Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et quels enseignements en tirer ?

Une étude transversale et trois études de cas : Asie de l'Est, Indonésie,
Japon

Can we speak of (an) Asian education model(s), and what lessons can be learned?

A cross-sectional study and three case studies: East Asia, Indonesia, Japan

*¿Se puede hablar de modelo(s) asiático(s) y qué lecciones sacar de ellos? Un
estudio transversal y tres estudios de caso: Asia del Este, Indonesia, Japón*

Jean-Marie De Ketele et Bernard Hugonnier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4366>

DOI : 10.4000/ries.4366

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 4 avril 2015

Pagination : 131-140

ISBN : 9782854206067

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele et Bernard Hugonnier, « Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et
quels enseignements en tirer ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 68 | avril 2015,
mis en ligne le 04 avril 2017, consulté le 03 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4366> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4366>

Peut-on parler de modèle(s) asiatique(s) d'éducation et quels enseignements en tirer ?

*Une étude transversale et trois études de cas :
Asie de l'Est, Indonésie, Japon*

Jean-Marie De Ketele

Université catholique de Louvain, Belgique

Bernard Hugonnier

Institut catholique de Paris, France

Par définition, un modèle est une représentation conceptuelle qui permet de rendre plus facilement intelligibles une situation, un phénomène ou un processus en en identifiant les principales caractéristiques. Dans ce cas, un modèle permet de mieux appréhender une nouvelle information recueillie et même d'anticiper certaines actions futures. Un modèle peut-être aussi quelque chose que l'on veut mettre en exergue pour éventuellement le dupliquer. Mais, pour éviter que le modèle ne devienne stéréotype et n'entraîne des inférences abusives, il importe de le considérer comme provisoire et de continuer à l'ajuster, car des aspects importants ont pu être négligés ou ont pu évoluer. Comparer des systèmes éducatifs différents et examiner diachroniquement leurs évolutions permettent justement l'ajustement de nos modélisations.

Depuis la participation d'un certain nombre de pays ou régions asiatiques aux épreuves PISA¹, PIRLS² et TIMSS³ et face aux résultats remarquables de certains d'entre eux, les regards se tournent désormais vers les systèmes éducatifs de ces pays pour tenter de comprendre les raisons d'un tel succès. Existe-t-il un modèle asiatique commun à tous les pays ? Peut-on plutôt parler d'un modèle commun aux pays ou régions du Sud-Est, où se situent les performances les plus élevées ? Le développement économique serait-il le facteur explicatif de la différence entre les résultats observés dans la région du Sud-Est et les autres régions ? Ou seraient-ce plutôt la culture, les traditions et la sociologie politique, le développement économique étant plutôt une conséquence ? Faut-il envisager d'autres facteurs explicatifs des différences entre les systèmes éducatifs de ces pays ? Quels

1. Programme de suivi des acquisitions des élèves.

2. Progress in International Reading Literacy Study.

3. Trends in International Mathematics and Science Study.

enseignements peut-on tirer de l'expérience de ces pays pour améliorer les performances des systèmes éducatifs occidentaux ? Telles sont les questions centrales auxquelles nous nous attacherons dans cet article⁴.

Le matériel principal sur le lequel repose notre analyse est composé de quatre études de cas portant sur : le Japon (Oba, 2014) ; l'Indonésie (Suratno, 2014) ; une étude comparative de quatre systèmes éducatifs asiatiques performants, à savoir Shanghai, Hong-Kong, Taïwan et Singapour (Cheng, 2014) ; une étude comparative plus globale, qui tente d'identifier, malgré les différences entre les systèmes éducatifs asiatiques, les éléments communs à tous ces systèmes (Mason, 2014). Pour étayer nos réflexions, nous recourons à des éléments présentés dans d'autres ateliers du colloque⁵, ainsi qu'à diverses lectures complémentaires.

Mais que faut-il regarder prioritairement pour tenter d'inférer un modèle sous-jacent à un ou plusieurs systèmes éducatifs asiatiques ? Les dimensions ou questionnements qui nous semblent importants pour caractériser ces systèmes éducatifs sont les suivants :

- Quelles sont les valeurs recherchées ou défendues prioritairement par les systèmes éducatifs asiatiques ?
- Quelles relations sont tissées entre le développement de la culture, les besoins du monde du travail, la citoyenneté, l'épanouissement personnel ?
- Quelle importance est accordée à l'éducation par les autorités politiques, les parents, les jeunes, la société ?
- Comment sont caractérisés leurs curricula sous leurs différentes formes (le prescrit, le réalisé, l'évalué, le caché) et leurs composantes (disciplines et contenus prioritaires, pratiques pédagogiques privilégiées, résultats obtenus) ?
- Quelle pédagogie, quel mode d'apprentissage, quelles évaluations sont-ils pratiqués ?
- Quelle attention est accordée au recrutement, à la formation et au statut social des enseignants ?
- Quel poids est attribué aux offres d'éducation publiques et privées, nationales ou internationales ?
- Quelle influence le rapide développement économique et social et la mondialisation jouent-ils dans l'évolution des systèmes éducatifs ?
- Quels dispositifs et modes de régulation sont-ils mis en œuvre pour améliorer ou non la qualité de l'enseignement et les performances des élèves, et réduire les disparités entre les différentes couches de la population ?

Les réponses à ces questionnements nous amènent à passer en revue trois hypothèses.

4. Cet article prend sa source dans l'atelier que nous avons coordonné au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) le 13 juin 2014, dans le cadre du colloque international « L'éducation en Asie : quels enjeux mondiaux ? » organisé à l'occasion du 20^e anniversaire de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (<http://ries.revues.org/3710>), sur le thème « Existence et influence de modèles asiatiques ». Cet article n'est pas un résumé de l'atelier, mais une synthèse, intégrant les propos des intervenants et nos réflexions.

5. Toutes les études de cas présentées lors du colloque sont disponibles en ligne. Voir : <http://ries.revues.org/3710>

HYPOTHÈSE N° 1 : DES ASIES ET DONC DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS PLURIELS

Cette hypothèse semble prégnante dès l'abord : un continent très vaste, partagé en zones culturelles diverses (Asie sinisée, hindouiste, musulmane), avec de grandes mégapoles urbaines à côté de zones rurales très différenciées selon la topographie, ayant vécu des événements historiques et des colonisations diverses selon les lieux, soumises actuellement à une très grande variété de régimes politiques, connaissant des développements économiques extrêmement divers que traduisent très bien les indicateurs du PIB. Illustrons ces propos en puisant nos arguments dans nos études de cas.

Composée de plus de 13 000 îles dont certaines ne sont guère peuplées, alors que d'autres souffrent d'une surpopulation, l'Indonésie a été longtemps un ensemble morcelé de petits royaumes de culture indianisée ; elle est devenue progressivement le plus grand pays musulman mais conserve quelques poches d'hindouisme, malgré une période assez longue de colonisation par les Hollandais (ayant laissé des communautés religieuses catholiques et protestantes) et une occupation par les Japonais pendant la Seconde Guerre mondiale. Ayant obtenu l'indépendance en 1945, mais confrontée régulièrement à des mouvements séparatistes divers, l'Indonésie s'est fixé comme priorité d'unifier le pays et de créer un esprit de souveraineté nationale, grâce au développement de son système éducatif (Tilaar, 1995 ; Djojonegoro, 1996 ; Mestoko *et al.*, 1985)⁶. La valeur suprême recherchée est la *Pancasila*, à savoir les cinq préceptes fondamentaux d'un État souverain : la croyance en un Dieu seul et unique ; une humanité juste et civilisée ; l'unité de l'Indonésie ; une vie démocratique guidée par la sagesse de la pensée dans les débats menés par les représentants du peuple ; enfin, la justice sociale pour tous les Indonésiens. Ce projet a amené les autorités politiques et éducatives à conduire de gros investissements : création de dizaines de milliers d'écoles dans pratiquement tous les villages du pays, politiques d'accès à l'éducation (obligation scolaire de six ans en 1984 et de neuf ans en 1994, recrutement d'enseignants en très grand nombre, mais dont la formation était insuffisante), recherches d'appuis et de financements auprès de grandes institutions internationales ou nationales (JICA, USAID, AusAID, Pays-Bas). Ces efforts importants n'ont cependant pas été couronnés du succès attendu, comme le montrent le rapport de la Banque mondiale (1998) et les résultats des enquêtes PISA ou TIMSS. Les autorités éducatives se sont alors attachés à combattre les faiblesses dénoncées, dont le *rote learning* (ou apprentissage par répétition)⁷, et à s'inspirer des principes d'une éducation universelle par l'élaboration d'un

6. Voir Suratno (2014).

7. Voir plus loin.

*school-based curriculum*⁸, définissant les compétences des matières fondamentales, prônant un « apprentissage expérientiel et contextuel à la place du *rote learning*, utilisant l'anglais comme langue d'enrichissement du curriculum s'alignant ainsi sur ceux des pays de l'OCDE, l'élaboration de standards et de critères de réussite... Ces initiatives sont loin de satisfaire tous les parents, attachés aux prérogatives locales, et aux enseignants, s'estimant insuffisamment formés pour les mener à bien.

Au premier abord, tout oppose le Japon à l'Indonésie : un sentiment d'unité qui remonte à l'empire et qui se prolonge dans la monarchie constitutionnelle, une même langue, un territoire densément peuplé, un pays jamais colonisé (mais colonisateur à une certaine époque) mais occupé militairement de 1946 à 1953 par les Américains, un développement économique et industriel remarquable (troisième puissance économique mondiale). Depuis l'ère Meiji en 1868, le Japon est très ouvert aux puissances occidentales, car désireux de moderniser la société japonaise tout en conservant ses valeurs traditionnelles, telles que codifiées dans le *Rescrit impérial sur l'Éducation* de 1890. Ces quelques extraits de ce document historique sont significatifs des valeurs prescrites :

[...] la Vertu dans Notre Patrie [...] unis dans les sentiments de loyauté et de piété familiale [...] soyez fils pieux, frères affectionnés, époux unis, amis sincères ; vivez modestement et avec modération ; étendez votre bienveillance à tous ; adonnez-vous à la science et pratiquez les arts, et par là, développez vos facultés intellectuelles et cultivez vos qualités morales ; de plus, travaillez pour le Bien Public et les intérêts de la Communauté ; respectez toujours la Constitution et observez les lois ; si un jour les circonstances le demandent, offrez-vous courageusement à l'État ; vous défendrez ainsi et maintiendrez ainsi la prospérité de Notre Trône Impérial.

Sous le gouvernement Meiji, l'enseignement de base a été mis au service du développement économique et militaire du pays, sous la devise « esprit japonais et technologie occidentale ». Si pendant l'occupation américaine, il y eut des tentatives pour changer cet esprit japonais, l'indépendance retrouvée en 1952 remit en vigueur les valeurs traditionnelles et se préoccupa d'adapter l'enseignement aux besoins de plus en plus pressants de l'industrie et de l'économie. Des efforts considérables furent mis en œuvre pour développer non seulement l'enseignement supérieur (par ailleurs sélectif) mais surtout les institutions de formation technique et professionnelle. C'est aussi à cette période que les autorités éducatives désirèrent trouver un équilibre entre la décentralisation en vigueur et une centralisation jugée nécessaire pour homogénéiser davantage le système éducatif.

8. Skilbeck (1984) a été l'un des premiers à le définir comme le processus interne, par les acteurs de l'institution (et non externe, par les acteurs externes), de planification, de mise en forme, d'implantation et d'évaluation d'un programme consistant les apprentissages à développer chez les élèves ou les étudiants.

Étant donné leurs scores aux épreuves PISA relativement proches de ceux du Japon, on pourrait avoir tendance à y associer les territoires suivants : Shanghai, Taïwan, Hong-Kong et même Singapour. En effet, outre leurs performances scolaires, tous ces territoires ont vécu une occupation japonaise – brève il est vrai – connaissent actuellement des développements économiques et industriels importants, sont des ports commerciaux très actifs et des pôles financiers parmi les plus importants au monde. Ces territoires se distinguent cependant nettement du Japon par leur taille géographique, leur population et leur histoire politique. De plus, ils se distinguent entre eux par des régimes actuels très différents. Taïwan est une île⁹ ; il s'agit du plus grand des quatre territoires, avec une superficie de 36 000 km², mais avec une densité de population moindre (639 habitants par km²) compte tenu de son relief accidenté. Par contre, Shanghai est une municipalité autonome de la Chine continentale, avec seulement 6 340 km² et une densité bien plus grande de 3 641 habitants par km². Située sur la côte sud de la Chine, Hong-Kong est une « région administrative spéciale de la République populaire de Chine » de plus de 7 millions d'habitants, avec une densité très forte de 6 405 habitants par km² ; avec une économie très libérale, la ville est considérée comme la plus riche de la Chine. Situé entre la Malaisie et l'Indonésie, Singapour est un pays indépendant depuis 1965 malgré sa très petite taille, moins de 700 km², mais sa très grande densité de population (7 126 habitants au km²) ; le régime politique est considéré comme très autoritaire, dirigé par la même famille et n'ayant connu que trois premiers ministres depuis l'Indépendance.

Tous ces éléments sembleraient plaider pour l'hypothèse d'Asies plurielles et de systèmes éducatifs pluriels. Cette hypothèse serait encore renforcée si l'on analysait l'immense territoire de la Chine continentale ou la République parlementaire d'Inde composée, sur base linguistique, de 29 États et de sept territoires gouvernés par l'État central.

HYPOTHÈSE N° 2 : DES ASIES MAIS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS SOUMIS À DES TENSIONS COMMUNES

Si nous sommes en face d'Asies plurielles, nous relevons, à travers les études de cas, une série de récurrences exprimables en termes de tensions qui ont animé et animent encore aujourd'hui les systèmes éducatifs. Ces tensions ont fait l'objet de débats répétés et les réponses ont tantôt privilégié un pôle, tantôt un autre.

9. Plusieurs petites îles sont rattachées à l'île principale.

« Valeurs traditionnelles » vs « pression de la globalisation »

La tension la plus fréquemment relevée est celle entre « valeurs traditionnelles » et « pression de la globalisation ».

« Valeurs traditionnelles » : expressions utilisées	« Pression de la globalisation » : expressions utilisées
<ul style="list-style-type: none">- « héritage du confucianisme »- « esprit japonais » dans le Rescrit impérial- cinq principes de la Pancasila en Indonésie- « besoin de cohésion sociale » (Singapour)- ...	<ul style="list-style-type: none">- « interdépendance économique »- « mondialisation »- « économie de la connaissance »- « consumérisme »- « mode de vie occidental »- « progrès techniques »- « technologies occidentales »- ...

Selon les moments du parcours et les caractéristiques du contexte, les systèmes éducatifs apportent des réponses qui penchent plutôt vers un pôle ou plutôt vers un autre, mais sans jamais oublier complètement l'un des pôles.

Ainsi, les valeurs traditionnelles restent importantes en Chine et au Japon, grâce à une « éducation holistique » au sein de l'école (le « formel ») et en dehors de l'école (l'« informel »). Toute la vie de l'école est organisée pour développer une « morale collective » à travers diverses activités (les élèves nettoient les locaux, les plus forts prennent en charge les élèves en difficultés, etc.). Mais ces pays n'oublient cependant pas de répondre aux besoins liés aux changements liés à la globalisation, comme le montrent par exemple la participation à PISA et le souci des classements.

Autre exemple, celui de Singapour, où le développement économique du pays et l'adaptation aux évolutions des pressions liées à la globalisation est la priorité. La conséquence en termes d'éducation se traduit notamment par une sélection très forte sur les trois aspects évalués par PISA (lecture, maths, sciences, au détriment des autres). Mais Singapour anticipe les effets pervers du processus de compétition sélective et tente de mettre en place des dispositifs pour assurer une « cohésion sociale ».

Centralisation vs décentralisation

L'histoire de nombreux pays est traversée de « vagues » successives de centralisation et de décentralisation. Les premières se caractérisent par une volonté politique d'instaurer une réforme concernant toutes les composantes du système éducatif ; les secondes apparaissent lorsque les acteurs locaux éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des réformes qu'ils contestent. Les pays qui ont procédé à des successions rapides de vagues de centralisation et de décentrali-

sation sont ceux qui ont progressé le moins. Le cas de Singapour est particulièrement singulier, car il s'agit du même gouvernement, au pouvoir depuis 55 ans, et il existe une constance dans le processus de réforme.

Modèles internes vs modèles externes

La tension entre modèles internes et modèles externes est liée aux deux premières. À certaines étapes de leur histoire, la plupart des pays ont connu une ou plusieurs phases de colonisation (pour le Japon, pas de colonisation mais une courte phase d'occupation américaine après la guerre). Cela a entraîné des tensions entre modèles internes et modèles externes lorsqu'ils ont été importés (comme en Indonésie et en Inde). Par contre, d'autres pays ont examiné des modèles étrangers non pour les copier mais pour en évaluer l'intérêt et, éventuellement, y recourir pour améliorer les modèles internes (comme le Japon).

« Apprendre par cœur » vs « apprendre à apprendre »

Cette tension, qui existe dans de nombreux pays, a fait l'objet de nombreux débats sur la signification du « *rote learning* », perçu différemment par les Occidentaux (perception négative) et les Asiatiques (perception positive). En réalité, c'est bien davantage qu'un apprentissage par cœur : il s'agit d'un mode d'apprentissage par répétition qui renvoie à la tradition asiatique suivant laquelle « copier ce qu'ont fait et appris les anciens » est primordial dans l'éducation et l'instruction. La tension existe dans les systèmes asiatiques, car le *rote learning* est associé à la réussite et à la montée dans la hiérarchie sociale, tandis qu'« apprendre à apprendre » est lié à la réponse à donner aux évolutions du développement économique.

Efficacité vs équité

Une autre tension qui est évoquée explicitement ou implicitement est la tension entre « efficacité et équité », que l'on peut aussi appeler tension entre « recherche d'une excellence élitiste et recherche d'une excellence inclusive ».

Le premier pôle est privilégié lorsque le système recherche la sélection des meilleurs, la compétition, le classement. Ce pôle est renforcé par certaines valeurs traditionnelles, par la pression des familles favorisées ou moyennement favorisées, qui veulent voir leur(s) enfant(s) accéder à un statut social plus élevé – ou du moins maintenu – par le recours à la « *shadow education* » ou à certaines formes de privatisation. Le second pôle est privilégié lorsque certains acteurs du système éducatif ou politique sont convaincus que la qualité présuppose le souci de l'équité (distribution égale et juste de l'accès, des ressources et des résultats du système éducatif) à travers les différentes couches de la population (genre, capital socio-économique, régions, ethnies, disparités langagières, religions) et qu'ils ont eu assez de pouvoir pour défendre ces idées et faire agir dans ce sens.

D'autres tensions ont été soulevées explicitement ou implicitement, telles que : l'uniliguisme dans la langue d'apprentissage ou au contraire le multilinguisme ; la culture de l'écrit (Asie sinisée surtout) et la culture de l'oral (dans beaucoup d'autres pays asiatiques).

HYPOTHÈSE N° 3 : INFLUENCE CONJUGUÉE DE LA CULTURE, DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET D'UNE GOUVERNANCE STABLE

L'Asie est trop vaste, l'histoire des pays qui la composent trop différente et leur niveau de développement trop distinct pour penser qu'il existe une Asie et donc un modèle éducatif asiatique unique. Il existe cependant des éléments relativement communs qui les distinguent des pays occidentaux et qui pourraient faire émerger un modèle asiatique.

Il y a d'abord un respect de certaines valeurs traditionnelles comme par exemple la méritocratie, le respect de la hiérarchie et des personnes âgées, l'autodiscipline. Les enquêtes parallèles aux épreuves PISA révèlent que les élèves de ces pays ou territoires ont des traits relativement communs tels qu'un travail acharné, une forte persévérance dans l'effort, une motivation intrinsèque élevée, une haute autodiscipline et une certaine satisfaction à l'école. Notons que le confucianisme privilégie ces valeurs et caractérise les systèmes éducatifs des pays et des territoires qui obtiennent les meilleurs résultats aux classements internationaux. N'oublions pas que, malgré sa situation géographique entre la Malaisie et l'Indonésie, la population de Singapour est d'origine chinoise à plus de 75 %.

Sur le plan pédagogique, des éléments de similitude sont relevés dans tous les pays et territoires performants :

- le « *rote learning* » ou « apprentissage par répétition » qui, comme le souligne Mark Mason (2014), ne doit pas être compris au sens occidental mais comme un « apprentissage inductif » qui part d'observations et d'imitations et infère (parfois sur-infère) des idées plus larges, des concepts, des principes, alors que l'apprentissage déductif conduit justement à davantage d'éducation standardisée ;
- l'emphase mise sur les compétences et en particulier sur la résolution de problèmes ;
- l'accent mis sur l'apprentissage au lieu de l'enseignement à travers des curricula appropriés ;
- un travail très important de la part des élèves, reconnu comme une valeur en soi ;
- une forte pression exercée par les parents quant au travail scolaire qui s'oppose à un certain laxisme occidental, où l'objectif semble désormais de faire d'abord plaisir aux enfants ;
- un haut respect des maîtres et de leurs fonctions ; c'est certainement dans ces domaines que les systèmes éducatifs occidentaux ont quelque chose à apprendre des systèmes asiatiques.

Tous ces pays ou territoires se caractérisent par un développement économique, industriel et financier parmi les plus élevés du monde. Avec une offre d'emplois de haut niveau et bien rémunérés pour les détenteurs de diplômes élevés et recherchés, l'éducation est plus facilement un « ascenseur social ». Une classe moyenne s'est constituée, dont les familles tiennent à voir leur enfant (souvent unique), ou du moins l'un des enfants, parvenir aux niveaux d'éducation les plus élevés ; elles sont donc prêtes à d'énormes sacrifices financiers pour choisir les meilleures écoles, offrir les meilleurs services complémentaires d'officines privées, envoyer leur enfant dans les meilleures universités étrangères. En échange, ces enfants ou ces jeunes ne peuvent décevoir les attentes de leurs familles et se soumettent à des rythmes de travail très intenses, au point que certains pays (comme la Corée du Sud) s'alarment des méfaits de telles pressions.

Ces facteurs culturels et socioéconomiques se conjuguent avec une caractéristique commune actuelle des pays et territoires les plus performants : une gouvernance stable aux orientations holistiques claires, malgré des systèmes politiques très diversifiés. L'éducation n'est pas le seul fait du système formel de l'école, mais aussi des familles et de la société dans son ensemble. L'éducation est holistique : elle sert le développement du pays et celui-ci rejaillit sur les performances de l'école ; elle est soucieuse de développer la citoyenneté à travers le respect des valeurs traditionnelles et cela rejaillit sur les comportements de l'apprenant et plus tard du professionnel dans l'exercice de ses fonctions ; elle s'inspire des meilleurs systèmes éducatifs étrangers sans les copier et en les adaptant aux besoins, aux caractéristiques et aux possibilités locales (ainsi, Singapour s'est inspiré du système éducatif finlandais, tout en l'adaptant aux réalités urbaines et politiques de ce pays ; le Japon a fait de même en s'inspirant du modèle pédagogique américain). Signalons enfin que les tensions évoquées dans l'hypothèse précédente ont été régulées avec moins de heurts que dans d'autres pays, tout en étant résolues par des dispositifs éventuellement différents. Ainsi, par exemple, la tension entre efficacité et équité est régulée à Singapour par plus d'autonomie accordée aux établissements scolaires ou par des échanges d'enseignants et de chefs d'établissements aux écoles en difficulté, comme à Shanghai, tandis qu'à Taïwan, elle est régulée grâce à l'aide et l'intervention des associations locales.

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE

Ne peut-on imaginer que ces trois hypothèses soient partiellement vraies ? En effet, on ne peut nier la pluralité qui existe entre les diverses régions d'Asie, mais aussi entre les pays, à l'intérieur des pays, et parfois à l'intérieur d'une même cité. On s'aperçoit cependant que certains territoires et pays (même assez vastes) ont réussi à développer à la fois un haut niveau de performance tant au niveau éducatif qu'économique et qu'ils partagent un certain nombre de caractéristiques communes malgré leur grande diversité : importance accordée

aux valeurs traditionnelles mais aussi grande ouverture aux modèles externes et au développement économique ; conciliation entre un apprentissage inductif par répétition et résolution de problèmes ; centralisation dans les orientations et décentralisation et autonomie dans la mise en œuvre ; constance du pouvoir politique et de la conduite de la réforme du système éducatif.

Beaucoup d'autres régions et pays d'Asie ne partagent pas ces caractéristiques et n'obtiennent pas les mêmes niveaux de performance pédagogique et économique, certains d'entre eux vivant encore de nombreux soubresauts politiques. Cela signifierait-il que ces pays sont condamnés à rester des pays en développement (ou en sous-développement pour certains d'entre eux) encore pour longtemps ? Ou peut-on espérer qu'une fois sortis des périodes de trouble et ayant stabilisé leur situation politique, ces pays pourront tabler sur les valeurs traditionnelles de leur culture et sur une ouverture aux modèles performants pour construire progressivement un système éducatif et socioéconomique adapté à leurs caractéristiques et à leurs besoins ? Nous évoquons l'exemple de l'Indonésie pour formuler une réponse optimiste : si les performances de son système éducatif ne sont pas actuellement à la hauteur de ses espérances et sont en grande partie explicables par un parcours politique récent instable, ce pays devrait pouvoir compter sur les valeurs traditionnelles de la *Pancasila* et sur les opportunités économiques de sa situation géographique, comme a su le faire la République de Singapour, sa voisine.

Les modèles éducatifs asiatiques performants sont un espoir et un modèle pour les autres pays asiatiques. Les systèmes éducatifs occidentaux, notamment ceux qui sont en perte de vitesse, devraient aussi s'en inspirer.

BIBLIOGRAPHIE

CHENG K.-m (2014) : « La culture est-elle importante ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3808> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3804>

MASON M. (2014) : « Culture et performances éducatives dans les sociétés imprégnées de l'héritage confucéen en Asie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3809> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3812>

OBA J. (2014) : « Le développement du système moderne éducatif au Japon », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3822>

SURATNO (2014) : « Le système éducatif indonésien à l'heure d'importants changements », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3821> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3814>