

La symbiose centre-périphérie : l'éducation au Japon

YUKI SHIOSE

Université de Sherbrooke, Québec.

Introduction : le centre et le local en éducation au Japon

La situation éducative au Japon suscite en Occident un mélange d'envie, d'étonnement et même un peu de désapprobation. De nombreux documents traitent des secrets de sa réussite et parfois même de ses horreurs (Narita, 1993; Masonn et al., 1989; Lewis, 1988). De l'extérieur, l'école au Japon paraît monolithique, hyper-centralisée et organisée. Le centre du pouvoir, l'État, semble diriger tout ce qui se passe au niveau local, c'est-à-dire les actions réalisées par les acteurs locaux, tels que les enseignants, les enfants et les parents, à l'intérieur de chaque classe. Nous nous attacherons ici à l'évolution du lien entre le centre, L'État, et le microcosme, la classe. Pour ce faire, nous retracerons brièvement l'évolution du rapport de force entre l'échelon central et l'échelon local. Nous allons comparer ainsi le changement d'orientation intervenu dans la politique éducative japonaise. Ensuite, nous verrons ce qui se passe actuellement dans deux classes primaires, en tant qu'instances locales face au centre étatique dans l'univers scolaire au Japon.

1. Avant 1945 : éduquer les sujets-soldats

Jusqu'à la défaite du pays, le système éducatif japonais était fondé sur une structure élaborée durant l'ère de Meiji, au temps de la modernisation technologique du Japon. L'État japonais se consolidait sous la bannière du nationalisme et se concrétisait autour de l'existence de l'Empereur. Dans

cette logique, l'État a produit un décret éducatif¹, « *Le Rescrit impérial sur l'éducation* », en 1890. Cette « charte » qui indiquait clairement les objectifs de l'éducation a déterminé la politique éducative au Japon jusqu'à la fin de la dernière guerre.

Le Rescrit spécifiait les devoirs des sujets comme suit :

« À nos sujets, Nos ancêtres Impériaux ont fondé Notre Empire sur une base large et éternelle, et y ont profondément et fermement implanté la vertu. Nos sujets, à jamais unis dans la loyauté et la piété filiale, en ont illustré la beauté de génération en génération. C'est la gloire du caractère fondamental de Notre Empire, et c'est là aussi que notre système éducatif trouve sa source. Vous nos Sujets, respectez vos parents, chérissez vos frères et soeurs, soyez des époux unis et des amis fidèles ; faites profiter de votre bienveillance tous ceux qui vous entourent ; cherchez à vous instruire et cultivez les arts, et ainsi développez des facultés intellectuelles et consolidez votre force morale ; en outre favorisez le bien public et encouragez les intérêts communs ; en toutes circonstances respectez la Constitution et observez les lois ; en cas d'urgence, faites courageusement don de votre personne à l'État, et ainsi protégez et conservez la prospérité de Notre Trône Impérial créé en même temps que le Ciel et la Terre. De la sorte, non seulement vous serez Nos bons et loyaux Sujets, mais vous rendrez illustres les meilleures traditions de vos ancêtres. La voie tracée ici est en effet l'enseignement légué par Nos Ancêtres Impériaux, et que doivent observer pareillement leurs Descendants et leurs Sujets, infaillibles en tous temps et valables en tous lieux. C'est Notre Désir que de formuler avec grand respect, en commun avec vous, Nos Sujets, le souhait que nous puissions tous parvenir à la même vertu. Fait le 30^e jour du 10^e mois de la 23^e année de Meiji (1890). »²

Le contenu ainsi peut se résumer comme suit : le peuple a l'obligation glorieuse de se soumettre aux désirs de l'empereur. L'éducation rend les gens capables de fonctionner avec le meilleur rendement dans le cadre de cette obéissance. Par contraste, l'empereur existe pour guider son peuple, exactement comme un Père, au fil du cheminement de la croissance nationale. L'État, incarné par l'empereur, est omniprésent et prépondérant dans le système scolaire. Chaque strate de la hiérarchie administrative scolaire se charge de faire appliquer la politique étatique. Les enseignants qui figurent au bas de cette échelle tâchent de produire deux catégories de sujets impériaux : la première est la future élite, composée des futurs décideurs de la société qui poursuivent normalement leurs études jusqu'au post-secondaire ; la deuxième, l'absolue majorité, apprend à devenir de fidèles sol-

1. Il s'agit d'une ordonnance étatique qui énonce des directives de base pour l'éducation.

2. Nous avons employé la traduction citée dans Horio, T. (1993).

dat, serviteurs de l'État. Les membres de cette deuxième catégorie arrêtent habituellement leurs études après six années d'école primaire obligatoire.

Cette charte a été mémorisée par les enseignants ainsi que par les élèves comme le Décalogue, et récitée quotidiennement dans la classe comme un décret du centre directement arrivé au local. La structure scolaire était donc fortement étatisée et centralisée. L'Université impériale de Tokyo se trouvait au sommet et le système de pouvoir en pyramide s'efforçait de « reproduire » le sujet idéal, efficace et docile, selon la matrice étatique. Tout cela a contribué à la création d'une population militairement disciplinée et performante. Il n'y avait aucune marge de contestation de la périphérie vers le centre.

2. Après 1945: Le pouvoir décisionnel du local face au centre

La défaite de la seconde guerre mondiale a fourni aux Japonais une occasion inédite de s'orienter vers la démocratie. Jadis, l'éducation était conçue depuis le centre étatique vers les sphères locales, sans aucune possibilité de *feedback* de la part du local, c'est-à-dire de la classe. Les parents ainsi que les enfants n'avaient qu'à se taire et à apprendre à obéir sous la direction des enseignants qui, eux, répétaient les ordres du pouvoir central. En 1947, la nouvelle Constitution a été adoptée sous l'influence de l'armée américaine. Cette dernière voulait éliminer l'influence théocratique-nationaliste de l'ancien régime japonais. Par conséquent, nous pouvons y lire l'influence libérale jeffersonienne en matière de conceptions éducatives. L'article 23 de la Constitution garantit la liberté de s'instruire et l'article 26 garantit le droit des citoyens de recevoir une éducation obligatoire.

En se fondant sur cette nouvelle Constitution, le gouvernement a promulgué une nouvelle Charte de l'éducation en 1947, *La loi fondamentale de l'éducation*.³ Cette dernière a renversé le rapport de force traditionnel entre l'État-acteur central et l'individu citoyen-acteur local.⁴ Dans son préambule, cette orientation politique est traduite dans les termes suivants :

« Par la Constitution du Japon que nous avons établie, nous avons fait la preuve de notre résolution de contribuer à la paix dans le monde et au

3. Nous avons employé la traduction citée dans Horio, T. (1993). Cette loi est considérée comme la loi fondamentale au sujet de l'éducation.

4. Entre l'État qui est représenté par le Ministère de l'éducation et les acteurs locaux, il existe des commissions scolaires qui sont composées d'administrateurs municipaux et provinciaux. Les directeurs et les vice-directeurs des écoles reçoivent des suggestions émanant de ces administrateurs. Par ailleurs, la plupart des professeurs appartient à des syndicats très puissants, qui ne cachent pas leurs désaccords avec la politique centrale.

bien-être de l'humanité en construisant un État démocratique et culturel. La réalisation de cet idéal dépendra fondamentalement de l'influence de l'éducation. Nous estimerons la dignité individuelle et nous nous efforcerons de former des gens épris de vérité et de paix, tandis que l'éducation dont le but est la création de la culture, générale et riche d'individualité, sera répandue de tous côtés. Nous promulguons ici cette Loi, conformément à l'esprit de la Constitution du Japon, afin de clarifier le but de l'éducation et d'établir la base de l'éducation du nouveau Japon.»

L'objectif même de l'éducation n'est plus la reproduction de sujets, mais la socialisation de citoyens indépendants :

« L'éducation aura pour objectif le développement de la personnalité, et s'efforcera de former des personnes saines de corps et d'esprit, qui seront éprises de vérité et de paix, estimeront la valeur individuelle, respecteront le travail, et auront un profond sens des responsabilités, et seront imprégnées d'un esprit indépendant en tant que bâtisseurs d'un État et d'une société démocratique.» (Article 1).

Dans l'initiation à la citoyenneté, l'éducation politique est interprétée comme suit :

« L'éducation attachera du prix aux connaissances politiques nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Les écoles prescrites par la loi s'abstiendront d'enseignement politique ou d'autres activités politiques en faveur ou à l'encontre de tout parti politique spécifique.» (Article 8).

Par contre, en ce qui concerne l'instruction religieuse dans la classe, le gouvernement veut éviter la répétition du passé théocratique du centre étatique en interdisant toute instruction religieuse. (Article 9) :

En ce qui concerne l'administration scolaire, la loi note que :

« L'éducation scolaire ne sera soumise à aucun contrôle abusif, mais sera directement responsable devant l'ensemble des citoyens. L'administration scolaire aura pour but, sur la base de cette prise de conscience, d'ajuster et d'établir les diverses conditions permettant de poursuivre le but de l'éducation.» (Article 10).

Ainsi, l'acteur local-citoyen⁵ prend le contrôle de l'appareil étatique, du moins institutionnellement. En ce qui concerne le système scolaire en soi, selon la logique de la démocratisation, l'obligation scolaire est prolongée de six ans à neuf ans et les enfants sont donc scolarisés au moins jusqu'à l'âge de quinze ans. En réalité, la plupart des enfants vont au-delà de cette obligation

5. Le concept de citoyenneté et de citoyen n'existait pas avant la fin de la guerre. On était des sujets muets et des membres du corps national. Actuellement, c'est au niveau local, dans la classe, que les acteurs apprennent à être citoyens, c'est-à-dire les vrais détenteurs du pouvoir étatique. Néanmoins, à l'extérieur de la sphère éducative, l'État est souvent présenté informellement en tant qu'« existence supérieure »-*okami*...

minimale et fréquentent l'école jusqu'au deuxième cycle du lycée. Selon les statistiques de 1995, 95 % des enfants poursuivent les études jusqu'à l'âge de dix-sept – dix-huit ans, et 39 % de ces derniers continuent au niveau universitaire (Sabouret, 1995, p.271 ; Hendley, 1986 ; Peak, 1991). Puisqu'il n'y a pas de système de doublement scolaire, tous les enfants poursuivent leurs études suivant le même curriculum déterminé par le Ministère de l'éducation (*Monbu-Shō*).

Cependant, ce changement d'équilibre dans les rapports de force entre l'État et le local ne s'effectua pas sans une certaine résistance de la part de l'État. Quelques cas de résistance de l'État méritent d'être examinés de plus près.

L'exemple du contrôle du manuel scolaire

Les acteurs locaux ont gagné durement leur droit de procurer une éducation en fonction des besoins des citoyens et non pas en fonction d'injonctions étatiques. Pourtant, il y a eu plusieurs occasions qui se sont offertes à l'État pour tenter d'affaiblir cette autonomie locale. L'un des exemples les plus connus est la question du contrôle des manuels scolaires. Tout de suite après 1947, le gouvernement a distribué, à titre d'information, un guide d'instruction (*Manuel d'orientation des études*⁶). Les professeurs ont été encouragés à consulter ce document pour maintenir un minimum de cohérence et d'uniformité dans l'instruction. Les grandes orientations proposées par l'État n'étaient pas d'ordre obligatoire et les professeurs étaient censés conserver leur autonomie dans l'enseignement. Néanmoins, depuis 1958, les intentions sous-tendant la réalisation de ce guide se sont infléchies. Ce *Manuel* a été révisé pour fournir plus d'instructions sur les contenus à enseigner et son utilisation par les enseignants est devenue obligatoire. Le contrôle voulu par ce guide porte sur le contenu des manuels scolaires : tous les manuels doivent être écrits selon la ligne officielle figurant dans ce document étatique. Si un manuel ne s'y conforme pas, il ne reçoit pas le sceau de l'inspection officielle et perd ainsi le droit d'être vendu dans le réseau scolaire public.

Depuis son instauration, cette disposition a provoqué un grand débat, surtout entre intellectuels et fonctionnaires. Ce débat est symbolisé par le procès entamé depuis trente ans contre l'État par le professeur Iénaga, un éminent historien. Le professeur Iénaga s'oppose à la manière dont l'État censure la description et l'interprétation historique de la responsabilité du Japon depuis cent ans dans les guerres contre les pays avoi-

6. Ce manuel est divisé en plusieurs volumes qui couvrent tous les aspects éducatifs du début jusqu'à la fin de l'éducation publique obligatoire.

sinants et surtout occulte la responsabilité du pays au cours de la dernière guerre.

L'exemple du contrôle des tests de connaissance

Parallèlement à ses tentatives de censurer les manuels scolaires, le gouvernement a aussi essayé d'instaurer un test des connaissances⁷, qui devait être réalisé sur tout le territoire. Ce système du test a été conçu à la fin des années cinquante, dans le but de vérifier si les élèves avaient acquis les connaissances conformes au *Manuel d'orientation des études*. Cette mesure a suscité sur le terrain énormément de réactions négatives de la part des professeurs. Ces derniers ont refusé catégoriquement d'administrer ces tests, en s'appuyant sur l'article 10 de la Loi fondamentale sur l'éducation qui interdit le contrôle abusif de l'école. Divers procès ont eu lieu sur ce sujet, et cette fois ce fut l'État qui accusa les enseignants de non-obéissance à la loi. Les Cours supérieures⁸ ont donné souvent raison aux enseignants. Quant à la Cour suprême, elle a émis, en 1976, une décision évasive qui conseillait la prudence à l'État et l'acceptation partielle des tests aux enseignants. L'administration de ces tests est aujourd'hui suspendue, mais la tentative de régulation par l'État dans ce domaine pèse encore clairement sur la relation entre le centre et le local.

L'exemple de la formation continue des professeurs

En 1971, le gouvernement a tenté à nouveau de contrôler la sphère locale avec un projet de réforme de l'enseignement élaboré par le Conseil central de l'éducation. Dans ce projet, le pouvoir de l'État sur la promotion des enseignants était renforcé car celle-ci devait dépendre désormais du pouvoir administratif. De plus, l'État se chargeait d'organiser le stage de formation continue alors que la participation à cette activité constituait un des prérequis importants pour l'accès à une promotion. De surcroît, les tentatives de professeurs pour mener des recherches en éducation ont été découragées par le gouvernement.

Actuellement, encore une fois grâce à une résistance locale active, cette organisation du stage par l'État n'a qu'une existence formelle. Cependant, tout cela constitue encore une expression de la volonté de l'État d'affaiblir systématiquement le poids et la présence des acteurs locaux.

7. Il s'agit d'examens nationaux visant à mesurer le contenu des acquis des jeunes.

8. Au Japon, il existe trois niveaux de Cours de justice: local, supérieur, suprême. Les juges de la Cour suprême sont nommés par le premier ministre. .

L'exemple de l'hymne national et du drapeau national dans la classe

Contrairement au cas de l'Allemagne, qui a modifié les paroles de son hymne national et son drapeau après la guerre, le gouvernement japonais n'a pas agi dans le même sens. L'hymne proclame ainsi toujours le souhait du peuple de connaître l'éternel règne de l'empereur, et le drapeau représente le Dieu-soleil levant. L'État essaie d'imposer à travers l'école ces emblèmes aux enfants comme symboles immuables du Japon moderne. Par exemple, en 1992, à Kyoto, les représentants de l'État ont essayé de distribuer les cassettes de l'hymne aux écoles publiques. La Cour supérieure de Kyoto s'est abstenue de trancher quant à la légalité de cette question en notant que le caractère national ou non de la chanson « *Kimigayo* » devait être déterminé par chaque individu, selon sa conviction personnelle. En ce qui concerne le drapeau « *Hinomaru* » (le soleil levant), la Cour locale d'Okinawa a décidé en 1993 que, malgré le caractère controversé du drapeau actuel, la Cour allait interpréter ce symbole en tant que drapeau national, suivant les us et coutumes.

En 1996, le puissant syndicat japonais anti-nationaliste *Nikkyosso* s'est mis à accepter pour la première fois la validité de ces deux symboles en tant qu'hymne et drapeau nationaux. Cette « concession » a provoqué énormément de réactions parmi les citoyens japonais. Elle a été perçue comme une trahison de la part d'instances qui devraient normalement contrôler les dérapages possibles de l'État.

La défaite de 1945 a donné aux acteurs locaux un pouvoir qu'ils n'ont jamais eu auparavant. La relation légale et administrative entre le pouvoir étatique et les acteurs locaux évolue constamment, mais l'État essaie toujours à la fois de centraliser et de contrôler le local selon le modèle de l'ancien régime. L'application des idéaux libertaires garantis par la Constitution et des principes figurant dans la Loi fondamentale de l'éducation a été arrachée par les durs combats des acteurs locaux, surtout ceux des enseignants syndiqués.

3. La classe comme local et microcosme

Lorsqu'on analyse la classe d'un point de vue microsociologique, elle apparaît comme un espace-temps privilégié (Coulon 1993 ; Déloyé 1994 ; Easton et Dennis 1969 ; Garfinkel 1989). Les acteurs sociaux y effectuent des activités éducatives, ce qui constitue un processus socialisant par excellence. De plus, ils participent à un jeu de théâtre identitaire au sens goffmanien (Goffman 1969, 1974) au fil de leurs communications quoti-

diennes. La classe peut aussi être analysée comme une « institution totalitaire » où l'on invente des catégories sociales. À l'aide de ces dernières, les acteurs sociaux construisent une vision et une division du monde entre les membres du « Nous » collectif et les « Autres » (Tajfel 1981, 1978). La classe se présente de surcroît comme une organisation webérienne où l'enseignant assume à la fois la position d'un prophète, d'un juge et d'un leader charismatique face aux enfants (Weber 1978). Ainsi, les enfants sont en classe pour être guidés, corrigés et instruits.

Quand un enfant entre dans la classe primaire pour la première fois, mais également à chaque fois, il franchit le seuil de la barbarie pour entrer dans le monde lettré et donc civilisé. L'enfant pénètre ainsi dans un espace civil où s'apprend l'art de vivre en tant que citoyen de la classe. Les faits chaotiques y reçoivent des noms bien ordonnés et des expériences s'y alignent dans une causalité logique. Cette transformation des « barbares » en petits membres civilisés se passe dans la classe où ces « sauvages » s'ama-douent et suivent l'instruction du chef-enseignant. Normalement, la production d'un citoyen dans la classe s'effectue sous la direction des adultes qui déterminent le contenu des matières transmises (Ministère, Commissions scolaires, société-mère, etc.). La réalisation de ces directives passe par la personne de l'enseignant. Toutes les informations transmises aux enfants subissent donc nécessairement la médiation et le filtrage de l'instituteur principal.

Au sujet de la spécificité humaine, Berger et Luckman ont noté l'état « d'ouverture au monde » des hommes comme la qualité essentielle qui sépare l'homme et l'animal (1967). Et pourtant l'enfant doit surtout apprendre dans la classe les clôtures, les interdictions et les tabous prônés par le chaman-enseignant. Ainsi, la perception du monde flexible des enfants commence petit à petit à se raffermir; les enfants ouverts apprennent à se délimiter, à se conformer et à s'encadrer. Parallèlement, l'enseignant prend la position de dieu omnipotent face aux écoliers.

Il est pourtant clair qu'il ne jouit pas d'un pouvoir et d'un arbitraire total. L'exigence administrative, la pression syndicale, les demandes des parents s'ajoutent lourdement à l'obligation pédagogique (Dupont 1982). Ces éléments restreignent la marge de manoeuvre professorale à l'intérieur de la classe. En tant que dernier chaînon du maillon administratif, l'enseignant entre dans la classe, lui aussi balisé, dirigé et encadré. C'est seulement face aux enfants de sa classe que l'enseignant peut prendre la *persona* de l'autorité absolue.

Cet encadrement délimite les actions de l'enseignant, mais ne prédit pas le déroulement de la quotidienneté dans la salle de cours. L'imprévu, la découverte et l'improvisation s'infiltrèrent dans la répétition routinière à

chaque instant. La classe est ainsi à l'intersection de l'individu-enfant et de l'autorité-adulte, à l'intersection de la transmission des règles autoritaires et des désirs rebelles et à l'intersection de la routine prévisible et de l'accident anarchique. Anthropologiquement, il est ainsi possible d'envisager la classe en tant que petit royaume tribal où le chef essaie de transformer les habitants barbares en civilisés conformistes, selon la norme du grand cadre de la société-mère.

La classe est ainsi une tribu de socialisation, où le chef s'applique à transmettre aux habitants les pas changeants des danses réglementaires. La classe est aussi le lieu où le pouvoir du centre (l'État) rencontre la réalité du local (la classe). Ces danses englobent les normes religieuses, identitaires et nationales. Ces danses s'effectuent non seulement entre le chef et les habitants, mais aussi entre les habitants. En apprenant les pas à exercer et les faux pas à éviter, les habitants concoctent des idées sur le roi, sur eux-mêmes et sur le monde extérieur du royaume-classe. Il s'agit d'un tango éternel entre le « Nous » national et les « Autres » identitaires, qui prend forme à travers ces rituels quotidiens (Shiose, 1995-a, 1995-b).

Dans cette perspective, nous avons étudié deux classes primaires au Japon.⁹ Nous nommerons la classe publique, classe A, et la classe privée, classe B.

Ces investigations ethnographiques s'effectuaient au cours des années scolaires 1994-96: nous sommes restés à l'intérieur de chacune de ces classes durant six mois. En référence au travail de Weil et Piaget (1977) sur l'âge crucial de formation de sentiments d'identification avec les symboles nationaux et religieux, nous avons choisi des classes de quatrième primaire. Nous avons effectué une observation participante, des entrevues et des recherches documentaires. Ces deux classes ne sont nullement présentées en tant que cas permettant la généralisation. Par contre, ces données apportent des informations empiriques concrètes sur la position des acteurs¹⁰ dans le rapport entre le centre et le local, données pratiquement absentes dans les recherches courantes.

9. Ces recherches sont subventionnées par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSHC) et par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (Fonds FCAR). Les données ethnographiques ont subi les lectures critiques de la part des enseignants québécois et japonais. Nous voulons les remercier pour leurs apports francs et enrichissants.

10. Nous n'avons pas la prétention de connaître les professeurs dans leur totalité. Cependant, il importe de noter que tous les enseignants avec qui nous avons eu la chance d'échanger des idées exprimaient leur sentiment de frustration face aux études sur l'éducation interculturelle qui ignorent leur point de vue dans leur quotidienneté.

4. Étude de cas : apprendre à devenir un citoyen dans la quotidienneté au Japon

Au Japon comme nous venons de le voir brièvement, le milieu éducatif est confronté à une mutation dramatique depuis quelques décennies (Monbu-Shô 1988, 1987, Horio, 1993). Cette société traditionnellement close devait s'ouvrir sur le monde, surtout par la voie de la modernisation et la nécessité économique d'exportation.

Au Japon, l'ouverture sur le monde s'exprime en termes d'éducation internationale (*kokoussai kyôikou*) considérée comme importante à la fois par le centre et par le local. Cette éducation internationale se présente comme un perfectionnement de l'éducation tout court. Le dernier Rapport du Comité central de l'éducation (*Chuô kyôikou shin gi kai*, juin 1996) souligne la nécessité accrue de l'ouverture au monde dans le domaine de l'éducation, afin de survivre dans un monde compétitif. De fait, le Ministère de l'éducation japonais (Monbu-Shô) recommande très fortement l'apprentissage de l'anglais dès neuf ans (actuellement treize ans) en introduisant des *native speakers* dans le cadre professoral. Des notions comme celle de la « globalisation » ou celle du « sans frontières » sont reprises de manière positive dans la politique scolaire. Inversement, l'attitude insulaire, c'est-à-dire la fermeture construite sur la différence nationale, n'a pas actuellement les faveurs de la politique éducative japonaise.

En ce qui concerne la globalisation, même le plus puissant syndicat des enseignants (*Nikkyôso*) est radicalement mondialiste et appuie la position du centre-État dans cette direction d'ouverture au monde.¹¹ Engendré par le cadre urbanisé, capitaliste et moderne, le mythe de l'homogénéité culturelle et nationale japonaise suscite actuellement une sérieuse révision critique de la part des lettrés japonais (Loos et Osanai 1993). Les classes choisies s'insèrent dans cette prise de vue étatique paradoxale. Paradoxale, parce que l'État central est à la fois régulateur et contrôleur comme nous l'avons vu plus haut, mais veut être mondialiste en même temps pour servir la compétitivité économique.

C'est dans ce contexte-ci que s'insèrent les univers locaux de nos deux classes primaires japonaises. Ce qui suit est une introduction à leur quotidienneté scolaire. S'il ne saurait être question de généraliser à l'ensemble des classes japonaises, il reste que ces informations concrètes et sin-

11. Pour la première fois depuis la fin de la dernière guerre mondiale, ce syndicat a accepté de considérer comme légitime l'introduction du drapeau et de l'hymne national dans le cadre scolaire. Cela a causé énormément d'émoi chez les intellectuels japonais.

gulières, dans le sens wébérien, permettent de saisir les acteurs dans leur « localité ».

Les membres de la classe

a) Le chef, le professeur

Dans les deux classes japonaises observées, les professeurs sont des hommes. Dans la classe publique (classe A), l'enseignant a une scolarité universitaire (1^{er} cycle), est âgé de 48 ans et fait cours depuis près de vingt-cinq ans. Dans la classe privée (classe B), le professeur-chef est âgé de trente-trois ans et enseigne depuis huit ans. Ce dernier est le plus diplômé et possède une maîtrise en éducation. Malgré ces différences, tous les deux manifestent un intérêt aigu et une passion pour leur métier. Tous suivent des cours et des ateliers supplémentaires pour approfondir leur culture générale, et améliorer leur compétence éducative.

b) Les élèves

Les deux classes comptent trente-huit enfants (parfois trente-sept). Dans le milieu éducatif japonais, ce nombre n'étonne personne. Au fur et à mesure que l'âge avance, la classe ordinaire comprend plus d'élèves par salle. Ainsi, en sixième primaire, une classe peut aisément dépasser quarante personnes. Puisque les enfants ne peuvent ni doubler ni sauter une classe, tous, en quatrième primaire, ont neuf ou dix ans.

c) Le statut du fait religieux en milieu scolaire

Au Japon, l'article 9 de la loi fondamentale de l'éducation interdit formellement toute éducation religieuse en classe. L'école publique est donc exclusivement laïque depuis la fin de la seconde guerre mondiale, sous l'influence américaine. L'école privée peut être soit laïque, soit confessionnelle, mais la classe B se trouve dans un système laïque.

Dans les classes A et B, aucune religion ne s'enseigne: par contre le cours de morale existe dans le curriculum de la classe A. Une fois par semaine, pendant quarante-cinq minutes, les enfants reçoivent un enseignement sur l'éthique publique et les devoirs des gens ordinaires. Cette période se remplace très facilement par d'autres matières considérées comme plus importantes selon la décision du professeur. En ce qui concerne la classe B, ni la religion ni la morale ne se donnent comme cours établis. Par contre, il existe un cours dénommé « humanité globale ». Quatre-vingt-dix minutes (deux périodes) par semaine sont accordées à cette matière qui, suivant le

désir du professeur, se combine librement avec d'autres cours tels que sciences humaines ou sciences naturelles. Dans la classe B, cette matière se révèle importante dans le curriculum établi par l'enseignant.

d) *L'image des acteurs locaux par rapport au centre-État dans ces classes*

Depuis quelques années, le slogan officiel à la mode au Japon est l'internationalisation. Les mots comme « *sans frontières* », « *bilinguisme* » et « *citoyen du monde* » s'y emploient pour indiquer la direction à prendre pour le futur citoyen du Japon, et le ministère de l'éducation demande aux écoles de s'y adapter. Cette orientation hyper-mondialiste se combine avec la pression pour le contrôle central de l'État au niveau local. Le professeur de notre classe B était très critique envers la tendance fermée et nationaliste qui avait jusqu'à récemment dominé l'éducation au Japon.¹² Ainsi, introduit-il dans sa classe l'esprit de l'ouverture au monde avec ingéniosité.¹³ Par exemple, pour relativiser le mythe de la nation japonaise homogène, distincte de toutes les autres nations asiatiques, il avait mis les livres et les photos des cultures coréennes à côté des documents japonais pour montrer les nombreuses similitudes entre ces deux sociétés.¹⁴ Ce mythe du Japon distinct des pays asiatiques avait été entretenu par l'ancien régime japonais. L'État actuel a toujours tendance à occulter la proximité culturelle entre le Japon et les autres pays asiatiques. Dans ce sens, le professeur B a élargi l'horizon de la mondialisation définie par le centre, occidentalisée, en incluant l'Asie dans cette perspective.

Dans la classe A, il y avait un enfant d'origine chinoise et un autre, né et élevé en Amérique du Nord. Dans la classe B, il y avait une fillette dont les parents étaient originaires de Taïwan, une autre qui avait vécu trois ans aux États-Unis, bilingue, et six enfants qui appartenaient aux mouvements religieux minoritaires au Japon (parmi eux cinq chrétiens et une élève appartenant à une nouvelle religion). Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'y a pas d'enseignement religieux et la présence des enfants appartenant aux minorités religieuses ne pose donc pas de problèmes à l'enseignant. La présence de la minorité culturelle dans la classe n'est pas présentée comme un

12. L'ouverture de l'éducation au Japon n'est pas donnée, mais durement acquise, et l'effort continue.
13. Il employait par exemple la méthode élaborée par un Canadien, David Selby, pour éliminer les préjugés et le racisme dans la classe.
14. Au Japon, les apports culturels d'autres pays asiatiques en général, coréens en particulier, subissaient une espèce d'occultation, souvent motivée par la passion de souligner la distinction de la société japonaise.

défi, mais comme naturelle: les enseignants A et B disent souvent que les Japonais sont imprégnés de cultures variées, et que tous dans la classe viennent d'horizons variés. Souligner la différence des « minorités » n'était pas ici nécessaire puisque la classe était déjà riche en différences. Cette perspective est beaucoup plus progressiste que la position centrale de l'État, qui ne considère pas la culture japonaise comme un amalgame d'autres cultures asiatiques.

L'attitude de l'enseignant B était semblable à celui de la classe A, mais elle était aussi motivée par la pression éducative. Dans la classe publique A, le temps est moindre pour des discussions sur la globalisation, parce que le directeur de l'école publique entend faire digérer quantité de contenus pré-établis.¹⁵ Néanmoins, l'enseignant B insistait sur l'importance de s'ouvrir au monde pour tous les membres de la classe. D'ailleurs, son modèle d'éducation venait de la France, en particulier de Freinet (Freinet, 1964).

e) L'éducation au respect de l'ordre local

Il existe une analogie entre le lien des différents acteurs à l'intérieur de la classe et le lien à l'extérieur entre le centre-État et le local-la classe.

La relation entre des enfants et leur professeur

Dans la classe A, l'enseignant s'adresse aux enfants par leur nom de famille, suivi du titre « san » qui indique Monsieur ou Mademoiselle. Inversement, les enfants s'adressent à l'enseignant toujours avec le titre et le nom de famille. Devant l'enseignant, les enfants n'emploient pas les prénoms, même entre eux. Nous avons toujours été appelée Madame le professeur, avec notre nom de famille. Par contre, en privé, c'est-à-dire en l'absence du professeur, les élèves fonctionnent avec leurs surnoms familiers entre eux. Ils ont même concocté un surnom pour leur professeur-chef.

Le professeur B appelle les enfants parfois formellement, parfois avec des surnoms; les enfants l'appellent avec un surnom suivi du titre formel. Au début, les enfants s'adressaient à nous en disant « Madame », mais une fois acceptée, nous avons reçu le même genre de surnom accordé par les élèves.¹⁶

Dans les classes A et B, les enfants disposent de maintes occasions de répondre aux professeurs, mais l'interruption du discours professoral n'est pas admise. L'enfant qui désire parler ou questionner le chef doit nécessairement lever sa main d'abord pour avoir le droit de parole. Dans la classe B, cette restriction de parole est moins stricte que dans la classe A. Néanmoins, les écoliers B savent qu'il vaut mieux modérer la fréquence des interruptions de

15. Dans la classe B, l'enseignant a plus d'autonomie par rapport aux directions.

16. Cette transformation d'appellation a marqué la pleine acceptation de notre présence parmi eux.

parole du professeur. Souvent, l'enfant qui interrompt sans arrêt le déroulement des rites officiels est catégorisé comme égoïste par le chef. Cet enfant doit apprendre l'importance du bien-être de tous les membres. Ce contrôle de la parole exercé par des élèves est important et valorisé par les professeurs A et B. Ainsi, ces derniers questionnent les enfants quand ils veulent avoir la réponse et les élèves apprennent les moments où ils sont invités à parler ou à se taire. Le choix de la non-réponse n'est pas accordé aux royaumes des classes A et B. Il est intéressant de noter que les élèves-dirigeants imitent cette façon professorale d'agir vis-à-vis de leurs camarades en classe.

La gouverne infantine

Dans les classes A et B, la période de responsabilisation des enfants est large et officiellement intégrée dans la quotidienneté scolaire. Les enfants dirigeants sont automatiquement désignés à tour de rôle, nonobstant leurs aptitudes personnelles. Ils exercent une autorité véritable face aux autres enfants gouvernés. Hormis une réunion de vingt minutes, ces dirigeants reçoivent quinze minutes à la fin de la journée pour arbitrer des débats et, le cas échéant, pour juger les membres qui n'ont pas agi comme il faut pendant la journée. L'enseignant, s'il est présent dans la classe, évite de s'imposer pendant ces périodes désignées pour la discussion pour et par les élèves. C'est seulement quand la discussion s'allonge démesurément ou quand cela tourne en bagarre que le professeur se manifeste et prend la parole.

Parallèlement à ce système de parlement infantin, il existe aussi des comités des enfants. Ces comités s'occupent du bon déroulement des diverses fêtes, du nettoyage, de la préparation de certaines matières scolaires comme la musique ou l'éducation physique. Les rôles sont souvent décidés par le scrutin démocratique dans la classe. Si les comités sont moins populaires, parfois c'est l'enseignant qui désigne des enfants à tour de rôle.

Conclusion : Les deux faces du centre Étatique

L'État a développé, depuis la fin de la dernière guerre, un double langage, une double stratégie. Face aux acteurs locaux de l'éducation, il a essayé de contre-attaquer la démocratisation rendue possible par la réforme. Cette dernière a été promue par des acteurs extérieurs à l'État japonais, notamment par l'État américain vainqueur et les intellectuels japonais déçus du nationalisme primaire de l'ancien État. L'État d'après-guerre japonais a dès lors systématiquement essayé d'affaiblir le caractère extrêmement décentralisé et libertaire de l'éducation. Curieusement, l'État se veut ouvert à l'extérieur et plus particulièrement au monde occidental, tout en voulant être régulateur à

l'intérieur. Les acteurs locaux au Japon composent aujourd'hui quotidiennement avec ce double langage central, tout en voulant conserver « la liberté d'être citoyen », durement gagnée contre l'État central. Ils acceptent la politique de mondialisation de l'État central, en l'élargissant et en y incluant de plus en plus l'Asie. L'évolution de l'équilibre éducatif au Japon se base ainsi sur la prudence vigilante des acteurs locaux face à la force centrale tentaculaire. Ce conflit entre le local et le centre est pourtant interprété comme normal, comme naturel par les acteurs locaux. L'évolution du monde éducatif du Japon procède donc d'un mode paradoxalement conflictuel et discordant. Les citoyens ont appris à vivre avec cette discordance, qui engendre une symbiose curieuse avec le centre-État.

En somme, avant la seconde guerre mondiale, « la classe-le local » était l'espace-temps où se reproduisaient les commandements quasi sacrés de l'État central. L'État, personnifié dans la parole de l'Empereur, régulait les acteurs locaux, c'est-à-dire les enseignants, les enfants et les parents. Ces derniers n'avaient qu'à suivre l'ordre central sans le contredire.

Les acteurs locaux d'après-guerre ont commencé à avoir une attitude différente. Face aux acteurs centraux, ils ont développé une sorte « d'impertinence » en s'appuyant sur une notion importée, la démocratie.

Ainsi, au Japon, les enfants des classes apprennent-ils curieusement l'application de la démocratie enfantine, combinée avec la notion du respect du bien communautaire du « microcosme-la classe ». Les enseignants, eux aussi, ont appris à exercer leur droit, durement gagné, de ne pas se conformer aux ordres centraux.

Bibliographie

- BERGER, P et LUCKMAN, T., 1967, *The Social Construction of Reality*, London, Allen Lane.
- CHUÔ-KOIKOU SHINGIKAI (Comité central de l'éducation), 1996, *Rapport de recherche*, juin.
- COULON, A., 1993, *Ethnométhodologie et Éducation*, Paris, PUF.
- DUPONT, P., 1982, *La dynamique de la classe*, Paris, PUF.
- DELOYE, Y., 1994, *École et citoyenneté*, Paris, FNSP.
- EASTON, D. et DENNIS, J., 1969, *Children in the Political System*, N.Y., McGraw Hill.
- FREINET, C., 1964, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin.
- GARFINKEL, H., 1989, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, Policy.

- GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Minuit.
- HENDRY, J., 1986, *Becoming Japanese*, Manchester, Manchester University Press.
- HORIO, T., 1993, *L'éducation au Japon*, Paris, CNRS.
- LEWIS, C., 1988, *Japanese first-grade Classrooms*, *Comparative educative Review*, vol. 32, n°2, p159-172.
- LITT, E., 1970, Civic Education, Community Norms and Political Indoctrination in R.S. Sigel (dir.) *Learning about politics*, N.Y., Random House, p328-336.
- LOOS, N et OSANAI, T., (éd), 1993, *Indigenous Minorities and Education*, Tokyo, Sanshu-sha.
- MASON, J. et alii, 1989, Learning to read in Japan, *Curriculum Studies*, vol. 21, n° 5, p389-407.
- MONBU-SHŌ, (Ministère de l'éducation japonais), 1987, *Gakko kihon chosa hokoku sho* (Rapport de recherche sur la situation scolaire).
- MONBU-SHŌ, (Ministère de l'éducation japonais) 1988, *Gakko kihon chosa hokoku sho* (Rapport de recherche sur la situation scolaire).
- NARITA, S., 1992, *Japanese Special Education today*, Tokyo, National Institute of Special education.
- PEAK, L., 1991, *Learning to go to School in Japan*, Berkeley, University of California Press.
- PIAGET, J et WEIL, A-M., 1977, Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et de relation avec l'étranger, in J. Piaget, *Études sociologiques*, Genève, Droze, p283-306.
- SABOURET, J-F. (dir.), 1995, *L'État du Japon*, Paris, La Découverte.
- SHIOSE, Y., 1995a, *Les loups sont-ils québécois?* Ste-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SHIOSE, 1995b, La politique culturelle de l'État québécois in *Études canadiennes* 1994/1995, pp32-43.
- SHIOSE, 1996, *Kyoshitsu wa shosekai Kyōiku* (Éducation), Tokyo, pp25-40.
- SHIOSE, 1997, La classe sans ou avec religion: le cas du Japon, *Journal de l'Association des anthropologues du Canada*, éditorial.
- TAJFEL, H., 1981, *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge U.P.
- TAJFEL H., 1978, *Differentiation between Social Groups*, London, Academic Press.
- WEBER, M., 1978, *Economy and Society* Berkeley, University of California Press.