::Savoirs LE FIL DES IDÉES

Comparaison des modes d'éducation passés et contemporains en Asie (Inde, Asie du Sud-Est, Chine)

L'Homme. Revue française d'anthropologie, n°210, 2014, p. 91-110

Catherine Capdeville-Zeng

Malgré son titre bien sérieux, quoique parlant, l'ouvrage collectif dont il sera question ici, se révèle être un passionnant voyage dans les méandres de l'éducation passée et contemporaine, scolaire ou non, dans plusieurs pays d'Asie, de l'Inde à la Chine, en passant par l'Indonésie et la Thaïlande. Il est en outre accompagné de deux introductions théoriques, l'une d'Alain Pierrot (professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes) et l'autre de l'éditeur du recueil, Jean-Marc de Grave (maître de conférences Hdr en anthropologie à l'Université Aix-Marseille), qui rappellent les enjeux scientifiques du domaine de l'éducation, encore peu exploré s da ns les études anthropologiques, mais néanmoins essentiels pour comprendre, notamment, les modalité s de l'adaptation des sociétés asiatiques à la modernité, qu'elle soit liée à la colonisation, ou inscrite dans notre époque.

Le cœur de la démarche se situe dans la distinction de deux tendances très différentes « parfois opposées, souvent divergentes et difficilement complémentaires » (p. 30) : « l'éducation formelle » qui « se rattache à un mode de transmission "décontextualisé" valorisant formellement le résultat » d'une part, « l'éducation informelle [...] valorisant davantage le vécu relationnel et contextuel de la transmission », d'autre part. Ces deux tendances sont évoquées dans la plupart des contributions ethnographiques, même celles dont l'objectif n'est pas de contraster la situation passée avec une autre vision de l'éducation, le plus souvent présentée comme « occidentalisée ». Parce que cette question n'est pas directement abordée par les introductions théoriques, je me demandais si l'on pouvait rechercher une cohérence ou au moins des valeurs partagées par les sociétés étudiées, d'abord dans leurs formes d'éducation « traditionnelles » qui font appel avant tout au contexte relationnel, à la vision de l'unité du corps et de l'esprit des élèves et au respect des

maîtres ; puis, dans les transformations liées à l'intégration de nouvelles formes éducatives que les auteurs s'attachent à rapporter. Celles-ci concernent l'introduction et la généralisation de l'anglais en Inde, la création d'écoles modernes en Inde et en Indonésie, les nouvelles techniques de pêche en Indonésie, la mise en œuvre d'une « éco-tradition » chez les Karen de Thaïlande, la création d'une « maison des récits » dans un village chinois pour y recueillir les anciens récits locaux et, enfin, la disparition des danseuses courtisanes indiennes au profit de l'initiation des jeunes filles de bonne famille à la danse.

Avant de réfléchir à cette question de la cohérence, je présenterai d'abord les apports les plus pertinents des huit articles ethnographiques, partagés en deux parties dans l'ouvrage, la première consacrée aux « modes de formation socialisés » (c'est-à-dire l'éducation informelle) et la seconde aux institutions scolaires. Différemment du chemin suivi par l'éditeur, je reprendrai ce travail par aires culturelles (l'Inde, l'Asie du Sud-Est et la Chine), en dégageant d'abord les aspects relationnels des formes d'éducation traditionnelles, puis en analysant les transformations apportées par la modernisation. En montrant comment les sociétés activent leurs choix de développement, l'approche par aires culturelles permettra de souligner trois façons de mettre en œuvre la modernité dans le domaine de l'éducation. À la suite de cette lecture critique, je terminerai par quelques réflexions sur le cas chinois qui m'est le plus familier.

En Inde : l'anglais et la danse

Samuel Berthet, dans son chapitre « Enjeux de l'enseignement dans le contexte de la renaissance nationaliste en Inde » (pp. 227-246), nous offre une analyse historique des changements intervenus dans l'enseignement en Inde depuis l'arrivée des Occidentaux : « Au cours du xix^{e} et du début du xx^{e} siècle, les influences de l'éducation européenne, via le système éducatif britannique, vont jouer un rôle clef dans la Renaissance indienne » (p. 227). Le paradoxe est que les Indiens ont adopté les méthodes éducatives occidentales, mais avec pour but de se libérer de la domination coloniale et de créer une nation indienne souveraine. Après l'indépendance, ils ont conservé ces institutions d'enseignement occidentalisées.

Le mode scolaire européen s'est développé progressivement, au détriment des formes traditionnelles d'enseignement où la culture littéraire orale était extrêmement riche et variée, tout en n'excluant pas le support écrit : « La transmission du savoir reposait essentiellement sur l'oralité, qu'il s'agisse des artistes, des artisans, des guerriers, des techniciens, des marins, des marchands, et dans une

mesure non négligeable, des cadres religieux » (p. 229). La multiplication des « *public schools* anglo-vernaculaires » dont l'enseignement reposait sur le primat de la tradition écrite et formait la nouvelle élite indienne à la fin du xviii e siècle est suivie par la création de collèges universitaires puis d'universités au xix e siècle. Un mouvement émerge au début du xx e siècle, accompagnant le nationalisme, et demande que les Indiens obtiennent un niveau égal à celui des Européens. Dans le domaine pédagogique, cela se traduit par une certaine volonté d'indianiser le système d'enseignement « à la britannique ». Des réformateurs, tels que Rabindranath Tagore et Mohandas Gandhi, s'impliquent dans les réformes de l'éducation, le premier en élaborant une pédagogie donnant une place centrale aux arts, aux cultures asiatiques et à la nature, et en créant des institutions d'enseignement ; le second en accordant au village et aux apprentissages techniques une place essentielle. Ils cherchent à s'opposer, pour le premier, « au caractère urbain et anglo-centriste du système éducatif britannique » (p. 235) et, pour le second, à « un système d'enseignement qui produit des déracinés éloignés des réalités de leur propre pays » (p. 237). Les deux ont en commun de chercher à « restaurer la place du corps dans le système éducatif formel » *(id.)*. Cependant, ces tentatives avortèrent sur le plan politique peu avant la Seconde Guerre mondiale. Depuis, l'écart n'a cessé de se creuser entre les « gens éduqués » caractérisés par un très haut niveau d'éducation normative en langue anglaise, et les « gens non éduqués », qui n'ont pas accès aux écoles très coûteuses de l'élite. Malgré l'indépendance de l'Inde, la domination de la langue anglaise se perpétue et s'accentue même, tandis que l'anglais est maintenu comme langue nationale.

Un aspect fondamental de la transformation de l'enseignement en Inde est la dégradation de l'image du corps. En effet, « la faiblesse sensuelle a été perçue comme une des causes de la défaite face au colonisateur, ce dernier étant moins accaparé par les plaisirs charnels et plus enclin au progrès matériel développé à partir du labeur intellectuel » (p. 242). Ainsi « les pratiques corporelles populaires de l'Inde semblent avoir bien moins résisté que celles d'autres pays à la pression des activités importées » (p. 243) et elles se sont reportées « sur des pratiques plus élitistes, le polo, le cricket et le hockey, sports empruntés aux Britanniques » (p. 243). Cette dévalorisation des techniques traditionnelles du corps et la valorisation des pratiques importées signalent l'abandon d'une partie des réformes des premiers dirigeants nationalistes concernant l'éducation à partir du corps.

Dans son texte passionnant « L'apprentissage de la danse en Inde du Sud et ses transformations au xx e siècle : le cas des *devadâsî*, *râjadâsî* et *nattuvanâr* » (pp. 127-156), Tiziana Leucci se penche justement sur les techniques traditionnelles du corps – la danse – et sur les transformations des institutions d'apprentissage dans la première

moitié du xx e siècle, qui ont été parallèles à la disparition des praticiennes de la tradition chorégraphique indienne.

Jusque dans les années 1930, celles-ci étaient les « danseuses des temples » *devadâsî* et les « danseuses de cour » *râjadâsî*, courtisanes auprès de riches patrons cultivés. Ces « artistes qui maîtrisaient une culture raffinée et furent longtemps les seules femmes éduquées dans la société indienne, étaient davantage comparables à des courtisanes d'Ancien Régime en Europe – la dimension religieuse en plus – qu'à des prostituées de rue » (p. 128). La danse était « un service envers la société des hommes et les dieux ». Les *devadâsî* étaient dépositaires d'un immense savoir aussi bien en musique, chant et rythmique, poésie que sur tout le corpus mythologique et épique. Dans les temples, leurs danses, qui repoussaient les malheurs, étaient une composante de la liturgie. Ces femmes étaient données par leur famille aux temples, puis elles étaient consacrées aux dieux selon un rite élaboré les rattachant au lignage de la divinité tutélaire du sanctuaire et au lignage du maître de danse. Chaque temple avait un répertoire jalousement gardé et transmis à l'héritier.

L'indépendance de l'Inde est proclamée le 14 août 1947 et, le 26 novembre 1947, est promulgué à Madras le « *Devadâsî* Act », qui punit la consécration des *devadâsî* et l'exécution de danses rituelles dans les temples. En effet, depuis le xix e siècle, sous l'influence du modèle de moralité victorien, l'élite indienne en était peu à peu venue à considérer les traditions des *devadâsî* comme « primitives et indécentes » (p. 134). Parallèlement, l'Inde voit l'émergence d'intellectuels qui s'intéressent à la danse comme véhicule privilégié de l'idéologie nationaliste, en tant que symbole identitaire de la grandeur culturelle de l'Inde. Et ainsi, « pour distinguer l'art respectable de l'immoralité de ses praticiennes » (p. 136), des institutions d'enseignement de la danse sont créées hors de toute connexion avec les temples. Quelques *devadâsî* trouvent une alternative professionnelle en donnant des cours de danse et de musique aux filles de bonne famille (p. 138). Mais rapidement, les danseuses issues des communautés de *devadâsî* disparaissent totalement de la scène artistique et de la scène sociale, ainsi que les maîtres de danse. Les nouvelles écoles de danse calquent leur organisation sur les collèges universitaires britanniques et utilisent la langue anglaise, tout en empruntant quelques éléments aux traditions indiennes (comme la réunion sous les arbres). Ces écoles contribuent à la reconnaissance internationale de la danse comme une forme artistique nationale : « L'ancienne danse indécente des courtisanes est aujourd'hui devenue un art d'agrément bienséant pour les futures épouses de bonne famille » (p. 145) et apprendre à danser devient « un véritable signe extérieur de distinction et de richesse », tant sont élevés les tarifs des professeurs. Dans ce processus, les aspects érotiques, sensuels et dévotionnels des chants et des danses ont

irrémédiablement disparu avec le savoir rituel qui allait avec. Ainsi, le Bharata Natyam « ne peut plus être qualifié de danse “sacrée” depuis qu’elle a quitté les temples » (p. 146).

En Asie du Sud-Est L’apprentissage de la pêche et de la boxe, l’école primaire et secondaire

Avec « Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre ? Dynamique des communautés de pratique sur les rivages de l’Est indonésien » (pp. 53-78), Daniel Vermonden nous fait découvrir une forme de transmission qui peut nous apparaître étrange car, dans l’île de Buton (Célèbes), rien – ou presque rien – n’est transmis ouvertement de façon explicite. C’est en pêchant avec leurs parents que les enfants apprennent peu à peu, par symbiose ; et c’est en accompagnant le spécialiste et responsable de la pêche nommé *parika* que les membres de l’équipe de pêcheurs apprennent en observant, puis en intériorisant les techniques que celui-ci met en œuvre. Le *parika* n’est pas seulement un expert en pêche, il est aussi un maître du monde et des entités invisibles qui le peuplent et il a la capacité de maintenir de bonnes relations avec celles-ci (p. 60). Quand les enfants accompagnent leur père en mer, « les rôles ne s’inscrivent pas dans une relation maître-élève car le but premier de l’activité est de ramener du poisson » (p. 67). Pareillement, le *parika* ne transmet pas non plus ouvertement son savoir, sauf à l’aube de sa mort, lorsqu’il instruit un seul de ses parents de ses secrets ; mais, en réalité, ceux-ci ont déjà été préalablement transmis de façon imperceptible, tout au long de la coopération entre les deux hommes.

Dans les années 1990 est apparue une nouvelle technique de pêche au requin pour exploiter leurs ailerons : la pêche à la palangre où l’on utilise un nouveau type de bateaux, qui a rapidement supplanté les autres activités de la pêche commerciale. Le développement de ce nouveau type de pêche a « conduit au renforcement collectif des connaissances relatives aux requins » (p. 74). Et ce savoir s’est construit sur les mêmes bases que les anciennes méthodes de pêches, par exemple en effectuant des rites pour attirer le poisson et obtenir de bons augures du « gardien de la mer » (p. 70).

La communauté est essentielle dans les modes d’apprentissages des divers types de pêche observés qui sont des « processus d’intégration sociale, de transformation de lui-même [du novice] et d’ouverture à un monde (y compris à ses entités invisibles) ou, en d’autres termes, un processus d’émergence d’une nouvelle entité : pêcheur-dans-le-monde » (p. 75). Malgré la compétition entre pêcheurs, ceux-ci œuvrent toujours au sein de la communauté dans laquelle l’expertise des uns sert de modèle aux autres.

Dans un contexte d'apprentissage paradoxalement assez proche, Stéphane Rennesson montre, avec « Du corps entraîné aux boxeurs entraînants : la question de la transmission dans la boxe thaïlandaise » (pp. 105-126), qu'en Thaïlande, c'est en boxant qu'on devient boxeur et non en apprenant par un enseignement extérieur. La parole explicative tient peu de place dans ce type de formation et n'éclaire que des points de détail. Ainsi « le corps en mouvement [...] constitue le meilleur outil pédagogique de la boxe » (p. 122). La grande différence avec la pêche des Célèbes étant que la relation hiérarchique maître-élève est fortement valorisée dans la société thaïlandaise. À côté d'aspects formalisés et ouvertement moraux, tels les rites de salutations envers l'adversaire et en hommage aux dieux, la forme majeure de la transmission opère par l'« apprentissage par expérience corporelle » (p. 110). Cet apprentissage se fait en travaillant avec des formateurs ou des boxeurs plus expérimentés et en s'entraînant avec des pugilistes de même poids et de même niveau, des binômes censés se faire progresser mutuellement par la coopération et la compétition.

Certes, la boxe thaïlandaise est une forme violente de rapports corporels, mais elle se situe à l'intérieur du cadre conceptuel de la société thaïe. Ainsi « l'idée de verticalité qui se dégage de la règle de conservation de la posture pugiliste correspond à celle qui régit les interactions au quotidien » (p. 115). De fait, les entraînements avec des pugilistes de même niveau sont une manière de se confronter aux relations entre égaux – qui, semble-t-il, sont particulièrement problématiques dans cette société valorisant avant tout les rapports hiérarchiques aîné-cadet, selon l'auteur. La boxe est un moyen de transformer l'égalité en hiérarchisation des positions : prendre un ascendant de manière posturale sur un égal, « [permet] d'établir les prémices d'une hiérarchie immanente » *(id.)*. D'un autre côté, une bonne posture est synonyme de maîtrise de ses sensations et de ses affects, aspects également développés dans le bouddhisme populaire thaïlandais. La confrontation violente à deux permet de mettre en jeu les qualités morales de la personne, afin de la constituer et de la valider. La boxe est en définitive une pratique extrême pour tester les individus et les classer de façon plus ou moins formelle et durable.

Et l'on arrive à la même conclusion pour la boxe que pour l'enseignement de la pêche dans les Célèbes, car ce qui est en jeu dépasse le simple fait de boxer. L'apprentissage des boxeurs se fait par voie « verticale » de maître à élève ou par une voie que l'on pourrait appeler « horizontale », par stimulation et compétition entre les boxeurs, mais toujours, l'apprentissage est un « processus de socialisation (pugilistique) » (p. 123). La pratique permet aux jeunes boxeurs d'expérimenter le corps lequel est « pétri de relations d'obligations réciproques qui lient les différents protagonistes : les boxeurs, leur équipement, leurs parents, leurs instructeurs, les esprits tutélaires de la terre, le roi, la communauté des moines bouddhistes, la nation, etc. » *(id.)*.

De la même manière qu'en Thaïlande, la relation maître-élève est traditionnellement valorisée à Java (Indonésie), comme le souligne Jean-Marc de Grave dans l'introduction de son chapitre « Types d'éducation formative en Indonésie : qualité relationnelle et formalisation ». Tout savoir – « la littérature, le théâtre et la danse classiques, le théâtre d'ombres, l'art martial *pencak*, ainsi que l'initiation rituelle » (p. 179) – était transmis par l'institution du *nyantri*, un terme qui désigne, à la fois, les élèves célibataires étudiant et habitant chez leur maître, et la relation qui lie un gendre à son beau-père. En effet, dans les coutumes javanaises, ce dernier est généralement un « maître » transmettant son savoir à son gendre. Comme pour la pêche dans les Célèbes, les élèves apprennent de leur maître par le biais de l'« observation participante » (p. 192) et non par des enseignements à proprement parler : « L'échange relationnel tient une place prépondérante et semble être la clef du processus d'intégration non seulement des savoir-faire mais aussi des savoirs réflexifs » *(id.)*.

Comme en Inde, l'administration coloniale a mis en place, au xix e siècle, une infrastructure d'établissements d'éducation hollandaise où s'instruisaient les élites administratives locales, mais, à l'instar de la colonie britannique, celles-ci s'insurgèrent contre l'accès très limité à ce type d'établissements, entraînant la multiplication d'écoles modernes locales. Toujours comme en Inde, les nationalistes critiquèrent ce type d'enseignement qui « ne faisait que faire travailler les facultés mentales au détriment des facultés physiques et émotionnelles » (p. 183). Ils développèrent alors une approche pédagogique fondée sur les conceptions javanaises d'équilibre entre le « ressenti », la « pensée » et la « volonté » *(id.)*. Toutefois, comme pour le cas indien, ces efforts avortèrent avant d'avoir vraiment vu le jour et l'on assista, à partir des années 1950, à l'essor rapide d'écoles de type occidental. L'enquête anthropologique montre cependant que certaines caractéristiques de la pédagogie « à la javanaise » se sont, malgré tout, implantées dans les nouveaux établissements scolaires modernes.

Jean-Marc de Grave a enquêté dans quatre lycées et dans une école coranique de Java, pour lesquels il met en lumière les influences de la pédagogie javanaise. Ainsi, le lycée de Magelang qui accorde une grande place aux activités artistiques, rend obligatoire la pratique de l'art martial *pencak* et utilise un système de tutorat. L'internat fait que les professeurs sont constamment au service des élèves, qui peuvent leur rendre visite à tout moment. L'un des lycées les plus réputés de Yogyakarta, le SMA 3, ainsi que le lycée catholique de Britto font, eux aussi, largement appel aux tuteurs. Dans ces trois établissements, on remarque un « contexte relationnel qualitatif de proximité » grâce auquel les élèves ne sont pas orientés « vers la seule vie active mais dans la vie en général » (p. 193). Les élèves n'apprennent pas

seulement à réussir aux examens, mais aussi « à se socialiser, à former des réseaux et à s'intégrer dans les réseaux » *(id.)*. Sous couvert d'éducation moderne, le système du *nyantri*, réaménagé, forme la base de l'éducation de ces écoles urbaines et élitistes. Il est également présent dans l'école coranique villageoise de Lirboyo qui attire une grande partie de la population paysanne.

L'auteur nous propose ensuite une visite dans divers lieux d'enseignement de l'art martial *pencak* (gymnase, école, université, maison, cour, etc.). Ce dernier aussi fait largement appel au *nyantri*, mais dans les « contextes fortement localisés » tels que la maison du maître, en contraste avec des « contextes délocalisés » comme les gymnases, qui emploient, non des « maîtres », mais des « entraîneurs » (p. 198). Ces derniers manquent de maturité et de formation en relations humaines, conduisant à une « perte de densité relationnelle qui accompagne la simplification des rapports entre les membres d'une équipe » *(id.)*. Dans ces conditions, le *pencak* devient un « sport » au sens moderne, c'est-à-dire une pratique séparée des autres activités sociales, pourtant toujours présentes dans les arts martiaux traditionnels javanais (rituels, religion, littérature classique, cosmologies, soins thérapeutiques...).

Toutefois, depuis les années 1970, l'Indonésie connaît un essor spontané des activités traditionnelles (danse, musique, arts martiaux, initiation rituelle...), qui « répond à un véritable besoin de maintenir vivant un mode d'action formatif, éducatif et relationnel propre aux Indonésiens » (p. 200). De telles activités « sont bien plus que du loisir, elles participent de l'homogénéité et de la cohérence sociales » (p. 202).

Telle est aussi l'idée de la transmission à l'école des savoir-faire du peuple karen des montagnes du nord-est de la Thaïlande, décrite par Abigaël Pessès dans sa contribution « Intégration des savoirs locaux en Thaïlande : savoir-faire karen à l'école et "éco-tradition" » (pp. 205-226). L'auteur a mené son enquête dans le village où a été implanté le premier projet éducatif intégrant à l'enseignement primaire thaï des « enseignements locaux », afin de revitaliser la culture des montagnards et d'en assurer la transmission aux nouvelles générations. L'école primaire du village, rouage obligatoire de l'intégration étatique, est devenue un lieu privilégié de revalorisation des « savoirs indigènes » considérés, depuis, comme révélateurs d'une tradition de coexistence harmonieuse avec la forêt (p. 206). La réforme de l'enseignement votée en 1999 stipule que l'enseignement des savoirs locaux peut atteindre jusqu'à 30% du temps scolaire, si les écoles et les villages prennent eux-mêmes ces enseignements à leur charge. Des villageois viennent y assurer des ateliers et des formations, par exemple en emmenant les élèves en forêt et en leur faisant exécuter des rites ancestraux. Les cours comprennent les domaines de l'histoire et des mythes en langue poétique, la médecine

naturelle et rituelle, le tissage, la musique, la danse du sabre et la vannerie. L'objectif est de transmettre la « sagesse indigène sur la nature » (p. 212). Ces cours ont permis de créer un « lien de complémentarité » entre les générations. Comme les élèves vont rarement à l'école au-delà du primaire, l'enseignement, notamment des savoir-faire, a pour but de préparer leur entrée dans la société. Il est admis, en Thaïlande, que les apprentissages participent directement au façonnement de l'idéal-type de la personne morale.

Pour les Karen, faire passer les apprentissages de savoir-faire de la maison à l'école contribue à métamorphoser leurs traditions « en folklore ethnique subordonné à une identité thaïlandaise ultime » (p. 214). Cependant, ce processus réhabilite en même temps les savoirs populaires longtemps dépréciés dans l'ensemble national. Les techniques de cultures sur brûlis étaient, il y a encore peu, considérées comme responsables de la déforestation, alors qu'aujourd'hui les techniques d'essartage par rotation avec jachère sont redécouvertes. Ce savoir local « se fonde sur une longue expérience de l'écosystème montagnard et sur une connaissance maîtrisée de son cycle de régénération » (p. 215). La redécouverte de leur identité culturelle comme « éco-tradition » amène les Karen à la voir comme un « fait social total », dont dérivent tous les aspects de la sagesse indigène. Désormais, les villageois sont des sujets actifs du développement de leur région. La transmission aux enfants, non seulement des techniques en relation avec la culture et la forêt mais aussi de tout l'arsenal rituel qui les accompagne, fait que les locaux produisent dorénavant « un discours anthropologique indigène » sur leur propre société (p. 224). Aujourd'hui, ils justifient eux-mêmes la nécessité de réhabiliter l'essartage et les interdits relatifs aux esprits territoriaux qui régissent l'usage des ressources et sur lesquels se fonde l'éthique indigène de la conservation de la forêt. Dorénavant, les Karen « s'autorisent à donner des leçons aux autres – Thaïlandais, Occidentaux – pour leur enseigner comment des êtres humains peuvent coexister avec tous les autres êtres du monde vivant » (p. 24).

En Chine : l'école et les rites funéraires

« Coexister avec les autres », tel est aussi l'objectif de l'enseignement primaire chinois contemporain étudié par Gladys Chicharro, dans « De la gymnastique à l'art graphique. Apprentissage et enseignement dans les écoles élémentaires chinoises » (pp. 157-178). L'auteur a mené plusieurs enquêtes de terrain dans des écoles primaires chinoises qui lui ont permis d'observer l'importance de l'éducation corporelle. Elle cherche à comprendre ce que l'on transmet aux enfants à travers cet enseignement fondé sur un véritable « modelage du corps » (p. 157). Pour ce faire, elle examine les conceptions cosmologiques et philosophiques chinoises, qui expliquent en grande partie le rôle du

corps. La pensée traditionnelle chinoise a toujours mis l'accent sur la complémentarité et la communion des principes. L'homme peut ainsi « transformer son "cœur" en agissant avant tout sur son "corps" par l'intermédiaire des "rites" », car « dans le système confucéen, la correction du corps par les rites représente la base de l'ordre social et moral » (p. 161). Les pédagogues chinois ont prôné l'éducation par les rites et la musique pour rechercher l'harmonie sociale et les enfants devaient « apprendre en actes » (p. 162), c'est-à-dire savoir effectuer correctement les rites, salutations et prosternations rituelles. L'éducation passait donc en grande partie par la transmission de pratiques corporelles, de gestes et d'attitudes et non pas uniquement « par une transmission purement discursive, littéraire ou académique » *(id.)*. Il s'agissait, par ce type d'éducation, de créer un « sujet social », pour lequel les gestes et attitudes corrects devenaient ainsi « naturels » ou « spontanés », car à force d'avoir été répétés et pratiqués, ils atteignaient une forme de perfection leur faisant suivre le cours des choses dans l'oubli de la conscience *(id.)*.

Dans la Chine urbaine contemporaine, la journée d'école débute par la levée du drapeau, suivie d'une séance de « gymnastique radiodiffusée ». Tous les élèves, ensemble et en rythme, accomplissent une chorégraphie martiale au son d'une forte musique, durant dix à vingt minutes. Ensuite les cours se suivent, matière par matière. L'auteur nous décrit de façon passionnante une classe de « langue chinoise », qui commence par cinq minutes de gymnastique des yeux et d'automassage du visage. Comme la gymnastique radiodiffusée, ce sont des pratiques introduites dans les écoles après la révolution communiste, mais qui s'inscrivent cependant dans d'anciennes traditions relatives à la médecine chinoise et aux pratiques de *qigong* ou de *taijiquan*. Après ces exercices physiques, pendant la leçon de langue chinoise, les enfants doivent toujours avoir une posture correcte, qui diffère selon les activités : se tenir bien droit les avant-bras posés sur la table pour lire, se pencher un peu mais pas trop pour écrire… L'alignement des tables et des enfants implique que tous font les mêmes gestes de la même manière, au même moment, dans toutes leurs activités. Cette uniformisation est encouragée par le parti communiste.

Cette attention au corps se retrouve dans l'apprentissage de l'écriture des caractères chinois. Les enfants chinois apprennent quelque deux mille caractères en trois ans. Comment une telle prouesse est-elle possible ? Car ils apprennent avant tout « par le geste », et en utilisant la mémoire motrice. Ils commencent par tracer les caractères dans le vide, dans le bon sens et dans le bon ordre des traits, ainsi « ils mémorisent dans leur corps un caractère avant de l'écrire sur du papier » (p. 170). Ensuite, seulement, viennent la copie et l'entraînement à la calligraphie qui, eux aussi, sont essentiellement corporels. Ce « véritable modelage du corps peut paraître parfois exagérément disciplinaire » car les élèves « sont entraînés à imiter un

modèle sans que leurs propres capacités de réflexion ne soient sollicitées » (p. 174).

Or, « comme il faut désormais former de futurs entrepreneurs capitalistes ou des scientifiques innovants capables de prendre des décisions individuelles risquées pour assurer à la Chine son rôle de grande puissance mondiale », deux nouveaux mots d'ordre ont été lancés récemment dans l'enseignement chinois : « bouger » et « agir de son propre chef » (p. 175). Cependant, Gladys Chicharro indique que ces deux directives conservent des connotations traditionnelles chinoises et n'impliquent pas une véritable autonomie du sujet au sens occidental. « Bouger » désigne les « mouvements de la vie », qui rappellent le naturel-spontané, fruit d'un long apprentissage de l'éducation confucéenne. « Agir de son propre chef », c'est toujours se référer à l'unité du corps et de l'esprit, et à une activité conçue comme non strictement individuelle, mais comme devant se conformer à l'ordre du monde, c'est-à-dire se modeler sur le geste correct de tous les autres élèves.

David Gibeault, dans son chapitre intitulé « Réception pour un cadavre : transmission et extériorité en Chine » (pp. 79-104), aborde un autre type d'enseignement, celui des chants et des récits par des villageois de la Chine centrale, qui est assez semblable aux « enseignements par l'expérience » décrits dans les autres contributions. Ces chants et récits, qui formaient le fonds de la culture villageoise, étaient transmis par trois voies : la « transmission familiale », la « participation aux rituels » et l'« adoption d'un maître » (p. 94). La transmission familiale (qui compte pour 50% des transmissions) est celle qui est acquise à l'intérieur de la famille. Elle est surtout hivernale : « lorsque les réunions de la famille autour du brasero prolongent la quiétude et l'oisiveté de la saison morte » (p. 93). Ainsi, les enfants apprennent peu à peu les chants de leur hameau, transmis par le côté du père et qui forment un « patrimoine ».

Chaque enfant s'initie aussi au patrimoine du hameau de sa mère, lors des fréquentes visites à ses parents maternels, notamment pour les fêtes. Ces nouveaux répertoires « bonifient » les répertoires paternels. En apprenant ces chants, qui constituent un véritable « répertoire régional », « les jeunes brisent leur silence et acquièrent une personnalité dans le groupe » (p. 94). Le répertoire connu par chacun est comme « une monnaie qui permet d'entrer en relation, de donner quelque chose » *(id.)*. La participation aux rituels compte pour plus de 30% des transmissions. Elle prolonge la transmission familiale paternelle.

Enfin vient la transmission par la reconnaissance d'un maître extérieur au lignage, qui peut être aussi un lointain parent par les femmes ; elle compte pour environ 15%. Les « maîtres de chants » sont formellement invités à participer aux funérailles, pour lesquelles ils

jouent un rôle, selon moi, proche de celui d'« officiant populaire » complémentaire à celui de l'officiant taoïste. Toute la nuit précédant l'enterrement, les maîtres de chants entament d'abord des « chants d'ouverture » qui accompagnent les rites de fixation de l'âme du défunt dans le monde du *yin*. Puis intervient l'action rituelle principale nommée « réception pour un cadavre », qui explique le titre étrange de l'article. Elle consiste en une suite de chants d'hommages au mort, suivis de concours de chants entre les maîtres, qui comprennent aussi des dialogues d'insultes. Au petit matin, le rituel se termine par des chants de conclusion. Le maître de chant par sa musique, l'officiant taoïste par ses lectures de textes canoniques et par l'apposition de ses sceaux sacrés font accomplir parallèlement à l'âme défunte des entrées et des sorties dans les mondes du *yang* et du *yin* [1]. Les funérailles villageoises, où l'on rit beaucoup, sont le moment fondamental de l'expression des maîtres de chants et de la transmission non seulement de leur art, mais aussi des valeurs essentielles de cette société. Ainsi, l'art du chant n'est pas une simple activité esthétique ou de divertissement, mais « participe de la relation des vivants et des morts sur laquelle le champ de la parenté se construit » (p. 98).

Cependant, depuis les années de la réforme (1980), l'État moderne chinois s'est attelé à une entreprise de récupération et de muséification des savoirs populaires. Prenant le contre-pied de l'époque de la révolution culturelle, où il s'est agi « de ne pas transmettre » (p. 79)[2], la Chine de la réforme tente aujourd'hui de sauver l'héritage d'une complète disparition. Pour ce faire, elle envoie des savants des universités dans les villages pour recueillir chants et récits, et les publier ensuite dans des recueils. L'État a, en outre, construit à Wujiagou (le village étudié en priorité par l'auteur), à l'emplacement même de l'ancien temple rasé par la folie révolutionnaire, une « maison des récits », qui devait accueillir les chanteurs et compteurs villageois. Mais ceux-ci ont rapidement cessé d'y venir et le bâtiment demeure aujourd'hui vide, verrouillé en permanence. La tentative malheureuse de l'État de faire vivre l'art du chant hors de ses contextes d'expressions traditionnels, voire hors de tout contexte social, a échoué, pour la bonne raison que « désenchâsser le chant de l'organisation de la parenté le dénature et le constitue comme objet folklorique » (p. 82). En fait, cette tentative ne s'adressait pas vraiment aux villageois, c'est en réalité « la célébration pour un public extérieur qui lui donne sens » (p. 101). Une extériorité d'un genre nouveau a été imposée aux villageois, différente de l'extériorité traditionnelle fondée sur la circulation des femmes et la transmission des chants de leurs lignages à leurs enfants. À proximité du village se trouvent en effet les monts Wudang, qui sont devenus récemment un haut lieu touristique à la suite de leur inscription au patrimoine mondial de l'Unesco. Cela explique la volonté des dirigeants locaux de mettre en valeur les patrimoines

populaires de la région, tels que les chants et les récits. La relation d'extériorité a, par conséquent, changé de plan, ne jouant plus, selon David Gibeault, au niveau des villages, mais au niveau des relations entre la nation Chine et les autres pays du monde. La tradition orale des petits villages chinois est devenue un objet immatériel de valeurs que la Chine peut offrir au regard et à l'écoute des nations étrangères. Que sont devenus les villageois dans ce processus ? Chantent-ils toujours leurs chants pendant les funérailles ? L'auteur ne nous le dit pas, mais on pressent bien l'impact incommensurable des transformations…

Cohérence et modernisation

Cette revue détaillée des chapitres nous permet d'en venir maintenant aux questions posées au début de cet « À propos » : qu'en est-il du partage de valeurs dans les domaines de l'éducation par les différentes sociétés étudiées ? Et comment adaptent-elles leurs modes de transmission traditionnels à la modernisation en œuvre partout ?

On remarque d'abord, tous les chapitres étudiés le montrent à divers niveaux, que l'éducation dans un domaine donné dépasse toujours ce seul domaine en particulier et vise, non seulement, à faire des experts, mais surtout à faire des experts dans la vie sociale : que ce soit le boxeur thaïlandais, qui, maîtrisant ses passions, s'inscrit à une certaine place de la hiérarchie sociale, le pêcheur des Célèbes qui, devenant un *parika*, obtient ainsi une position de maître respecté pour la pêche et aussi pour sa manipulation des esprits, ou bien encore la danseuse indienne *devadâsî* qui danse non pas seulement pour les hommes mais aussi surtout pour les dieux, etc.

Tous ces exemples démontrent que le mode de transmission, qu'il soit scolaire ou non, est toujours au moins quelque peu « informel ». Ils mettent aussi en évidence que ce qui compte n'est pas simplement le résultat – seuls les meilleurs deviennent des maîtres – mais de transmettre l'enseignement du monde et son organisation sociocosmique car, partout, les connaissances sont liées, directement ou non, aux relations aux entités surnaturelles. En outre, même les enseignements de type scolaire font largement appel à l'oralité et à la mobilisation du corps. L'enseignement traditionnel en Inde s'appuyait beaucoup sur l'oralité, même pour des disciplines comme les écritures religieuses. En Chine, la transmission orale du chant se fait par des villageois peu lettrés, sans connaissance de la partition de musique. Et si le maître de chant est honoré et respecté comme une « variante locale de la figure du lettré » (p. 96), c'est pour son savoir oral. Les Karen, quant à eux, ont bien produit deux « manuels d'enseignement local », mais c'est avant tout lors des sorties en forêt que les anciens transmettent oralement leurs savoirs. Et si les enfants prennent

quelques notes, c'est surtout l'ethnologue et le technicien agricole qui ont à cœur de recueillir le maximum d'informations. Quant à la dimension corporelle, elle est présente même dans les enseignements scolaires, dont l'exemple le plus magnifique est l'apprentissage de l'écriture par les enfants chinois, car la calligraphie chinoise ressemble « à de la danse » (p. 170). Et l'apprentissage commence par les mises en forme corporelle de l'automassage du visage et de la gymnastique des yeux. Dans les écoles indonésiennes, une grande place est faite aujourd'hui aux enseignements « non scolaires », pratiques corporelles et musicales diverses. Ainsi, dans la variété des enseignements, c'est à chaque fois une unité de la voix, du corps et de l'esprit qui est recherchée. L'objectif n'est pas de faire de tous des experts, mais des « sujets sociaux », pour reprendre l'expression de Gladys Chicharro à propos de l'enseignement traditionnel chinois.

Cependant, cet objectif change quand la modernisation entraîne ces sociétés vers la mise en place graduelle d'un individualisme nouveau. Ainsi, l'Inde a fait le choix non seulement de la langue anglaise comme principale langue d'enseignement, mais aussi d'adopter les méthodes éducatives britanniques pourtant directement opposées aux méthodes traditionnelles indiennes, comme le port des uniformes stricts, l'accent sur l'écrit et l'enseignement de sports de compétition. L'interdiction des danseuses *devadâsî* a désacralisé la danse dont le rapport aux dieux est aujourd'hui minimisé voire ignoré, et elle est devenue un objet moderne, qui participe du patrimoine que l'Inde peut présenter au monde, comme les chants des villageois chinois. D'une façon générale, les deux articles sur l'Inde évoquent la « perte » de la richesse immense des traditions.

Les chapitres sur l'Asie du Sud-Est font part d'un constat comparativement moins négatif et pessimiste. La boxe en Thaïlande et la pêche dans les Célèbes restent largement insérées dans les cadres normatifs traditionnels de leurs sociétés. Bien que la boxe semble être un « sport de combat » au sens occidental de ce terme (p. 107), Stéphane Rennesson note que sa finalité n'est pas tant de former de vrais experts que d'enseigner à se confronter aux difficultés et à les surmonter, avec l'aide des maîtres et des dieux, pour s'inscrire dans la société. Les jeunes garçons villageois qui font des entraînements dans les camps boxeront jusque vers la trentaine s'ils sont bons, et redeviendront ensuite des villageois ordinaires. La boxe leur aura appris à se situer dans le monde pour pouvoir ensuite jouer leur rôle d'adulte. L'apprentissage de la pêche dans les Célèbes est tout simplement l'école de la vie pour cette communauté de pêcheurs qui n'a pas d'autre activité importante. Cette communauté semble être, parmi toutes celles décrites dans ce livre, la plus éloignée des bouleversements induits par la modernisation. D'après ce que nous dit rapidement Daniel Vermonden, la nouvelle pêche aux requins se fait sur les bases des pêches traditionnelles, avec les mêmes méthodes de transmission des savoirs.

Les articles sur les écoles en Indonésie et chez les Karen sont eux aussi plutôt positifs. Car, dans ces deux cas, à l'intérieur des systèmes modernes d'enseignement, sont toujours transmis des contenus et des pratiques traditionnels, selon différents canaux qui leur sont attribués par les écoles modernes. Celles-ci ont donc à cœur de transmettre aussi les richesses propres aux traditions de leurs sociétés. Et la place qui leur est donnée n'est pas minime, comme le montre le chiffre de 30% « d'enseignements locaux » en Thaïlande, et comme le souligne Jean-Marc de Grave, à partir de ses ethnographies en Indonésie.

Les transformations en Chine semblent plus difficiles à saisir car elles paraissent allier moins harmonieusement les aspects traditionnels et modernes de l'éducation. Si l'enseignement de l'écriture repose sur des bases cosmologiques traditionnelles, que dire en revanche du salut au drapeau et de la gymnastique martiale radiodiffusée ? Par ces pratiques, le parti communiste entend uniformiser les enfants pour en faire des citoyens disciplinés et bien dressés. Ce but n'est-il pas en contradiction avec les mots d'ordre de la récente politique « bouger » et « agir par son propre chef ». Car si l'objectif est aujourd'hui de former des entrepreneurs dynamiques et durs en affaires, ne va-t-il pas devenir indispensable d'accorder plus d'autonomie aux individus ? Quant aux chants et aux récits, muséifiés dans un lieu mort et fermé, peuvent-ils perdurer alors que les campagnes chinoises sont profondément transformées et que beaucoup de jeunes migrent vers les grandes villes ? Ce qui paraît dramatique, d'après David Gibeault, c'est que l'État chinois n'a, au fond, aucune considération pour les villageois, pourtant créateurs des chants et des récits, comme le montre le fait que les maigres subsides alloués à la maison des récits se sont vite évaporés, ce qui a participé à faire disparaître les réunions dans cette maison. L'État utilise en réalité les chants et récits seulement pour montrer aux pays étrangers que la Chine possède elle aussi des traditions. Mais différemment de la Thaïlande qui autorise des enseignements locaux, l'État chinois impose le lever du drapeau et le chant de l'hymne national.

Les trois aires culturelles étudiées font apparaître trois façons de se confronter à la modernité dans le champ de l'enseignement. Toutes les sociétés sont concernées par la nécessité de moderniser leurs enseignements, mais certaines sont plus radicales que d'autres dans les moyens qu'elles mettent en œuvre pour y parvenir. L'Inde et la Chine sont toutes deux passées par une phase de rejet de leurs traditions et par l'adoption de méthodes éducatives modernisées, tandis que les pays de l'Asie du Sud-Est ont, semble-t-il, moins rejeté leurs cultures. Il serait intéressant d'en comprendre les raisons, qui ont sans doute à voir autant avec les différents contextes de colonisation qu'avec leur propre façon d'envisager l'existence. Néanmoins, partout certaines traditions perdurent, soit pleinement comme dans les écoles indonésiennes, soit de façons transformées ou plus insidieuses. Par exemple, on aime rappeler maintenant en Chine

que les automassages du visage et la gymnastique des yeux ont des racines anciennes, mais une telle explication aurait été impossible pendant la révolution culturelle, époque où ces pratiques étaient déjà pourtant largement répandues. Donc, la modernisation avance en devant toujours composer avec le fonds traditionnel des sociétés. Des choses se transmettent malgré tout, par-delà la révolution culturelle e n Chine, ou par-delà la disparition des anciennes *devadâsî* en Inde dont la danse est aujourd'hui enseignée aux jeunes filles de bonne famille. N'est-ce pas aussi pour elles, un immense privilège que de pouvoir se confronter avec cet art autrefois réservé aux seules *devadâsî* ? Cependant, les sociétés de l'Asie du Sud-Est semblent plus en paix avec leur passé et réussir plus facilement à intégrer des contenus ou des formes pédagogiques culturelles anciennes dans leurs enseignements modernisés, tandis que l'Inde et la Chine, si elles puisent aussi dans leurs traditions, c'est avec l'ambition de les transformer en profondeur afin de les rendre présentables aux yeux des spectateurs du monde moderne.

Les questions de la comparaison

Il y aurait beaucoup plus à dire sur les divers apports de cet ouvrage, mais je pense plus utile de relever quelques questions que pose, de façon comparative, la totalité de l'ouvrage. Par exemple, est-il vraiment exact que l'enseignement indien a fait si complètement table rase des formes traditionnelles d'enseignement ? Ne se pourrait-il pas que, comme en Indonésie, des formes anciennes se soient insérées à l'intérieur des cadres anglicisés des écoles ? De même, pourquoi l'auteur de l'article sur la pêche dans les Célèbes qui nous présente la nouvelle pêche au requin ne nous dit rien de ses influences sociales ? Il est probable que cette nouvelle pêche transforme les relations sociales, en aiguisant sans doute la compétition. On aimerait aussi mieux savoir ce que Gladys Chicharro pense du lever du drapeau et de la gymnastique radiodiffusée. Les deux chapitres sur la Chine laissent un peu songeur, voire suscitent un certain malaise, car ils nous présentent à la fois de magnifiques formes de transmission et posent le problème de la façon dont on doit comprendre ces transmissions, et notamment sous leurs formes modernes. David Gibeault finit son texte ainsi : « Si les Chinois doutent, c'est de la fécondation que le monde doit leur apporter, celle qui leur permettrait d'affirmer leur passé. Il manque à la Chine, pour ainsi dire, le mariage » (p. 103). Si l'on examine ce qu'est le mariage du point de vue chinois, c'est-à-dire l'arrivée d'une femme dans sa belle-famille et l'attribution d'une place subordonnée à l'intérieur de celle-ci, on peut comprendre que David Gibeault suggère que la Chine devrait donner une place subordonnée à son passé, qui serait néanmoins une vraie place dans sa maison, au lieu de le mettre en exergue seulement pour l'appétit des touristes

étrangers en quête d'authenticités. En quelque sorte, la Chine devrait faire comme la Thaïlande qui autorise un certain pourcentage d'enseignements locaux… Mais là encore, le chapitre sur les Karen nous laisse un peu sur notre faim. La vision qu'il offre des enseignements locaux n'est-elle pas un peu trop idéalisée ? Que deviennent les rites expliqués aux enfants en dehors de leur contexte traditionnel qui était l'essartage « pour de vrai » ? N'est-ce pas là aussi, une forme de « muséification » ? C'est-à-dire une forme de transgression, un peu comme la danse des *devadâsî* transmise aux jeunes filles de bonne famille en Inde ? Finalement, ce que nous apporte la comparaison des articles de l'ouvrage, c'est que la transformation de la transmission altère toujours un peu son contenu, et surtout le sens qui est donné à celui-ci. Ce qui n'interdit pas aussi des gains, mais qui sont alors mesurés à d'autres niveaux. Ne vaut-il pas mieux finalement un musée qu'une perte totale des savoirs anciens ?

Les quelques questions que je viens de poser sont aussi un appel à ces jeunes chercheurs pour qu'ils poursuivent leurs travaux et nous délivrent d'autres enquêtes passionnantes.

L'éducation dans la Chine contemporaine

Je terminerai sur le problème de l'éducation en Chine qui me tient à cœur par ma vocation de sinologue, et cela grâce à un détour par le Tibet et un questionnement sur les valeurs transmises par l'éducation. Alors qu'en Chine, l'éducation est, traditionnellement, un facteur de réussite sociale et le moyen d'accéder au statut de mandarin, au Tibet, au contraire, l'éducation vise au retrait du monde, grâce à l'enseignement bouddhiste. Pourtant, l'éducation officielle d'aujourd'hui en zone tibétaine cherche en grande partie à faire des élèves tibétains « de bons Chinois », notamment en privilégiant les apprentissages en chinois et non en tibétain, une tendance heureusement quelque peu contrebalancée par l'émergence d'écoles privées qui enseignent en tibétain[3].

Ce détour par le Tibet complète les présentations de Gladys Chicharro et de David Gibeault, qui ont mis l'accent sur l'aspect communautaire de l'éducation traditionnelle chinoise. L'évocation du fameux *keju* (« système des examens ») mis en œuvre depuis des temps forts anciens en Chine (il a connu un plein essor à partir de la dynastie Song 960-1279), et qui avait pour objectif d'organiser la concurrence afin de faire surgir les meilleurs fonctionnaires mandarins, rappelle que la tendance élitiste est bien ancrée en Chine. L'Occident s'est d'ailleurs inspiré de ce système chinois, exposé par les jésuites aux xvii ^{e} et xviii ^{e} siècles, pour bâtir son système d'éducation moderne.

Dans la Chine contemporaine, la tendance « moderne » de créer, par l'éducation de masse, le plus grand nombre de sujets sociaux « non autonomes » est donc couplée avec une tendance élitiste « ancienne » qui est de distinguer les meilleurs, pour les mettre en position de supériorité hiérarchique et de gouvernement. Mais ces deux tendances ne se retrouvent-elles pas un peu, à plus ou moins fort degré, dans toutes les sociétés ? Le *parika* de la pêche aux Célèbes ne devient-il pas respecté pour son savoir plus important que ceux des autres hommes ? De même que le maître de chant des villages chinois, etc. Il semble alors que ce qui caractérise les apprentissages dans différentes sociétés ne soit pas tant une opposition franche entre des formes d'éducation communautaires et d'autres formes mettant plus l'accent sur le développement personnel, mais réside plutôt dans le dosage et la façon dont sont agencées ces deux tendances en rapport aux valeurs essentielles des sociétés. Distinguer les meilleurs est partout une nécessité de l'éducation, mais former des individus « libres » au sens de Montaigne et de Rousseau a été une préoccupation d'abord occidentale, qui ne s'est pas propagée de façon uniforme dans les autres contextes sociaux. Il serait intéressant à ce sujet de comparer la « liberté » induite par l'éducation chez les individus autonomes occidentaux « dans le monde » et chez les moines tibétains « hors du monde », mais c'est un autre sujet.

Si je me réfère à ma propre expérience en village chinois, je suis souvent interpellée par l'existence parallèle de ces deux tendances concurrentes. Par exemple, une fois que des parents m'indiquaient, sans sembler s'en soucier outre mesure, que leur garçon n'était pas bon à l'école primaire et qu'il deviendrait donc paysan comme eux, « par manque de capacité » (scolaire), je m'étais dit qu'heureux était ce garçon qui avait une place sociale et un métier donnés d'office, grâce auxquels il ne serait pas confronté à la concurrence très dure des lycées et des universités, ni au chômage. Une autre fois, alors que je parlais avec une jeune fille de dix-sept ans élève au lycée du bourg et travaillant dur pour essayer d'obtenir une place à l'université, je lui demandai pourquoi tant d'efforts ? Qu'aimait-elle dans les études ? Elle me répondit que sa seule motivation pour étudier était qu'elle voulait « sortir d'ici », ici étant le village, vu comme le lieu de l'impossibilité totale de toute élévation sociale. Il y a dix ans, rares étaient en effet les enfants de paysans pouvant accéder à l'enseignement supérieur, mais aujourd'hui ils sont de plus en plus nombreux à peupler les nouvelles écoles et universités modernes qui ont vu le jour en Chine. Dès lors, « sortis des villages », ils deviennent des citoyens « modernes » résidant dans les villes, profitant du confort des immeubles mais subissant aussi le chômage.

On voit à travers tout cela que l'éducation officielle en Chine, aujourd'hui, tout en étant très éloignée des idéaux de Montaigne et de Rousseau visant à faire émerger des hommes « libres », est assez efficace pour produire des « Chinois nouveaux », parmi lesquels des

Tibétains qui ne parlent plus tibétain, des paysans qui ne sont plus paysans et qui ne chantent plus ni ne racontent d'histoires… La « perte » de la transmission du savoir patrimonial en Chine est ainsi très comparable à celle notée par les deux auteurs des articles sur l'Inde, et également à celle qu'a connue l'Occident[4]. En outre, le nouveau modèle éducatif choisi par la Chine associe des éléments contradictoires qui semblent potentiellement vecteurs de tensions sociales, notamment en conjuguant une discipline de fer niant toute indépendance des enfants (lever du drapeau chinois le matin dans toutes les écoles, y compris au Tibet, gymnastique radiodiffusée…) à une compétition féroce pour distinguer les meilleurs, dont on attend cependant qu'ils deviennent non pas des individus « libres », autonomes et créateurs, mais de dociles administrateurs au service du parti communiste. Cette éducation chinoise d'aujourd'hui produit cependant en masse des gens plus éduqués qu'autrefois et possédant aussi plus de connaissances sur le monde extérieur à la Chine, des éléments qui devraient logiquement participer à les orienter peu à peu vers une demande pour un « plus de liberté », malgré les comportements moutonniers qui leur ont aussi été inculqués à l'école. Peut-être que l'éducation chinoise actuelle aura des effets dévastateurs pour le régime, semblables aux « conséquences tant politiques que religieuses de la nouvelle éducation [mise en place dès la fin du xix e siècle en Chine qui] ont dépassé toute prévision et tout contrôle des initiateurs »[5].

Notes

1. L'alliance entre le maître de chant et l'officiant taoïste rappelle l'antique relation entre « rites et musique », qui perdure encore sous des formes différentes dans bien des endroits de la Chine, comme je l'ai notamment montré dans mon ouvrage *Le Théâtre dans l'espace du peuple. Une enquête de terrain en Chine* (Paris, les Indes savantes, 2012).

2. En réalité, il ne s'est pas seulement agi « de ne pas transmettre », mais bien de détruire sciemment toute la culture traditionnelle chinoise considérée comme responsable de l'arriération des Chinois face aux Occidentaux.

3. Cf. Clémence Henry, *L'Application d'un modèle chinois : le(s) système(s) éducatif(s) en zone tibétaine. Une étude de cas comparée dans les Préfectures autonomes tibétaines de mTsho lho et de Yul shul (Qinghai)*, Paris, Inalco, mémoire de master 2, 2013. On trouvera également, dans cette étude, un tour d'horizon des grandes théories occidentales en matière d'éducation, en commençant par Montaigne et Rousseau, pour lesquels l'éducation vise à développer un esprit critique et moral, autour d'un idéal de liberté.

4. Cf. par exemple, les transformations sociales d'un village provençal

après la Seconde Guerre mondiale observées par Jean-Pierre Le Goff dans son ouvrage *La Fin du village. Une histoire française* (Paris, Gallimard, 2012).

5. Cf. Ji Zhe, « Introduction : le *jiao* recomposé. L'éducation entre religion et politique dans la modernité chinoise », *Extrême-Orient, Extrême-Occident*, 2011, 33 : 9.

Nos partenaires

Le projet *Savoirs* est soutenu par plusieurs institutions qui lui apportent des financements, des expertises techniques et des compétences professionnelles dans les domaines de l'édition, du développement informatique, de la bibliothéconomie et des sciences de la documentation. Ces partenaires contribuent à la réflexion stratégique sur l'évolution du projet et à sa construction. Merci à eux !

- CONCEPTION : ÉQUIPE *SAVOIRS*, PÔLE NUMÉRIQUE RECHERCHE ET PLATEFORME GÉOMATIQUE (EHESS).
- DÉVELOPPEMENT : DAMIEN RISTERUCCI, IMAGILE, MY SCIENCE WORK.
- DESIGN : WAHID MENDIL.