avance que « la distribution des compétences cognitives au Japon est probablement plus égale que dans toute autre société contemporaine. » (1980, p. 6).

Ce caractère relativement égalitaire de l'enseignement japonais résulte d'une multitude de facteurs spécifiques, sociaux et éducatifs, dont certains datent de la première période de modernisation du pays, mais dont la plus part relèvent plus spécifiquement des transformations propres à l'après-guerre.



Au Japon, apprendre a toujours joui d'une forte estime sociale, partiellement à cause de la valeur que lui confère la tradition confucéenne, et partiellement à cause de l'absence relative d'instances publiques de socialisation autres que l'école. Dans le Japon préindustriel des Tokugawa, la scolarisation était assez répandue : l'école était à la fois dépositaire du savoir confucéen et une instance d'éducation et de socialisation des enfants, cumulant ainsi deux fonctions qui étaient divisées entre l'École et l'Église dans la plupart des sociétés occidentales (Dore, 1997, 1982 ; Passim, 1965). En 1868, l'ère Meiji inaugure un processus de modernisation sociale et économique qui renforce le

poids accordé à l'École. Celle-ci est destinée à devenir le vecteur essentiel de l'unification idéologique et de la modernisation dans un processus concerté de construction de la Nation dirigé par l'État et mis en œuvre par les réformateurs du régime Meiji. En même temps, on demanda aux écoles de produire les savoirs et les compétences nécessaires au processus d'industrialisation naissant. Comme dans tous les pays au développement tardif, la croissance économique du Japon était pour une large part dépendante de l'éducation, puisqu'elle reposait sur la capacité du pays à profiter de l'expérience des autres pays (Dore, 1997). Ainsi, dès ses débuts en 1872, le système public d'éducation fut conçu comme une institution clé pour la réalisation des objectifs nationaux en matière de formation des citoyens et de capital humain (Green, 1997). À lui seul, cet élément suffisait à garantir une forte insistance sur l'universalité et l'inclusion, comme en témoignent la généralisation rapide -dès 1910- de la scolarisation élémentaire et le fait que les écoles aient un recrutement relativement mixte du point de vue social (Dore, 1997 ; Passim, 1965). Néanmoins, d'autres facteurs sociaux, en rapport avec la formation des classes, se sont aussi combinés pour mettre l'accent sur l'égalité en matière d'éducation au Japon.

Contrairement à la situation allemande ou britannique, la modernisation élimina pratiquement les élites anciennes de la société japonaise ; ainsi, dans la seconde moitié du XXe siècle, le Japon d'après-guerre apparaît comme l'une des sociétés avancées les moins divisées par les clivages de classes sociales : malgré toutes ses divisions verticales en termes de genres et de secteurs, le marché du travail japonais avait une distribution de revenus bien plus étroite que tout autre marché d'économie développée (quoiqu'en élargissement depuis) (Perkin, 1996). Ainsi, sur le plan historique, le processus de construction d'une Nation, le manque d'élites anciennes et de voies de mobilité sociale autres que l'École, et une relative homogénéité économique et culturelle se sont conjugués pour produire un environnement propice à l'égalité en matière éducative.

Toutefois, ce n'est que depuis la seconde guerre mondiale qu'a été mis en place un système éducatif dont les caractéristiques institutionnelles favorisent l'égalité. La création du système public d'éducation élémentaire et secondaire selon le modèle 6-3-3 (école, collège, lycée) proposé par la puissance occupante américaine a été le facteur le plus important. Les Japonais, avides d'embrasser une nouvelle démocratie dans l'éducation, l'adoptèrent facilement. Envisagé en tant que système intégralement compréhensif et bénéficiant en tant que tel

du soutien de l'influent syndicat des enseignants Nikkyoso, cet objectif ne fut jamais totalement réalisé pour ce qui est des niveaux les plus élevés, puisque les lycées d'après-guerre devinrent rapidement à la fois sélectifs et spécialisés sous la pression d'une demande croissante. Néanmoins les écoles et les collèges étant à la fois non sélectifs et ancrés dans leur environnement local, permirent une relative égalité d'accès pour les enfants issus de tous les groupes sociaux.

D'autres facteurs institutionnels ont joué un rôle important en faveur de l'égalité des chances en éducation. Un contrôle centralisé a permis un financement équitable des établissements, tandis que la mobilité fréquente des enseignants et des chefs d'établissement a contribué à assurer une relative uniformité dans cet autre domaine clé de ressources (Brown, Green et Lauder, 2001). Le caractère hétérogène de la composition des classes durant toute la durée de l'enseignement obligatoire et le passage automatique dans la classe supérieure ont contribué à l'uniformité de l'expérience scolaire et des standards pour chaque classe d'âge (Ichikawa, 1989). Cette uniformité a été encore renforcée par le contrôle central exercé sur les programmes, les méthodes d'évaluation et les manuels, tous prescrits rigoureusement par le ministère de l'Éducation au moyen de programmes d'études détaillés pour chaque niveau, que les enseignants ont tendance à suivre d'assez près.



Dernier élément, et non le moindre, en faveur de l'égalité des chances : l'opinion largement répandue au Japon selon laquelle la réussite provient essentiellement de l'effort plutôt que de capacités innées (Takeuchi, 1991). Cette croyance est largement partagée par les enseignants des établissements publics (White, 1987) et semble également marquer les enfants. Dans un panorama de la recherche consacrée aux concepts de capacité et d'effort parmi les enfants d'âge scolaire, Susan Holloway (1988) indique que la tendance à attribuer leurs réussites et échecs à la quantité d'efforts fournis plutôt qu'aux capacités natives est bien plus forte chez les enfants japonais que chez leurs homologues américains. Non seulement a-t-on encouragé traditionnellement les petits japonais à croire qu'ils peuvent tous réussir s'ils s'appliquent suffisamment, mais on les a également encouragés à s'entraider ; de sorte qu'il est fréquent que les plus rapides aident les plus lents dans les travaux de groupe, lesquels sont évalués en conséquence, en termes de performance collective plutôt qu'individuelle (White, 1987).

Les données disponibles en anglais concernant les performances scolaires de Taiwan ou de la Corée du Sud sont peu nombreuses, à l'exception de celles de l'enquête PISA, pour la Corée du Sud. Toutefois, il ne serait pas surprenant de trouver pour ces deux pays des propriétés similaires à celles du Japon. La Corée du Sud et Taiwan ont subi de longues périodes d'occupation japonaise à une époque où leurs systèmes scolaires ont été considérablement restructurés d'après le modèle japonais. Après l'indépendance, les réformes furent fortement influencées par le modèle américain, comme ce fut le cas au Japon jusqu'au milieu des années cinquante. Ces deux pays, et tout particulièrement la Corée du Sud, prirent le Japon pour modèle en matière de réforme éducative (Brown, Green et Lauder, 2001). Les trois pays développèrent des systèmes éducatifs 6-3-3 (école, collège, lycée) d'après le modèle américain. Ils adoptèrent également, dans le secteur public, un système compréhensif d'établissements locaux sans filières pour le premier cycle du secondaire, même s'il existe parallèlement, au Japon et en Corée du Sud, un système d'écoles du soir, privées et pour une large part dévolues au bachotage (les Juku au Japon). Sans doute ces caractéristiques partagées permettent-elles d'expliquer que ces trois pays sont semblablement égalitaires en matière d'éducation.



Toutefois, depuis 2000, ce modèle d'éducation égalitaire semble en voie de disparition rapide au Japon et en Corée du Sud, à cause des processus de libéralisation qui ont progressivement introduit des possibilités accrues de choix de l'école et de diversité entre établissements, ainsi que des modes homogènes de regroupements d'élèves. Avec le temps et compte tenu des analyses que nous développons dans cet article, il est probable que ces réformes augmentent les inégalités de performances, même si cette évolution n'apparaît pas encore clairement dans les données de PISA 2006, basées sur un échantillon d'enfants ayant reçu l'essentiel de leur éducation sous le système précédent.