

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

165 | octobre-décembre 2008

L'éducation et les politiques de la mémoire

L'arrière-plan idéologique de la réforme scolaire au Japon

The ideological background of the Japanese school reform

El segundo plano ideológico de la reforma escolar en Japón

Ideologischer Hintergrund der Schulreform in Japan

Arnaud Nanta



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1155>

DOI : 10.4000/rfp.1155

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

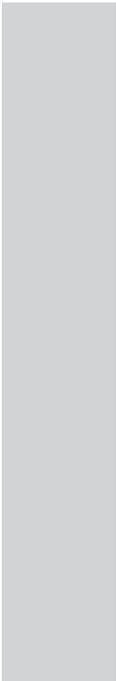
Pagination : 105-115

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Arnaud Nanta, « L'arrière-plan idéologique de la réforme scolaire au Japon », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1155> ; DOI : 10.4000/rfp.1155



L'arrière-plan idéologique de la réforme scolaire au Japon

Arnaud Nanta

Une réforme de l'école a débuté au Japon en 1992, pour voir une accélération après 2000. Elle a visé à repenser le fonctionnement et le rôle du système scolaire, et à lui conférer davantage d'autonomie et de compétitivité, en mettant les écoles en concurrence et en procédant à diverses dérégulations. Le présent article examinera les arguments avancés par les tenants de la réforme pour justifier celle-ci, puis en exposera les grandes lignes, pour enfin se pencher sur ses effets depuis 2000-2002, en relation avec l'évolution de la société japonaise, depuis l'éclatement de la bulle économique en 1991-1992.

Descripteurs (TEE) : autonomie, libéralisation des zones scolaires, compétition, écarts, école, évaluation, Japon, néolibéralisme, pauvreté, réforme de l'école, violence.

Invokant la crise économique depuis le premier choc pétrolier en 1973, le besoin d'une éducation efficace et en prise avec le « réel », ou encore un effritement de la morale et une montée de la violence, des pays tels que les États-Unis, l'Angleterre ou le Japon ont mené ces dernières décennies une réforme de leur système éducatif allant vers moins d'État et plus d'« autonomie et de liberté ». La réforme amorcée au Japon à partir de 1992 a ainsi visé d'une part, à diminuer le poids de l'État dans l'enseignement obligatoire et, d'autre part, à redéfinir les objectifs mêmes du système scolaire, maintenant pensé comme une structure n'ayant pas vocation à corriger les inégalités sociales. L'enjeu en est la transformation du système japonais d'après 1947,

pyramidal mais fondé sur l'égalité des chances au travers des concours, en un système fermé et avant tout pensé pour les élites. En arrière-plan, la société internationale a connu, avec la mondialisation, un contexte favorable aux politiques néolibérales, ainsi qu'un retour des discours moraux et patriotiques qui touchèrent eux aussi l'école. Ces politiques et discours se sont finalement combinés au Japon au sein de la réforme structurelle de l'école entamée en 2000.

À l'heure où la réforme de la carte scolaire est discutée en France, idée admise par les deux candidats du second tour de l'élection présidentielle de 2007, et où l'idée qu'une école autonomisée serait plus

efficace est aussi en débat, il est important de se pencher sur les réformes scolaires similaires déjà menées dans le monde et notamment sur le cas du Japon, compte tenu de l'antériorité des réformes que ce pays a menées et parce que le Japon constitue un laboratoire de ce type de politique. Dans le présent article, on se penchera d'abord sur la genèse de la réforme au sein du Parti libéral démocrate après 1980 et sur les arguments employés pour la justifier, pour ensuite exposer les grands axes de son application après 1992 puis après 2000. Dans un troisième temps, on tentera d'analyser ses effets depuis 2000-2002 sur les écoles et dans la société japonaise, en s'appuyant sur des enquêtes réalisées au Japon dans les années récentes.

AUX ORIGINES DE LA RÉFORME : DISCOURS ET RÉALITÉ

La réforme du système scolaire n'a pas brusquement débuté dans la décennie quatre-vingt-dix, de même que les arguments employés par ses soutiens ne sont pas liés à la société japonaise des années quatre-vingt-dix. Les origines de la réforme et de ses arguments remontent à 1980, bien qu'elle n'ait pu être mise en pratique qu'à ce tournant, situé entre l'apogée de la croissance économique japonaise et le début du marasme consécutif à l'éclatement de la bulle en 1991-1992. On peut donc évoquer un « réformisme », c'est-à-dire une idéologie de la réforme.

Le système éducatif japonais d'après 1945 (1) a reposé sur la loi fondamentale sur l'éducation de 1947, censée garantir l'autonomie et le respect de l'élève. Cette loi fit passer la durée de l'éducation obligatoire de six à neuf ans (primaire et collège), et mit en place un système caractérisé par son ouverture à tous d'une part et, d'autre part, par des concours au lycée qui hiérarchisèrent les écoles au sein de zones scolaires larges (2) — au collège, seul le privé avait des concours, le public relevant, quant à lui, de zones scolaires souvent limitées à un seul collège. Cette hiérarchie présupposait une mobilité sociale, largement réalisée dans les années soixante et soixante-dix, bien qu'elle fût toujours conditionnée à de très grandes dépenses scolaires des familles afin de préparer les concours à partir du lycée. Ce système fut remis en cause à partir de 1980, avec de nouvelles *Directives sur l'enseignement* (*Gakushū shidō yōryō*) du ministère de l'Éducation japonais, reflétant les orientations du Parti libéral démocrate — fondé

en 1955, ce parti rassemble toutes les Droites et a été au pouvoir quasi sans discontinuer depuis cette date (3). Ces *Directives* fixent l'objectif et le contenu général des cours et ont valeur de coercition légale depuis la réforme conservatrice de 1958, qui fut fondamentale dans la révision des acquis pédagogiques de la période d'occupation (1945-1952). La réforme conservatrice de 1958 n'avait pu cependant remettre en cause la loi de 1947 et ne visait pas à désengager l'État de l'éducation, comme le fera la réforme d'après 1992.

Ces nouvelles *Directives* de 1980 furent suivies par la mise en place d'un Conseil extraordinaire sur l'éducation (*Rinji kyōiku shingikai*), qui siégea de 1983 à 1987 au titre d'organe consultatif du Premier ministre Nakasone Yasuhiro (4) (né en 1918 ; en poste de 1982 à 1987). Ce conseil, auquel participèrent de nombreux représentants des entreprises, remit quatre rapports à Nakasone, qui incarne le pendant japonais de Margaret Thatcher (née en 1925) et de Ronald Reagan (1911-2004) à la même époque. En simplifiant, on peut considérer qu'il existe deux courants principaux au sein du Parti libéral démocrate depuis Nakasone : d'une part, un courant libéral économique, qui va se poursuivre jusqu'à Koizumi Junichirō (né en 1941) — Premier ministre de 2001 à 2006 et très proche de George W. Bush (né en 1946) — et, d'autre part, un courant plus ancien et favorable à l'interventionnisme étatique et à la redistribution régionale. Le « néolibéralisme » qui se déploie au Japon depuis les années quatre-vingt et surtout à partir de la fin des années quatre-vingt-dix est très fortement influencé par les idées et les expériences américaines et anglaises depuis le milieu des années soixante-dix. Dans ces trois pays, ces politiques sont en rupture avec le consensus précédent d'inspiration keynésienne et promouvant l'intervention de l'État pour atteindre un niveau optimum d'activité économique. Elles visent à mettre en place les mécanismes de marché et à limiter au strict minimum l'intervention de l'État dans l'économie. Concrètement, cette politique prend corps dans divers programmes de privatisation et de dérégulation, son ambition ultime étant d'appliquer les principes de marché et d'État minimum, non seulement à la sphère économique mais aussi à l'éducation et à ce qui constitue le cœur du rôle régalien de l'État.

Les axes de la réforme telle que pensée en 1980-1987, ainsi que les arguments en faveur d'une transformation complète de l'école japonaise, sont restés inchangés jusqu'à nos jours. Ces arguments peuvent être classés en trois catégories :

1. L'augmentation de la délinquance des « jeunes », de la violence des mineurs au domicile familial et de l'absentéisme à l'école, l'ensemble étant jugé dériver d'un délitement du sens moral.

2. Le besoin d'une instruction adaptée à un monde en rapide évolution et soumis à une concurrence accrue du fait de la mondialisation (maîtriser les nouvelles technologies, avoir une instruction répondant aux demandes en amont et en aval).

3. L'idée que le système éducatif d'après-guerre privilégierait l'apprentissage de trop de connaissances, « classiques », mal comprises et inutiles, ainsi qu'un « égalitarisme abstrait » : il serait nécessaire d'alléger les cours et de développer « l'individualité », au détriment d'une éducation uniforme et dirigiste. Complétées par la théorie du néolibéralisme économique (*shin jiyûshugi*) et par l'idée d'« esprit public », ces mêmes idées se retrouvaient un quart de siècle plus tard avec le Premier ministre Koizumi, déjà mentionné, ou dans le rapport de 2002 du ministère de l'Éducation, *Une Réforme scolaire pour le XXI^e siècle (21 seiki no mirai o hiraku kyôiku kaikaku)*. Ce tableau de la société japonaise en est même venu à convaincre une partie de l'opinion et de la presse internationale, sans pourtant avoir été démontré.

On peut, schématiquement, considérer la première catégorie d'arguments comme dérivant des « partisans de l'ordre », la deuxième comme relevant des discours soutenant la primauté de l'économie sur le politique — ce qui constitue une rupture par rapport à l'interventionnisme étatique dans l'économie japonaise d'après la guerre — et la troisième comme caractéristique du discours des « conservateurs historiques », au sens des courants de pensée finalement opposés — au Japon ou ailleurs — à l'idée même d'école obligatoire (5). Les motivations qui président à la réforme sont donc hétérogènes et on ne peut y saisir de cohérence en tant que telle. Cette hétérogénéité explique les difficultés à la mettre en œuvre, puisqu'elle n'a pu être enclenchée qu'en 1992 et de manière partielle, d'abord selon le troisième axe susmentionné, premier compromis des conservateurs du parti avec la tendance économique des réformistes, mais aussi avec la Gauche et sa critique de « l'enfer des concours » (au lycée). Par contre, l'affirmation du dysfonctionnement du système scolaire et de la recrudescence de la violence des mineurs a été critiquée par les enseignants depuis les années quatre-vingt (6). Ceux-ci y voient un alibi à ce qu'ils critiquent comme un « démantèlement » programmé du système scolaire d'après 1947 au profit d'un sys-

tème scolaire combinant logique de l'État minimum et logique « patriotique ».

De fait, l'idée d'une hausse de la criminalité des jeunes ou celle d'une hausse de l'absentéisme scolaire, réitérée depuis vingt-cinq ans, ne pouvait pas davantage être utilisée en 1980 qu'aujourd'hui. Leur niveau reste bas, face à des pays développés comparables tels que la France, l'Allemagne, les États-Unis ou la Corée du Sud. Selon les statistiques officielles des polices de ces pays entre 1987 et 1996 (la période où la réforme a débuté au Japon), qu'a étudiées le pédagogue Fujita Hidenori, l'écart pour les vols commis par des mineurs est de 1 à 20 entre le Japon et la France ou les États-Unis, et de 1 à 35 avec l'Allemagne d'après la réunification (1990). Les écarts observés pour le nombre d'homicides sont similaires : la différence entre le Japon et les États-Unis est de 1 à 14, celle avec la France ou l'Allemagne est de 1 à environ 5 ou 6 (7). Ce discours sur la violence des jeunes japonais est donc sans fondement et semble plutôt venir légitimer une réforme morale de l'école qui s'insérerait en fait dans une critique ancienne du système éducatif d'après-guerre — système pourtant issu de la réforme conservatrice de 1958. Historiquement, il est sans doute plus pertinent de noter que cette idée de violence est apparue au Japon à une époque où son augmentation était soulignée aux États-Unis et en Angleterre, dans les décennies soixante et soixante-dix.

L'idée d'absentéisme scolaire, euphémisme pour les abandons en cours de scolarité, notamment au lycée (*i.e.* après la scolarité obligatoire), a fait son apparition à une époque où, dans les années soixante-dix, 90 % des jeunes d'une classe d'âge sortaient qualifiés du lycée. Ce pourcentage très élevé (8) a contribué à rendre inquiétante, auprès de la population, une augmentation en réalité faible de l'absentéisme (9). Dans les années quatre-vingt, on comptait environ 100 000 élèves ayant abandonné le lycée, ce qui représente à peu près 2 % des lycéens (10) ; en 2006, ce chiffre était passé à environ 80 000 individus, ce qui s'explique en partie par la diminution du nombre de lycéens. L'absentéisme ne constitue donc pas, lui non plus, un argument tangible.

Quant au discours selon lequel l'école japonaise ne serait plus capable de former des étudiants et serait inadaptée au monde actuel : sans chercher à ériger en critère absolu les évaluations internationales réalisées ces dernières décennies, lesquelles ont été longuement discutées, on rappellera que les enquêtes de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sur le rendement

scolaire avaient placé le Japon en haut du classement, lors de leur première grande enquête de 1964. Les résultats japonais étaient similaires, lors de la deuxième enquête menée en 1981-1983 (11), et il est pour le moins impossible d'évoquer une baisse du niveau scolaire dès cette époque. En outre, si les États-Unis et l'Angleterre avaient alors considéré que ces résultats témoignaient du poids de la « culture japonaise », les pays occidentaux durent remettre en question leurs systèmes éducatifs après 1995, suite à la troisième enquête de l'IEA (enquête TIMSS (12)) – qui plaça dans les quatre premières positions en mathématiques respectivement Singapour, la Corée du Sud, le Japon, Hong Kong (13) –, puis estimé que cette position des NPI (nouveaux pays industrialisés) asiatiques et du Japon était confirmée par les tests d'évaluation PISA (Programm for International Student Assessment) de l'OCDE réalisés à partir de 1995. Dans tous les cas, les réformateurs japonais ne peuvent pas se revendiquer de ces tests pour justifier leur politique. Inversement, ils ont souligné que ces résultats trahissaient un surpoids des « savoirs théoriques » à l'école.

Face à ce discours arguant d'une « crise » de l'école, le problème qui se pose est donc le suivant : quelle est la motivation de ces volontés de réforme au Japon depuis 1980 ? Le fait que le Japon, les États-Unis ou l'Angleterre aient, depuis cette époque, souhaité réformer leur système scolaire suivant une logique similaire, alors que ces pays étaient en proie à des réalités sociales différentes, amène à se demander si les motivations de ce réformisme scolaire ne se superposeraient pas avec ses objectifs. Il conviendra donc de se pencher sur les deux buts principaux de cette réforme – l'amélioration de la compétitivité et le retour à la morale –, sur son organisation concrète, puis sur ses effets.

LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME SCOLAIRE DEPUIS 1992 : ASSOULPISSEMENT, DURCISSEMENT ET DÉSENGAGEMENT

La première phase de la réforme scolaire, de 1992 à 2000, a été caractérisée par un « assouplissement » (*danryoku-ka*). Celui-ci s'est concrétisé par la mise en place de la semaine de cinq jours, mise en place débutée entre 1992 et achevée en 2002, ainsi que par une politique de simplification des cours appelée « *Yutori kyōiku* » (l'éducation moins stressante) (14). L'idée d'assouplissement visait, dans le discours, à

former des élèves « capables d'apprendre par eux-mêmes » via l'introduction de liberté accrue quant aux contenus des cours, proposés pour certains en option en primaire et au collège. Cette politique, qui cherchait à répondre au troisième argument susmentionné – l'idée que l'éducation serait trop lourde et « égalitariste » –, était soutenue aussi par la Gauche qui, elle, critiquait la forme des cours (apprentissage par cœur) et la logique des examens. C'est ainsi que l'« éducation moins stressante » n'a pas été interrompue avec l'arrivée du Parti socialiste au pouvoir en 1994-1996, bien que celui-ci ne soit pas à l'origine du désengagement de l'État qui allait suivre après 2000. L'« éducation moins stressante » qui affirma l'idée d'« apprentissage sans efforts », abaissa le niveau moyen des cours : un exemple emblématique fut d'avoir décidé d'arrondir « selon les cas » le chiffre π à 3 au lieu de 3,14, ce qui souleva un tollé parmi les enseignants et les pédagogues maintenant obligés de défendre des cours plus rigoureux. Les idées de libéralisation et de compétition pour l'école s'étaient néanmoins introduites dans la réforme dès cette époque.

Le ministère commença à expérimenter la réorganisation de certaines écoles en « écoles publiques d'élite » organisées en bloc collège-lycée (*chūkō ikkan-kō*) (15) ; ce mouvement s'est cependant affirmé plutôt après 2000 (cf. *infra*). En outre, quand le ministère concéda le week-end de deux jours aux enseignants, il réduisit aussi leurs effectifs ainsi que le nombre des cours, ce qui indiquait déjà un mouvement de réduction du système scolaire. L'objectif de l'« éducation moins stressante » ne pouvait être l'abaissement global du niveau scolaire, option impensable, mais plutôt un premier mouvement vers sa reconfiguration et sa différenciation, jugée par les réformistes comme étant au fondement d'une société plus efficace. Cette orientation apparaît avec deux autres aspects de cette première phase, qui eux aussi prendront de l'ampleur après 2000 : la mise en chantier en 1998 de la libéralisation du choix de l'école (équivalent du débat sur la réforme de la carte scolaire en France) et l'introduction, d'abord dans des zones-test, de classes et de cours distincts par niveau scolaire, c'est-à-dire de classes de niveaux avec des curriculum spécifiques. Les tenants de l'État minimum et, malgré tout, d'une formation de qualité pour une minorité des élèves, d'une part et, d'autre part, les néoconservateurs partisans du retour à l'ordre moral pour la majorité, allaient se rejoindre autour de cette idée-force de formation d'une élite, dès lors que l'échec de l'« éducation moins stressante » serait consommé.

En 2000, la réforme scolaire est entrée dans une seconde phase avec le retour d'une politique insistant sur les capacités et résultats scolaires, sur la « libéralisation » (*jiyū-ka*) des écoles et sur la reprise en main de la morale, ce dernier point touchant à l'enseignement historique et civique. Entre-temps, la faction réunie autour de Koizumi, qui se revendiquait ouvertement du néolibéralisme et d'un retour à l'ordre moral, était arrivée au pouvoir en 2001. Bénéficiant du soutien de l'opinion publique, Koizumi imposa sa « réforme sans sanctuaires » contre les factions purement étatistes du Parti libéral démocrate — c'est-à-dire les conservateurs favorables au dirigisme, qui ne pouvaient accepter l'idée de réduction des prérogatives et de l'interventionnisme étatiques, ceux-ci ayant été largement « purgés » du parti en 2004-2005 (16). Sa « réforme structurelle » (*kōzō kaikaku*) devait embrasser simultanément l'ensemble des institutions, en s'articulant comme une « triple réforme insécable » (*sanmi ittai kaikaku*), c'est-à-dire :

1. Une réduction ou suppression des subventions gouvernementales dans tous les secteurs possibles.
2. Un transfert des recettes aux collectivités départementales et locales, à la place de leur gestion directe par l'État, cela sous forme d'exonération d'impôts (*i.e.* les collectivités déjà exonérées ne reçoivent plus de dotation de la part de l'État).
3. Une révision générale du cadre des aides aux collectivités. Abe Shinzō (né en 1954), a poursuivi en 2006-2007 dans cette direction. L'impossible réforme éducative des années quatre-vingt a ainsi pu être réalisée dans le cadre d'une réforme générale de l'État visant à réduire ses interventions et son poids au sein de la société : c'est dans ce contexte que la seconde phase de la réforme éducative a débuté avec une accélération de sa dimension néolibérale et ce, en suivant « une logique de réduction des dépenses éducatives (17) ». Cette réforme a été sévèrement critiquée par les enseignants et les pédagogues, sans véritable relais au niveau politique, à cause de la chute du principal parti d'opposition qu'était le Parti socialiste dans les années soixante-dix — dont la base électorale était notamment constituée par les enseignants. Le point d'orgue de cette seconde phase a été la révision intégrale de la loi fondamentale sur l'Éducation de 1947 en décembre 2006.

Tout d'abord, après 2000, la réforme a visé « officiellement, à la mise en place d'une éducation non plus égalitaire [...] mais différenciée (18) », tranchant avec le système d'après guerre. Cette politique s'est concrétisée par l'introduction massive des cours distincts selon le niveau scolaire, étendus aux deux tiers

des écoles primaires et des collèges fin 2006. Cette logique différenciatrice est également apparue avec l'instauration définitive des écoles organisées en bloc collège-lycée. Celles-ci ont des effets évoquant ceux des *charters schools* américaines du fait, dans le cas japonais, de la sélection opérée dès le primaire (concours d'entrée au collège-lycée, pourtant public). Ce système interdit toute mobilité sociale au-delà, en supprimant le concours d'entrée au lycée, donnant ainsi l'assurance d'être diplômé de tel lycée aux enfants de certaines catégories sociales mieux préparés aux concours. Ces « écoles publiques d'élites » sont vouées par nature à rester minoritaires, la majorité des élèves étant confinée dans le reste du système (*cf. infra* et partie sur *les effets observés depuis 2000-2002*). La libéralisation du choix de l'école — c'est-à-dire une dérégulation des zones scolaires et leur suppression afin de favoriser la concurrence entre établissements — a été introduite progressivement à partir de 2000, d'abord dans la capitale (19), tandis que l'État mettait les écoles publiques en compétition *via* des évaluations internes et, de plus en plus, externes. Autrement dit, une compétition était organisée *via* des évaluations réalisées, d'une part, par des enseignants ou des personnes liées à la collectivité locale ou, d'autre part et de plus en plus, par des agences privées suivant des critères uniformisés, avec pour effet de dresser les écoles les unes contre les autres.

Ensuite, l'inégalité financière des écoles entre elles a été consacrée par la réforme du financement des écoles publiques de 2005, dans le cadre de la politique de désengagement général de l'État instaurée par Koizumi. Cette réforme du financement des écoles publiques suivait également un avis du ministère de l'Éducation et du Conseil national sur l'éducation (*Chūō kyōiku shingikai*) (20) d'août 2004. C'est là autant un objectif en soi qu'un moyen d'accélérer la compétition entre les établissements publics. L'État subvenait, jusqu'en 2004, aux deux tiers du budget des écoles, le dernier tiers étant payé par le département dans le cadre du règlement concernant les rémunérations des enseignants. Mais depuis 2006, *via* les transferts de financements aux collectivités sous forme d'exonérations d'impôts, l'État n'assure plus qu'un tiers de cette charge, le deuxième tiers étant versé directement aux collectivités qui peuvent l'utiliser comme bon leur semble. Ces dotations, quand elles étaient versées, ont été utilisées pour financer des activités extra-scolaires voire pour payer des dettes (21), certains départements ayant procédé à une diminution de la rémunération des enseignants voire même ont modifié leur statut (des

statutaires ont ainsi été basculés sur des contrats à durée déterminée).

Cette logique différenciatrice concernant les dotations de l'État aux écoles a été continuée par Abe qui souhaitait instaurer un système de points par établissement pour déterminer les dotations, points calculés à partir du nombre d'élèves inscrits — Abe invoqua pour cela l'idée des *vouchers* proposée par Milton Friedman (1912-2006), l'un des pères fondateurs de la théorie du néolibéralisme. Ce système en est pour le moment uniquement au stade du débat (22). Parallèlement, une réforme de l'enseignement supérieur était réalisée en 2004, les universités nationales devenant — comme d'autres institutions publiques, telles la Poste en 2005 — des « organismes à personnalité juridique », c'est-à-dire qu'elles étaient en fait privatisées (le texte de loi prévoit une assistance de l'État en cas de difficulté de ces anciennes institutions nationales, mais sa portée pratique reste discutable (23)). L'ensemble de ces politiques menées conjointement montre que la réforme des écoles n'est pas tant guidée par un but scolaire et pédagogique mais participe plutôt de la logique de l'État minimum.

Enfin, les tenants de la différenciation et de la compétition au sein de l'école publique ont instauré un système de contrôle et d'évaluation des enseignants, condition *sine qua non* pour mettre fin à l'ancien système mais aussi concession aux conservateurs qui souhaitaient, depuis les années cinquante, revenir à un système sans aucune latitude pédagogique laissée aux enseignants et avec un encadrement très strict des élèves. Les enseignants se sont vus critiqués pour « incompetence » par le Ministère depuis 2000, reformulation par les actuels réformistes de l'ancienne critique du Parti libéral démocrate contre les « gauchistes » depuis les débats sur les manuels et sur les écoles normales dans les années cinquante (24). Suivant un avis du Conseil national sur l'éducation, le Ministère a instauré en juillet 2007 un système de « permis » pour le corps enseignant, à renouveler tous les dix ans pour pouvoir exercer. Au-delà de la pression représentée par un tel système, la transparence des critères utilisés pose problème. En outre, ce projet avait été étudié et repoussé par ce même Conseil en 2002 : son approbation en 2006 est le reflet de la montée des réformistes avec le gouvernement Koizumi (25).

Ce durcissement de l'encadrement a vu parallèlement un retour, notamment en primaire et au collège, du discours sur l'« esprit public » et sur le « patriotisme » (26). Ce discours dépasse largement la question, souvent évoquée, du manuel d'histoire

pour le collège proposé à l'homologation du Ministère en 2001 et en 2005 par le groupe néonationaliste « Société pour la rédaction d'un nouveau manuel d'histoire », fondé en 1996 et plus ou moins soutenu par le Parti libéral démocrate (27) : la question de l'histoire n'est qu'une pièce parmi d'autres, face aux vrais enjeux de l'actuelle réforme du système éducatif. Le discours sur l'ordre moral, qui apparaît entre autres dans les manuels d'histoire et d'éducation civique, est plutôt une concession des tenants de l'État minimum aux conservateurs — dont seule l'union permettra de mener la réforme —, ainsi qu'un élément significatif au sein du système scolaire différencié et inégalitaire en train de se mettre en place. Un enseignement caractérisé par une réelle liberté de penser sera offert aux meilleurs éléments ou aux enfants des familles aisées, au sein d'écoles publiques d'élite ou au sein des écoles bien jugées du privé, tandis que le patriotisme et le sous-financement scolaires seront la règle pour les autres.

Ce cadre constitué par la réforme permet de mieux comprendre le retour de la cérémonie à l'hymne et au drapeau à l'école (suite au choix d'un hymne et d'un drapeau nationaux à l'été 1999 (28)), l'instauration d'un système de pénalités sévères contre les enseignants s'y opposant (environ 400 étaient suspendus début 2008 (29)), le retour du débat sur l'éducation civique et sur l'enseignement de l'histoire des guerres et de la colonisation (à une époque où le contenu des manuels s'était amélioré), ou encore les diverses pressions avouées du Ministère en ce sens (30). En 2002, le Ministère fit ainsi distribuer en primaire et au collège douze millions d'exemplaires de la brochure *Remarques sur l'âme* [japonaise] (*Kokoro no nôto*), passant outre son propre système d'homologation, en arguant qu'il ne s'agissait pas d'un manuel. Le contenu de cette brochure était exactement le même que celui de la partie « morale » des nouvelles *Directives sur l'enseignement* publiées la même année et insistait sur le rapport de l'individu à la communauté ainsi que sur le respect dû à la hiérarchie. On retrouvait cette idée d'« esprit public » également dans le rapport *Une Réforme éducative pour le XXI^e siècle* publié par le Ministère en 2002, susmentionné. Cette dimension « patriotique » de la réforme illustre ainsi le fait que la politique de désengagement de l'État et de dérégulation vis-à-vis du système scolaire afin d'encourager la concurrence entre établissements, n'a pu être réalisée que dans un contexte de marasme économique et qu'au travers d'une alliance avec les néoconservateurs, caractéristique du monde post-soviétique et d'une époque de paupérisation des classes moyennes.

LES EFFETS OBSERVÉS DEPUIS 2000-2002

Nous avons souligné que la réforme scolaire s'inscrivait dans le contexte plus large d'une réforme de l'État japonais. Tout en s'insérant dans des politiques de gestion de la crise économique mondiale, conjoncture historique particulière, partagée par le Japon et le monde, la réforme étatique et scolaire possède une logique autonome, sans lien avec la conjoncture ou l'état de la société qu'elle se propose en fait de remodeler. Le fait qu'elle ait ses origines dans l'époque de la « haute croissance » au Japon ou bien que ses objectifs soient partagés depuis un quart de siècle par des pays forts différents le montre avec clarté.

Ce n'est cependant qu'avec l'arrivée au pouvoir d'une personnalité comme Koizumi que ces deux objectifs contradictoires — un discours sur l'État puissant et un discours sur l'État minimum — ont pu être associés. Ce paradoxe peut être résolu si l'on a à l'esprit que le discours sur l'État fort ne sera pas concrétisé dans la réalité. Car les partisans de l'État minimum l'emportent aujourd'hui sur les partisans du dirigisme et de la redistribution. Le « neutralisme » qui a caractérisé le Parti libéral démocrate depuis 1955, c'est-à-dire la synthèse permanente entre toutes ses factions, a pris fin quand les seconds furent obligés de quitter le parti en grand nombre après leur dernière résistance, lors du projet de privatisation de la Poste à l'été 2005 (31), ne conservant plus que des élus chez lesquels le « néonationalisme » s'associe à une politique de classes ouvertement assumée et dissimule une société où les écarts de richesses sont maintenant les plus importants parmi les pays développés, après les États-Unis (32). S'il est impossible d'écrire que les difficultés connues par la société japonaise des années quatre-vingt-dix auraient été liées à quelque programme politique, celle des années deux mille a par contre bien été l'objet d'une restructuration : l'école publique japonaise a certes toujours associé égalité des chances (33) et dimension pyramidale au lycée mais en contrepartie, le système des concours permettait une certaine fluidité sociale, tandis qu'aujourd'hui l'inégalitarisme est systémique et assumé.

L'anxiété croissante des familles et l'appauvrissement des jeunes générations constituent l'arrière-plan indépassable de la réforme de l'école et de l'État. L'économiste reconnu, Kaneko Masaru, a qualifié la période récente d'« ère des inégalités croissantes (34) », dans un texte de synthèse sur les débats à ce sujet. La paupérisation des 18-40 ans (35) dans le Kantô (Tôkyô-Yokohama et leurs périphéries) depuis

les « dix années perdues » d'après l'éclatement de la bulle en 1991-1992 a eu pour conséquence, malgré la « reprise » économique (le Japon a en réalité toujours maintenu son rang de deuxième puissance économique mondiale), d'instaurer une « normalité » du travail précaire, concourant lui-même à renforcer l'écart croissant des richesses. Nombre de ces 18-40 ans ne paient pas leur cotisation de sécurité sociale ni leur retraite (dont la diminution est en outre à l'étude). Le salaire brut d'un tiers d'entre eux serait inférieur à 100 000 yens (environ 770 euros), et seul un tiers gagnerait plus de 200 000 yens, ce qui ne peut être considéré comme une rémunération élevée. La logique d'affaiblissement massif du système scolaire, pour la majorité des jeunes générations, se superpose ainsi avec un phénomène de « reproductivité » des classes moyennes telles qu'elles avaient existé depuis les années soixante. La compétition accrue avec les NPI, dont la République populaire de Chine est aujourd'hui le représentant en Extrême-Orient, a obligé d'une part à un rapatriement d'une partie des délocalisations effectuées dans les années soixante-dix et quatre-vingt en Chine continentale et d'autre part, à un abaissement du coût de la main-d'œuvre nationale au Japon. Ce contexte social a été déterminant dans la mise en œuvre de la réforme : le marasme des années quatre-vingt-dix a vu un soutien populaire massif accordé à l'aile réformiste-libérale du Parti libéral démocrate contre les soutiens (de gauche comme de droite) du service public, de la redistribution et des acquis sociaux d'après-guerre. À une population prise de doute quant à l'efficacité du système mis en place durant la « haute croissance » (décennies 1960-1980), Koizumi a pu faire approuver l'idée d'un « retour du service public à une gestion populaire », c'est-à-dire en réalité aux entreprises privées (36).

Des études chiffrées réalisées depuis le début des années deux mille par des pédagogues japonais opposés à la réforme, par des économistes étudiant l'état de la société japonaise — notamment Tachibanaki Toshiaki, dont les travaux ont soulevé un puissant débat au Japon — ou encore par des journaux importants tel l'*Asahi Shimbun* (Centre), montrent quels sont les premiers effets de la libéralisation des zones scolaires pour le secteur public (cette réforme, encore en cours, est présentement bien avancée dans la région du Kantô), de la mise en place des « écoles publiques d'élite » et du désengagement financier de l'État (37). Si ces réformes sont encore relativement récentes, on peut néanmoins repérer quelques tendances qui ont été soulignées par les opposants à la réforme.

Le premier de ces effets a été la différenciation recherchée du secteur public, accompagnée d'un renforcement du secteur privé qui a connu une augmentation significative de ses demandes d'inscription. Ce phénomène est d'autant plus sensible que la libéralisation du choix de l'école a encouragé la compétition entre les établissements et a renforcé leurs différences. Au sein de cette compétition, le privé est favorisé par des crédits autonomes et par une plus grande marge de manœuvre, puisqu'il n'est pas contraint par le Ministère : ainsi, les écoles privées les plus prisées établissent leurs programmes scolaires, en fonction des concours universitaires, mais en imposant des frais d'inscription très élevés. Seules les « écoles publiques d'élites » peuvent leur tenir tête, en associant collège et lycée sur un statut dérogatoire, mais en sélectionnant les élèves très tôt et en faible nombre. En conséquence, ces différences et écarts entre les élèves et les classes sociales ont tendance à devenir des réalités bien établies, du fait de la politique d'enseignement distinct par niveau scolaire pour le secteur public – qui a enfermé certains élèves et écoles dans une catégorie assez imperméable dès le primaire. Ainsi, dans la région du Kantô, le pourcentage d'élèves passant les concours pour entrer dans les collèges privés est passé de 8,5 % en 1986 à 13 % en 2000 puis à 18,5 % en 2006. Si l'on se penche plus précisément sur Tôkyô, ce pourcentage est encore plus élevé – il est passé de 20 % en 2000 à 27 % en 2006 – ; à Tôkyô, 25,7 % des élèves du collège étaient scolarisés dans le privé en 2006 (38). Autrement formulé, dans le cas de Tôkyô, un quart des élèves s'éloigne du public – bien que le privé ne soit pas d'égale qualité. Nous reviendrons plus loin sur ce point et sur la question des zones ultra-urbaines, plus sensibles à ces phénomènes.

Un autre effet de la réforme scolaire serait un phénomène de déplacement de populations de la classe moyenne supérieure et des catégories les plus aisées depuis les centres urbains vers certaines banlieues ou secteurs bien localisés de Tôkyô ou d'Ôsaka – Tôkyô compte 12 millions d'habitants, 34 avec sa périphérie, taille qui induit des différences territoriales prononcées, ces questions concernant moins les campagnes. Ce phénomène a été appelé « rich flight » par les pédagogues et économistes japonais, en analogie avec le « White flight » américain d'après la seconde guerre mondiale, et surtout des années soixante après le *Civil Rights Act* de 1964 (39). Le « White flight » américain avait en fait eu, lui aussi, des conséquences sur le système scolaire. Au Japon, le déplacement de ces popu-

lations a été rendu possible par la libéralisation du choix de l'école. Il a par exemple été illustré par la création *ex nihilo* de quartiers fermés sur eux-mêmes et dont l'industrie du bâtiment et les agences immobilières font la publicité en invoquant un accès aisé à telle école publique ou privée bien cotée. En septembre 2006, l'hebdomadaire populaire *Yomiuri weekly* consacrait ainsi un numéro spécial aux « écoles publiques d'élites » et aux collèges et lycées privés de la capitale et de la région du Kansai (Kyôto-Ôsaka-Kôbe) classés par écart-type (40), et mis en rapport avec les lignes de chemins de fer et les quartiers où déménager pour pouvoir les fréquenter sans habiter en centre-ville (41). Inversement, les centres des grandes villes japonaises de l'Est et de l'Ouest (*i.e.* le Kantô et le Kansai) sont de plus en plus habités par les classes moyennes inférieures, au sein desquelles des moyens financiers insuffisants sont fortement corrélés avec un niveau scolaire inférieur et une assistance scolaire de plus en plus élevée (42). Ces élèves n'ont d'autre option que de fréquenter l'école de leur zone scolaire, moins bien dotée et d'un niveau en baisse du fait de l'engrenage engendré par la concurrence entre les écoles publiques, la diminution des financements, la fuite des meilleurs éléments (élèves comme enseignants) et l'instauration de cours différenciés par niveau scolaire qui ont tendance à rendre « fixes » les différences entre établissements.

Enfin, l'assistance et le soutien scolaires, au sein des *juku* (43), ont progressé de façon spectaculaire au primaire et au collège – pour s'en tenir ici à l'école obligatoire. En 1995, 770 000 élèves en bénéficiaient, soit 6 % du total de cette population étudiante : ce chiffre était passé à 980 000 en 2000 et à 1 340 000 individus en 2004, soit 13 % du total des élèves du primaire et du collège. Le soutien scolaire a donc doublé en dix ans. En outre, une analyse de sa répartition territoriale a montré que cette augmentation était inégale selon les régions : l'aide reste limitée à moins de 10 % dans certains départements tel Aichi, mais monte à une moyenne de 25 % en zones ultra-urbaines comme à Ôsaka ou à Tôkyô, et même à 40 % des élèves dans certains arrondissements du centre de Tôkyô, ce pour des résultats inférieurs à la périphérie. Autrement dit, dans la capitale, un quart des élèves se trouve dans le privé, tandis qu'un quart est bénéficiaire de l'assistance scolaire. Au Japon, le soutien scolaire ayant toujours été sollicité autant par les familles aisées que par les moins riches (ce qui est différent de la France), on ne peut pas saisir ici la moitié des étudiants. Cependant, une bipolarisation entre deux populations étudiantes semble bien se déga-

ger, compte-tenu de la forte corrélation constatée avec les résultats scolaires et les moyens financiers en baisse. Ces statistiques, qui proviennent d'entreprises privées comme le journal *Asahi* ou le *juku* Nichinôken (44), ont en outre été corroborées par des enquêtes menées par l'opposition y compris par le Parti démocrate (équivalent de l'ex-UDF). Cette fracture scolaire et sociale, selon la formulation de Tachibanaki, apparaît aussi dans le durcissement moral, car le manuel « patriotique » plus ou moins soutenu par le Parti libéral démocrate en 2001 et 2005 ne sera utilisé au mieux que dans le secteur public moins bien subventionné. Le choix des manuels étant sectorisé pour le public et libre pour le privé, « l'ordre moral » ne concernera jamais les enfants des familles aisées qui sont dans le privé, bien perçu, ou dans les « écoles publiques d'élites » — le Premier ministre Abe pouvait soutenir en 2006 à la fois l'idée de patriotisme et celle d'un système de subventions inégalitaires aux écoles, dans son ouvrage *Utsukushii kuni e* (Pour un beau pays) (45).

Sans déborder ici sur la réforme universitaire, il a été souligné que les effets « classistes » de la réforme de l'école avaient modifié la composition étudiante des meilleures universités, telle l'Université de Tôkyô, ancienne université nationale, la mieux considérée au Japon. Les droits d'inscription annuels y sont passés d'environ 12 000 yens dans les années soixante-dix (coût comparable à la France) à aujourd'hui environ 500 000 yens, soit environ 3 850 euros (46). Ses étudiants provenaient autrefois des lycées publics bien considérés de l'ensemble du Japon, aux coûts d'inscription bas (même s'ils étaient en fait complétés par du soutien scolaire), tandis qu'aujourd'hui la composition étudiante de l'université s'est rapprochée de celle d'un établissement privé fréquenté par des familles aux revenus très élevés comme l'université Waseda, à Tôkyô ; ces étudiants proviennent en outre de façon croissante des lycées privés (47). Parallèlement, les lycées privés, mal perçus, ont connu, eux aussi, une augmentation de leurs effectifs (cf. *supra*) et récupèrent les élèves en situation d'échec au sein des « écoles libres » (*jiyû gakkô*), écoles sous contrat, originellement créées pour accueillir les minorités postcoloniales après 1945 – surtout les Coréens – et qui, de par leur « spécialisation » (« école ethnique », « école multisports », etc.) ne permettent pas, elles, d'accéder à l'université (48). Les effets de la réforme scolaire se cumulent ainsi avec ceux de l'augmentation des écarts sociaux au sein de la société japonaise, pour aboutir à une fracture à la fois sociale et scolaire (49).

EN CONCLUSION

Discutée depuis 1980, appuyée par la tendance favorable à la théorie économique néolibérale et par les néoconservateurs du Parti libéral démocrate, ainsi qu'un moment par une critique de la Gauche japonaise contre les concours, la réforme du système scolaire menée par étapes depuis 1992-2000 au Japon a constitué une rupture avec le système scolaire de 1947 qui garantissait l'égalité des chances, au moins théorique, aux élèves. Se revendiquant d'une désagrégation fantasmée du corps social ou bien d'une primauté de l'économique, les réformistes n'ont cependant pu déployer leur « réforme structurelle » que depuis 2000. Celle-ci s'est appuyée sur un désengagement de l'État dans l'éducatif et sur l'idée de compétition inter-établissements avec, en arrière-plan, la mise en place d'un système différencié dès le collège et non plus pyramidal qui néanmoins permettait la mobilité sociale au lycée, comme c'était le cas depuis l'après-guerre. En outre, ce nouveau système affiche ouvertement une conception de l'école dont la mission ne vise pas à corriger les inégalités sociales, mais plutôt la reproduction des élites. Ce mouvement a eu d'autant plus d'ampleur au Japon, avec la libéralisation des zones scolaires, que ce pays est très urbanisé et offre à la population un large choix d'écoles — ce qui n'est pas le cas des régions rurales du Japon (moins peuplées), comme d'ailleurs la majeure partie de la France.

La réforme scolaire est intervenue dans un contexte de réforme générale de l'État, réalisée consécutivement à l'explosion de la bulle financière en 1991-1992. Malgré une certaine image d'un Japon « en déclin », celui-ci est en réalité toujours resté la deuxième puissance économique mondiale. Cependant, dans le cadre de la restructuration débutée dans des années quatre-vingt-dix, la croissance économique comme but en soi a été privilégiée contre la re-répartition des richesses et contre l'idée d'égalité sociale. Autrement dit, dans ce processus de fracture sociale et scolaire au Japon, ce qu'on observe, c'est une remise en cause de l'État-nation, organisée par l'aile réformiste du Parti libéral démocrate, hégémonique au sein de celui-ci depuis 2004-2005. À l'heure où l'État-nation connaît une crise dans le monde, les critiques contre l'intégration nationale menée depuis la fin du XIX^e siècle pourraient prendre davantage en compte le mouvement actuel de retour vers une société et un régime polarisés entre les riches et les pauvres (voire selon des différences ethniques aux États-Unis). Ce mouvement est en effet lié à un recul

de l'État-nation qui supposait l'existence de classes moyennes et promouvait une relative égalité sociale. Au sein de ce mouvement mondial, le Japon suit une logique analogue à celle des réformes menées aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Même « l'éducation patriotique » doit être interprétée dans ce cadre (bien qu'elle soit en partie une réaction à la mondialisation, comme on l'observe en Europe), surtout dans un pays qui ne connaît plus de service militaire depuis 1945 et n'a plus de prétention géostratégique régionale. On pourrait même se demander si le patriotisme ainsi véhiculé ne serait pas « l'opium des pauvres » fabriqué par les réformistes. La révision en 2006 de la loi fondamentale sur l'éducation de 1947 a été accompagnée de la création, en 2007, du ministère de la Défense : mais plutôt qu'un prétendu « renouveau du militarisme nippon » — dans

une Asie orientale où l'armée sud-coréenne est la seule véritable armée moderne avec l'armée américaine et où l'opacité des budgets chinois est souvent rappelée par le Pentagone —, on peut constater, plus simplement, que la restructuration néolibérale de l'État japonais embrasse simultanément l'armée et l'école, qui ont toujours été les deux piliers de l'État-nation moderne. Ce, afin de pouvoir, ensuite, mettre un terme à la restructuration de l'école égalitaire et de l'État redistributeur mis en place après-guerre, en suivant l'idée qu'une société inégalitaire dotée d'un État non interventionniste est une société prospère et plus efficace.

Arnaud Nanta
Chargé de recherche au CNRS
Centre de recherches sur le Japon,
CNRS-EHESS

NOTES

- (1) Sur l'évolution générale du système scolaire depuis 1945 : A. Nanta, « Le débat sur l'enseignement de l'histoire au Japon », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, Paris, n° 88, 2007, p. 13-19 ; Christian Galan, « L'évolution du concept d'« éducation d'après-guerre » », in Michael Lucken, Anne Bayard-Sakai et Emmanuel Lozerand (dir.), *Le Japon après la guerre*, Philippe Picquier, Paris, 2006, p. 47-81 ; Ōta Takashi, *Sengo Nihon kyōiku shi* (Histoire de l'éducation dans le Japon de l'après-guerre), Iwanami shoten, Tôkyō, 1978 ; Horimatsu Buichi, *Nihon kyōiku shi* (Histoire de l'éducation au Japon), Kokudoshu, Tôkyō, 1985.
- (2) Les collèges publics pouvaient relever de l'arrondissement ou du quartier pour les grandes villes, mais les lycées publics relevaient, eux, de la ville, de même que leurs zones scolaires respectives. Il existe aussi des écoles publiques nationales, moins nombreuses.
- (3) Une brève alternance a eu lieu de 1994 à 1996 avec une coalition des partis d'opposition sous l'égide du Parti socialiste. Sur le Parti libéral démocrate : Éric Seizelet, « L'après-guerre comme paradigme politique », in M. Lucken et al. (dir.), 2006, *op. cit.*, p. 19-46.
- (4) Conformément à l'usage dans le monde sinisé, le nom de famille précède le prénom.
- (5) C'est-à-dire, *grosso modo*, la continuation du courant opposé à l'idée de *démocratie* au XIX^e siècle et qui, par exemple, tenta de se dresser contre les réformes de la III^e République en France. Si ce n'est la mise en avant de la mondialisation, les arguments invoqués ici sont très proches de ceux du célèbre idéologue Gustave Le Bon (1841-1931) au tournant des XIX^e et XX^e siècles, lorsqu'il critiquait l'idéal assimilationniste et les réformes éducatives de Jules Ferry (1832-1893) ainsi que l'égalitarisme (théorique) de la politique coloniale française. G. Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, Flammarion, Paris, nouvelle édition de 1917.
- (6) Voir le dossier : « Hanzai fuan shakai nippon » (Le Japon, une société qui a peur de la criminalité), *Sekai*, n° 728, juillet 2004.
- (7) Taux moyen (arrondi) des arrestations pour vol pour 100 000 mineurs : aux États-Unis, 100 en 1987, 150 en 1993, 128 en 1996 (en 1996, Allemagne : 217 ; France : 125) ; au Japon, 0 en 1987, environ 6 entre 1993 et 1996. Taux des arrestations pour homicide (*idem*) : aux États-Unis, 6 en 1987, 11 en 1993, 7 en 1996 (en 1996, Allemagne : 3 ; France : 2,4) ; au Japon, entre 0,2 et 0,5 entre ces dates. Fujita, « Sengo Nihon ni okeru seishōnen mondai – kyōiku mondai : sono tenkai to genzai no kadai » (La question des jeunes et de l'éducation dans le Japon d'après-guerre : développement [historique] et actualité », in Fujita, Kurosaki Isao, Katagiri Yoshio et Satō Manabu (dir.), *Kyōikugaku nenpō 8 – kodomo mondai* (Bulletin annuel de pédagogie n° 8 : la question des enfants), Seiori shobō, Tôkyō, 2001, p. 73-114, ici p. 99.
- (8) La France s'était donné comme objectif dans les années quatre-vingt que 80 % d'élèves soit scolarisés jusqu'au niveau du baccalauréat, le chiffre de 66 % d'admis par classe d'âge, toutes séries confondues, n'ayant par ailleurs jamais été atteint. Le Japon n'ayant pas de baccalauréat, les deux chiffres ne sont cependant pas comparables terme à terme.
- (9) Fujita (dir.), *Dare no tame no "kyōiku saisei" ka* (Un « renouveau de l'éducation » pour qui ?), Iwanami shoten, Tôkyō, 2007 ; Fujita, *Gimu kyōiku o toinaosu* (L'éducation obligatoire en question), Chikuma shobō, Tôkyō, 2005.
- (10) Selon les statistiques gouvernementales japonaises, le nombre de lycéens a progressé d'environ 4,5 à environ 5,5 millions d'individus entre 1980 et 1990, pour chuter à environ 3,4 millions d'élèves en 2006. Sōmushō tōkei kenshūjo (Ministère des affaires intérieures et des communications, centre de recherches statistiques) (dir.), *Dai 57 kai Nihon tōkei nenkan, Heisei 20* (Statistiques annuelles du Japon, année 2008), Sōmusho tōkeikyoku, 2008, partie 22, p. 705.
- (11) Le Japon était classé 2^e en mathématiques et 1^{er} en sciences pour le collège. Son classement était respectivement 1^{er} et 2^e en 1981-1983.
- (12) Trends in International Mathematics and Sciences Study.
- (13) En sciences, les résultats étaient analogues, avec la République tchèque en 2^e position.
- (14) Fujita, 2005, *op. cit.*, p. 179-198 et p. 233-246 ; Hirota Teruyuki, « Aikokushin no yukue : kyōiku kihon-hō kaisei to iu mondai (Où va le « patriotisme » ? La question de la révision de la loi fondamentale sur l'éducation), Seiori shobō, Tôkyō, 2005. Yutori signifie « avoir assez de temps ».
- (15) Fujita, 2005, *op. cit.* ; Hirota, 2005, *op. cit.*
- (16) Les élections législatives du 11 septembre 2005 ont tourné au référendum entre les pro-Koizumi, soutenant le démantèlement de la Poste, et ceux qui la défendaient comme institution publique. Entre le rejet du projet de loi par le Sénat durant l'été et les élections de septembre, Koizumi a obligé près de quarante députés du parti à démissionner. La même année, il avait fait voter une loi pour limiter l'âge des élus, ce qui permit de faire

- partir des mandarins parmi les conservateurs du parti ou parmi ceux qui ne le suivaient plus. En environ dix-huit mois, des personnalités tel que Nakasone, Nonaka Hiromu (né en 1925), Katô Kôichi (né en 1932), le futur Premier ministre Fukuda Yasuo (né en 1936) ou encore Hashimoto Ryûtarô (1937-2006), soit les leaders de l'ensemble des factions du parti, ont perdu tout ascendant, tandis que le Parti libéral démocrate passait entre les mains de la faction Koizumi – Abe Shinzô (né en 1954) – Machimura Nobutaka (né en 1944) – Asô Tarô (né en 1940). Le retour de Katô a été conditionné à l'arrêt de critiques de sa part, et celui de Fukuda s'est fait suite à la disgrâce d'Abe et en plaçant Machimura à ses côtés. Le Parti libéral démocrate actuel est idéologiquement plus cohérent, ou étroit, qu'il ne l'était en 2004 quand il comptait les partisans de la redistribution régionale en son sein.
- (17) C. Galan, 2006, *op. cit.*, p. 71-73. Ici p. 71.
- (18) *Ibid.*
- (19) Après un premier test local en 1998, cf. *supra*.
- (20) Cette instance a été mise en place en 2001, en réunissant des commissions remontant aux années quatre-vingt.
- (21) Cela est compréhensible, les régions périphériques du Japon disposant de moins de moyens que les régions de la côte Pacifique situées entre Ôsaka et Tôkyô.
- (22) Les États-Unis sont, à notre connaissance, le seul pays à avoir adopté un tel système, uniquement dans trois États.
- (23) Cela d'abord parce que le texte de loi n'est pas explicite sur ce point, et aussi parce qu'une ancienne université d'État pourrait connaître bien des vicissitudes avant de faire faillite. En réalité, ce sont surtout les universités privées de province qui risquent de disparaître. Voir le rapport de l'économiste Sébastien Lechevalier (EHESS) : « Recent Changes in the Japanese Public Research and Innovation Policies », *Research Project undertaken for European Union – Delegation of the European Commission to Japan*, Tokyo, juin 2006. Également le dossier : « Daigaku – “kaikaku” to iu na no hôkai » (« Réforme » : le nom donné au démantèlement des universités), *Sekai*, n°708, décembre 2002.
- (24) Sur les rapports entre le Ministère et les enseignants depuis les années cinquante, voir : A. Nanta, « Le Japon face à son passé colonial », in Olivier Dard et Daniel Lefeuvre (dir.), *L'Europe face à son passé colonial*, Riveneuve, Paris, 2008, p. 129-146 ; A. Nanta, 2007, *art. cit.* ; C. Galan, 2006, *op. cit.*
- (25) Fujita, 2007, *op. cit.*, p. 10-12.
- (26) Satô Manabu, « Kyôshi ni tai suru kanri to tōsei » (Gestion et contrôle des enseignants), in Hirota (dir.), 2007, *op. cit.*, p. 65-83. Aussi p. 10-12.
- (27) Ce manuel n'a presque pas été adopté par les écoles : pour le public, 0 % lors de la sélection de 2001 et 0,4 % à celle de 2005 ; pour le privé, 0,1 % en 2001 et 1 % en 2005. L'organisation Atarashii rekishi kyôkasho o tsukuru-kai émane de la Commission d'étude sur l'histoire du Parti libéral démocrate, réunie entre 1993 et 1995. A. Nanta, 2008, *op. cit.* ; A. Nanta, 2007, *art. cit.*
- (28) L'hymne et le drapeau nationaux n'étaient jusqu'alors que d'usage, et non officiels.
- (29) Notamment à Tôkyô, suivant l'initiative du maire Ishihara Shintarô (né en 1932), dont la personne illustre la fusion entre le « laisser-faire » pour les entreprises et un discours « néo-nationaliste ».
- (30) Voir note 24.
- (31) Voir note 16.
- (32) Ce classement a été établi par l'OCDE puis a été précisé par des économistes japonais pour les pays développés, à partir du taux du nombre de foyers au revenu inférieur à la moyenne nationale sur le nombre total de foyers. Tachibanaki Toshiaki, *Kakusa shakai* (Une société d'écart), Iwanami shoten, Tôkyô, 2006, p. 2-34, notamment p. 23-28 ; Tachibanaki, *Confronting Income Inequality in Japan. A Comparative Analysis of Causes, Consequences and Reform*, MIT press, Londres, 2005 ; Tachibanaki, *Nihon no keizai kakusa* (Les écarts économiques au Japon), Iwanami shoten, Tôkyô, 1998.
- (33) Les écoles ne se valent pas nécessairement, surtout dans un système de concours comme le Japon d'après-guerre, et sans système éducatif unifié et articulé en zones scolaires, ces différences s'affirment.
- (34) Kaneko, « Égalité et inégalité dans la société japonaise d'après-guerre », in Jean-Marie Bouissou (dir.), *Le Japon contemporain*, Fayard, Paris, 2007, p. 265-280, ici p. 276.
- (35) Tachibanaki, 2006, *op. cit.*, p. 189-204 ; Tachibanaki, 1998, *op. cit.* ; Kaneko, 2007, *art. cit.* ; Philippe Pons, « Le Japon est devenu une société à deux vitesses », *Le Monde*, 7 septembre 2005.
- (36) La population japonaise a, par exemple, été surprise face à la montée des tarifs de la Poste, le gouvernement ayant assuré que sa privatisation les ferait diminuer.
- (37) Fujita (dir.), 2007, *op. cit.* ; Fujita, 2005, *op. cit.* ; Tachibanaki, 2006, *op. cit.*
- (38) Ces chiffres proviennent d'enquêtes menées par le journal *Asahi* publiées en mars 2006 (ici, n° du 25 mars 2006) et par le centre de soutien scolaire (*juku*) Nichinôken en 2006. Ces deux institutions sont considérées comme objectives.
- (39) Le *Civil Rights Act* de 1964 a interdit la discrimination raciale ou fondée sur tout autre critère tel le sexe, la nationalité ou la religion.
- (40) Jusque-là, les écarts-types étaient utilisés surtout pour les lycées et les universités.
- (41) *Yomiuri Weekly*, semaine du 17 septembre 2006.
- (42) Enquête du journal *Asahi*, appuyée sur des données du Ministère, n° du 23 mars 2006 (voir note 38).
- (43) Les *juku* japonais sont des écoles privées de renforcement et de soutien scolaires.
- (44) Voir notes 10 et 38.
- (45) Abe, *Utsukushii kuni e*, Bungei shunjû, Tôkyô, 2006.
- (46) Notons que le salaire moyen, très théorique compte tenu des écarts susmentionnés, était de 243 000 yens brut par mois en 2002 (environ 1870 euros). Il était stable depuis 1990. À Tôkyô, le salaire moyen était de 340 000 yens en 2002 ; bien qu'en légère baisse par rapport à 1990, il y restait le plus élevé au Japon. Le salaire moyen des personnes en CDD mentionnés en début de partie (entre 2 et 4 millions de personnes, selon les définitions) tournait autour de 120 000 yens en 2006. Par ailleurs, les coûts d'inscription dans les universités privées sont au minimum deux fois plus élevés.
- (47) Tachibanaki, 2006, *op. cit.*, p. 114-115.
- (48) Certaines universités, en nombre limité, ont cependant toujours accepté d'accueillir, sur dossier, les Coréens sortant des écoles coréennes.
- (49) Tachibanaki, 2006, *op. cit.* ; Tachibanaki, 1998, *op. cit.*, p. 152-199. Voir aussi : Kariya Takehiko, *Kaisôka Nihon to kyôiku kiki : fubyôdô saiseisan kara insentibu dibaïdo e* (Le Japon stratifié et la crise de l'éducation : de la reproduction des inégalités à l'*incentive divide*), Yûshindô kôbunsha, Tôkyô, 2001.