Document généré le 12 juil. 2025 03:52

Anthropologie et Sociétés

La quête de la spécificité japonaise dans le discours sur la réforme de l'éducation (note de recherche)

Alain Côté

Volume 22, numéro 3, 1998

Culture et modernité au Japon

URI : https://id.erudit.org/iderudit/015562ar
DOI : https://doi.org/10.7202/015562ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (imprimé)
1703-7921 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Côté, A. (1998). La quête de la spécificité japonaise dans le discours sur la réforme de l'éducation (note de recherche). *Anthropologie et Sociétés*, *22*(3), 127–142. https://doi.org/10.7202/015562ar

Tous droits réservés © Anthropologie et Sociétés, Université Laval, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LA QUÊTE DE LA SPÉCIFICITÉ JAPONAISE DANS LE DISCOURS SUR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Note de recherche

Alain Côté

Cette note s'inscrit dans le champ de la recherche sur l'identité culturelle et notamment sur l'auto-définition de soi. Il analyse la façon dont certains Japonais, éminents universitaires, ont défini ce qu'était le Japon, ce qui en faisait la spécificité. Le corpus provient de ma recherche de doctorat sur la réforme de l'éducation au Japon depuis les années 1970[1]. Il concerne notamment deux auteurs, Amano Ikuo et Kariya Takehiko, professeurs en sociologie de l'éducation à l'Université de Tokyo, la plus prestigieuse du pays. Je les ai choisis parce que, d'une part, ils font partie de ces intellectuels dont les écrits influent sur les milieux politiques et administratifs, et d'autre part, leur pensée sur l'éducation est représentative de la façon dont une bonne partie des intellectuels japonais conçoivent leur société et leur culture. Les textes d'Amano et de Kariya se situent dans deux ensembles discursifs : l'un porte sur tous les aspects de la réforme de l'éducation au Japon et suggère des façons d'améliorer le système ; l'autre relève de la « japonologie » (*nihonjinron*), qui constitue plus une position ou une attitude qu'une construction théorique : il s'agit soit d'analyses historiques et sociologiques élaborées (Murakami, Kumon et Satô 1979 ; Murakami 1984[2]) ; soit d'impressions peu étayées sur divers aspects de la culture japonaise et de leurs sources historiques (Umesao et Tada 1972) ; soit encore « d'élucubrations » sur le fonctionnement différentiel du cerveau chez les Japonais et les Occidentaux (Tsunoda 1985). L'idée commune à tous ces ouvrages, cependant, est le caractère unique de la culture japonaise par rapport à l'Occident et au monde (Bernier 1995). C'est cette idée, transmise dans certains écrits sur la réforme de l'éducation, qui est au cœur de cette analyse. Il est nécessaire de donner quelques précisions sur la réforme de l'éducation et sur son contexte au Japon avant de situer notre réflexion.

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à des bourses du ministère de l'Éducation du gouvernement japonais. Elle a aussi été élaborée en partie dans le cadre de deux projets de recherche de Bernard Bernier portant sur la définition de la culture japonaise, financés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

2. Murakami, entre autres, a défendu l'idée du Japon comme « société de grande masse moyenne », traduction littérale peu élégante de termes qu'il a inventés. Son idée est que le Japon est la seule société moderne à avoir éliminé les classes sociales.

La réforme de l'éducation au Japon

Le Japon des années 1970 fut critiqué par un groupe d'observateurs de l'OCDE qui lui reprochait une trop forte tendance à la standardisation et à la rigidité dans l'éducation. À l'époque, le Japon était encore considéré comme un parent pauvre des pays industrialisés, n'ayant pas encore achevé sa phase de « modernisation ». Ces opinions évoluèrent par la suite, si bien qu'à partir des années 1980, plusieurs observateurs occidentaux commencèrent à se tourner vers l'archipel nippon à la recherche d'un nouveau modèle dans le domaine de l'éducation (White 1986). Cette volte-face résultait aussi bien du succès économique du pays que de l'excellence des jeunes Japonais dans les épreuves internationales de mathématiques et de sciences. Le Japon, d'exemple à éviter, était devenu un modèle. Dans les années 1990, avec la crise qui secoue le Japon, les opinions changent à nouveau, notamment au sujet du système d'éducation, auquel on reproche d'inhiber la créativité.

Au Japon, les propos sur l'éducation n'ont pas suivi tout à fait le même chemin. Le discours sur la réforme de l'éducation reconnaît dès les années 1970 que des transformations s'imposent pour que le pays puisse affronter les défis à venir (voir plus bas). Le débat s'amplifie et les années 1980 voient s'approfondir les analyses sur les problèmes du système scolaire, sur ce qu'il en avait coûté aux jeunes pour atteindre l'excellence en mathématiques et en science et sur les réformes qui s'imposaient de ce fait.

À ce sujet, Fujita Hidenori (1997) explique pourquoi une réforme de l'éducation japonaise s'est avérée nécessaire au cours des dernières décennies, en particulier à partir des années 1980. Tout d'abord sont apparus dans le milieu scolaire une série de problèmes qualifiés de pathologiques, comme la violence à l'école (*kônai bôryoku*), la persécution de certains élèves par leurs camarades de classe (*ijime*) et le fameux syndrome du refus de l'école (*futôkô* ou *tôkô kyohi* ; voir à ce sujet Lock 1990). Ensuite, la critique s'est avivée envers certaines caractéristiques du système scolaire japonais, à savoir l'« enfer » des examens d'admission aux meilleures institutions d'enseignement, la surrèglementation (comportement, tenue vestimentaire, apparence physique), la standardisation et la rigidité, l'ensemble confinant ainsi la formation, l'expression de l'individualité et la créativité. De nombreux spécialistes ont insisté aussi sur le fait que l'école devait s'adapter à une société qui subit par ailleurs de grands changements (informatisation, globalisation, internationalisation, etc.). Enfin, les modes de vie et les valeurs de la population japonaise se diversifiant, le système d'éducation devrait dorénavant s'adapter et répondre aux besoins individuels (Fujita 1997 : 49-52).

Fujita, qui s'inspire surtout de Daniel Bell, Jean-François Lyotard et Martin Trow, situe en fait le mouvement de réforme actuel dans une perspective empreinte simultanément de postmodernisme et d'évolutionnisme unilinéaire (en empruntant à Trow les étapes universelles du développement des systèmes d'éducation en trois périodes : fondation, expansion et reconstruction). L'influence postmoderniste de Lyotard se manifeste dans la proposition de Fujita de réformer le système d'éducation pour qu'il réponde à la diversification des besoins individuels.

La réforme ressemblerait en cela aux transformations de l'architecture au cours des années 1970 : en effet, alors qu'elle accordait la priorité à la rationalité pendant la période de forte croissance économique, l'architecture des années 1970 a mis l'accent sur les besoins et le confort individuels. En se référant à Lyotard, Fujita note qu'un mouvement similaire est apparu dans d'autres domaines comme la musique, la littérature, la philosophie, etc. Dans le monde de l'éducation, poursuit-il, le passage à la postmodernité s'est manifesté dans le mouvement pour les écoles « alternatives » et pour une « société sans école » (*datsu gakkôron*). Selon Fujita, ce cadre d'analyse s'applique aussi au cas japonais (Fujita 1997 : 7-9).

L'analyse de Fujita porte sur ce qu'on appelle la troisième réforme de l'éducation, celle des années 1980, qui reprend certains thèmes des années 1970. En 1971, le Conseil central de l'éducation (Chûkyôshin) publia un document qui fit date. Selon Amano Ikuo (1990 : 115-118), ce rapport se caractérise par la recherche de solutions aux nouveaux défis économiques et sociaux de la société industrielle (le Japon avait alors pratiquement terminé sa phase de forte croissance, qui fut surtout un rattrapage des pays occidentaux). Par ailleurs, outre le Chûkyôshin, deux autres organismes ont rédigé à la même époque des rapports qui allaient marquer le discours ultérieur sur la réforme de l'éducation : le syndicat des enseignants du Japon (Nikkyôso) élabora en 1971 un document intitulé *Que devrait être l'éducation au Japon ?* (*Nihon no kyôiku wa dô arubeki ka ?*) et un groupe de spécialistes de l'éducation de l'OCDE rédigea l'année suivante *Les politiques éducatives japonaises* (*Nihon no kyôiku seisaku*). Selon Amano, ces trois rapports considèrent la diversification de l'éducation comme nécessaire, ce qui montre que ce thème central des revendications à tendance postmoderne remonte au début des années 1970, même dans le monde de l'éducation.

Mais ce qui nous intéresse ici, c'est le discours plus récent sur l'éducation, et particulièrement celui du « Comité *ad hoc* sur l'éducation » (Rinji kyôiku shingikai, habituellement appelé Rinkyôshin, en prenant la première syllabe de chacun des mots) et les commentaires qu'il a suscités. Ce comité fut créé en 1983 par le premier ministre de l'époque, Nakasone Yasuhiro, à la suite de promesses électorales parmi lesquelles figurait la réforme de l'éducation. Composé de 25 membres dont le choix fit l'objet de négociations serrées entre Nakasone, le ministre de l'Éducation et les membres du Parti libéral-démocrate (PLD, parti du premier ministre) s'intéressant directement à l'éducation[3], ce comité produisit quatre rapports qui, bien que n'ayant pas fait l'unanimité à l'époque, constituent encore aujourd'hui la référence principale des débats et des nombreuses modifications apportées au système d'enseignement au cours des dernières années.

Dans son dernier rapport (1988), le Rinkyôshin dégagea une vision de l'histoire du système d'éducation qui se fonde sur la spécificité culturelle japonaise. Selon lui, la compréhension de l'état actuel de l'éducation exige que l'on remonte

3. Le Parti libéral-démocrate, au pouvoir de 1955 à 1993 sans interruption, est divisé en factions fondées sur le leader politique au sommet. Le parti est aussi divisé selon les intérêts de ses membres qui forment ainsi des groupes (appelés *zoku*) de discussions sur des problèmes particuliers (éducation, agriculture, politique étrangère, etc.).

aux premières politiques éducatives du début de l'ère Meiji (1868-1912 ; c'est l'époque où le Japon a éliminé les structures agraires féodales et s'est lancé dans l'industrialisation et le colonialisme) ; ces politiques reposaient sur la nécessité de protéger le Japon des puissances impérialistes (Bernier 1988 : chapitres 7 et 9). Il fallait donc imiter les puissances occidentales, les rattraper économiquement et militairement, voire les dépasser pour éviter qu'elles ne colonisent le Japon. Pour le Comité, les facteurs du succès japonais dans ces domaines furent « un tempérament national accordant de l'importance à l'étude », la diligence, l'homogénéité et l'égalitarisme de la société japonaise (Rinkyôshin 1988 : 15-17).

Le lecteur familier avec les travaux des théoriciens de la modernisation, qui connurent leur heure de gloire au cours des années 1950 et 1960, aura reconnu ici le même type de raisonnement, imprégné d'une vision évolutionniste unilinéaire des sociétés. Rostow (1963 et 1975), par exemple, avait découpé en cinq étapes le processus de modernisation : on passait par stades successifs de la société traditionnelle à la société de consommation de masse, donc à la société capitaliste de type américain. De la même façon que l'on avait appliqué cette théorie à la société japonaise dans son ensemble, des spécialistes de l'éducation (dont les plus connus sont Ronald Dore et John Whitney Hall en Occident et Amano Ikuo, Aso Makoto et Nagai Michio au Japon) avaient entrepris l'analyse de la modernisation du système d'éducation japonais. Bien que fondées sur une théorie universelle de développement des sociétés, ces analyses accordaient une réalité à la spécificité japonaise qui, selon les opinions, retardait ou favorisait la modernisation[4].

Mais revenons au Rinkyôshin. La mise en place du comité était motivée par la volonté de transformer le système d'éducation japonais pour qu'il s'adapte au monde actuel. De ce point de vue, le comité reprenait la théorie de la modernisation, en y ajoutant un nouveau stade, la diversification des goûts et des intérêts. Il cernait des problèmes et des éléments culturels spécifiques au Japon, ce dernier aspect m'intéressant le plus. Parmi ces éléments culturels, j'en retiendrai trois : l'amour des études, l'égalitarisme et l'individualisme[5].

Tempérament national et amour des études

Amano Ikuo, professeur en sociologie de l'éducation à l'Université de Tokyo, utilise dans plusieurs de ses publications l'expression « société des études à vie » (*shôgai gakushû shakai*) pour désigner le type de société vers lequel le Japon s'est engagé à partir des années 1970. Amano situe son analyse du système japonais d'éducation dans un cadre comparatif et il évite en général un des écueils de la japonologie, celui d'opposer un Japon uniforme à un vague Occident fabriqué

4. Voir sur ce point Dore (1965) ; il mentionne plusieurs caractéristiques culturelles et institutionnelles du Japon qui auraient favorisé la mise en place d'un système d'éducation moderne, facteur important de la modernisation économique du Japon.

5. Nous excluons donc de l'analyse des points importants, mais déjà traités ailleurs, comme la diligence des Japonais (Ooms 1990 ; Singleton 1991) et l'homogénéité culturelle (Ikawa-Smith 1970 ; Mouer et Sugimoto 1990 ; Bernier 1994 : 225-228).

pour les fins de la comparaison. Malgré tout, il relève des éléments particuliers au Japon et en cherche la source dans la période dite prémoderne du Japon, la période Edo (1603-1868).

Prenons comme exemple une conférence donnée par Amano au Shôgai gakushû sentâ (Centre d'études à vie) de l'Université de Gumma. Il y distingue les études à vie de l'éducation permanente ou de l'éducation à vie, expressions utilisées dans les pays occidentaux[6]. L'expression « études à vie », précise Amano, est utilisée pour désigner une nouvelle conception de l'éducation, différente de celle que connote l'expression « éducation à vie », ou « *lifelong education* » en anglais. Cette dernière expression[7], selon Amano, faisait référence à deux soucis des pays en voie de développement : d'une part, élever le niveau général d'éducation afin de promouvoir le développement économique et, d'autre part, réduire les inégalités sociales liées partiellement à l'analphabétisme d'une partie de la population adulte. Selon Amano, le sens donné par les sociologues japonais à l'expression « études à vie » est bien loin de correspondre à cela. Il ne coïncide pas non plus avec l'expression anglaise « *recurrent education* » employée dans les années 1960-1970 par l'OCDE qui critiquait la vision normative du cycle de vie des individus divisé en quatre étapes (la prime enfance, la période de scolarité, la vie professionnelle et finalement la retraite). L'OCDE affirmait que cette vision s'estompait dans les pays développés et que l'« éducation récurrente » (soutenue par un système de congés payés) pourrait permettre d'éliminer deux problèmes de ces pays : l'augmentation du nombre de jeunes fréquentant l'école « contre leur gré » et l'accroissement, consécutif à la forte croissance, de la concurrence pour obtenir les meilleurs diplômes et éviter le chômage. L'OCDE soutenait qu'un changement de mentalité permettrait à tous de quitter l'école et d'y retourner à n'importe quel âge, éliminant ainsi les deux problèmes d'un coup. Par ailleurs, l'OCDE signalait que le développement technologique rapide rendait nécessaire l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences techniques (Amano 1990, 1993 : 161-166).

Amano se demanda s'il était possible d'appliquer ce concept au Japon, car les enfants commençaient aussi à refuser l'école. Il se rendit en Europe pour voir comment cette conception de l'« éducation récurrente » y était appliquée. Il en arriva à la conclusion que les pays européens se trouvaient dans une conjoncture différente de celle du Japon. En Europe, le taux de fréquentation de l'école jusqu'à 18 ans s'avérait peu élevé si on le comparait à ceux du Japon et des États-Unis (de 30 % à 40 % pour les pays européens, y compris la France et l'Angleterre, contre plus de 90 % au Japon). De plus, ajoute Amano, dans un certain sens, les pays européens accordent plus d'importance au diplôme pour l'obtention d'un emploi que le Japon. Au Japon, précise-t-il, le cursus achevé assure l'obtention du

6. Amano attribue de façon erronée la paternité de l'expression « études à vie » aux rapports du Rinkyôshin mentionnés plus haut : en réalité, c'est un rapport publié en 1984 par le Groupe de discussion sur la culture et l'éducation, mis sur pied par le premier ministre Nakasone en 1983, qui l'a utilisée en premier.

7. Cette expression date de 1965 ; elle fut utilisée par Paul Legrand au cours d'un sommet de l'UNESCO tenu à Paris (Iwanai 1995 : 138).

diplôme, tandis qu'en Europe, il faut de surcroît réussir un examen de fin d'études, aussi le nombre de ceux qui terminent leurs études sans diplôme est-il relativement élevé. Ainsi, selon Amano, le concept d'éducation récurrente convient à ces sociétés où le taux de scolarisation est relativement faible, où nombre d'individus, une fois sur le marché du travail, souhaitent souvent effectuer un retour aux études pour améliorer leur situation et où les entreprises, à l'inverse du Japon, ne forment pas leur main-d'œuvre.

Amano critique aussi l'idée américaine de « *learning society* », diffusée par le président de l'Université de Chicago, Robert M. Hutchins, dans un ouvrage du même titre (1968). Celui-ci prônait la hausse du niveau intellectuel de la société américaine, trop axée vers la connaissance technique et scientifique, déficiente en études classiques. Il considérait que la société américaine, en transformation rapide et constante, avait atteint un stade d'abondance qui permettait à un nombre croissant d'individus de bénéficier de temps libre et de vouloir se cultiver. Cette conception renvoyait au terme grec ancien *skolè*, signifiant « temps libre », temps consacré aux études dans le contexte de la Cité grecque. Pour Hutchins, le concept de *learning society* faisait référence à la société américaine, dans laquelle l'ensemble de la population (et non une minorité comme dans la Cité grecque) pouvait désormais bénéficier du temps libre nécessaire pour étudier.

Amano souligne que la Fondation Carnegie s'est inspirée des idées de Hutchins dans un document de 1973 où l'on mentionne la forte proportion d'adultes fréquentant les institutions d'enseignement supérieur (le tiers de la clientèle des universités et collèges américains étaient alors âgés de 25 ans ou plus et cette proportion dépassait même 50 % dans certains établissements). Il constate que l'éducation a atteint aux États-Unis un niveau de développement supérieur à celui du Japon, le taux de fréquentation des établissements d'enseignement supérieur y excédant les 50 %. C'est la conséquence du système dit « de la porte ouverte », qui permet à quiconque ayant obtenu son diplôme d'enseignement secondaire d'être admis dans une institution de niveau universitaire (université ou collège), système qui connaît par ailleurs des problèmes de financement. Amano conclut ainsi son tour d'horizon des différentes expressions apparues en Europe et aux États-Unis au sujet de l'éducation :

> Aussi, loin d'être insuffisantes, les chances d'accès à l'éducation sont en quelque sorte surabondantes. Je pense que le fait que le terme « *learning society* » soit apparu dans ce contexte est significatif. Le nombre d'individus désirant retourner aux études [...] a d'une certaine manière augmenté naturellement. Ce ne fut pas le résultat de politiques [pour promouvoir] l'éducation à vie ; au contraire, le nombre de lieux d'accueil (collèges et universités) pour les individus s'est accru avec le développement de l'abondance. N'est-ce pas là un fait important ?
>
> Amano 1993 : 172[8]

8. J'ai traduit les citations d'ouvrages japonais.

Amano veut découvrir le pendant japonais de la *learning society*. Ce faisant, il remet en question l'opinion des spécialistes japonais de l'éducation qui déplorent le retard du Japon quant à l'introduction d'un système d'éducation à vie. Pour Amano, le Japon est en fait en avance sur ce point, si on analyse la situation japonaise à l'aide de l'expression « études à vie ». Et il en veut pour preuve la récente création d'une Agence des études à vie (Shôgai gakushû kyoku) par le ministère de l'Éducation.

C'est dans la période Edo (1603-1868) qu'Amano situe les sources de l'apparition « naturelle » de la conception des études à vie dans l'histoire japonaise. Selon lui, on peut identifier trois systèmes d'éducation traditionnels dans la période Edo, à savoir la Voie, les études des autodidactes et le système de formation dans l'entreprise, trois systèmes traditionnels qui, dit-il, ont survécu à la modernisation[9].

Le premier de ces systèmes traditionnels, celui de la Voie (*dô*), est bien connu en Occident. Il évoque la Voie du guerrier (*bushidô*), la Voie du sabre (*kendô*) ou la Voie du thé (*sadô*). (Le suffixe *-dô* est attaché à de multiples autres expressions en japonais, par exemple, *kadô* [arrangement floral], *judô* [judo], *shodô* [calligraphie], etc.) En plus de ces pratiques désignées par des mots finissant en *-dô*, Amano inclut dans ce type d'éducation la poésie (*haiku* et *waka*) et l'étude des classiques chinois, qui exigent aussi des exercices constants.

Au sujet des autodidactes, Amano note que pendant la période Edo, beaucoup d'intellectuels ont acquis de vastes connaissances grâce à leurs lectures et aux échanges épistolaires. Avec l'époque Meiji, les livres élaborés à partir des notes de cours des étudiants des meilleures universités connurent un grand succès, et Amano soutient que ce procédé est à l'origine de ce que l'on appelle aujourd'hui les cours par correspondance. Encore de nos jours, précise-t-il, les gens qui doivent travailler sans pouvoir fréquenter l'école recourent en général au système « d'éducation sociale par correspondance » (*shakai tsûshin kyôiku*)[10]. Amano souligne que ce système ne fut pas importé de l'étranger :

> Dans le cas de l'Université Waseda, des personnes ayant d'abord étudié à l'aide de transcriptions de notes de cours ont été admises. Une de ces personnes est par la suite devenue président de l'université. Ce système d'éducation par correspondance ne fut pas appris d'un quelconque pays étranger, ce sont les Japonais qui le créèrent.
>
> Amano 1990 : 181

9. On remarquera ici que la recherche de la spécificité chez Amano aura constitué une préoccupation constante dans la carrière de cet éminent spécialiste de l'éducation : au début des années 1970, il a tenté d'expliquer la modernisation du Japon par un certain nombre d'éléments de la tradition, et aujourd'hui, il trouve encore dans la tradition les éléments d'un nouveau modèle d'éducation pour remédier aux problèmes engendrés par la modernisation.
10. Ce système est reconnu par le ministère de l'Éducation, mais un dictionnaire japonais des termes techniques de l'éducation note son caractère flou, difficile à définir, et qui semble comprendre toute forme d'éducation par correspondance n'ayant pas pour objet les matières du secondaire de deuxième cycle et de l'université (Iwanai 1995 : 128).

Enfin, pour ce qui concerne la formation en entreprise, Amano évoque les maisonnées des marchands de la période Edo, dont l'organisation interne comprenait un système de rangs, qui allait de la condition d'apprenti (*detchi*) à celle de commis (*tendai*), en passant par celle de remplaçant (*bantô*). Il y avait également une sorte de système de formation dans l'entreprise, qui permettait aux employés d'acquérir des connaissances. Amano écrit que cette pratique traditionnelle de l'époque Edo existe encore dans les entreprises japonaises. Il conclut :

> À partir de l'ère Meiji, un système d'éducation distinct de celui qui avait existé jusque-là fut créé. Il connut beaucoup de succès, mais, sous une forme peu visible, un monde d'études traditionnelles se perpétua et prit de l'expansion. [...] Évidemment, au cours du dernier siècle, la forme prise par ces études traditionnelles s'est modifiée, mais sa partie fondamentale s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui, et il importe de garder à l'esprit qu'elle est devenue un pilier central de nos études à vie.
>
> Amano 1990 : 183

Le lecteur familier avec les écrits du type *nihonjinron* (japonologie) aura sans doute noté leur influence sur le discours d'Amano. En quête d'unicité, il attribue aux universitaires japonais l'invention d'un prototype de cours par correspondance, sans examiner les pratiques en Chine ou en Occident. Par ailleurs, il omet de mentionner que le système actuel de formation en entreprise a été mis sur pied quelque 50 ans après la Restauration de Meiji (Bernier 1994). S'il y eut usage de pratiques traditionnelles, ce qui reste à démontrer, encore faudrait-il rendre compte de ce hiatus d'un demi-siècle dans la continuité entre les pratiques traditionnelles et les pratiques industrielles.

La conception générale du « Japonais épris naturellement des études » a été remise en question directement par Nagai Michio, ancien ministre de l'Éducation (Nagai 1973). Nagai lie cette conception à la version japonaise de la théorie de la modernisation. Il parle lui-même de japonisation du système d'éducation au cours de la période Meiji, mais il évite les clichés de la japonologie et le recours constant à la spécificité japonaise. Nagai fait ressortir de nombreux éléments négligés par les théoriciens de la modernisation. Parmi ces éléments, il évoque les nombreuses révoltes paysannes, qui indiquent bien que le Japon a connu le même type de difficultés que les autres pays en voie de développement lorsqu'il voulut universaliser l'enseignement primaire dans les années 1870 :

> In 1873, the year following the creation of the new system, riots began to break across the country. In Tsuruga followers of Shinshû sect of Buddhism rioted, demanding the restoration of the « True Law », rejection of Christianity, and discontinuation of the use of Western texts in the schools. In Okayama Prefecture, farmers rioted against the conscription law and school education and destroyed almost all of the prefecture's 46 elementary schools. [...] In Kagawa Prefecture 34 elementary schools were razed and in Fukuoka Prefecture 29 elementary schools were burned down or otherwise destroyed. [...] The opposition movement continued unabated for several years.
>
> Nagai 1973 : 54-55

Évidemment, les spécialistes qui insistent sur l'amour des Japonais pour l'étude rétorqueraient que ces révoltes manifestaient moins un dédain pour

l'éducation qu'un rejet du fardeau fiscal destiné à financer les écoles et les achats de matériel scolaire. Cependant, un tel propos ignorerait les cas où le rejet de l'éducation formelle était patent, comme le démontre le taux élevé d'absentéisme dans la majorité des préfectures jusque dans les années 1880 (Hane 1982 : 21). Autrement dit, cette analyse ne tient pas compte des dispositions acquises et des opinions selon la catégorie sociale, donc selon la position dans le champ de l'éducation (les autodidactes, par exemple, se recrutaient surtout parmi les familles fortunées) ; elle généralise constamment à partir d'une fraction de la population dont elle étend les comportements et attitudes à tous les Japonais. Par ailleurs, elle laisse de côté le travail de l'État qui inculque les valeurs considérées comme nécessaires à l'effort de modernisation et qui réprime la déviance. Dans le cas de l'éducation, les mécanismes de contrôle mis en place (surtout après 1880) pour assurer une forte fréquentation des établissements scolaires méritent une brève énumération :

> The government was of course concerned about those difficulties. When the new system was put into effect, it had sought to raise attendance levels through the creation of a system of school inspectors. To this local areas added their own devices. The regulations of Saitama Prefecture required police to admonish any child found out of school during school hours. In Kyoto, children who attended school regularly were given a round, minted badge with the name of the school inscribed on the front and their own name on the back. Schools in Ishikawa Prefecture with attendance records of 70% or above were allowed to display a crimson flag with the character *shô* (for elementary school) in white, while those with less than 70% attendance were forced to fly flags of a white background with the character *shô* in crimson.
>
> Nagai 1973 : 55-56

Comme on peut le voir, l'absentéisme élevé et les mesures nécessaires pour forcer les gens à envoyer leurs enfants à l'école ou les convaincre de le faire témoignent des limites de l'amour de l'étude dans une bonne partie de la population japonaise de l'époque.

L'égalité

Un autre éminent spécialiste de l'éducation de l'Université de Tokyo, Kariya Takehiko, a pour sa part présenté d'une façon fort différente le système d'éducation japonais, notamment dans son ouvrage *Sur les traces de la société d'éducation de masse. Histoire de la quête du diplôme et du mythe de l'égalité de l'après-guerre* (1995)[11]. Pour Kariya, en effet, la société japonaise est devenue dans les années 1970 une « société d'éducation de masse » ; expression qui comporte les éléments suivants.

11. J'ai traduit ici par « quête du diplôme » l'expression japonaise *gakurekishugi*, composée de trois idéogrammes, dont les deux premiers (*gakureki*) font référence à l'importance accordée au diplôme et le dernier (*shugi*) est un suffixe abondamment utilisé au Japon et correspondant en gros au « -isme » français. Il serait difficile de traduire littéralement et d'utiliser le néologisme « diplômisme ».

Premièrement, un tel type de société permet à de nombreuses personnes de recevoir une éducation de base et de la prolonger. Kariya fait ici référence aux taux de fréquentation du secondaire de deuxième cycle (10^{e}-12^{e} années) qui oscillent autour de 94 %-95 % et à la fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire qui atteint environ 60 %.

Deuxièmement, élément plus important encore précise Kariya, apparaît un phénomène de nature qualitative, en ce sens que, dans la société d'éducation de masse, les divisions ou ruptures entre classes ou couches sociales ne sont plus visibles. Pour Kariya, ces couches ou classes existent bel et bien, mais la majorité des gens ne les perçoivent plus. La grande majorité des Japonais, et non plus seulement les nantis, accordent maintenant une grande valeur à l'éducation, qui leur est effectivement accessible. Sur ce point, Kariya cite l'Angleterre comme contre-exemple — car la classe ouvrière y accorde peu de valeur à l'éducation — et aussi les États-Unis — société multiethnique et multiculturelle, où la perception de l'éducation varie grandement d'un groupe à l'autre. Or, au Japon, poursuit Kariya, l'accès différentiel à l'éducation selon l'appartenance de classe ou d'ethnie ne fait pas partie du discours dominant sur les politiques éducatives. Toutefois, précise-t-il, de telles différences d'accès existent, même si elles ne constituent pas un thème majeur des débats en matière d'éducation[12].

Kariya nomme « état de massification de la méritocratie » la situation qualitative actuelle de la société d'éducation de masse au Japon. Il avance que le principe méritocratique, bien qu'il existe dans tous les pays développés, est particulièrement bien ancré au Japon depuis les années 1950. Il confronte sur ce point le Japon et les États-Unis : au Japon, les valeurs et attitudes méritocratiques s'étendent à toutes les couches de la population, tandis qu'aux États-Unis, l'idéal méritocratique touche la classe moyenne mais pas la classe ouvrière (Kariya 1995 : 16). Pour appuyer ses dires, il présente les résultats d'une enquête effectuée au Japon en 1987 par le ministère du Travail, enquête qui divisait les répondants en sept catégories socioprofessionnelles. Selon ces résultats, plus des deux tiers ont répondu par l'affirmative aux deux questions suivantes : « Êtes-vous prêt à faire un travail de qualité, quitte à y mettre deux fois plus d'efforts ? » et « Souhaitez-vous ne pas prendre de retard dans les promotions par rapport aux autres ? » ; la même proportion des répondants, dans toutes les catégories, est d'accord avec l'idée de la promotion en fonction du mérite.

L'argumentation de Kariya comporte toutefois deux problèmes majeurs, caractéristiques du discours de type *nihonjinron*, en ce sens que, d'une part, il ne tient pas compte des écarts entre les catégories sociales et, d'autre part, il ne présente pas de données comparatives aux États-Unis pour vérifier si l'idéal méritocratique est socialement plus répandu au Japon (sans parler des autres pays qui pourraient aussi faire partie de la comparaison). En réalité, même si on admettait, comme le fait implicitement Kariya, que les catégories utilisées par le ministère du Travail reflètent en quelque façon les divisions socioéconomiques

12. Cette conclusion est corroborée par Ishida (1993).

significatives[13], les graphiques qu'il présente n'en comportent pas moins tous une gradation qui, sans être la même pour chaque question, laisse soupçonner des « écarts dans les mentalités ». Peut-on ignorer des écarts allant de 15 % à 20 % entre le plus fort et le plus faible taux de réponses affirmatives et affirmer que, « dans la société industrielle japonaise, il n'existe pas de différences au sujet du sens du travail et de la promotion qui puissent aller jusqu'à la coupure sociale dans la conscience de l'élite et celle des travailleurs » (Kariya 1995 : 17) ? C'est là une question qui mériterait un traitement moins expéditif, mais il suffira ici de garder à l'esprit que, pour Kariya, l'emploi du terme « société d'éducation de masse » se justifie au Japon pour deux raisons : le fait que plus des deux tiers des individus, quel que soit leur statut socioprofessionnel, adoptent l'idéal méritocratique et le fait que la fréquentation des institutions scolaires soit très forte. En cela, le Japon se distinguerait des autres sociétés modernes.

Kariya pose l'hypothèse que la diffusion généralisée du principe de méritocratie trouve sa source dans le système scolaire qui la véhicule largement. Il cite ainsi Ronald Dore qui écrivait que « l'une des forces motrices de la formation d'un éthos méritocratique fut le système des examens d'entrée qui happe un grand nombre de gens et semble les traiter de façon égalitaire » (Kariya 1995 : 17). Kariya ajoute à cette dimension simplement quantitative de l'éthos méritocratique (en ceci qu'il atteint les masses) une dimension qualitative, c'est-à-dire que les critères d'évaluation du mérite peuvent varier d'une société à l'autre. Ici, en ce qui concerne l'évaluation de la performance scolaire, et en particulier dans le cas des examens, Kariya oppose le Japon à l'Angleterre et à la France. Dans le cas de ces derniers pays, la culture de la classe dominante ou supérieure fait partie intégrante du contenu des examens et procure ainsi un avantage aux jeunes de cette classe. Ce n'est pas le cas au Japon, société dans laquelle le principe méritocratique s'est étendu aux masses et où le système d'examens se veut culturellement neutre, car, dans ce pays, les avantages que procurent l'origine sociale et la familiarité avec une culture déterminée, si elle existe, ne sont pas perçus (Kariya 1995 : 19-20).

Troisièmement, l'élite d'une société de masse est une « élite du diplôme », qui n'est pas vraiment familière avec une culture de classe particulière. Kariya explique que les recherches effectuées au Japon dans le but d'y vérifier les résultats obtenus par Pierre Bourdieu en France n'ont pas fait ressortir, chez les étudiants universitaires japonais issus des couches sociales élevées, une préférence marquée pour une « culture de classe supérieure ». Ainsi, Kariya affirme son désaccord avec Aso Makoto qui écrivait en 1991 que l'élite japonaise se caractérise par sa capacité d'exceller, par l'esprit de service pour la société et par le sens du leadership (lié à l'obligation morale accompagnant la condition noble, et qui correspond à l'expression française « noblesse oblige »). Pour Kariya, la société

13. Ces catégories ont un sens, bien sûr, mais pour les saisir dans leur ensemble, comme Bourdieu (1984) l'a montré, il faut procéder à une analyse de la place de la nomination officielle, dont la définition des catégories officielles fait partie, dans les luttes de classement pour la définition ou la négation des classes sociales.

d'éducation de masse donne plutôt naissance à une « élite sans conscience élitiste », en sélectionnant parmi la masse ceux qui la domineront (Kariya 1995 : 22-23).

Dans le même ouvrage, Kariya écrit qu'aux États-Unis, le problème des classes sociales constitue encore aujourd'hui un des thèmes majeurs du discours et de la recherche sur l'éducation. En fait, poursuit-il, tout comme en Angleterre et en France, l'importance des classes sociales dans l'éducation est un thème qui a connu un nouveau développement aux États-Unis dans les années 1970, avec comme toile de fond la déception causée par l'échec du système d'éducation dans la réalisation d'une société plus égalitaire. Au contraire, selon Kariya, la question des classes sociales s'est graduellement estompée au Japon à partir de 1970 aussi bien dans la recherche sur l'éducation que dans le discours sur les politiques éducatives, laissant la place au problème des examens et de la société du diplôme. Sur ce point, on peut dire que Kariya a raison. Le Rinkyôshin, par exemple, ne traite pas du problème des classes sociales et propose plutôt de remplacer la société du diplôme par une société d'études à vie.

Kariya ne voit réapparaître la question du rapport entre richesse et éducation qu'au moment de la publication du rapport préliminaire du Conseil central sur l'éducation (Chûkyôshin) en 1991. Ce rapport exprime la crainte que la création d'écoles secondaires unifiées (c'est-à-dire regroupant les deux cycles du secondaire — proposition venant du Rinkyôshin) n'aboutisse à la formation d'un oligopole d'écoles secondaires privées dont les diplômés occuperaient la majorité des places dans les universités de prestige, comme celles de Tokyo et de Kyoto qui produisent l'élite de la société japonaise. On craint donc que la création de ces écoles secondaires unifiées, dont l'accès serait limité aux familles des grandes villes jouissant d'un revenu élevé, ne contribue à la formation d'une nouvelle classe privilégiée.

Selon Kariya, ces craintes reposent sur trois hypothèses : que l'accès aux universités de prestige soit limité aux nouvelles écoles secondaires unifiées ; que ces écoles soient fréquentées par les étudiants provenant de familles urbaines riches (cette hypothèse repose sur le fait que les frais de scolarité de ces écoles seraient plus élevés que dans les écoles publiques et que la fréquentation d'écoles complémentaires, dites *juku* [« académiques »][14], qui favorise l'admission aux

14. Les *juku* ne sont pas, comme le veut une conception assez répandue, que des institutions où les jeunes préparent les examens d'entrée aux différents paliers du système scolaire. Il s'agit en fait d'institutions privées à but lucratif opérant en dehors des heures de classe régulières, et les activités de l'ensemble de cette industrie dépassent le cadre scolaire. Bien sûr, nombre de ces institutions fournissent un enseignement d'appoint aux jeunes éprouvant des difficultés, tandis que d'autres donnent l'occasion aux meilleurs d'approfondir leurs connaissances, tout comme il est vrai qu'un bon nombre d'entre elles se concentrent uniquement sur la préparation des jeunes aux examens d'entrée. Ce sont évidemment ces dernières, que l'on appelle au Japon les *gakushû juku* (écoles complémentaires académiques) qui posent des problèmes dans le discours sur la réforme de l'éducation. Toutefois, l'industrie de l'école parallèle comporte de nombreux établissements de nature non académique, les *okeiko juku* (écoles non académiques ou d'entraînement) qui permettent à ceux qui les fréquentent de s'adonner à des activités d'enrichissement personnel comme la calligraphie, la musique, etc.

bonnes universités, entraînerait des dépenses importantes) ; et enfin, que si aucune limite n'était imposée au nombre d'étudiants de ces nouvelles écoles admis dans les universités prestigieuses, cela mènerait à nouveau à la production d'une élite sociale[15].

Afin de vérifier la validité de la première hypothèse, Kariya étudie le cas de l'Université de Tokyo. À l'aide de statistiques pour les années 1960, 1965, 1970, 1975, 1981 et 1993, il montre qu'il y a eu un important changement dans le type d'écoles dont les finissants accèdent à l'Université de Tokyo : alors que, en 1960, 17 des 20 écoles secondaires ayant le plus grand nombre de finissants étaient des écoles publiques (trois de ces écoles de Tokyo détenant les premières places), en 1993, ce sont les écoles privées qui dominent, détenant 15 des 20 premières places. Kariya en tire la conclusion que la première hypothèse n'est « pas complètement fausse » (Kariya 1995 : 64).

Au sujet des deux autres hypothèses, Kariya montre que le système d'éducation n'a jamais cessé de produire une élite sociale et que ce problème n'est donc pas nouveau. Il cite à ce sujet les résultats d'une enquête effectuée sur l'origine sociale des étudiants de l'Université de Tokyo qui montre que, depuis 1971, le pourcentage de ceux qui proviennent de familles dont le père exerce une profession non manuelle de haut niveau (médecin, professeur d'université, poste administratif dans une grande entreprise ou dans la fonction publique, gestionnaire d'une PME[16]) est demeuré sensiblement le même, soit entre 70 et 80 %. Selon Kariya en effet, la hausse du niveau de vie au Japon après 1955 n'a pas entraîné de réduction des inégalités scolaires selon l'origine sociale : diverses statistiques démontrent que les écarts dans la réussite scolaire en fonction de l'origine sociale n'ont pas diminué significativement. Les statistiques indiquent par ailleurs que l'impact des éléments culturels sur la réussite fut plus important que celui des facteurs économiques (Kariya 1995 : 82-83).

Cette conclusion, fort juste à notre avis, entre en contradiction avec le désaccord qu'exprime Kariya au sujet de la présence au Japon d'une culture de l'élite. Le fait d'affirmer que les facteurs culturels influent plus fortement que les facteurs économiques sur la réussite scolaire et de nier simultanément l'existence d'une culture de l'élite nous apparaît comme contradictoire (s'il n'y a pas contradiction, l'auteur aurait dû pour le moins nous le démontrer). Kariya, ici, hésite entre une position proche du discours de la japonologie et une position plus critique envers la société et le système d'éducation au Japon. En effet, d'une part, son

15. Kariya note que, dans le débat que le rapport déclencha dans la presse populaire, ce qui attira l'attention générale ne fut pas la question des classes sociales, mais surtout l'idée saugrenue, aux yeux de la population, d'imposer une limite au nombre de diplômés des écoles secondaires unifiées admis dans les universités. Le Chûkyôshin dut retirer cette proposition de son rapport final et le débat sur les classes sociales et les examens d'entrée à l'université s'éteignit (Kariya 1995 : 59-61).

16. Cette catégorie nous apparaît ici fort large. Inclure les propriétaires de petites entreprises dans le même groupe que les médecins, professeurs d'université et cadres nous semble un choix méthodologique audacieux.

insistance sur la prétendue « société d'éducation de masse » — spécificité du Japon parmi les pays modernes — l'amène à nier les inégalités culturelles au Japon, mais, d'autre part, son point de vue sur le maintien des inégalités en matière de réussite scolaire entraîne au contraire la reconnaissance de l'existence d'une culture de l'élite. Kariya, à l'inverse d'Amano, défend une position ambiguë et en cela, il s'éloigne quelque peu des positions de la japonologie.

Conclusion

Amano et Kariya ont, à des degrés divers, tenté de construire une spécificité du Japon à partir d'une réflexion sur l'éducation. Amano se tient en général plus près de l'approche classique de la japonologie que Kariya, dont la position est quelque peu contradictoire. Amano est en fait plus représentatif du courant dominant dans les discussions officielles sur l'éducation et sur la réforme de l'éducation au Japon.

D'autres auteurs qui ont écrit sur l'éducation au Japon ont aussi insisté sur la spécificité japonaise. Fujita (1997), par exemple, tout en s'inspirant de Bell et Lyotard, fait appel à Hamaguchi Esyun (1980) qui confronte le Japon et l'Occident au sujet de la place des individus dans la société. Hamaguchi crée le terme *kanjinshugi*, empruntant l'argumentation de Watsuji (voir Bernier dans ce numéro) au sujet des « humains en relations », pour caractériser le Japon comme société unique, fondée sur l'insertion nécessaire des humains dans les groupes et les relations. Le rapport du « Comité *ad hoc* sur l'éducation » (Rinkyôshin) fait lui aussi appel à la théorie de Hamaguchi. Le discours de Fujita rejoint ainsi le courant de la japonologie, en insistant sur la spécificité culturelle d'un Japon opposé en tout point ou presque à un Occident homogène.

Ce type de raisonnement souffre de deux faiblesses : d'une part, l'opposition totale ou presque entre le Japon et l'Occident et, d'autre part, la supposée homogénéité culturelle du Japon et de l'Occident. Le raisonnement de la japonologie est tellement lié à ces deux éléments qu'il me semble impossible d'en accepter les conclusions. Tout raisonnement qui importe de tels éléments ne peut que souffrir de leur faiblesse.

Références

AMANO I., 1990, *Kawaru shakai, kawaru kyôiku, seijuka Nippon no gakushû shakaizô*. Tokyo, Yûshindô.

ASO M., 1991, *L'élite japonaise du diplôme. Nihon no gakureki elîto*.Tokyo, Tamagawa Daigaku Shuppanbu.

BERNIER B., 1988, *Capitalisme, société et culture au Japon. Aux origines de l'industrialisation*. Montréal et Paris, Les Presses de l'Université de Montréal et Les Publications orientalistes de France.

———, 1994, « La famille comme modèle/métaphore de l'entreprise au Japon. Les rapports historiques de l'idéologie, de la culture et des formes institutionnelles », *L'Ethnographie*, 90 : 25-50.

———, 1995, *Le Japon contemporain, une économie nationale, une économie morale*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

BOURDIEU P., 1984, « Espace social et genèse des "classes" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52, 53 : 3-12.

DORE R., 1965, *Education in Tokugawa - Japan*. Berkeley, University of California Press.

FUJITA H., 1997, *Kyôiku kaikaku : kyôsei jidai no gakkôzukuri*. Tokyo, Iwanami Shinsho.

HAMAGUCHI E., 1982, *Kanjinshugi no shekai Nippon*. Tokyo, Nihon Keizai Shinbunsha.

HANE M., 1982, *Peasants, Rebels, & Outcasts : The Underside of Japan*. New York, Pantheon Books.

HUTCHINS R.M., 1968, *Learning Society*. New York, Praeger.

ISHIDA H., 1993, *Social Mobility in Contemporary Japan*. Stanford, Stanford University Press.

IWANAI R., 1995, *Kyôikugaku yôgo jiten*. Tokyo, Gakubunsha Kabushiki Kaisha.

KARIYA T., 1995, *Taishû kyôiku shakai no yukue, gakureki to heiwa shinwa no sengoshi*. Tokyo, Chûkô Shinsho.

LOCK M. 1990, « Les trésors perdus. Ordre/désordre social et récits de révolte des adolescents japonais », *Anthropologie et Sociétés*, 14, 3 : 77-96.

MOUER R. et Y. SUGIMOTO, 1990, *Images of Japanese Society : A Study in the Social Construction of Identity*. Londres et New York, Kegan Paul International.

MURAKAMI Y., 1984, *Shin chûkan taishû no jidai*. Tokyo, Chûô kôron sha.

MURAKAMI Y., S. KUMON et S. SATÔ, 1979, *Bunmei to shite no « Ie shakai »*. Tokyo, Chûô kôron sha.

NAGAI M., 1973, « Westernization and Japanization : The Early Meiji Transformation of Education » : 35-76, *in* D. H. Shively (dir.), *Tradition and Modernization in Japanese Culture*. Princeton, Princeton University Press.

OOMS H., 1990, « Ideology and Cultural Arguments of Japan's Distinctiveness : The Case of Japan's Work Ethic » : 312-318, *in* A Boscaro, F. Gatti et S. Raveri (dir.), *Rethinking Japan*. New York, St Martin's Press.

RINJI KYÔIKU SHINGIKAI, 1988, *Kyôiku kaikaku ni kansuru tôshin*. Tokyo, Okurashô Insatsukyoku.

ROSTOW W. W., 1963, *Les étapes de la croissance économique*. Paris, Seuil.

————, 1975, *Les étapes du développement politique*. Paris, Seuil.

SINGLETON J., 1991, « The Spirit of Gambaru » : 119-125, *in* B. Finkelstein, A. E. Imamura et J. J. Tobin (dir.), *Transcending Stereotypes*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press Inc.

TSUNODA T., 1985, *The Japanese Brain : Uniqueness and Universality*. Tokyo, Taishukan Publishing.

UMESAO T. et M. TADA (dir.), 1972, *Nihon bunka no kôzô*. Tokyo, Ködansha.

WHITE M., 1986, *The Japanese Educational Challenge*. New York, The Free Press.

Mots clés : Côté, éducation, identité, Japon

Key words : Côté, education, identity, Japan

Alain Côté
Département d'anthropologie
Université de Montréal
C. P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal
Québec H3C 3J7