

## Une privatisation inégalitaire des usages scolaires

Famille et éducation au Japon

*Disparity in the privatisation of education: Family and education in Japan*

*Una privatización de los usos escolares fuente de desigualdades. Familia y educación en Japón*

Claude Lévi Alvarès

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3101>

DOI : 10.4000/ries.3101

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2013

Pagination : 39-48

ISBN : 978-2-85420-599-2

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Claude Lévi Alvarès, « Une privatisation inégalitaire des usages scolaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3101> ; DOI : 10.4000/ries.3101

---

# Une privatisation inégalitaire des usages scolaires

## *Famille et éducation au Japon*

Claude Lévi Alvarès

Les Japonais ont la réputation ancienne d'être un peuple curieux de tout et qui accorde une haute valeur à l'éducation. Dès le XVI<sup>e</sup> siècle, les témoignages des religieux venus évangéliser l'Extrême-Orient attestent d'un goût marqué pour l'étude et de la grande agilité d'esprit de cette population (Frois, 1585).

Cette réputation n'a pas été démentie lors de la seconde rencontre frontale du Japon avec l'Occident, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'arrivée des cuirassiers américains, la mise en demeure d'ouvrir ses ports et la signature subséquente des « traités inégaux ». Sommé d'apprendre le plus vite possible le langage des puissances occidentales, le Japon s'est mis à son école avec la création d'un système moderne d'éducation centralisé et une politique d'acquisition forcenée des savoirs susceptibles de lui éviter la colonisation et de lui donner une place parmi les grandes puissances. Cette « modernisation » par le sommet s'est accompagnée de bouleversements politiques et sociétaux radicaux, parmi lesquels nous retiendrons la suppression des castes et des privilèges et l'ouverture à l'ensemble de la population de la possibilité d'une promotion sociale par l'étude.

Si cet alignement de la société sur les bancs de l'école ne s'est pas déroulé sans heurts ni résistances, on ne peut nier que les résultats aient été spectaculaires. Dès 1905, 95 % d'une classe d'âge bénéficiait de quatre années de scolarité obligatoire (prolongées à six ans en 1907) tandis qu'au plan économique, le Japon avait rattrapé le peloton des grandes puissances dès les années 1920.

Cette « modernisation accélérée » (Sato Manabu, 2012) est une caractéristique lourde (et coûteuse) du modèle scolaire adopté dans ce pays.

Quoique la démocratisation à l'américaine conduite au lendemain de la défaite ait introduit, au moins pour un temps, des principes et des modèles de gestion décentralisés et proches des usagers, le Japon a renoué dès les années cinquante avec le modèle éducatif étatique et centralisé qui avait si bien réussi à son économie. Et profitant d'une conjoncture internationale favorable, le miracle s'est répété. Dès les années soixante, le Japon retrouvait sa place de grande puissance. Soutenu par une politique volontariste de construction d'établissements scolaires et de recours au secteur privé pour les nouveaux lycées, le taux d'accès au

niveau du baccalauréat dépassait les 90 % dès 1974,<sup>1</sup> pour s'établir à 94 % en 1979 et 96,3 % en 2009. Une même politique d'investissement et de délégation encadrée vers le privé a permis la création d'un parc universitaire de 780 établissements en 2012, qui scolarisent plus de 53,9 % d'une classe d'âge dans le supérieur<sup>2</sup>.

Cette réussite quantitative, qui avait inspiré au début des années quatre-vingt l'objectif français des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, doit cependant être nuancée par un certain nombre de considérations qui compléteront notre compréhension de la « scène scolaire » ou du marché scolaire avec lequel les familles doivent composer. La prochaine section de cette contribution sera donc consacrée à une description fine du marché scolaire qui circonscrit les espaces de jeu des familles.

## CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET HISTORIQUE

Avant d'évoquer les transformations qui ont affecté le fonctionnement des établissements scolaires au cours des vingt dernières années dans le sens d'un assujettissement accru aux attentes des familles et à la logique du marché, il est nécessaire de rappeler certains faits.

### La scolarisation dans le cadre de l'obligation scolaire

La répartition des établissements scolaires présente plusieurs grandes caractéristiques : en 2010, les établissements publics comptaient pour 98,3 % de l'offre scolaire dans le primaire et 91,9 % dans les collèges, situation de quasi monopole à la mesure des missions dévolues aux deux étages de l'obligation scolaire : l'inculcation des savoirs fondamentaux mais aussi et peut-être plus essentiellement, la transmission des valeurs et des comportements qui règlent la vie sociale.

Ainsi, jusqu'au tournant du siècle, le « choix » d'un établissement public s'imposait d'autant plus « naturellement » à la très grande majorité des familles que les possibilités de fuite étaient rares, d'une part du fait du coût prohibitif et de la difficulté d'accès aux rares établissements privés, et d'autre part en raison d'une stricte application de la carte scolaire.

Pourtant, derrière l'égalité de façade soigneusement entretenue par divers dispositifs institutionnels tels que la définition de normes architecturales communes à tous les établissements ou la règle du roulement des enseignants pour garantir l'équanimité des conditions d'apprentissage, on pouvait observer des différences de perception et des stratégies diverses.

---

1. Données du ministère de l'éducation : [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2011/09/27/1299178\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf)

2. 86 universités nationales, 95 publiques (municipales ou préfectorales) et 599 privées. Voir sur le site du ministère de l'éducation : [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kouritsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kouritsu/index.htm)

En effet, l'absence de toute évaluation officielle des résultats scolaires par établissement n'empêchait pas la circulation d'informations sur les qualités respectives des différents collèges. Ainsi, en milieu urbain, des pratiques minoritaires de détournement de la carte scolaire et une forte compétition à l'entrée des établissements privés les plus prestigieux attestaient de la mobilisation de certaines familles pour maximiser les chances de réussite de leurs enfants.

Mais la marge de manœuvre était étroite et ne concernait qu'un faible pourcentage de parents. Pour la plupart des familles, c'est à l'approche du terme des neuf années de l'obligation scolaire, et plus précisément au cours des trois années de collège, que la question épineuse de l'orientation prenait graduellement le pas sur les autres dimensions de la vie scolaire.

Dans les collèges, cette dimension s'affirmait notamment par l'organisation répétée d'examens dont les résultats étaient retranscrits dans un « dossier » confidentiel (*naishinsho*) remis directement au lycée public postulé. Le caractère « secret » de ce carnet alimentait la crainte des parents et entretenait une attitude de dépendance impuissante vis-à-vis des écoles et des enseignants puisque toute protestation risquait de se traduire par une sanction d'autant plus menaçante qu'elle était invisible et fantasmée. L'assiduité de certains parents au sein des PTA (*Parents-Teachers Association*), tout comme l'obédience comportementale de certains enfants, reflétaient et reflètent aujourd'hui encore une dissymétrie que les procès engagés à partir des années 70 n'ont pas aplanie<sup>3</sup>.

## Les lycées

Le choix de l'établissement d'accueil dans le second cycle du secondaire obéit à des logiques bien différentes de celles qui prévalent au collège.

### La place de l'enseignement privé

Une première différence tient à l'importance relative de l'alternative privée puisque celle-ci scolarise 278 250 élèves, soit 21,4 % de ceux qui sont inscrits dans un établissement dit « de jour » (*zennichisei*)<sup>4</sup>.

Mais cette première donnée doit aussitôt être pondérée par une analyse de la répartition territoriale de ces établissements. On remarque alors une très forte concentration de l'enseignement privé dans les grandes agglomérations urbaines, avec des taux de scolarisation qui dépassent le public à Tokyo (58,8 %) et avoisinent les 40 % dans les préfectures de Fukuoka (40,02 %), Kyoto (39,92 %)

---

3. Deux procès ont été intentés sans succès en 1974 puis en 1991 dans le but d'obtenir la divulgation des informations contenues dans ce dossier confidentiel.

4. Par opposition aux établissements dits « du soir » (*teijisei*), qui accueillent en fin d'après-midi des élèves de tout âge désireux de reprendre des études et de valider des unités de valeurs ouvrant sur la remise d'un diplôme de fin de lycée.

et Osaka (38,47 %). On note inversement la faiblesse de ces taux qui n'atteignent pas même 10 % dans certaines préfectures rurales du Japon comme Tokushima (4,48 %), Okinawa (5,72 %) et Akita (9,96 %)<sup>5</sup>.

Précisons cependant que cette première distinction « privé/public » n'implique pas de façon automatique la supériorité académique des préfectures à forte concentration de l'enseignement privé.

### **Types d'établissements et cursus d'études**

Les lycées se distinguent également par les cursus d'études qu'ils proposent. On note le choix préférentiel des élèves pour les sections dites générales, qui ouvrent plus largement sur l'enseignement supérieur (63 % contre 40,6 % pour l'enseignement spécialisé). Les établissements professionnels préparent en un ou deux ans les élèves désireux de se présenter à des diplômes nationaux. Près de 77 % des jeunes poursuivent des études au-delà du lycée.

### **La hiérarchie des établissements**

Le troisième principe de distinction repose sur un indice synthétique qui mesure d'année en année la difficulté d'accès à l'établissement et donc le niveau scolaire requis pour avoir une chance d'y être reçu. Cet indice, appelé « *hensachi* », se présente comme une fourchette qui précise les scores bas et hauts entre lesquels un élève alpha a une chance d'être reçu au concours d'entrée.

L'indice de l'établissement ayant une valeur prédictive sur la possibilité d'accéder au terme des trois années d'études à telle ou telle université, on comprend la fébrilité qui accompagne le choix des lycées et le déroulement des épreuves.

Jusqu'en 1993, les collégiens étaient invités à passer dans leur propre collège un examen blanc préparé par des sociétés privées (*gyōsha tesuto*). L'analyse des résultats permettait de produire les indices synthétiques (*hensachi*) qui servaient ensuite de base « objective » pour établir le choix des établissements postulés lors des entretiens d'orientation organisés par les collèges. La décision d'interdire cette pratique a considérablement troublé le processus d'orientation puisque les enseignants ne disposaient plus d'éléments suffisamment « transparents » ni d'arguments immédiatement « convaincants » pour faire valoir leurs recommandations face aux espoirs des familles et des élèves.

Tel était d'ailleurs le but recherché par un législateur inquiet du trop grand succès d'une pratique qui écrasait toutes les différences par une polarisation exclusive sur un unique chiffre. L'insistance ultérieure sur les notions de

---

5. Tous ces calculs reposent sur les données 2010 du Rapport d'enquête sur les établissements scolaires (*gakkō kihon chōsa hokokusho*).

caractère propre (identité des établissements) et les incitations à la différenciation des établissements participaient d'une même volonté de soustraire le choix de l'orientation à un simple ajustement des performances individuelles à la « valeur » des établissements, telles que mesurées par cet indice.

Mais cette volonté de multiplier les critères d'évaluation des individus et des établissements et d'introduire un peu plus de complexité et de hasard dans le choix des parcours devait compter avec la résilience de la vaste industrie éducative des *Juku* et des *Yobikô*, c'est-à-dire avec leur capacité à décliner des produits ajustés à toutes les évolutions possibles du marché scolaire.

### **Les *Gakushû Juku* et les *Yobikô***

On ne peut comprendre le système éducatif japonais si on ne mesure le rôle ou plutôt les rôles dévolus de façon presque institutionnelle aux différentes « écoles après l'école »<sup>6</sup>.

Le terme générique de *Juku* recouvre une multitude d'établissements qui vont de la simple école de musique à d'énormes complexes financiers qui déclinent des produits extrêmement ciblés, comme la préparation à tel lycée ou à telle faculté de telle université... Les *Yobikô* offrent pour leur part une structure d'accueil et des formations ciblées aux candidats qui décident de retenter leur chance après un premier échec aux concours d'entrée à l'université.

Les grands *Juku* agrègent à leurs activités d'enseignement de nombreuses activités comme la publication de manuels, la production et la diffusion de données statistiques, la formation d'enseignants voire, depuis quelques années, des interventions d'experts auprès de certaines écoles publiques. Loin d'être une solution ponctuelle de dépannage pour donner un coup de pouce à un enfant en difficulté, ces institutions sont devenues un des piliers du système éducatif japonais (tableau 1) en même temps qu'une industrie d'autant plus florissante<sup>7</sup> qu'elle s'avère incontournable pour les familles.

### **Les dépenses éducatives des familles**

Selon les données compilées par le ministère de l'éducation et des sciences pour l'année 2007, les dépenses engagées au titre des *Juku* par les familles dans le primaire s'élevaient à 21 302 yens, avec des variations selon les niveaux (11 988 yens en P1 contre 18 472 yens en P6) et une dispersion significative : si la médiane s'établit autour de 15 000 yens au cours des deux années conclusives de l'enseignement primaire, 10 % des familles déclarent une dépense mensuelle supérieure à 45 000 yens.

---

6. Nous reprenons ici l'expression de Dominique Glasman, spécialiste de ces questions en France.

7. On dénombre 20 022 *Juku* qui emploient au moins cinq personnes. En 2010, ces *Juku* ont générés 760 milliards de yens de chiffre d'affaire (61 milliards d'euros), soit le dixième du budget 2012 du ministère de l'éducation nationale en France. (Enquête 2010 sur l'état des industries de services spéciaux.)

**Tableau 1.**  
**Fréquentation en % des divers dispositifs d'aide scolaire en 2008 pour les neuf années**  
**de l'obligation scolaire (de primaire 1 à collège 3)**

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	C1	C2	C3
<i>Juku</i>	15,9	19,3	21,4	26,2	33,3	37,8	45,1	50,9	65,2
Cours particuliers	0,3	0,5	0,6	0,9	1,3	1,5	3,2	4,2	6,8
Correspondance	22,6	22,1	22,4	19,3	16,2	15,2	19,4	16,7	15
<i>Naragaito</i> *	67,7	72,6	77,6	76,3	73,6	66,9	37,8	32,6	22,7

\* On peut traduire *naragaito* par « cours divers ».

Sources : Enquête du ministère de l'éducation et des sciences, 2008

Dans les collèges, la moyenne des dépenses s'établit à 26 064 yens avec une médiane autour de 25 000 yens en troisième année de collège ; 13,1 % des familles dépensent plus de 45 000 yens à ce même niveau.

Ces données confirment divers travaux qui décrivent une diversité des pratiques (modes d'utilisation, intensité, fréquence) et pointent l'existence d'une corrélation entre ces choix et les revenus mais aussi le lieu de résidence (présence d'une alternative privée, nombre et qualité des *Juku*, hiérarchie locale des établissements publics, conditions d'accès) et, de façon moins bien identifiée, le capital scolaire des familles.

## L'ÉVENTAIL DES PRATIQUES DANS LEUR CONTEXTE

En complément du tableau que nous venons de dresser, il convient de s'interroger sur la façon dont les nombreuses réformes introduites au cours des vingt dernières années ont affecté la relation des parents à l'institution scolaire et ont modifié les comportements et les pratiques associées à la scolarité des enfants.

Le système des examens n'a pas considérablement changé. L'insistance mise sur les notions d'individualisation (*koseika*), de différenciation (*kobetsuka*), d'affirmation du caractère propre et de mise en valeur de son originalité s'est traduite par une différenciation croissante des établissements comme des élèves. La règle de l'uniformité s'est donc quelque peu atténuée au profit d'une diversité réglée et encadrée.

À l'ombre tutélaire de ces nouveaux principes, plusieurs transformations significatives ont été opérées. Les nouveaux établissements qui regroupent collège et lycée (écoles d'enseignement secondaire) ou école primaire et collège s'imposent comme de nouveaux pôles d'excellence dans le paysage scolaire. Grâce à cette initiative, le secteur public a pu multiplier le nombre d'établissements susceptibles de concurrencer les meilleurs lycées privés.

En outre, les mesures de dérégulation envisagées dès 1996 par le Comité de la réforme administrative ont peu à peu remis en cause le fonctionnement de la carte scolaire. Confronté aux attentes assez radicales exprimées dans le *Second rapport sur la dérégulation et l'ouverture au secteur privé* (décembre 2005) qui déclarait vouloir « libéraliser entièrement le choix des établissements pour activer l'amélioration de leur qualité », le ministère de l'éducation a adopté une position prudente, voire critique. Ainsi pouvait-on lire sur son site Internet que « si on laisse l'éducation publique au libre choix des usagers, il est à craindre qu'une part essentielle de cette éducation publique disparaisse, "faute d'avoir été choisie" ». Dans l'esprit du porte-parole du ministère, le risque portait principalement sur cette part de l'éducation qui « forme les qualités nécessaires à un bon membre du pays et à un honnête citoyen, qui nourrit le sens moral et civique, qui traite de l'environnement, de la compréhension internationale ou des droits de l'homme, et finalement de tout ce qui, relevant de l'intérêt général, participe de l'essence même de l'éducation publique ».

Cette résistance du ministère a probablement ralenti une évolution vers une approche étroitement clientéliste de l'éducation. En dépit d'une pénurie de données statistiques liée aux nombreux interdits qui entravent la recherche sociologique au Japon (Sudo, 2009 ; Minei, 2012), il semble bien que le recours aux « dispenses individuelles » soit principalement le fait des familles les plus mobilisées sur l'atteinte d'objectifs scolaires envisagés en termes d'optimisation de l'investissement éducatif (Fujita, 2006 ; Sudo, 2009). L'école n'est plus pensée dans sa fonction « publique » de production de citoyens mais dans sa seule capacité à répondre aux objectifs de promotion des ambitions personnelles.

L'augmentation significative du nombre d'établissements privés dans les grandes agglomérations signale pour une part un élargissement des attentes instrumentales face à l'école et la possible désaffection des classes les plus aisées pour une scolarité commune dans un espace public<sup>8</sup>. Dans un contexte d'incertitudes croissantes au regard du monde futur et des compétences qui y seront nécessaires, on constate une augmentation des dépenses d'éducation d'autant plus grande que les revenus sont élevés. L'éducation apparaissant comme la meilleure garantie que l'on puisse transmettre à sa progéniture, les familles qui en ont les moyens accroissent leur investissement (choix du privé, dépenses du *Juku*...) tandis que les familles moins aisées se résignent à des investissements moins performants ou baissent les bras et délaissent l'école comme voie de réussite sociale. Les analyses sur la démotivation des élèves issus des milieux les plus modestes semblent corroborer cette hypothèse d'une articulation renforcée entre échelle des revenus et attentes scolaires.

---

8. Dès 2006, le sociologue de l'éducation Fujita Hidenori (2006) parle de « *rich flight* », néologisme construit sur le « *white flight* » américain, pour évoquer le comportement de fuite vers le privé des classes aisées.



Cette tendance à la privatisation de la chose scolaire ou à l'accaparement de l'école à des fins privées se retrouve sous des formes diverses dans la façon dont la mission des enseignants est envisagée et redéfinie. Sous une forme « pathologique », on assiste à une montée des récriminations, avec le développement du phénomène des « *monster-parents* » qui assiègent l'établissement d'accueil par d'innombrables revendications dont le point commun est le sentiment que l'école – ou un professeur – ne répond pas comme il convient aux besoins ou aux attentes de leur enfant. À leurs yeux, l'école n'est plus un bien commun mais une chose privée soumise à leurs désirs.

Pour autant, aussi irrationnel et pathologique qu'il puisse paraître, le phénomène des *monster-parents* n'est jamais que l'expression outrancière du nouveau contrat passé entre les usagers-clients et l'école pourvoyeuse de services à la personne. Force est d'admettre que, dans le cas du Japon, cette évolution a été pavée par toute une succession de discours et de réformes qui avaient pour point commun la mise en cause des enseignants et des principes d'égalité qui réglaient, certes avec des succès mitigés, le fonctionnement de l'école publique.

On ne peut en effet manquer de s'étonner lorsqu'on observe le foisonnement des citations qui affirment à tour de rôle que les enseignants japonais sont parmi les plus dévoués et les plus travailleurs du monde, et que tous les maux de l'éducation japonaise sont le résultat d'un déficit de qualité de cette profession.

Rappelons : 1) que les enseignants japonais travaillent en moyenne 60 heures par semaine pour 40 heures payées et qu'ils reçoivent au titre de leurs « heures supplémentaires » une indemnité forfaitaire équivalant à 4 % de leur salaire ; 2) qu'ils revendiquent assez mollement le paiement de ces heures car la longue présence s'enracine dans une culture scolaire assez largement partagée ; 3) que, comme le rappelle Hidenori Fujita, les grandes enquêtes internationales comme Pisa attestent de la qualité du travail réalisé par cette école japonaise, tant en termes d'égalité des chances que de performance des élèves.

Dès lors, que penser des campagnes qui discréditent les enseignants japonais depuis une trentaine d'années ?

Il est avéré qu'une large part des critiques relève d'intentions politiques et idéologiques telles que la volonté d'affaiblir le syndicat des enseignants et de reprendre le contrôle sur l'un des derniers bastions de la résistance progressiste<sup>9</sup>. Mais le succès de cette politique relève pour sa part d'une conjonction de facteurs qui nous entraîne de nouveau vers la thématique de la privatisation rampante de l'école et de son assujettissement à une logique managériale. Or il est indispensable de comprendre comment cette évolution gagne l'assentiment de la population.

9. Cette visée est clairement énoncée dans le programme éducatif de campagne du parti libéral démocrate (*Jimintô*) qui vient de retrouver la majorité et le pouvoir lors des dernières élections. [http://www.jimin.jp/policy/policy\\_topics/pdf/seisaku-066.pdf](http://www.jimin.jp/policy/policy_topics/pdf/seisaku-066.pdf)

L'école japonaise est très fortement une émanation du pouvoir central et, à ce titre, elle a longtemps conservé une position ascendante vis-à-vis de la population. Cette dissymétrie constitutive s'est longtemps exprimée sous des formes acceptées, comme l'autorité incontestée du maître qui avait pour pendant son devoir de vertu.

Cette hégémonie de l'école a des ramifications très profondes dans la vie de la population : visite au domicile des familles pour vérifier les conditions de vie et d'étude de l'élève, rôle de conseil auprès des parents, imposition du rythme propre de l'école qui accapare progressivement la quasi-totalité du temps libre des enfants.

En échange de cette délégation parentale massive, l'école devait garantir la promotion sociale des enfants et leur bonne éducation. Sans doute a-t-elle assez bien rempli cette part du contrat jusqu'aux années quatre-vingts. Elle s'est alors retrouvée coincée par une massification dans un contexte de ralentissement économique. Les dysfonctionnements se sont multipliés, touchant tout particulièrement les lycées « dépotoirs » (*teihenkô*), où les violences pointaient l'échec de cette mission. L'école avait cessé de tenir ses promesses ; elle se transformait en une garderie qui renforçait ses dispositifs de contrôle et de surveillance. La fin des années quatre-vingts a vu une multiplication d'incidents parfois mortels qui ont fini par briser les illusions iréniques les plus tenaces. La critique de l'encadrement bureaucratique (*kanri kyôiku*) a précédé l'apparition d'autres dysfonctionnements qui touchaient tour à tour les niveaux inférieurs d'un système dont l'autoritarisme devenait de plus en plus flagrant.

Alors même que l'école n'était plus à même de garantir sa part du contrat, elle prétendait continuer d'exercer un magistère sur la vie des enfants et sur le rythme des familles. Or, dans le même temps, celles-ci avaient changé. Sous les effets conjoints de la globalisation, de l'immigration et de l'accroissement des disparités, le Japon connaissait une diversification croissante. Et ces nouvelles tendances s'affirmaient alors même que le niveau global d'éducation s'étant élevé, l'autorité naturelle des enseignants devenait plus controversée, plus discutable. Le temps de l'hégémonie tirait à sa fin sans que l'institution scolaire soit encore capable de le comprendre ni de l'accepter (Tsuneyoshi Ryoko, 2007).

Tel est le contexte historique : un divorce entre l'école travailleuse et les familles sceptiques, qui a favorisé une profonde remise en question des rôles en faveur d'un rééquilibrage au profit de la sphère privée.



Nous avons choisi d'examiner la question des relations entre famille et école à l'aide d'une focale assez large. Il nous a semblé qu'une description des stratégies éducatives se devait d'intégrer tout un ensemble d'informations sur le marché scolaire, le rôle des *Juku*, le volume des dépenses éducatives et finalement la nature composite et socialement différenciée des attentes vis-à-vis des deux étages de l'obligation scolaire.

Les transformations sociales et les réformes conduites au cours des vingt dernières années ont certainement eu pour effet d'ouvrir l'école, de la rendre davantage perméable aux influences et aux pressions du milieu local. Mais cette « ouverture » s'est souvent accompagnée d'une redéfinition des missions dans le sens d'un alignement tendanciel des pratiques sur les seuls objectifs d'élévation du niveau au détriment des dimensions intégrative et éducative de l'action scolaire.

Un autre angle d'analyse comme celui des expérimentations et des écoles innovantes mettrait plus en évidence les modes de coopération et les complémentarités entre la collectivité locale, les familles et le collectif des enseignants. Mais ces tentatives restent bien souvent les otages de la pression exercée en aval par un système extrêmement hiérarchisé et bordé par une industrie scolaire problématique.

## BIBLIOGRAPHIE

FROIS Luís (1585) : *Traité sur les contradictions de mœurs entre Européens et Japonais*, Chandeigne, 1993.

FUJITA Hidenori (2006) : *Kyôiku kaikaku no yukue* (l'avenir des réformes éducatives), Iwanami Booklet n° 688.

FUJITA Hidenori (2012) : L'évolution des politiques éducatives et du rôle de l'école et de la famille au Japon p. 15-36 in C. Galan et C. Lévi Alvarès « Séisme éducatif au Japon », *Les dossiers des sciences de l'éducation* n° 27, Presses Universitaires du Mirail.

GALAN Christian (2012) : Une stratégie du désordre : l'assouplissement de la sectorisation scolaire au Japon p. 87-102 in C. Galan et C. Lévi Alvarès « Séisme éducatif au Japon », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 27, Presses Universitaires du Mirail.

LEMAN Bérénice (2012) : Soutien scolaire et concours d'entrée dans les collèges privés au Japon p. 103-116 in C. Galan et C. Lévi Alvarès « Séisme éducatif au Japon », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 27, Presses Universitaires du Mirail.

MINEI Masaya (2012) : Taidan : Nichifutsu no gaku seido to gakkô sentaku [Entretiens : Les circonscriptions scolaires et le choix des établissements en France et au Japon], in SONOYAMA Daisuke (ed) *Les paradoxes du choix libre des établissements*, Heiso shobo.

MINEI Masaya (2012) : Entretiens : La carte scolaire et le choix des établissements en France et au Japon, in SONOYAMA Daisuke (ed) *Les paradoxes du choix libre des établissements*, Heiso shobo.

SATO Manabu (2007) : Les enseignants japonais dans une période charnière in Lévi Alvarès Claude et Sato, Manabu (dir), *Enseignants et écoles au Japon – acteurs, système et contexte*, Maisonneuve et Larose, 2007.

SUDO Kosuke (2009) : Gakuryoku no kaisôsa ni kansuru jishshôteki kenkyû no dôkô [Orientations des recherches positives sur les écarts de niveau scolaire selon les couches sociales], *Bulletin de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Tokyo*, n° 49.

TSUNEYOSHI Ryoko (2007) L'esprit de groupe et l'école japonaise in Lévi Alvarès Claude et Sato, Manabu (dir), *Enseignants et écoles au Japon – acteurs, système et contexte*, Maisonneuve et Larose.