

## Discours et récits sur l'éducation

Les cas du Vietnam, de la Corée du Sud, du Pakistan, de la Chine

*Discourses and narratives on education. Case studies: Vietnam, South Korea, Pakistan, China*

*Discursos y relatos sobre la educación. Estudios de casos : Vietnam, Corea del Sur, Pakistán, China*

Laurence Cornu et Pierre-Louis Gauthier

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4360>

DOI : 10.4000/ries.4360

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 4 avril 2015

Pagination : 93-102

ISBN : 9782854206067

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Laurence Cornu et Pierre-Louis Gauthier, « Discours et récits sur l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 68 | avril 2015, mis en ligne le 04 avril 2017, consulté le 22 juin 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4360> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4360>

---

© Tous droits réservés

## Discours et récits sur l'éducation

*Les cas du Vietnam, de la Corée du Sud, du Pakistan,  
de la Chine*

**Laurence Cornu**

*Université de Tours, France*

**Pierre-Louis Gauthier**

*Inspecteur d'académie honoraire, France*

Cet article prend sa source dans l'atelier que nous avons coordonné au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) le 13 juin 2014 sur le thème « Discours et récits sur l'éducation en Asie », dans le cadre du colloque « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? » organisé à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*<sup>1</sup>. Nous explorons ce thème, en nous intéressant au Vietnam, à la Corée du Sud, au Pakistan et à la Chine et en nous inspirant notamment des communications présentées (Nguyen, 2014 ; Park, 2014 ; Dato, 2014 ; Wang, 2014) et des discussions qui ont suivi.

L'atelier avait pour objet de réflexion les discours et récits sur l'éducation : il fallait s'en justifier dès l'ouverture, qui était aussi, pour les animateurs, l'occasion de préciser une définition de l'éducation, demandée la veille, lors des débats suivant les conférences plénières. On pouvait ainsi proposer la définition du sociologue Durkheim, qui voit en 1922 dans l'éducation l'action continue d'une génération sur une autre, en vue de sa « socialisation », c'est-à-dire de la conservation ou, pourrions-nous dire, de la continuation de cette société. Chaque nouvel être humain, nouveau venu dans le monde, est dans la nécessité d'apprendre d'autrui les moyens de communiquer, de s'orienter, de vivre : l'éducation, entendue comme le rapport d'une génération à une autre, implique pour ceux qui se tiennent présents à cette mise au monde, une double responsabilité, cette fois selon la philosophe Hannah Arendt (en 1961) : responsabilité du monde et responsabilité de l'enfant, ce qui signifie, outre attention, assistance, incitations, un récit du monde (c'est-à-dire ce que le présent dit du passé) et une considération de l'avenir. Dès lors que l'on considère les systèmes éducatifs, la question des récits peut s'étendre à celle des discours tenus pour justifier le choix d'une politique d'éducation ou l'inflexion d'une réforme.

Les récits distinguent les cultures et les discours dénotent les politiques. À l'intérieur d'une même civilisation, les uns comme les autres se transforment,

---

1. Pour en savoir plus : <http://ries.revues.org/3710>

dans l'histoire ou du fait de l'histoire : il existe plusieurs façons de reconduire ou de mettre à distance un passé, de « continuer » une société. Mais il y a aussi des ruptures, des refus, des tables rases.

La question posée à l'occasion de ce colloque nous intéressait à plus d'un titre : nous avons, nous Occidentaux, une curiosité devant les réussites de « l'Asie » et les défis qu'on y relève. On y connaît aussi l'héritage de passés mouvementés, qu'il s'agisse d'un passé colonial (en quelque sorte en commun) ou d'une histoire plus ancienne... ou plus récente. Comment fait-on récit de ces passés dans l'éducation d'aujourd'hui ? Et dans le monde globalisé, dans le développement de technologies nouvelles qui coupent les nouvelles générations des anciennes, dans les imaginaires des identités, la pression des compétitivités, quels discours tient-on sur les enjeux présents de l'éducation ? La difficulté que nous avons en commun est sans doute la rupture de continuité avec ce qui faisait tradition, que ce soit en Occident ou en Orient. Comment se disent, dès lors, le rapport à ce qui est révolu et l'orientation de la continuation ? Tel était l'objet de cet atelier consacré à ce que des pays asiatiques se disent de leur passé, de leur présent et de leur avenir, à travers les discours tenus sur l'éducation.

Le choix de la Corée, de la Chine, du Pakistan et du Vietnam correspondait à un échantillon délibérément disparate (est, ouest, centre, pays de tailles ou de démographies distinctes, de religions différentes) qui rendait improbables des comparaisons ou des échanges sur la base de références statistiques soutenables. En effet, entre les besoins en éducation de la population de la Chine, pays le plus peuplé de la planète, et ceux d'un des pays les moins peuplés d'Asie, la Corée, la comparaison était peu significative. Comment comparer le système éducatif destiné à la population jeune du Pakistan, où 37 % de la population a moins de 14 ans, à celui d'une population qui ne compte plus que 16 % de cette catégorie, comme en Chine ou en Corée ? Comment évaluer comparativement les ressources consacrées à l'éducation de la Corée, dont le PIB atteint 30 801 \$ par habitant, proche de celui de la France, à celui du Pakistan, qui ne dépasse pas 2 700 \$, soit onze fois moins ? Comment, enfin, scolariser durablement une population à majorité rurale comme le Vietnam (68 % de la population), comparativement à celle de la Corée, urbanisée à plus de 80 % ? En bref, les statistiques ne pouvaient guère fonder les échanges. Mais nous avons choisi ces pays précisément pour cette disparité, non pas tant dans une dimension comparative que pour nous enquêter de situations singulières et pour cela instructives, sinon exemplaires, à partir des questions suivantes :

– Y a-t-il des récits officiels de l'histoire de ces pays, et quel est leur rapport avec ce qui pourrait être identifié comme la tradition ou comme des traditions, avec un ancien passé colonial, avec les ruptures du passé ? Qu'est-ce qui fait tenir ensemble un discours de politique éducative : une idéologie de référence, une croyance commune ? Quelles « croyances », quelle formulation des valeurs ? Quel rôle du discours révolutionnaire, du discours religieux ?

– Y a-t-il des courants, des débats ? Les idéologies se renforcent-elles ou s'infléchissent-elles ? Comment des pays de traditions forment-ils et élaborent-ils leur rapport à la modernité ? Quelle est la place de nouveaux discours qui circulent mondialement (sur la réussite, sur la cohésion, sur la pédagogie, sur la place de la femme) ?

À ces questions très générales, délibérément ouvertes, chaque participant a répondu en insistant sur ce qui lui paraissait le plus significatif. Le propos se situait bien du côté de l'incomparable : l'enjeu était celui de la connaissance réciproque, celui de l'accueil de la diversité. Celui d'une façon de faire monde dans l'atelier même, à partir de chaque témoignage singulier.

M<sup>me</sup> Thuy Phuong Nguyen (2014), maître de conférences en histoire des mondes modernes et en sciences de l'éducation, chercheuse associée au Cerlis (Centre de recherche sur les liens sociaux, Université de Paris Descartes) a montré comment les discours officiels proposent une vision partielle des racines historiques profondes du système éducatif vietnamien. Ce système, fondé en septembre 1945, a été étendu au nord en 1954 et au sud en 1975. Un socle sino-confucéen très ancien (l'occupation par la Chine a duré jusqu'en 939) écartait les filles et mettait l'accent sur le statut social, au détriment du savoir. Avec les Français, on a vu l'introduction de l'écriture du vietnamien en caractères latins, celle des matières scientifiques, artistiques, l'éducation des filles et un baccalauréat apprécié. Mais le système devait former principalement des subalternes. En dépit de la guerre, grâce à l'aide américaine, le Vietnam a développé un système moderne. Le système actuel est le produit du marxisme léninisme. Des sept textes étudiés par M<sup>me</sup> Nguyen pour analyser le discours officiel, il ressort que le système confucéen n'est pas revendiqué, que la mise en accusation du système colonial est une constante des discours (« éducation dépravée », « illettrisme », « arriération éducative »). L'influence américaine est minimisée et curieusement, le rôle des pays socialistes est cependant peu évoqué (salué par un seul auteur), alors que jusqu'à 3 000 personnes par an ont pu aller s'y former entre 1964 et 1975. S'il l'est, c'est pour mettre en valeur la révolution, qui a fait entrer le pays dans une « nouvelle ère ». Ainsi, la riche histoire de l'enseignement vietnamien est sacrifiée au récit officiel. Mais les choses sont en train de changer, et le discours sur l'éducation s'est récemment intensifié dans la presse et sur Internet.

M. Hyunjoon Park (2014), professeur associé au département de sociologie de l'Université de Pennsylvanie/Fondation de Corée (États-Unis) a ensuite proposé une présentation et son appréciation des réponses apportées par le système éducatif coréen aux résultats de l'enquête PISA. Alors que les élèves de Corée du Sud ont régulièrement des « résultats exceptionnels » lors des évaluations internationales, M. Park constate et conteste l'autodénigrement manifesté en Corée, où on se focalise sur ce qui serait plus faible, à savoir la motivation des élèves. Le système éducatif coréen « classique » serait peu à même d'encourager la créativité des élèves, leur talent individuel et leur autonomie (ce qui est, selon

M. Park, une appréciation discutable), d'où des réformes, avec mise en place de parcours individualisés, de périodes sans évaluation, « sans pression ». M. Park déplore le manque d'études sur la question. Le modèle admiré serait le modèle américain, alors même que celui-ci a de moins bons résultats et que l'expérience japonaise montre que la créativité peut nuire à l'élévation du niveau des élèves, particulièrement pour les enfants de milieux défavorisés.

M. Al-Karim Dato (2014), sociologue de l'éducation, coordinateur de recherche à l'Institut d'études Ismaili de Londres, a proposé un aperçu des discours et récits prédominants qui ont façonné les politiques éducatives au Pakistan, depuis 1947. Le système éducatif a été un instrument clef du processus de construction identitaire, dans lequel le Pakistan a dû s'inventer deux fois : pour se démarquer des empreintes coloniales, au moment de son indépendance, en 1947, puis au moment de la séparation d'avec le Bangladesh, en 1971. D'où l'imbrication du discours religieux de l'islam dans le récit national, dans les politiques éducatives et dans le contenu des programmes. On peut même dire que le Pakistan a dû inventer son identité une troisième fois, après le 11 septembre 2001 : un discours de « modération éclairée » a été proposé par l'intelligentsia et relayé par les médias. S'ajoutent à cette histoire la thématique de la mondialisation (qui appelle à articuler le global et le local, ce qui est encore insuffisamment pris en compte dans les programmes) et celle du marché libéral. Ces différents discours co-existent. M. Dato se demande de quels nouveaux récits on a besoin pour la jeunesse aujourd'hui.

M. Wang XiaoHui (2014), professeur à l'Institut d'éducation internationale et comparée de l'Université normale de Beijing a rappelé que le principe du mérite existe depuis longtemps en Chine : le mandarinisme, qui s'est perfectionné sans cesse jusqu'à la dynastie des Qing (1616-1911), se caractérisait par quatre traits : un concours ouvert, sans distinction de classes ; un examen national ; un processus immuable ; un processus orientant toute l'éducation. La réussite au concours du mandarinat était le plus important des « quatre grands bonheurs de la vie » (les trois autres étant la pluie survenue à la suite de longue sécheresse, le bon ami rencontré dans un pays étranger, la nuit de noces). Dans la société ancienne chinoise, « tous les métiers sont vils, seules les études sont nobles ». Le mandarinat a été aboli en 1905. Cependant, la méritocratie joue toujours un rôle décisif. Au début des années 1950, le gouvernement de la République populaire de Chine a créé le Système de l'examen national d'accès à l'enseignement supérieur ou *gaokao*. La nouvelle Chine avait besoin de cadres. Après la catastrophe de la révolution culturelle (1966-1976), le *gaokao* a été rétabli en 1977 et l'État a commencé à mettre en œuvre la politique de l'enfant unique. Chaque famille veut « que son enfant devienne un dragon ». Le fossé entre bonnes écoles et écoles ordinaires s'est approfondi, avec la création des « écoles-clés » (*zhongdian xuexiao*) et des frais de « choix d'école » (jusqu'à 5 000 €). Dans la Chine actuelle, d'un côté, le parcours de la compétition commence en quelque sorte dès la

naissance : on appelle cette situation « l'enseignement pour l'examen » (*ying shi jiao yu*). De l'autre, « l'enseignement qualifiant » (en anglais, *essential-qualities-oriented education*) met l'accent sur la créativité et les capacités pratiques des élèves. La nouvelle réforme du curriculum scolaire (1999) crée des activités pratiques globales basées sur l'expérience directe des élèves, intégrant les connaissances théoriques à la vie sociale. À travers les activités de recherche, les élèves pourront apprendre à résoudre les problèmes et acquérir autonomie et habitude de coopération. Mais cela est peu opérant et la charge scolaire n'a pas été réduite. La phrase « travailler chaleureusement à l'enseignement qualifiant, se préparer effectivement à passer l'examen » peut résumer la situation actuelle de l'éducation en Chine. Mais c'est l'héritage culturel du mandarinisme qui joue un rôle essentiel. La crise à analyser et à surmonter se résume ainsi : un travail « dur » peut permettre d'obtenir de bons résultats momentanément, mais un enseignement basé sur le travail dur peut nuire à l'intérêt personnel de l'élève, et surtout détruire l'esprit d'innovation.

Des exposés comme des échanges, on ne peut rien conclure de global sur « l'Asie », qui ne risque d'être simpliste. Toutefois quelques traits ont été relevés.

Tout d'abord, il semblerait que la thématique proposée ne pouvait laisser le chercheur indifférent par rapport à son objet. Chacun des orateurs, tout en présentant des données ou des analyses « objectivées », s'est posé en quelque sorte comme « sujet », sujet rationnel, assumant un point de vue sur les enjeux des discours de l'éducation : soit par un avis explicite, soit par une préoccupation perceptible. Les questions venues d'un auteur à propos d'un pays semblaient pouvoir résonner pour d'autres : l'attente de l'ouverture, de ce que des discours officiels dogmatiques laissent place à de libres points de vue, l'interrogation sur les récits que l'on doit pouvoir offrir à une jeunesse, le défi de la conjonction possible entre des modèles d'éducation distincts ou la méfiance critique par rapport à l'unicité d'un modèle... Chacune de ces interrogations, pour être mûrie par un sujet singulier à propos d'une situation particulière, n'en a pas moins parlé aux autres et à l'assistance, autant en demande de précisions factuelles que de réflexions sur ces interrogations.

Au-delà de cette implication commune, quelques thématiques se dégagent, qui traversent l'évocation des pays considérés avec des variations locales : rapport au passé colonial, prise ou déprise de discours monolithiques dans une histoire mouvementée, référence à un passé plus ancien et son rapport à une modernité marquée par les tensions de la globalisation.

## LE RAPPORT AU PASSÉ COLONIAL

Le rapport à un passé colonial constitue entre ces quatre pays une référence également forte. Trois d'entre eux furent colonisés par des puissances industrielles (France, Grande-Bretagne, Japon) et la Chine connut le régime

des « traités honteux » qui la livrait en partie à de nombreux pays colonisateurs. Ces épisodes de sujétion communs marquent une sorte de repère en forme de rupture dans la trame historique : il y a l'avant et l'après de la colonisation.

Pour chacun de ces pays, la phase de colonisation a vu un système éducatif imposé par la puissance coloniale ou impérialiste. Les systèmes alors mis en place s'inspiraient directement des modèles d'enseignement des pays dominateurs en ignorant ou en minorant l'importance de la culture traditionnelle. Ces systèmes coloniaux assuraient un minimum de scolarisation afin de répondre à des besoins limités. C'est le cas des écoles franco-indigènes au Vietnam (alors Indochine française) qui avaient scolarisé à peine 10 % de la population à la fin du protectorat, mais avaient contribué à la formation de cadres subalternes utiles à la colonisation et à la naissance d'une bourgeoisie vietnamienne. Ces cadres fourniront plus tard l'encadrement nécessaire à la révolution vietnamienne. La mise en place d'un système s'inspirant du système éducatif américain après le départ des Français sera plus difficile à accepter par la bourgeoisie attachée au système des examens, dont le baccalauréat devenu emblématique. En dehors de cet attachement particulier, le discours sur l'éducation coloniale de cette période est actuellement, dans les quatre pays, majoritairement celui du rejet, en termes souvent tranchés, d'un « enseignement dépravé », d'une « arriération éducative », du système de « bourrage de crâne ».

Or, passé le moment de l'émancipation, peut-on se passer de ce repoussoir ? Les inquiétudes « identitaires » semblent reposer sur ce mécanisme. Après la sortie de l'emprise coloniale, renouer avec le passé est, dans un apparent paradoxe, un mouvement commun.

Au moment des indépendances, acquises à peu près dans la même période de l'après Seconde Guerre mondiale, il fallut affirmer une nouvelle identité nationale. Pour ce faire, les discours revendiquent une éducation libérée du pouvoir impérialiste, cherchent à renouer avec les racines d'une tradition ancienne. Les discours et récits actuels, post coloniaux, s'efforcent donc de légitimer l'éducation moderne en replaçant ses origines dans la tradition séculaire précoloniale. Mais comment concilier tradition, indépendance, identité propre ? Tel semble être le défi, et devant ce défi, les manières de nouer récits et perspectives diffèrent, se départagent en tendances distinctes.

D'une part, en dépit de leur opposition idéologique de fond et de leur rapport au passé antithétique (table rase contre revendication d'une tradition), on relève une radicalité parallèle ou un même dogmatisme de ton, une même hostilité à toute altérité, du côté du discours révolutionnaire ou d'un discours fondamentaliste. Dans la diversité des réactions, le choix de raviver un passé, après l'épreuve du colonialisme, apparaît commun, mais sur des tons et sous des formes différentes.

## **RAVIVER UN PASSÉ : AVEC QUELLES TENSIONS ?**

Pour trois des pays considérés, le passé de l'éducation s'enracine dans le socle sino-confucianiste. La pensée de Confucius, de Lao Tseu et de leurs disciples, Mencius notamment, est à l'origine des systèmes d'enseignement et de gouvernance anciens. En cela, la Chine apparaît historiquement comme le berceau du système confucianiste de fonctionnement de l'État et de la société dans une grande partie de l'Asie. La philosophie véhiculée par l'héritage du Maître Kong domine l'éducation et donnera naissance au mandarinisme. Le terreau culturel commun est donc celui de la culture chinoise traditionnelle, dont la langue et l'écriture sont les vecteurs principaux. L'étude immuable des textes fondateurs constitue le cœur du système éducatif. L'idéal moral et social constitue, plus que le bagage de connaissances, l'âme de cet enseignement.

L'organisation du système hiérarchisé de concours impériaux puis nationaux de recrutement des fonctionnaires et officiers a marqué jusqu'à nos jours l'enseignement en Asie et bien au-delà, jusqu'en Europe. Ce système méritocratique est illustré par le dicton populaire : « Il travaillait au champ comme paysan le matin et se montra au palais impérial le soir ». Il est resté en vigueur en Chine jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle. Battu en brèche par la révolution culturelle, il revient avec « l'enseignement pour l'examen » (le *gaokao*). La présence de la référence au confucianisme dans ce pays (et à certains égards dans les deux autres) se manifeste comme la marque sensible d'un socle très ancien, encore actif en deçà des guerres et des révolutions modernes. Mais on peut penser qu'il est comme réactivé, réassumé comme un héritage. Comment se « retrouver » ? Comment inventer une politique nouvelle ? Toutefois, les orientations, les intensités sont différentes.

Le Pakistan, issu de la partition de l'Inde et du Cachemire en 1947, puis de la séparation d'avec le Bangladesh en 1971, est confronté non seulement à la question d'une politique nouvelle mais également à celle d'une identité propre. Lui aussi réactive une référence au passé : la référence à l'islam. L'identité nationale forgée sur cette base se définit en opposition religieuse à l'hindouisme, dans l'éducation comme dans les autres institutions. La volonté d'identification à l'islam se traduit nettement dans les curricula ainsi que dans l'organisation de l'enseignement. Mais, malmené par une instabilité interne persistante, recevant le contrecoup du « 11 septembre », le Pakistan apparaît déchiré entre une conception de l'éducation basée sur le fondamentalisme islamique, et une autre, qui s'efforce de démontrer et de développer son caractère « modéré et éclairé », ancré dans une tradition qui doit mobiliser ses forces pour résister aux effets de discours fanatiques.

Les trois autres systèmes éducatifs entretiennent avec les religions une relation plus distante. Si le bouddhisme et le taoïsme sont présents dans la tradition et les pratiques actuelles, ils influent peu sur les systèmes scolaires, à



l'exception des enseignements prodigués dans les monastères. Les minorités chrétiennes de Corée et du Vietnam ont souvent organisé leur propre enseignement privé. Mais au Vietnam, il semble qu'il ait été besoin d'un discours très radical (révolutionnaire) pour penser s'affranchir du joug colonial. Dans quelle mesure est-ce la sortie violente du colonialisme qui produit des discours dogmatiques ? Dans quelle mesure ceux-là sont-ils transitoires (une transition qui peut parfois durer...) pour aller vers l'affaiblissement (peut-être ?) du discours officiel ou en tout cas le développement d'une ouverture des débats à d'autres discours ? Au Vietnam, l'omniprésence du rôle du Parti dans les discours et récits est déplorée par les réformateurs, qui souhaiteraient une évolution plus souple de l'éducation. Le Pakistan constate l'abîme qui s'accroît entre une urbanisation galopante, véhiculant des modes de consommation et d'éducation nouveaux, et les campagnes du pays profond. Un islam éclairé réussira-t-il à se faire entendre contre les fondamentalistes ?

Or ce n'est plus seulement la sortie de l'ère coloniale, c'est la confrontation mondiale qui est aujourd'hui prégnante.

## MONDIALISATION ET MODÈLES

L'ensemble de ces héritages précoloniaux et coloniaux est confronté actuellement à l'inévitable évolution des systèmes éducatifs face à la mondialisation. D'un côté, les pays devenus indépendants s'efforcent de dépasser ces communes origines lointaines et de promouvoir une identité propre dans la modernité. Dans chaque pays, le discours officiel exalte le génie national, source d'un système éducatif *sui generis*. En Corée, on s'est affranchi de l'écriture chinoise dès le XV<sup>e</sup> siècle. Au Vietnam, l'adoption de l'alphabet latin, sous le régime colonial, traduit cette même évolution. En Chine, la pensée de Confucius a été « critiquée » par les partisans de Mao Tse Toung et on tente, depuis 1958, d'imposer une nouvelle écriture, le pinyin. Un autre signe de la modernité est le discours sans cesse répété, en Chine, de l'égalité des sexes face à l'éducation. Ce n'est pas le cas partout : le thème de cette égalité est inégalement présent ailleurs, et le fait de cette inégalité peut aussi être dénié, minoré, occulté ou justifié. Un nouvel *habitus* est apparu, mettant en évidence l'obsolescence de certaines formes d'enseignement basées uniquement sur la répétition, la mémorisation, l'évaluation. On a le sentiment en fait d'assister (hors les radicalisations ou phases de radicalisation) à un mouvement en deux temps.

Dans un premier temps, l'exigence contemporaine de compétitivité semble être entrée en résonance et en assonance avec l'ancienne méritocratie. L'importance de l'excellence se traduit toujours par la réussite aux examens, par la célébration et la valorisation de cette réussite. Pas de contradiction entre les valeurs ancestrales et les exigences de la compétitivité. La même éthique de l'effort peut s'investir dans l'idéal de réussite moderne.

Mais au-delà de la recherche de l'excellence, dont la Corée et Shanghai sont les exemples types, l'irruption d'un autre modèle, d'une autre approche semble être déconcertante : les modes ou les inquiétudes se tournent maintenant vers des voies éducatives et les discours de la créativité individuelle, de l'autonomie ou de l'épanouissement personnel, dont le système américain ou le *yutori*, mis en place au Japon en 2002, semblent actuellement porteurs. Des réformes de méthodes et des curricula sont ainsi régulièrement annoncées dans les discours officiels, l'innovation de « l'enseignement qualifiant » chinois en étant un exemple récent. Il peut en résulter des tensions entre des modèles d'éducation contradictoires. L'« auto-dénigrement » de l'éducation classique ne va pas sans inquiéter les milieux traditionnels, les chercheurs et les observateurs, qui rappellent à quelles performances internationales exceptionnelles la voie classique a conduit. Une partie importante de l'intelligentsia ne manque pas de rappeler combien les systèmes éducatifs pris pour modèles sont peu performants. On demande surtout un bilan de l'enseignement traditionnel – ou du moins classique – qui n'a pas été dressé jusqu'à présent, avant d'ouvrir éventuellement une nouvelle ère éducative. En Corée, la spécificité culturelle est opposée à la tentation mondialiste à la japonaise. En Chine, le discours critique porte sur le maintien du *gaokao* récemment rétabli, garant de l'excellence universitaire et symbole de la méritocratie.

Ainsi l'examen des discours et récits concernant l'éducation dans ces quatre pays d'Asie met-il en évidence les débats qui, publiquement ou non, animent la réflexion sur le devenir de leurs systèmes éducatifs. Ils éclairent aussi la complexité d'une évolution aux multiples dimensions et notamment la difficile transition d'une tradition forte vers la modernité. Si « être le premier » est l'idéal (sinon le moteur) commun de la méritocratie traditionnelle et de la concurrence actuelle, on peut se demander si le statut de la réussite est le même et si la connaissance a la même place : idéal encore, et goût de l'étude, ou moyen d'une toute autre réussite ? De la même manière, les controverses sur la « créativité » attirent l'attention sur la conflagration de plusieurs interprétations : celui d'une interprétation néolibérale, d'une créativité capturée par le développement du capital, ou celui du génie propre d'une culture ou d'un peuple, inséparable de celui des potentiels inattendus des êtres qu'une pédagogie généreuse pourrait soutenir. À supposer qu'un système d'examens puisse relever le défi d'un système mondial d'évaluation, la question n'est pas moins d'interroger la recherche de l'excellence : pour quoi, en vue de quoi ? À quel prix ? Et quelle excellence ?

La réussite au concours du mandarinat était, rappelle M. Wang (2014), le plus important des quatre grands bonheurs de la vie. Mais il y en avait trois autres.



Dès lors que l'épanouissement du génie propre des peuples ou des êtres ne se fait plus sans relations avec le reste du monde ni sans confrontation avec des cultures autres, il se trouve mis à l'épreuve et au défi de ne pas céder aux crispations identitaires. Dans la condition de mondialisation des circulations des biens et des personnes, la question est de savoir si ce qui faisait tradition est assez fort pour assumer ces nouvelles conditions.

L'expérience des pays ayant eu à se reconstruire ou se construire, ayant connu les guerres coloniales et ayant à réinventer leur présent et leur avenir, enseigne qu'on n'a pas le choix : l'éducation comme responsabilité du passé et protection ou préparation d'un avenir nous « interpelle » dans chacune de nos histoires, scolaires et familiales : c'est en nous-mêmes que se fait le *melting pot* et le choix de ce qui est soutenable ou pas, comme celui des joies et des continuations qui valent la peine. Des quatre bonheurs évoqués par M. Wang nous n'aurons pas eu la pluie ; nous pouvons espérer, concernant celui de l'examen, que la fierté de réussir n'obscurcira pas la joie de connaître ni ne portera atteinte au bonheur de la nuit privée. Nous aurons eu assurément celui de la rencontre d'amis venus de pays étrangers.

## BIBLIOGRAPHIE

- AL DATOO K. (2014) : « Les discours qui façonnent l'éducation au Pakistan : perspectives historiques et sociologiques », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 4 juin 2014. <http://ries.revues.org/3736/> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3748>
- ARENDT H. (1989) : « La crise de l'éducation », dans *La Crise de la culture*, Folio.
- DURKHEIM E. (1985) : *Éducation et sociologie*, PUF (Quadrige).
- NGUYEN T.P. (2014) : « Le discours officiel sur l'histoire de l'éducation au Vietnam », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 4 juin 2014. <http://ries.revues.org/3742>
- PARK H. (2014) : « “Très bien, mais peut mieux faire” : les réponses apportées par le système éducatif coréen aux résultats de l'enquête PISA », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 4 juin 2014. <http://ries.revues.org/3727> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3727>
- WANG XH. (2014) : « L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 4 juin 2014. <http://ries.revues.org/3712>