



HAL
open science

Les perceptions des pédagogies innovatrices en Chine contemporaine : Exemple des écoles privées chinoises

Jing Wang

► **To cite this version:**

Jing Wang. Les perceptions des pédagogies innovatrices en Chine contemporaine : Exemple des écoles privées chinoises. Education. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2094 . tel-03704300

HAL Id: tel-03704300

<https://theses.hal.science/tel-03704300>

Submitted on 24 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2094

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 29 octobre 2021, par :

Jing WANG

Les perceptions des pédagogies innovatrices en Chine contemporaine.

Exemple des écoles privées chinoises.

Devant le jury composé de :

Yves VERNEUIL, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Romuald NORMAND, Professeur des universités, Université de Strasbourg, Rapporteur

Laurent GUTIERREZ, Professeur des universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Min LIU, Maître de conférences, Université normale de Pékin, Examinatrice

Noëlle MONIN, Maître de conférences émérite HDR, Université Claude Bernard Lyon 1, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

L'Université Lumière Lyon 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

**Les perceptions des pédagogies
innovatrices en Chine contemporaine**

Exemple des écoles privées chinoises

Sous la direction de Noëlle MONIN

Jing WANG

Date de soutenance : le 29 octobre 2021

Devant le jury composé de :

Laurent GUTIERREZ, Professeur des universités, Université Paris Nanterre, Rapporteur

Min LIU, Maître de conférences, Université normale de Pékin

Noëlle MONIN, Maître de conférences HDR, Université Claude Bernard Lyon 1, Directrice
de thèse

Romuald NORMAND, Professeur des universités, Université de Strasbourg, Rapporteur

Yves VERNEUIL, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse, Noëlle Monin, pour ses conseils précieux, son accompagnement très patient tout au long de mon parcours doctoral et particulièrement ses encouragements qui m'ont aidée à surmonter des difficultés.

Je remercie les enseignants et les parents d'élèves qui ont accepté de participer à cette enquête par entretien, sans eux ce travail n'aurait pas pu réaliser. Un grand remerciement est adressé également à mes amis et mes collègues qui m'ont aidée à mettre en contact avec des interviewés et à chercher des informations sur le terrain.

J'adresse mes remerciements aux Jean-Claude Régnier et Nadja Acioly-Régnier pour leur soutien depuis mes études de master. Je remercie également des enseignants-chercheurs et des doctorants au sein du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques pour nos échanges au cours des séminaires et des rencontres personnelles.

Un grand remerciement est adressé aux membres du jury pour leur intérêt et disponibilité pour lire et évaluer ce travail de recherche.

Je tiens à remercier tous mes amis qui m'ont beaucoup soutenue et m'ont aidée, de près ou de loin, à me tenir jusqu'au bout de cette thèse : Jin et Hehe, Qian, Xinxin, Thomas, Fabienne, Anne-Laurence, Ye, Isabella, Ziyan...

Enfin, je tiens à remercier mes parents et mes grands-parents pour leur amour et leur soutien sans condition dans mes choix professionnels et personnels, malgré mon éloignement de la famille.

Table des matières

Remerciements	1
Table des matières	1
Introduction	1
Chapitre 1 : L'éducation nouvelle, mouvement éducatif en Occident	9
1 Qu'est-ce que l'on entend par « l'éducation nouvelle » ?	10
1.1 La notion <i>éducation</i> et <i>nouvelle</i> dans un sens général	11
1.2 Définition de l'éducation nouvelle en l'opposant à l'éducation traditionnelle	12
1.3 Éducation nouvelle en tant que mouvement.....	17
2 Les caractéristiques principales de l'éducation nouvelle	20
2.1 L'enfant, centre d'intérêt de l'éducation	21
2.2 La société, aspect non négligeable de l'éducation	27
Chapitre 2 : À l'aube du XX^e siècle, carrefour de l'éducation en Chine	33
1 Rappel historique de l'éducation ancienne en Chine	34
1.1 Les courants pédagogiques confucéens.....	34
1.1.1 Éducation morale.....	36
1.1.2 Méthodes d'enseignement.....	39
1.2 Le système des examens impériaux.....	42
1.2.1 En tant que système de sélection mandarinale	43
1.2.2 En tant que partie prenante du système éducatif.....	45
2 L'école moderne et trois tentatives réformatrices au tournant du XX^e siècle	48
2.1 西学 xixue (savoirs occidentaux) et 新学 xin xue (savoirs nouveaux), et les réformes	48
2.2 Les écoles modernes chinoises, exterminateur du système des examens impériaux ? Semeur d'idées éducatives nouvelles ?	53
2.2.1 L'école confessionnelle en Chine.....	53
2.2.2 L'école moderne chinoise et les systèmes scolaires modernes	58
2.2.3 Les programmes d'étude à l'étranger	62
Chapitre 3 : L'éducation nouvelle en Chine	67
1 Éducation nouvelle, expression inconnue pour la Chine	68
1.1 新 Xin (nouvelle) et 教育 Jiaoyu (éducation)	68
1.2 新教育 Xin jiaoyu (Éducation nouvelle)	73
2 Contexte sociohistorique du développement de l'éducation nouvelle du XX^e siècle	74
2.1 L'émergence du capitalisme et des classes moyennes	74
2.2 Mouvement de la Nouvelle culture, catalyseur de l'éducation nouvelle	76
3 Les acteurs de l'éducation nouvelle en Chine	80
3.1 Les étudiants revenus de l'étranger et les organes de l'éducation nouvelle.....	81
3.2 John Dewey, ami de l'éducation chinoise	86
3.2.1 L'introduction des idées deweyennes en Chine avant l'arrivée de John Dewey	87
3.2.2 La visite de Dewey en Chine et ses discours.....	89
4 Le débat sur l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle	94
4.1 Éducation nouvelle, idée apportée par Dewey	95
4.2 Éducation nouvelle, idée reçue par le milieu éducatif chinois.....	101

5	Les influences des pédagogies nouvelles et la suite du mouvement de l'éducation nouvelle en Chine.....	107
5.1	Les héritages de Dewey en Chine.....	107
5.2	Les influences, sont-elles « éphémères » ?.....	114
Chapitre 4 : L'émergence des nouvelles catégories sociales chinoises et la renaissance des écoles privées en Chine 120		
1	L'éducation nouvelle dans le contexte éducatif chinois après 1949	121
1.1	La directive de l'éducation chinoise entre 1949 et 1978 et le revirement de la signification de l'éducation nouvelle	121
1.2	L'innovation dans le contexte éducatif chinois	124
2	L'essor des couches moyennes en Chine	128
2.1	La stratification sociale de la Chine contemporaine et l'émergence des nouvelles couches sociales	129
2.2	« Classe moyenne » -- un concept non délimité en Chine	133
2.3	Les caractéristiques des couches moyennes et leurs exigences éducatives.....	138
3	L'enseignement privé en Chine entre l'enjeu politique et l'exigence sociale	143
3.1	L'enseignement privé, composant indissociable de l'éducation chinoise	143
3.2	L'enseignement privé, offreur des choix scolaires	152
Chapitre 5 : Problématique, hypothèses et méthodologie 158		
1	Problématisation et les hypothèses	160
2	Méthodologie	161
2.1	Choix et construction des données	162
2.1.1	Présentation de l'objet de recherche	162
2.1.2	Méthode de recueil des données	164
2.2	Traitement des données.....	170
2.2.1	Présentation d'échantillon d'enquête	170
2.2.2	Méthode d'analyse des données.....	175
Chapitre 6 : Analyse des sites web des écoles privées 179		
1	Présentation générale des écoles privées analysées	180
1.1	Localisation	181
1.2	Fondateurs et investisseurs des écoles privées	182
1.3	Montant des frais scolaires et proposition d'internat	187
2	La philosophie éducative des écoles privées.....	190
2.1	L'innovation, en tant que compétence et qualification d'école	193
2.2	Éducation centrée sur l'enfant	195
2.3	Tradition et internationalité	202
2.4	Éducation et société	205
Chapitre 7 : Analyse des entretiens des enseignants des écoles privées 209		
1	Présentation générale des enseignants enquêtés	209
2	Typologie des enseignants	216
2.1	« Explorateurs ».....	216
2.2	« Tacticiens »	222
2.3	« Activistes ».....	229
3	L'aspiration professionnelle partagée	237
3.1	Exigences matérielles et économiques	237
3.2	Attentes professionnelles.....	239
3.3	Professionnalisation compensée.....	242

4	Les enseignants face au choix pédagogique proposé par l'école.....	247
4.1	La formation au sein d'école	247
4.2	L'orientation pédagogique des enseignants	255
4.3	Le travail enseignant – au service des élèves et des parents.....	263
Chapitre 8 : Analyse des entretiens des parents d'élèves des écoles privées.....		273
1	Présentation générale des parents d'élèves enquêtés	274
2	Les circonstances du choix scolaire	280
2.1	L'école à la première vue.....	280
2.2	Typologie des parents	284
2.2.1	« Admirateurs de la diversité ».....	285
2.2.2	« Pourchasseurs de la réussite »	290
2.2.3	« Supporters de l'épanouissement ».....	303
3	Les aspirations éducatives et sociales partagées.....	310
3.1	À la recherche des plus-values	310
3.2	Une envie de rester « entre-soi ».....	312
3.3	Lutter contre l'incertitude scolaire et l'instabilité sociale.....	316
4	La période post-choix scolaire.....	319
4.1	Les attitudes envers l'école actuelle	319
4.2	Stratégies des parents d'élèves pour contrôler et minimiser l'incertitude dans la vie scolaire ..	323
4.2.1	Les échanges entre l'école et la famille	324
4.2.2	Les activités extrascolaires	328
Conclusion		332
	Un état entre-deux.....	334
	Une course exacerbée aux titres scolaires	336
	Réformer l'école pour réformer la société	337
	Limites de cette étude et perspectives de recherche	339
Postface.....		341
	Un champ d'études inconnu à découvrir.....	341
	Les difficultés à surmonter et le dilemme culturel à confronter	344
Bibliographie		348
Index des tableaux et figures.....		373
	Figures.....	373
	Tableaux.....	373

Introduction

当今世界，科学技术突飞猛进，知识经济已见端倪，国力竞争日趋激烈。教育在综合国力的形成中处于基础地位，国力的强弱越来越取决于劳动者的素质，取决于各类人才的质量和数量，这对于培养和造就我国二十一世纪的一代新人提出了更加迫切的要求。(Dans le monde d'aujourd'hui, les sciences et les technologies progressent à pas de géant, l'économie du savoir commence à poindre et la compétition internationale devient de plus en plus féroce. L'éducation occupe une place fondamentale dans la formation des capacités nationales. La force du pouvoir national dépend de plus en plus de la qualité des travailleurs, ainsi que de la qualité et de la quantité de divers types de talents. Cela soulève des exigences urgentes pour former de nouvelles générations au XXI^e siècle dans notre pays.) (中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité), 1999)

À l'entrée du XXI^e siècle, une réforme éducative qui vise à former des talents de haute qualité et à tenir une place sur la scène internationale est prévue par l'État chinois. Pour atteindre cet objectif, la Chine met particulièrement l'accent sur l'innovation et s'efforce d'en faire une force motrice du développement éducatif et du progrès social. Dans le « 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年) (Programme national à long et à moyen terme pour la réforme et le développement du système éducatif (2010-2020)) », « 改革创新 (réformer et innover) » devient une directive importante des mesures politiques éducatives. Les innovations éducatives sont soutenues et encouragées par l'État et réunissent les différents acteurs susceptibles d'y contribuer. Dans ce programme national, l'enseignement privé est sollicité pour établir un nouveau système éducatif et un modèle alternatif d'enseignement, et les enseignants et les directions d'école sont également invités à explorer les idées pédagogiques innovantes et pratiquer de nouvelles méthodes d'enseignement. Il émerge ainsi un engouement pour les innovations dans le domaine éducatif. Cependant, qu'entendons par « innovation », que veut dire « nouvelle », comment le définissons nous ?

Dans le domaine éducatif, l'innovation a souvent un sens positif, qui implique une amélioration, mais elle dépend aussi largement du choix de valeur des personnes impliquées (Cros, 2002). Une innovation pourrait être à la fois bonne et mauvaise, seulement parce que nous le voyons en fonction de différents points de vue. Elle est donc assez relative aux acteurs de sa production

et porte un sens subjectif. Huberman nous propose une définition pratique d'une innovation de la manière suivante : « une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment » (1979, p. 7). Selon Françoise Cros, l'innovation en formation et en éducation est « du nouveau relatif et contextualisé, un produit qui peut être un indicatif, un changement à condition qu'il soit volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans une action finalisée et portée par des valeurs et qui se déroule selon un processus plutôt aléatoire » (2002, p. 229). Nous pouvons trouver les points similaires chez Huberman et Cros en ce qui concerne l'aspect d'amélioration et sa caractéristique délibérée. Plus concrètement, l'innovation dans le domaine de l'éducation est constituée de deux types, l'un est l'innovation technique qui s'intéresse plus à l'objet et l'autre est l'innovation pédagogique qui se concentre davantage sur les méthodes et les processus (Cros, 2004). D'après Guy Vincent (1980), sans le changement pédagogique l'innovation technique sera toujours employée pour les finalités anciennes de l'éducation. Cela nous emmène à nous questionner davantage sur la signification de l'innovation pédagogique. Les difficultés à définir ou identifier l'innovation pédagogique viennent non seulement de ses caractéristiques subjectives et contextualisées, mais aussi du fait que certaines idées existaient depuis longtemps. Par conséquent, pour mieux comprendre les innovations pédagogiques à l'heure actuelle, il est sans doute important et nécessaire de remonter à la source des pensées pédagogiques et retracer l'histoire de l'éducation.

À la fin du XIXe siècle, une révolution copernicienne qui accorde à l'enfant une place centrale dans l'éducation a balayé le monde éducatif dominé longtemps par une éducation traditionnelle qui valorise la transmission des savoirs et une pédagogie de l'effort qui cherche à imposer des ordres à l'enfant. Les pédagogues et les psychologues, tels que Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Henri Wallon, Célestin Freinet et John Dewey, qui partageaient un consensus d'opposition à une éducation traditionnelle et étaient partisans de promouvoir une éducation centrée sur l'enfant se sont rassemblés autour d'un mouvement de l'éducation nouvelle internationale. Malgré des divergences des courants pédagogiques, la place centrale accordée à l'épanouissement de l'enfant fait l'unanimité. Comme le dit Montessori : « la véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération » (2002, p. 93). C'est aussi de cette perspective que Piaget définit les pédagogies et les méthodes nouvelles : « les méthodes nouvelles sont celles qui tiennent compte de la nature propre de l'enfant et font appel aux lois de la constitution psychologique de l'individu et à celles de son développement » (1969, p. 200). En somme, les innovations pédagogiques caractérisent l'éducation nouvelle dont la place centrale est donnée à l'enfant (Ohayon et al., 2004). On doit cette nouvelle conception de l'enfant à Jean-Jacques Rousseau, père de la pédagogie nouvelle

(Ehm, 1938). Pour Rousseau, l'enfance est un état non négligeable et nécessaire de la race humaine et l'enfant n'est ni un être imparfait ni un être incomplet, il a en revanche une vie propre à lui. Rousseau propose ainsi une éducation naturelle et non autoritaire comme ce qu'il a décrit dans son livre « Émile ou de l'éducation » :

Songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire (Rousseau, 2002, p. 215).

Si Rousseau a pris une perspective humaniste pour le concept de l'enfant, la compréhension des pédagogues à la fin XIX^e est davantage fondée sur la psychologie, la biologie et aussi influencée par les idées théosophiques. Les objectifs de la théosophie s'accordent avec des principes de la psychologie et des idéaux humains et les théosophes confient à l'éducation, une éducation nouvelle, la réalisation de ces objectifs (Condette & Savoye, 2016; Wagnon, 2017). Cette éducation nouvelle prene s'intéresse plus aux forces intérieures de l'enfant et à ses initiatives que les règles imposées de l'extérieur. C'est l'enfant qui est mis au centre de l'éducation. La méthode Montessori, la pédagogie Freinet, la pédagogie de projet préconisée par Dewey et d'autres méthodes pédagogiques actives s'inscrivent sur cette base de respect de la nature de l'enfant et ses besoins.

Au-delà de cette attention accordée à l'enfant, il ne faut pas non plus négliger que « l'éducation répond avant tout à des nécessités sociales » comme le dit Durkheim (2013). Le besoin de faire progresser la société par l'éducation existe toujours. À l'opposé d'une *attitude individualiste* dont le point de départ est l'individu se trouve une *attitude sociétair*e qui valorise la contribution des interventions sociales sur l'individu (Wallon, 1959). En tant que membre de la société, l'enfant est non seulement en interaction permanente avec son milieu social, mais aussi porteur et transmetteur des valeurs sociales et acteur du progrès de la société. Le développement naturel et le développement social sont interdépendants (Raymond, 1998). Selon Durkheim, le développement de la personnalité et l'accumulation des connaissances au niveau individuel n'ont pas de sens si seulement nous isolons l'individu de la société. Autrement dit, la société accorde une possibilité de transmission, d'échange et de conservation des acquis individuels et permet une dynamique au développement individuel. Sur un point de vue similaire, nous trouvons le concept d'expérience de Dewey. Selon lui, l'éducation est un processus de transformation et réorganisation continue des expériences qui concerne les individus et la société (Dewey, 1916).

Le développement des connaissances psychologiques et l'expansion de la démocratie et les idées libérales à la fin du XIX^e siècle donnent une arme aux pédagogies nouvelles pour réformer l'école et contester une éducation traditionnelle. Lorsque le mouvement de l'éducation nouvelle s'est développé en Europe et aux États-Unis, la Chine n'est pas non plus délaissée. Nous avons eu la version chinoise du mouvement de l'éducation nouvelle dans les années 1910 et 1920 (C. Wang, 2009). « L'histoire montre que l'éducation est un domaine où une cassure nette n'apparaît presque jamais entre le neuf et l'ancien » (Huberman, 1979, p. 10). Si cet argument est plus ou moins validé en France ou plus largement à l'Occident, il reste à approuver dans le contexte chinois où la relation entre l'Occident et la Chine a beaucoup impliqué dans le rapport entre le neuf et l'ancien. Depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, l'arrivée des savoirs occidentaux et les idéologies démocratiques et libérales en Chine a interrompu de l'extérieur le processus historique de l'éducation chinoise. La société chinoise était étonnée par ces nouvelles découvertes. Pour nos compatriotes de l'époque, ce qui vient de ce qui est venu de l'étranger a été considéré comme *nouveau*, a contrario tout ce qui était autochtone chinois a été défini comme *ancien* ou *traditionnel*. L'école de pensée confucéenne, en tant que représentant de l'éducation chinoise des milliers d'années, a été ainsi étiquetée comme *ancienne* ou *traditionnelle*. Les idées pédagogiques démocratiques et libérales venues de l'Occident ont bénéficié de l'appellation de *nouvelle*. Or à la différence de la situation à l'Occident, dans le contexte chinois la relation entre l'éducation nouvelle et l'éducation ancienne était à l'origine plus coopérative que rivale. La proposition d'avoir « 中学为体，西学为用 (le savoir chinois comme substance, le savoir occidental comme fonctionnement) » qui date des années 1860 en est une preuve. C'était à partir des années 1910 au moment de la prise du pouvoir par un régime politique républicain que l'idéologie confucéenne a été mise en cause par une partie des intellectuels révolutionnaires en raison de son incompatibilité avec les valeurs républicaines.

En dépit de la différence au sujet du rapport entre l'éducation nouvelle et l'éducation traditionnelle, les pédagogies issues du mouvement international de l'éducation nouvelle ont exercé des influences sur le territoire chinois grâce aux efforts des intellectuels chinois qui ont fait leurs études à l'étranger et aux visites des pédagogues occidentaux dont John Dewey. Il a laissé de beaucoup d'empreintes sur l'éducation chinoise. L'idée de centrer l'éducation sur l'enfant et de faire de l'éducation l'enjeu du développement de la société est très soutenue dans les milieux intellectuels chinois et a servi de ligne directrice à la réforme éducative dans les années 1920. D'après Tian Zhengping, historien chinois, les pédagogies occidentales ont exercé beaucoup d'influences sur l'éducation chinoise et ont jeté les premières bases d'un système

éducatif moderne en Chine (1989). Néanmoins, le contexte sociopolitique de l'époque ne favorisait pas la mise en œuvre des pratiques pédagogiques nouvelles. À cause d'un taux de scolarisation encore très faible, un manque d'établissements expérimentaux et également de la montée de l'idéologie marxiste, l'enthousiasme pour les idées éducatives libérales portant les caractéristiques capitalistes s'est atténué depuis des années 1930. Mais ces idées ne sont pas disparues et au contraire, les partisans chinois les ont adaptées au fur et à mesure au contexte socioculturel chinois de sorte qu'elles soient dissimulées sous une autre forme et continuent à exercer leurs influences.

Si au début du XX^e siècle des idées pédagogiques nouvelles n'ont pas eu d'occasion d'être mises en pratique dans des classes, les innovations éducatives d'aujourd'hui trouvent plus facilement leur lieu d'accueil dont l'école privée semble d'être un bel exemple. Resollicité par l'État à la fin des années 1980 après un bannissement de presque trois décennies, l'enseignement privé rejoint le système scolaire et en devient un nouveau composant. Ayant le soutien de l'État, le secteur scolaire privé a eu une progression significative depuis les années 1990. Prenons l'exemple de l'enseignement primaire. Selon les données du ministère de l'Éducation en Chine, en 1997 à l'échelle nationale, il y avait au total plus de six cent mille écoles au niveau primaire dont 1806 étaient non-étatiques, soit 0,29%. En 2003, ce pourcentage a augmenté à 1,33% et en 2017, 3,66%. En ce qui concerne le nombre d'élèves inscrits dans ces établissements privés, il y a eu aussi une augmentation pendant ces deux décennies. En 1997, les élèves des écoles primaires non-gouvernementales représentaient seulement 0,37% du nombre total. En 2003, c'était 2,35%. Jusqu'en 2017, ces écoles primaires privées ont déjà accueilli 8,07% des élèves. Le secteur privé ou non-gouvernemental favorise plus la mise en œuvre des innovations, « car l'individu est plus volontiers novateur que l'État » (Durkheim, 2013, p. 59). De plus, dans le contexte occidental les pédagogues issues du mouvement de l'éducation nouvelle ont créé leurs propres établissements pour mettre en œuvre leurs expériences. C'est le cas entre autres de l'école moderne de Freinet, la Maison des enfants de Montessori et l'école des Roches d'Edmond Demolins. Les homologues britanniques et états-uniennes ont réalisé leurs expériences de l'éducation nouvelle dans les établissements réservés à cette fonction, nous y trouvons l'école laboratoire au sein de l'Université de Chicago et l'école Summerhill. Les acteurs de l'institution publique, comme Freinet et Robert Gloton, ont également mené des projets dans des écoles publiques. Mais l'enseignement public garde souvent une distance face aux expériences innovantes et c'est l'enseignement privé dont la plupart des élèves sont issus des milieux favorisés qui est plus impliqué (Gloton, 1979). Cela pourrait aussi être applicable dans le contexte chinois, bien évidemment que l'école privée n'est

pas la seule maison d'accueil des pédagogies innovantes. Dans le dossier officiel, l'État fait appel particulièrement à l'enseignement privé pour l'encourager à s'engager dans le développement de l'innovation pédagogique. Ayant certaines libertés en termes d'organisation et d'enseignement, le secteur privé constitue un terrain expérimental pour les pratiques pédagogiques innovantes. La réapparition du secteur privé est encouragée par l'État au moment où émergeait un déséquilibre entre une croissance importante de la population scolaire à la fin des années 1970 et l'insuffisance du nombre d'écoles et de financements publics dans l'éducation (« Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif », 1985). Depuis des années 2000, l'enseignement privé est davantage à la demande de certains groupes sociaux ayant une exigence pour une éducation plus diversifiée et individualisée (Wu & Ma, 2020). Alors qui sont ces groupes sociaux ? pourquoi ont-ils un tel besoin d'une éducation alternative ?

À partir des années 1980, à l'occasion de la réforme économique, la structure sociale « deux classes et une couche (les classes ouvrières et les classes des paysans, la couche des intellectuels) » établie dès 1949 est réorganisée et de nouvelles catégories sociales émergentes en Chine. La transformation d'une économie planifiée à une économie de marché a changé le monde du travail. Les nouvelles technologies au travail qui réduisent le monde ouvrier au profit de et développe celui des services ont fait évoluer les positions sociales. En même temps, l'exigence des mains-d'œuvre plus qualifiées et d'une meilleure professionnalisation suscite les changements dans le domaine éducatif tels que la massification de l'enseignement supérieur et l'allongement scolaire. Les nouvelles catégories sociales sont nées justement à ce moment de la transformation de la société chinoise. Ces groupes sociaux sont reconnus par l'État au début des années 2000 sous le nom de « 新社会阶层 (nouvelles couches sociales) » (Z. Jiang, 2001). Les nouvelles couches sociales sont constituées notamment des cadres du secteur privé et des travailleurs qualifiés qui ont un niveau de revenu au-dessus de la moyenne de la société et qui ont reçu une formation à l'enseignement supérieur. Nous constatons une grande ressemblance entre ces nouvelles couches sociales et les classes moyennes occidentales : leur croissance a trait au développement de l'économie de marché, en particulier celui de secteur tertiaire et à la massification scolaire, notamment au niveau de l'enseignement supérieur et ils occupent une position sociale intermédiaire (Chauvel, 2006 ; Lessard, 2007 ; Zhou, 2002 ; Zhang & Du, 2017). À cause des raisons historiques et idéologiques, le concept de « classe moyenne », qui a une connotation capitaliste, ne trouve pas sa légitimité dans la société chinoise. Néanmoins, les nouvelles couches sociales récemment surgissent peuvent être considérées comme une sorte de

classes moyennes chinoises (D. Ma & Chen, 2018) (P. Li & Zhang, 2008), que nous nommons « couches moyennes chinoises » pour éviter les malentendus éventuels de la « classe moyenne » dans le contexte chinois.

Développées dans les différents systèmes sociaux, toutes les caractéristiques des classes moyennes occidentales ne sont pas partagées par les couches moyennes chinoises. Ces dernières ont encore une reconnaissance faible de leur identité sociale (P. Li & Zhang, 2008) et elles n'ont pas formé un canal pour exprimer leurs revendications comme dans les pays occidentaux (Rocca, 2008). Or leur position sociale intermédiaire, c'est-à-dire entre les catégories sociales supérieures et le milieu populaire, les engage dans des processus de distinction pour se maintenir à l'écart des classes populaires et réduire la distance qui les sépare des milieux supérieurs. Pour garder leur place sur l'échelle sociale et éviter le déclassement, les familles des catégories moyennes, que ce soit en Occident ou en Chine, ont recours à, investissent dans l'éducation scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; Zhou, 2005; Chauvel, 2006; Dubet, 2007; Zhao & Tang, 2018). En Chine, ce sont ces familles des couches moyennes qui investissent le plus dans la scolarité de leurs enfants et elles ont aussi une plus forte propension à inscrire les dans le secteur privé (Liu, 2007 ; Zhu, 2017). Maintenant, revenons aux questions que nous avons posées précédemment concernant les destinataires des alternatives éducatives proposées par des écoles privées et leurs raisons d'un tel besoin. Si les familles des couches moyennes constituent le public des écoles privées, quel en est l'enjeu ? Quel rôle y jouent exactement les innovations pédagogiques ? Quels genres d'innovations pédagogiques sont proposées par l'enseignement privé ? Est-ce que les pédagogies issues du mouvement de l'éducation nouvelle séculaire sont toujours considérées comme *innovantes* à l'heure actuelle ? Font-elles partie des propositions des écoles privées ? Si les idées pédagogiques nouvelles ont été appréciées au début du XX^e siècle pour former les valeurs démocratiques et libérales et établir une société moderne, est-ce que les innovations pédagogiques sont encouragées aujourd'hui par l'État pour remplir la même fonction ? En résumé, dans quel contexte social, pour quelles raisons et selon quels enjeux les pédagogies nouvelles sont-elles sollicitées et valorisées dans la Chine contemporaine ?

Afin de répondre à ce questionnement, nous organisons des enquêtes sur des écoles privées chinoises et sur des enseignants et des parents d'élèves qui font aussi parties de ce nouveau modèle scolaire. Dans cette recherche, nous tentons de découvrir les propositions pédagogiques des écoles privées par une analyse de leur site web et de recueillir des attitudes des enseignants et des familles d'élèves sur l'enseignement privé et leurs interprétations des innovations

pédagogiques proposées par l'école en organisant des entretiens semi-directif. Toutes les informations recueillies nous permettent de percevoir les représentations sociales construites par ces acteurs, notamment par des parents d'élèves issus des couches moyennes, sur les pédagogies nouvelles dans le contexte chinois contemporain où les couches moyennes sont en plein essor.

Cette thèse sera répartie en huit chapitres dont les trois premiers destinent à un rappel historique du mouvement de l'éducation nouvelle et des pédagogies innovatrices dans deux contextes socioculturels, l'un de l'Occident et l'autre de la Chine, différents, mais étroitement liés. Dans le premier chapitre, nous étudierons l'historique de l'éducation nouvelle et ses principaux intérêts dans le contexte occidental. Dans Chapitre 2 et 3, nous vous présenterons l'arrivée des idées pédagogiques occidentales en Chine, leur diffusion dans le milieu intellectuel et leur confrontation avec l'éducation traditionnelle confucéenne. Nous nous concentrerons sur le contexte sociopolitique de la naissance de l'éducation nouvelle chinoise et les influences occidentales sur cette dernière. Dans Chapitre 4, nous reviendrons à l'heure actuelle et nous nous interrogerons sur l'émergence des nouvelles couches sociales, couches moyennes chinoises, et l'essor des écoles privées. Ces deux changements sociaux préparent le terrain pour le développement des pédagogies nouvelles dans la société chinoise actuelle. Par la suite, nous présenterons dans Chapitre 5 la problématique et les hypothèses de cette recherche. Les outils et des méthodes d'enquête sur le terrain seront aussi présentés dans ce chapitre. Les trois derniers chapitres seront consacrés à l'analyse des données recueillies à partir des sites internet des écoles privées (Chapitre 6), des entretiens avec des enseignants (Chapitre 7) et des entretiens menés auprès des parents d'élèves (Chapitre 8).

Chapitre 1 : L'éducation nouvelle, mouvement éducatif en Occident

L'expression 'éducation nouvelle' recouvre une certaine théorie de l'éducation, un ensemble de pratiques pédagogiques qui veulent toujours essayer de perfectionner la situation actuelle de l'éducation, donc être toujours nouvelles par rapport à ce qui existe déjà (Mialaret, 2003 cité par Marmoz, 2013, p. 136).

Les expériences d'éducation nouvelle ont été nombreuses en Europe et aux États-Unis dès la fin du XX^e siècle. Que ce soient les pratiques à l'initiative des pédagogues avant-gardistes comme celles de Cecile Reddy (1889) à Abbotsholmes en Angleterre, l'école laboratoire (1896) de John Dewey aux États-Unis, l'école des Roches (1899) d'Edmond Démolins en France, l'escuela moderna (1901) de Francisco Ferrer en Espagne, la casa dei bambini (1907) de Maria Montessori en Italie... Ou que ce soient les actes collectifs militants menés par la volonté des organisations ou des communautés tels que la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle instituée en 1921, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active qui naissent en 1944 et le Groupe Français d'Éducation Nouvelle créé en 1929, etc.

Éducation nouvelle, éducation moderne, pédagogie progressiste, pédagogie innovante... nous pouvons lui accorder des appellations diverses. Les pédagogues impliqués dans le mouvement de l'éducation nouvelle au tournant du XX^e siècle emploient les différentes expressions pour décrire, défendre et militer leur idéal pédagogique. John Dewey qui est favorable à la réforme sociale dont l'éducation est l'enjeu est le représentant de l'éducation progressiste. Il utilise le terme « éducation progressiste » pour mettre en avant sa conception sur l'éducation, qui est une réorganisation continue des expériences à la fois du point de vue personnel et social, mais il devient plus réticent à employer « éducation progressiste » et « éducation nouvelle » vers la fin de sa carrière en vue de se focaliser sur la véritable éducation (Renier, 2014). Les courants pédagogiques représentés par ces noms sont aussi inscrits dans de différents contextes politiques et éducatifs. « École moderne » se réfère à l'école fondée par le pédagogue libertaire Francisco Ferrer qui a inspiré le mouvement mené par Célestin Freinet portant le même nom : Mouvement de l'École Moderne. Se décalés par le temps, le premier au début du XX^e siècle et le deuxième après la Seconde Guerre mondiale, et le contexte social, l'un en

Espagne ayant une force emprise chrétienne et l'autre en France venant sortie de la guerre, deux pédagogues ont des revendications différentes malgré le nom « école moderne » qu'ils partagent. Enfin, pour ne pas se noyer dans de multiples appellations et ne pas confondre des idées pédagogiques qu'elles représentent, il est nécessaire et obligé de tracer les orientations de l'éducation nouvelle dans un contexte occidental en tant que référence et point de repère pour analyser l'évolution du concept *d'éducation nouvelle* et ses caractéristiques en Chine.

Cette première partie vise ainsi à faire une rétrospective autour du terme *d'éducation nouvelle* dans le contexte occidental. Nous allons d'abord définir respectivement les termes « éducation » et « nouvelle » dans un sens général. Il convient d'analyser ces deux mots sur le plan étymologique afin de comprendre leur origine historique et culturelle. Par la suite, nous tenterons de définir le terme *d'éducation nouvelle* d'une manière plus précise, notamment à travers les différentes idées éducatives qualifiées comme *innovante* et le mouvement éducatif débuté au tournant du XX^e siècle portant son nom. Nous terminerons cette première partie en focalisant sur deux points principaux retenus des pensées éducatives nouvelles, l'enfant et la société, pour mettre en lumière des idées partagées par ces courants pédagogiques.

1 Qu'est-ce que l'on entend par « l'éducation nouvelle » ?

Éducation nouvelle, cette expression est constituée de deux noms assez faciles à comprendre pour le public et assez fréquents dans la vie quotidienne. Cependant, elle a une signification plus enrichissante quand ces deux termes sont attachés. « L'éducation nouvelle est un nom propre, dont l'histoire a produit la polysémie » (Ohayon et al., 2004, p. 3). Il n'est pas assez facile de donner une définition à *l'éducation nouvelle*. Nous essaierons de retirer quelques points représentatifs de ces deux termes en nous concentrant respectivement sur les mots *éducation* et *nouvelle* pour accéder subséquentement au sens plus profond de l'expression *éducation nouvelle*.

1.1 La notion *éducation* et *nouvelle* dans un sens général

Éducation est un mot relativement récent, qui a été reconnu dans les dictionnaires au début du XVII^e siècle (Vincent, 1980). Dans le Dictionnaire de l'Académie Française, le mot *éducation* comprend quatre entrées dont la première est : « Action d'élever, de former, d'instruire une personne (enfant, adolescent, adulte), en cultivant ses qualités physiques, intellectuelles et morales » (s. d.). Cette signification nous montre explicitement que l'*éducation* est une action dont le bénéficiaire est l'être humain de tout âge et dont l'objectif est d'avoir un développement non pas partiel, mais global. *Éducation* signe aussi le développement d'une qualité, la formation dans un domaine et la connaissance et pratique des bonnes manières (Académie française, s. d. en ligne). Nous constatons que le sens du mot *éducation* recouvre un processus qui commence par un état brut et arrive à un état mieux développé. Toujours selon le Dictionnaire de l'Académie Française (s. d.), le mot *éducation* a été étymologiquement emprunté du latin *educatio* qui signifie au début « action d'élever (des animaux, des plantes) » et sa signification moderne « instruction, formation de l'esprit » qui nous est familière est apparue plus tard. Il semble que la racine latine d'*éducation* n'est pas très éloignée de sa signification d'aujourd'hui. Néanmoins, si nous cherchons encore plus loin, le mot *éducation* est un nom féminin dont le verbe est *éduquer*. Dans le Dictionnaire Gaffiot français-latin (Gaffiot, 1934a), *éduquer* est issu étymologiquement du latin *educō*, verbe qui porte deux branches de signification. La première est « élever, nourrir, avoir soin de » qui signifie aussi « former, instruire ». Cela correspond justement au sens de son nom féminin *educatio*. La deuxième entrée du mot *educō* est un peu différente de la précédente, qui est « faire sortir, mettre dehors, tirer hors » (Gaffiot, 1934a, p. 572). Il semble que ce dernier nous révèle le sens original du mot « éducation » : nous faire sortir de l'inconnu, de l'ignorance, de chaos pour que nous puissions aller vers la connaissance, l'érudition et l'harmonie. Dans les propos de Ferrière, nous pouvons trouver une interprétation similaire : « Éduquer consistera à partir de ce qui est, afin de conduire (ex-ducere) vers ce qui est mieux » (2004, p. 93). Autrement dit, l'éducation a pour objectif de libérer l'être humain. L'accent est mis sur le développement et la progression au sens individuel, qui ne sont pas forcément soumis aux normes extérieures. L'émancipation est une fonction de l'éducation qui se situe au niveau du développement individuel. À l'échelle de l'évolution sociale, l'éducation assume également la responsabilité de conduire la société à une hauteur supérieure.

Après avoir défini le mot *éducation*, nous allons nous concentrer sur l'adjectif *nouvelle*. Étymologiquement, *nouveau, nouvelle* a été emprunté du latin *novellus*, diminutif de *novus*. Dans la langue latine, *novus* signifie « nouveau, jeune » ou « nouveau, dont on n'a pas l'habitude » (Gaffiot, 1934b, p. 1041). Les situations inhabituelles, souvent difficiles et contestées, à la suite des nouveautés sont prévues. Innover et produire les nouveautés impliquent aussi un défi. Les deux définitions du mot « nouveau, nouvelle » les plus courantes que donne le Dictionnaire Littré sont « qui est ou apparaît pour la première fois » et « qui existe ou est connu depuis peu de temps » (s. d.). Nous pouvons constater que les significations du mot *nouveau, nouvelle* n'ont pas beaucoup évolué avec le temps. Nous utilisons aujourd'hui ce mot dans les mêmes situations que dans le passé. Cependant, ce sont les deux définitions soumises à la deuxième entrée du mot *nouveau* qui nous intéressent. La première est « qui est contraire à la tradition » et la deuxième est « l'esprit nouveau, l'esprit qui porte les hommes à l'innovation, à la rénovation » (Dictionnaire Littré en ligne, s. d.). Le mot *nouveau* se trouve dans une situation dépendante et son sens réside dans sa relation à la tradition. Il est placé à l'opposé de la tradition. Cet antagonisme n'est cependant pas la seule possibilité corrélatrice entre l'innovation et la tradition. La relation entre ces deux termes est une entrée intéressante et même essentielle pour comprendre l'éducation nouvelle.

1.2 Définition de l'éducation nouvelle en l'opposant à l'éducation traditionnelle

Nous trouvons dans les différents dictionnaires les définitions similaires des mots *éducation* et *nouvelles*. Il est cependant difficile de trouver une unanimité pour définir *l'Éducation nouvelle*. Chacun pourra avoir sa propre interprétation. Cette difficulté tient à la multiplicité de ses définitions, de ses contextes d'application, aux orientations pédagogiques que les différents courants ont imposées. Les contradictions et les paradoxes retrouvés à l'intérieur de *l'éducation nouvelle* rajoutent également du poids à cet obstacle. S'il est si difficile de définir l'Éducation nouvelle, nous pourrions peut-être essayer de prendre son contre-pied, c'est-à-dire de voir ce qui est au verso de l'éducation nouvelle. Les auteurs qui s'intéressent à l'éducation nouvelle ou à la pédagogie innovante commencent souvent par une attaque à l'éducation traditionnelle et l'école traditionnelle. Une clarification de ces dernières pourrait être un détour pour définir leur opposant, l'éducation nouvelle. Dans le premier chapitre de la première partie de « Éducation nouvelle » d'Albert Ehm (1938), il parle du traditionnisme pédagogique ; Marc-André Bloch

(1973) commençait son ouvrage « Philosophie de l'éducation nouvelle » par une critique de l'éducation traditionnelle ; Georges Snyders (1973) a consacré également la première partie de « Pédagogie progressiste » à l'éducation traditionnelle... Si ces chercheurs qui se sont intéressés à l'éducation nouvelle ont choisi l'éducation traditionnelle comme entrée ou comme socle d'appui, nous pouvons aussi considérer l'éducation traditionnelle comme un point de départ pour définir l'éducation nouvelle.

Comment interpréter cette relation entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle ? Est-ce qu'elles sont absolument antagonistes ? Est-ce que cette dernière est destinée à remplacer l'autre ? Ou l'éducation nouvelle est une version plus évolutive de l'éducation traditionnelle ? Toutes les pédagogies ne portent pas le même point de vue sur ce sujet. La perspective la plus fréquente consiste à critiquer l'éducation traditionnelle, ou dans certains cas, envers plus précisément l'école traditionnelle. Au lieu de dire que les critiques visent l'éducation traditionnelle, il est peut-être plus pertinent de dire ce sont les écoles traditionnelles qui sont la cible d'attaques. Les élèves sont surchargés par les programmes scolaires ; imposés par les enseignants qui ne prennent pas en compte leurs besoins et ils sont encadrés par les disciplines scolaires. L'encyclopédisme et le gavage sont dénoncés... Il est courant de trouver ce genre de propos dans les critiques de l'école traditionnelle. Ehm (1938) a appelé l'école traditionnelle *école réceptive*. Dans ce genre d'école, l'enseignement se concentrait sur les contenus livresques et les méthodes qui valorisent la répétition verbale et s'intéressent aux connaissances concrètes au lieu de l'élève lui-même. L'opposition au dressage et à l'école de la discipline est aussi présente chez les militants de l'école moderne à la deuxième moitié du XX^e siècle, pour qui l'école traditionnelle est accordée un autre nom, *l'école-caserne*. Fernand Oury, avec Aïda Vasquez, construisait la pédagogie institutionnelle à l'encontre de ce que représentait l'école-caserne (Bénévent & Mouchet, 2014). Le contexte social et politique où se trouvent *école réceptive* et *école-caserne* est sans doute différent. Mais même avec un demi-siècle de décalage, ces écoles qualifiées de *traditionnelles* sont la cible visée des pédagogues novateurs qui contribuent à l'éducation nouvelle. Les écoles traditionnelles sont souvent critiquées pour leur inadéquation (Bénévent & Mouchet, 2014; Bloch, 1973). Nous pourrions dire que cette inadéquation est une caractéristique sous-entendue de l'éducation traditionnelle, des pédagogies et écoles traditionnelles et la raison pour laquelle les innovations pédagogiques sont sollicitées pour tenter de résoudre ce problème d'inadéquation. Cela pourrait être une inadéquation pour l'enfant, un environnement scolaire contraignant, les contenus d'enseignement hors de la portée de l'enfant et les méthodes négligeant son développement et son initiative. Cela pourrait aussi

être un décalage entre ce que produit l'école et ce dont besoin la société. Nous retrouvons ainsi deux concepts fondamentaux de l'éducation nouvelle : la nature de l'enfant et le progrès société. La discordance entre l'école traditionnelle et la nature de l'enfant est le premier point à remarquer. L'inadaptation est à la fois quantitative et qualitative (Bloch, 1973). Non seulement les programmes et les horaires à l'école sont très chargés, ils sont prescrits également sans tenir compte des intérêts et des besoins de l'enfant. Cette indifférence à l'enfant est le point le plus critiqué pour les pédagogues de l'éducation nouvelle comme Dewey, Montessori et Claparède. Le savoir et la culture que l'école traditionnelle voulait transmettre à l'enfant sont loin de sa vie quotidienne. Comme Ehm l'a dit, « l'école vise l'instruction, qui est centrée sur les contenus livresques et dogmatiques en ignorant l'interaction entre l'enfant et son environnement à la fois naturel et social » (1938, p. 13). Puisque ces contenus ne peuvent pas éveiller des résonances chez l'enfant, il perd sa motivation et son enthousiasme à les apprendre. Néanmoins, la mission de l'école pour la transmission des savoirs et des valeurs à la jeune génération devrait être accomplie, avec ou sans volonté de l'enfant. La seconde critique tient aux méthodes d'enseignement. Manque d'intérêt du côté de l'enfant, l'acquisition de la culture se fait d'une manière passive et mécanique. Ce n'est pas l'enfant qui s'approprie les savoirs, mais il est gavé. Ici nous parlons de gavage et de dressage comme méthode utilisée à l'école traditionnelle, qui impose les valeurs, les savoirs et la culture à l'enfant sans tenir compte du fondement de son développement intellectuel sa nature, c'est-à-dire ses besoins et ses intérêts (Bloch, 1973; Dewey, 1916). La méthode d'apprendre par cœur est exemple de ce dressage de l'esprit pour l'enfant. Avec contraintes des corps, comme être toujours assis silencieusement, l'enfant est devenu « un objet de dressage » (Gloton, 1979). En plus, pour que ces méthodes soient efficaces, la discipline scolaire devient de ce fait une nécessité pour l'école traditionnelle et en même temps une « pierre d'achoppement » de cette dernière (Bloch, 1973, p. 52). Un emploi du temps très encadré, le geste d'écriture fixé et les règles de comportements strictes ont été servis par école pour former des écoliers dociles (Foucault, 1975). La pédagogie traditionnelle fait recours « à la coercition » dont les programmes scolaires imposés, les instructions obligatoires et l'autorité des maîtres font partie (Avanzini, 2012). D'après Ferrière (2004), les programmes, les méthodes didactiques, l'horaire, les examens ne tiennent pas compte de la croissance individuelle. C'est ce que Guy Vincent a appelé « la forme scolaire ».

Nous pouvons les résumer en deux grandes catégories, les jugements négatifs portés sur l'éducation traditionnelle concernent d'une part les contenus à transmettre aux enfants et de l'autre part les méthodes d'enseignement. Si nous regardons de plus près l'éducation

traditionnelle et l'école traditionnelle, les contenus de l'enseignement et les méthodes étaient fortement liés aux objectifs scolaires de différentes époques. L'enseignement scolaire sous l'Ancien Régime avait pour but de contrôler les enfants pauvres et de leur faire peur, afin qu'ils ne puissent pas agiter le pays. Jusqu'à la Révolution française, les écoles ont été souvent confiées à l'église dont l'objectif était de convertir le plus de personnes, et pour eux, la meilleure manière de le faire passait par l'école. Au XVII^e siècle, dans les écoles lasalliennes, au lieu de réfléchir, les élèves répétaient ce qu'avait dit l'enseignant (Vincent, 1980). Il y avait, à la même époque, un modèle d'organisation fixe et uniforme dans les *Petites-écoles* de Charles Demia. Les savoirs enseignés, les méthodes d'enseignement, les emplois du temps, tous les aspects de l'école étaient très encadrés. Dès l'arrivée à l'école du matin jusqu'à la sortie du soir, l'enfant s'est fait occuper de différentes tâches et est mis toujours à la surveillance, même après l'école. Pas de liberté et de spontanéité à l'initiative de l'enfant, l'école fonctionne comme une machine qui se conforme à un règlement rigide (Compayré, 1905). La réservation d'univers séparé pour enfant est l'une des caractéristiques de la forme scolaire (Vincent et al., 1994). Cette idée de préserver l'école de la vie réelle est en opposition aux idées deweyennes et à l'ensemble des partisans de l'éducation nouvelle. Puisqu'à l'époque l'enfance est considérée comme une période de méchanceté et de mal, la réforme et le redressement étaient les idées principales de l'éducation (Jacquet-Francillon, 2004). Le dressage est surtout efficace pour les enfants pauvres d'apprendre ce qui leur est nécessaire pour un croyant fidèle et un bon travailleur. Les pédagogies traditionnelles s'appuient ainsi sur le concept de devoir, pour certains pédagogues comme Kerschnsteiner (Bloch, 1973). L'enfant est censé faire les efforts face à ses devoirs et aux sujets qui ne l'intéressent pas. D'où vient l'idée de la pédagogie de l'effort. La pédagogie de l'effort n'est pas totalement nocive et à rejeter.

L'autre manifestation de l'incohérence reprochée à l'école traditionnelle réside dans sa relation avec la société, c'est-à-dire qu'elle fabrique des enfants inadaptés au monde hors des murs de l'école. Il est évident que l'école ne peut pas rester immuable dans un monde qui change sans cesse (Durkheim, 2013). Il est unimaginable que l'école soit coupée de la société. Cependant, les écoles des jésuites du XVI^e siècle préservaient l'enfant de la société, même de sa famille pour qu'il soit exempt de péril social (Compayré, 1905; Flahault, 2006). Snyders (1973) montre que le déclin de l'éducation traditionnelle est dû à la disjonction entre les modèles éducatifs qu'elle valorise, et la société qui veut se débarrasser de ces derniers pour davantage de liberté à l'enfant. Dans le plan Langevin-Wallon en 1947 et les actes du colloque d'Amiens en 1968, nous trouvons aussi les critiques sur la séparation de l'école et la société et l'incompétence de l'école concernant la préparation de l'enfant pour leur vie sociale à venir. Sous influence de la

démographie, des technologies et de l'économie, l'éducation nouvelle émergeait d'un contexte où l'éducation ancienne n'avait pas encore laissé sa place (A.E.E.R.S, 1968). Autrement dit, pour l'éducation, il ne s'agit pas d'avoir tort ou d'avoir raison, mais d'une question d'adaptation au temps réel.

Cette inadaptation de l'école traditionnelle au progrès social est reprochée par les militants de l'éducation nouvelle. Néanmoins, elle ouvre une perspective pour penser la relation entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle. Pour les précurseurs de l'éducation nouvelle, il semble que les points négatifs de l'éducation traditionnelle soient majeurs et que pour mettre en œuvre une éducation nouvelle, il faut avoir recours au principe de la table rase. Autrement dit, des anciens et des nouveaux sont mis à deux camps opposés dont seulement un peut remporter la victoire. Pourtant, Snyders (1973) nous a proposé de considérer l'éducation traditionnelle comme une possibilité de l'éducation et que chacun puisse en avoir sa compréhension, pas forcément négative. Pour lui, l'éducation traditionnelle prend comme modèle, les chefs-d'œuvre de l'humanité, et les font confronter à l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant doit se rapprocher de ses modèles. Passivité et manque d'autonomie de la part de l'enfant sont souvent vus comme les lacunes de l'éducation traditionnelle. Cependant, dans le processus du rapprochement vers ces modèles, il y a chez l'enfant non seulement une spontanéité, mais aussi une originalité. Il ne s'agit pas de copiage ou d'imitation, mais d'une construction originale. « Il n'y a qu'une méthode pour bien penser qui est de continuer quelque pensée ancienne et éprouvée » (Alain, 1933 cité par 1973, p. 19). En se confrontant avec les modèles, l'enfant ressent de la joie qui est pour Snyders « la clé de voûte de toute l'éducation traditionnelle » (1973, p. 20). En ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'école, il s'agit de simplifier, organiser et guider la circonstance où l'enfant rencontre les difficultés. Ce procédé n'est pas pour contrarier l'enfant, nier son autonomie ou faire à sa place, mais offre une efficacité pour l'apprentissage. Pour ce faire, les disciplines et les règles ont leur nécessité. Elles ne sont pas en opposition à la nature de l'enfant, mais sont une aide pour progresser. Pour Snyders, le rapprochement de l'enfant vers les modèles de chefs-d'œuvre de l'humanité ne s'oppose pas à sa nature, en revanche ce sont les modèles inadaptés à la société qui posent des problèmes (1973). Il nous a montré aussi une possibilité de réconcilier les deux côtés, par la pédagogie de Makarenko.

Nous pouvons peut-être dire que l'éducation nouvelle est née pour combler l'insuffisance de l'éducation traditionnelle et qu'il n'est pas nécessaire de mettre ces deux en opposition. Il est possible de trouver aussi chez l'éducation traditionnelle les mêmes idées que préconise

l'éducation nouvelle. John Dewey voit l'éducation nouvelle et l'éducation traditionnelle plutôt dans une relation collaborative : « Les éducateurs devraient aussi franchement reconnaître que l'Éducation nouvelle, tel qu'elle existe aujourd'hui, représente un compromis et une transition : elle emploie de nouvelles méthodes ; mais les idéaux qui les dirigent sont virtuellement ceux de la Vieille éducation » (Dewey, 1898 cité par Renier, 2014, p. 94). Dans un autre ouvrage « Experience and education », Dewey souligne également que :

[...] the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything whatever must be to be worthy of the name education (le point essentiel n'est pas : éducation nouvelle contre éducation ancienne, éducation progressiste contre éducation traditionnelle, mais bien l'encouragement donné à tout ce qui, sous quelle que forme que ce soit, est digne du nom d'éducation)(Dewey, 1963, p. 90)¹.

1.3 Éducation nouvelle en tant que mouvement

Nous pouvons trouver cette idée de l'éducation nouvelle dans la pensée des pédagogues depuis les humanistes de la Renaissance comme Rabelais, Montaigne et Comenius. Au XVII^e siècle, Rousseau, père de l'éducation nouvelle, a élaboré un concept nouveau de l'enfant et un principe de liberté dans l'éducation (Ehm, 1938), qui était la source inspirante des pédagogues de l'éducation nouvelle. Les différents courants pédagogiques ont émergé et pris de l'ampleur dans plusieurs pays européens et aux États-Unis au tournant du XX^e siècle. *L'éducation nouvelle* est devenue un nom propre pour désigner ce mouvement éducatif international qui prospérait surtout à la première moitié du XX^e siècle. Le mouvement de l'éducation nouvelle est animé par les pédagogues, les psychologues et les militants en créant les écoles expérimentales et est secondé par la ligue internationale pour l'éducation nouvelle et des groupes nationaux avec leurs revues propagandes et d'autres publications.

Les écoles nouvelles ont été créées par ces avant-gardistes dans les différents pays occidentaux en espérant partager et promouvoir des pratiques pédagogiques nouvelles (Gutierrez, 2006) . En Russie, Léon Tolstoï qui partageait l'idée de Rousseau sur la bonté innée de l'enfant a fondé l'école d'Yasnaïa-Poliana en 1849. Cécile Reddie a fondé en Angleterre en 1889 l'école

¹ La traduction française est reprise de la thèse de Samuel Renier « Éducation, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : De la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières » (2014, p. 102).

d'Abbotsholme. En 1896, John Dewey a ouvert son école expérimentale à Chicago afin de mettre en place ses théories éducatives. En Allemagne, Adolphe Ferrière a créé en 1901-1902 sa propre école nouvelle sous l'influence d'Hermann Lietz. En France, plusieurs écoles nouvelles ou expérimentales ont aussi été fondées par les innovateurs, telles que l'école des Roches en 1899, l'école de l'Éstérel entre 1901-1906, l'école de l'Ile de France en 1901... Ces écoles, dont la plupart étaient privées, permettaient une mise en pratique des méthodes pédagogiques des acteurs de l'éducation nouvelle. Une partie des écoles nouvelles étaient destinées aux enfants défavorisés ou en difficulté psychique, comme *Casa dei bambini* de Maria Montessori et l'école Decroly créée par Jean-Ovide Decroly. Les autres, au contraire, visaient plutôt à la formation des élites, telles que l'école anglaise créée par Cécile Reddie et l'école des Roches par Edmond Demolins. Ce paradoxe fait partie de l'éducation nouvelle que remarque Jacques George (2001) et son côté élitaire constitue l'intérêt de cette recherche.

En plus des écoles nouvelles, les associations qui sont créées au début du XX^e siècle ont beaucoup contribué au mouvement de l'éducation nouvelle. En 1921, Adolphe Ferrière a fondé la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) au cours du premier congrès de l'éducation nouvelle à Calais. Dans les principes de ralliement de la LIEN, l'éducation nouvelle a pour l'objectif de « préparer, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme » (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, 1922). « Pour l'ère nouvelle », revue qui visait à propager les pédagogies nouvelles et partager des témoignages des acteurs du mouvement de l'éducation, a été créée l'année suivante. Jusqu'en 1946, huit congrès ont été donnés lieu. « L'éducation nouvelle ne forme pas un tout homogène » (Savoie, 2004, p. 235). Même au sein de la LIEN, les différents courants pédagogiques se confrontaient. Les auteurs de la revue « Pour l'ère nouvelle » avaient des idées divergentes sur ce qu'il fallait changer et comment les mettre en pratique. Sauf qu'ils étaient « unanimes sur la nécessité de réformer l'école, de bannir les savoirs encyclopédiques de même que les emblèmes de l'enseignement « traditionnel » » (Haenggeli-Jenni, 2012, p. 29). Au moment du Congrès de Nice en 1932, la LIEN a adopté de nouvelles orientations, qui prenaient plus l'aspect social en considération, et a mis en place une nouvelle Charte. Le Congrès de Nice marquait le tournant pour la LIEN en transformant ses principes de l'idéologie spirituelle influencée par Ferrière à une perspective sociale et matérialiste (George, 2001; Raymond, 1998). La LIEN a rassemblé les militants en organisant les congrès et a essayé de parvenir à un consensus, ce qui n'était pas toujours évident. Les oppositions entre l'éducation élitiste et l'éducation populaire qui se manifestaient dans les différentes écoles nouvelles faisaient partie du débat au sein de la

LIEN. Freinet, qui souhaitait une éducation populaire adressée aux *petits pauvres*, a accusé l'éducation nouvelle d'être trop *bourgeoise* et d'avoir des colloques *aristocratiques* (Hugon, 2014). Mais comme toute nouveauté, l'éducation nouvelle a subi des transformations en se diffusant largement (Cousinet et Chatelain, 1955 cité par Savoye, 2004). Les divergences au sein de la LIEN se sont multipliées au fur et à mesure que le nombre de militants s'accroissait. Cela a conduit au dernier congrès de Paris en 1946 et au déclin de la LIEN dans les années 1950 et 1960. Néanmoins, l'esprit de l'éducation nouvelle n'a pas tari.

En dépit des deux guerres mondiales et des changements économiques et politiques, l'éducation nouvelle n'a jamais cessé. Bien que les pédagogies nouvelles aient été presque uniquement présentes dans les écoles privées au cours des premières décennies du XX^e siècle, leurs apports éventuels à la reconstruction sociale après la Deuxième Guerre mondiale leur ouvraient une entrée dans le système public porté par des militants de mouvements pédagogiques (GFEN, ICEM) et de loisirs (CEMEA, FFC) et aussi par une nouvelle génération d'instituteurs entrant dans le métier plus diplômé, issu des milieux intermédiaires et supérieurs (Monin, 1997). Les acteurs de l'éducation nouvelle se sont rendu compte que l'éducation ancienne ne s'accordait pas à la réalité sociale de l'époque. Ils espéraient ainsi la renouveler pour qu'il en résulte une progression sociale (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017). Pour ce faire, les idées de l'éducation nouvelle ont été réalisées par la réforme pédagogique en France après-guerre (Gutierrez, 2011; Gutierrez et al., 2012). En 1947 le plan Langevin-Wallon a proposé une réforme de l'enseignement et du système éducatif français. Les deux préconiseurs de ce projet, Henri Langevin et Henri Wallon, étaient tous les deux présidents du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) qui est créé en 1922 comme la section française de la LIEN. Les idées de l'éducation nouvelle qui se manifestaient dans les propositions du plan Langevin-Wallon s'appuyaient sur une préoccupation du développement de l'enfant. En plus, le plan a exprimé un intérêt aux mutations sociales à travers des pédagogies nouvelles. L'un des buts de l'enseignement était « d'élever le plus possible le niveau culturel de la Nation » (Allègre et al., 2004, p. 29). Malgré la non-mise en œuvre de ce plan de réforme, il reste une référence incontournable de l'éducation nouvelle et inspire sans doute d'autres tentatives réformistes dans le système éducatif.

Dans les années 1960, les expérimentations des pédagogies nouvelles continuaient et le colloque d'Amiens en 1968 marquait les grandes lignes de l'éducation nouvelle au temps moderne. À une époque de changement constant, l'éducation ne devrait pas se contenter à la transmission des connaissances. *Apprendre à apprendre* ne suffit même plus, c'est *apprendre à*

devenir qui prédomine (A.E.E.R.S, 1968). Les compétences qui permettent à l'individu de s'adapter aux changements sont davantage valorisées. À ce moment, derrière l'idée de modernité et d'efficacité de l'éducation, les facteurs sociaux, économiques et politiques jouaient un rôle de plus en plus important (Monin, 2013). Avec la massification scolaire, les différences entre les classes sociales se manifestaient davantage dans le milieu scolaire et l'école contribue à la reproduction des inégalités scolaires et sociales (Bourdieu & Passeron, 1970; Gloton, 1979). Réformer l'école et construire des écoles nouvelles consistaient la préoccupation principale du colloque d'Amiens. L'intérêt de lutter contre l'inégalité et l'échec scolaire était partagé par des participants du colloque d'Amiens et des acteurs de l'expérience dans les écoles nouvelles, publiques et privées, telles que l'expérience du XX^e arrondissement Paris et de l'école nouvelle d'Anthony. À cette époque, nous avons l'impression que l'attention de l'éducation nouvelle est portée davantage sur les sujets sociaux qu'à la préoccupation individuelle de l'enfant.

À partir des années 1950 et 1960, le mouvement de l'éducation nouvelle a connu un déclin (Gutierrez, 2011; Gutierrez et al., 2012). D'un côté, il est limité par le système scolaire officiel. En appliquant aux écoles de l'institution scolaire les concepts de l'éducation nouvelle, il existait un risque qu'ils soient assimilés ou absorbés par le système existant (Wagnon, 2012). De l'autre côté, il existait divers courants pédagogiques qui se développent chacun de son côté et leurs singularités les limitaient (Gutierrez et al., 2012). De toute façon, les pédagogies issues du mouvement de l'éducation nouvelle et leurs partisans continuent à exercer leur influence sur le système scolaire et les écoles, que ce soit public ou privé.

2 Les caractéristiques principales de l'éducation nouvelle

Malgré l'hétérogénéité à l'intérieur du mouvement de l'éducation nouvelle, le mouvement a connu un grand essor dans le monde entier, en particulier en Europe et aux États-Unis, à partir de fin du XIX^e siècle jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle. Pendant cette période florissante, un grand nombre de pédagogues, psychologues, militants de mouvement actifs, tels que Henri Wallon, John Dewey, Ovide Decroly et Célestin Freinet, ont consacré leur vie à la promotion et au développement de l'éducation nouvelle. Même si nous ne pouvons pas donner une définition précise de l'éducation nouvelle, il est toujours possible de retirer quelques points

communs des idées éducatives innovantes du XX^e siècle qui étaient peu ou prou différentes de l'éducation traditionnelle.

Une éducation centrée sur l'enfant est au cœur de l'éducation nouvelle et les pédagogies préconisées s'appuient sur l'élève en tant que personne, l'interprétation de ses attitudes et le développement de ses potentialités (Resweber, 2011). L'enfant est ainsi le premier point d'entrée pour la rétrospective des idées pédagogiques fortes de l'éducation nouvelle. Un autre enjeu de l'éducation nouvelle repose dans son rapport avec les sujets sociaux, ce qui est notre deuxième point retenu des pédagogies nouvelles.

2.1 L'enfant, centre d'intérêt de l'éducation

Comme nous le ressentons à partir des pédagogies traditionnelles, le changement de la perception de l'enfant dans la société a une forte influence sur l'évolution pédagogique. En Occident, le mouvement de l'Éducation nouvelle a émergé dans le but de « construire la pédagogie sur une connaissance scientifique de l'enfant » et une tentative d'« améliorer l'institution des enfants » (Ehm, 1938, p. 76). La notion de l'enfant semble une bonne entrée pour comprendre l'éducation nouvelle.

En 1900, à l'orée du XX^e siècle, Ellen Key a inauguré une nouvelle ère de l'enfance avec son ouvrage « Le siècle de l'enfant ». Avec le développement de la pédiatrie, de la psychologie et des autres disciplines liées à l'enfance, l'enfant ferait désormais partie de la préoccupation scientifique de la société occidentale. D'après Albert Ehm, la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle ont la même fin qui est le développement de la spiritualité de l'enfant, cependant, elles y parviennent par les différentes voies : la pédagogie traditionnelle par un aspect philosophique, la pédagogie nouvelle par un biais psychologique (Ehm, 1938). Le *spiritualisme* était, à côté du *psychologisme* et de l'*individualisme*, choisis par Mialaret pour définir la position de l'éducation nouvelle après la Première Guerre mondiale (Mialaret, 2012). Nous pouvons trouver un intérêt similaire porté au développement spirituel de l'enfant dans les principes de ralliement de la LIEN :

Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, 1922).

Nous pensons que le terme de *spiritualité* porte un sens plus large qu'il ne se limite pas qu'à une connotation religieuse. Il s'agit davantage d'un épanouissement de l'enfant dans sa totalité et d'une délibération de son esprit. L'idée spiritualiste revendiquée par la LIEN, on le doit principalement à Adolphe Ferrière, cofondateur de la LIEN et auteur de la charte de 1921. Ferrière défend la spontanéité de l'enfant. Pour lui, *l'élan vital spirituel* est dans la nature de l'enfant et il consiste la source et le moteur de son développement (Ferrière, 2004; Haenggeli-Jenni, 2012). Or Ferrière est plus un « manieur d'idées » qu'un pédagogue (Hameline, 2005) et la participation active des théosophes au sujet de l'éducation au tournant du XX^e siècle a eu des influences sur l'idée spirituelle de Ferrière. La théosophie a joué même un rôle primordial au début du mouvement de l'éducation nouvelle et dans l'orientation de la LIEN (Wagnon, 2017). D'après le recensement de Jean-François Condette et Antoine Savoye (2016), les théosophes représentent un tiers des principales personnalités du Congrès de Calais dont Béatrice Ensor est l'un des protagonistes de ce congrès et co-fondatrice de la LIEN. Selon l'idée de Béatrice Ensor, l'ordre du spirituel et l'ordre du physique sont considérés comme deux aspects de la nature de l'enfant (Raymond, 2011). Les théosophes tentaient de développer « une éducation nouvelle à la fois rationnelle et spirituelle » (Wagnon, 2017, p. 162). Nous pourrions aussi mettre l'idée spiritualiste à côté du principe matérialiste en la situant dans le temps d'évolution de l'éducation nouvelle. Le déclin de la société théosophique autour des années 1930 et l'arrivée des militants politiques (orientation communiste), comme Paul Langevin et Henri Wallon, que l'influence des théosophes au sein du mouvement de l'éducation nouvelle s'affaiblit. Au Congrès de Nice en 1932, la nouvelle charte de la LIEN témoignait d'un changement d'orientation de l'éducation nouvelle, du spiritualisme au matérialisme (George, 2001). La formation d'esprit existe toujours dans cette nouvelle charte, mais l'enjeu social de l'éducation prend plus de poids que la période précédente.

L'évolution du concept de l'enfant et de l'enfance a changé la visée de l'école et de l'éducation. Jusqu'au XIX^e siècle, l'enfant était peu ou prou l'être oublié par la société. Si nous remontons au Moyen-Âge, l'enfant n'avait pas du tout le même statut qu'au XX^e siècle. Selon Philippe Ariès (1975), il n'existait pas de sentiment de l'enfance à la période médiévale et l'enfant a été intégré très vite à la vie adulte. Dans son ouvrage « L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime », Ariès cherchait des traces d'émergence de la notion de l'enfant en étudiant des habits, la représentation enfantine dans les beaux-arts, les programmes de l'école, etc. Il prenait des iconographies pour dire que jusqu'au XII^e siècle, l'art médiéval ne connaissait pas l'enfance et ou ne tentait pas de la représenter. Ariès se référait à un ensemble de tableaux et de sculptures religieuses dans lesquels l'enfant Jésus avait un corps miniature, mais un visage d'adulte.

C'était à partir du XIII^e siècle qu'apparaissent les anges à figure enfantine dans les œuvres artistiques et la petite enfance pénètre dans le monde des représentations picturales. Au XV^e et XVI^e siècle, cette figure de l'enfant s'affirmait de manière laïque, dans des scènes qui ne sont plus religieuses. Dans la vie quotidienne, Ariès a constaté également une non-particularisation de l'enfant (1975). Par exemple, au Moyen-Âge, toutes les classes d'âge étaient habillées indifféremment. Les enfants avaient les mêmes costumes que les adultes. Progressivement, au XVII^e siècle, la situation a commencé à changer, tout d'abord chez les garçons issus de la famille noble ou bourgeoise, qui n'étaient plus habillés comme les adultes. En ce qui concerne la vie scolaire, dans les écoles médiévales, il n'y avait pas de gradation des programmes. Les enfants de tous les âges étaient dans une même salle de classe. C'était au XV^e et XVI^e siècle que les études dans les collèges, comme les collèges de Montaigu de Paris et les collèges des jésuites, ont été organisées en classe. La classe scolaire devient un facteur déterminant du processus de différenciation des âges de l'enfance et de la première jeunesse. Il faut aussi savoir que l'enseignement élémentaire a été très peu présent au Moyen-Âge et à l'Ancien Régime. Ariès (1975) a souligné que dès l'instant où l'enfant rentre à l'école, il entre directement dans le monde des adultes.

Tout était fait pour des adultes et il n'y avait pas de place pour l'enfant, ni dans la famille, ni dans la société. Nous trouvons rarement des objets comme les livres, les habits et les meubles destinés à l'usage particulier de l'enfant. En somme, l'enfant vit dans l'ambiance des adultes et les adultes, à partir du temps primitif, avaient un pouvoir divin par rapport à l'enfant (Montessori, 2002). Nous considérons souvent l'enfant comme un être incomplet, un subordonné de l'adulte ou « un adulte en réduction » (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017, p. 130). Nous voyons l'enfant selon des critères idéaux, imaginaires en fonction de nos envies, de nos besoins, de nos attentes, sans accorder le moindre souci à l'enfant réel, à sa personnalité, à ses besoins et intérêts (Ehm, 1938). À partir du XVIII^e siècle, l'enfant a commencé à être vu comme une personne mineure d'âge et une certaine immaturité (Jacquet-Francillon, 2004). L'enfant devait s'adapter et croire en adulte, puisqu'il était faible, moins développé et dépendant. L'adulte se croyait capable de transformer l'enfant et de l'aider à se développer. En effet, cette intervention d'adulte pouvait peut-être contrarier la progression de l'enfant (Montessori, 2002). Le développement de la psychologie a contribué au changement de cette image relativement négative de l'enfant. Et ce changement de la posture de l'enfant par rapport à l'adulte est essentiel pour marquer la contradiction entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle.

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, grâce au développement des sciences, surtout de la psychologie de l'enfant, nous avons commencé à mettre l'enfant au centre de notre préoccupation (Ottavi, 2009). Dès lors, une nouvelle manière de comprendre l'enfant a émergé. Wilhelm Preyer a publié, en 1882, « L'âme de l'enfant. Observations sur le développement psychologique des premières années », premier ouvrage sur le développement psychologique de l'enfant (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017, n. bas de la page 128). Les études de G. Stanley Hall, véritable père de la pédagogie scientifique moderne et pionnier de la Child's Study (études de l'enfant) selon Ehm (1938), s'intéressaient aux aspects psychologiques de l'enfant et en particulier de l'adolescent. G. S. Hall avait aussi influencé John Dewey, qui publiait en 1887 son premier ouvrage « Psychology » trois ans avant l'apparition de l'œuvre (« The principles of psychology » de William James, autre grand personnage de la psychologie (Ou, 1958). Puis au début du XX^e siècle, apparaissaient de plus en plus des études de psychologie de l'enfant dont les auteurs étaient aussi reconnus dans le domaine de l'éducation nouvelle. En fait, quelques-uns parmi les pionniers de l'Éducation nouvelle ont fondé leurs pensées pédagogiques sur la base de la psychologie de l'enfant. Parmi eux, nous trouvons Édouard Claparède, psychologue suisse et auteur de « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » ; Ovide Decroly, pédagogue et psychologue belge, qui a fondé d'abord en 1901 un laboratoire psychologique pour les enfants irréguliers et puis en 1907 une première école Decroly pour les enfants normaux ; Henri Wallon, psychologue français, co-auteur du plan Langevin-Wallon ; et aussi Maria Montessori, Jean Piaget...

Les connaissances et les outils fournis par la psychologie de l'enfant nous permettaient de ne plus considérer l'enfant comme un accessoire d'adulte, un *adulte en réduction*, mais un être humain avec sa nature, sa fin, ses manières de penser et d'agir. « L'enfant n'est pas un être imparfait, incapable, insuffisant ; il réalise une configuration originale et cohérente » (Snyders, 1973, p. 56). Les pédagogues et psychologues du XX^e siècle croient en la spontanéité, les bonnes qualités et l'innocence de l'enfant. Il n'a plus besoin de subordonner à l'ordre des adultes, « l'enfant doit obéir à sa propre nature, il n'a qu'à donner les fruits qui sont en elle, car elle est essentiellement bonne » (Wallon, 1959, p. 297). Comme l'a dit Claparède, « ne voyons dans l'enfant ni une réduction de l'homme, ni un insuffisant, ni un déficient. Il est un candidat homme qu'un instinct secret pousse à faire tout ce qu'il faut pour devenir grand » (1909, cité par Ehm, 1938, p. 31). Pour Decroly, il y a chez l'enfant un certain dynamisme inné qui lui permet de se développer avec l'intervention du milieu et cette hérédité est son point de départ pour le développement individuel (Houssaye, 2016). Quant à Montessori, elle a préconisé une liberté de l'enfant puisque selon elle l'enfant est « une âme emprisonnée, obscure, qui cherche

à venir à la lumière, à naître, à croître » (Montessori, 2002, p. 29). L'initiative et le potentiel de l'enfant reconnus et valorisés par ces pédagogues de l'éducation nouvelle les emmenaient à mettre en doute l'éducation traditionnelle qui se concentre sur la transmission des savoirs et néglige la spontanéité de l'enfant. L'heure est arrivée pour une révolution copernicienne.

La prise en compte de la place de l'enfant a laissé de grandes empreintes sur l'histoire de l'éducation. D'une mutation de la connaissance de l'enfant s'en suit également une évolution de l'éducation. Selon Avanzini (2012), face aux enfants, il peut avoir deux sortes d'attitudes : dressage et éducation. Ceux qui adoptent la première attitude se concentrent plus sur les objets à transmettre à l'enfants, qui ont les objectifs figés et immuables. C'était une manière employée de l'ancien temps pour que les individus soient soumis (Durkheim, 2013). En ce qui concerne la seconde, elle met en avant les initiatives de l'enfant et sa conscience de se développer.

Ce n'est pas l'acquisition des connaissances elle-même qui doit être l'objectif essentiel de l'éducation, mais les processus psychologiques que cette acquisition est de nature à provoquer au moment de la découverte des connaissances, de leur fixation ou de leur mise en relation avec le milieu environnant (Mialaret, 2012, p. 28)

Nous pouvons voir ici les différentes préoccupations, l'une sur les savoirs à transmettre et l'autre sur l'enfant en tant qu'individu. Les pédagogues de l'éducation nouvelle s'efforçaient de passer de *dressage* à *éducation* et de mettre l'enfant au-dessus des savoirs. Claparède et Dewey ont assimilé ce changement de centre de gravité à une révolution copernicienne : « il s'agit de placer le centre de gravité de l'éducation non pas dans le programme ou dans le manuel, mais dans l'enfant lui-même » (Claparède, 1915, cité par Ottavi, 2009, p. 5). Pour Dewey:

Now the change which is coming into our education is the shifting of the center of gravity. It is a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized. (Maintenant, le changement qui entre dans notre éducation est le déplacement du centre de gravité. C'est un changement, une révolution, semblable à celle introduite par Copernic lorsque le centre astronomique s'est déplacé de la terre au soleil. Dans ce cas, l'enfant devient le soleil autour duquel tournent les appareils de l'éducation ; il est le centre autour duquel ils sont organisés.) (Dewey, 1900, p. 51)

Cette même métaphore a été aussi reprise par la suite par Gloton (1979). Comme ce que Ferrière a insisté dans son ouvrage « L'école active », « le but premier de l'éducation est de « centrer »

l'enfant » (2004, p. 32). D'après lui, un éducateur doit se concentrer sur ce qu'est l'enfant, non sur ce qu'il pourrait être, moins encore sur ce qui devrait être. Mettre l'enfant au centre de l'enseignement est une exigence fondamentale du mouvement d'éducation nouvelle (Bloch, 1973).

Grâce à cette révolution copernicienne, l'Éducation nouvelle a fixé son objectif de s'adapter aux caractéristiques de l'enfant et d'apprendre avec des méthodes convenables. Donner une place centrale aux enfants est « l'une des plus importantes conditions sociales et culturelles de l'Éducation nouvelle et des courants qui en ont soutenu les ambitions depuis la fin du XIX^e siècle... » (Ohayon et al., 2004, p. 29). Le dressage et la méthode d'enseignement autoritaire qui ne respectent pas la nature de l'enfant ne sont plus convenables. Cela signifie qu'il faut des méthodes particulières pour l'enfant en tenant compte de sa nature et de sa particularité, c'est-à-dire que les méthodes bonnes pour l'adulte ne peuvent pas bien fonctionner pour l'enfant (Ferrière, 2004). « On ne voit pas la méthode. Ce qu'on voit, c'est l'enfant » (Montessori, 2002, p. 132). Les disciplines et les ordres imposés à l'enfant sont rejetés par les pédagogues de l'éducation nouvelle et ils valorisent davantage la découverte et le tâtonnement de l'enfant au cours de son apprentissage. Cette idée pédagogique dite *active* est reprise par plusieurs pédagogues comme Ferrière, Montessori et Freinet. L'enfant est acteur de son apprentissage et il est capable de découvrir et d'apprendre en fonction de leur propre besoin et intérêt et de leur rythme. De ce fait, ce dont nous avons besoin est de fonder une éducation sur le besoin de l'enfant et sur les intérêts psychiques résultant du besoin. En ce qui concerne la méthode éducative, il faut tenir compte des capacités et des intérêts de l'enfant. Dewey était l'un des pédagogues qui accordaient beaucoup d'importance à l'intérêt de l'enfant. Pour lui, au fond du problème était celui du développement des capacités et des intérêts de l'enfant (Dewey, 1897).

I believe that interests are the signs and symptoms of growing power [...] I believe that these interests are to be observed as showing the state of development which the child has reached (Je crois que les intérêts sont les signes et les symptômes du développement d'une capacité [...] Je crois qu'il faut examiner soigneusement ces intérêts parce qu'ils sont les signes de l'état de développement que l'enfant a atteint) (Dewey, 1897, p. 15).

Non seulement les méthodes, le contenu d'enseignement devraient aussi s'adapter à l'intérêt de l'enfant.

Et le mouvement d'éducation nouvelle revendique bien davantage, il exige que la connaissance des intérêts préexiste aux programmes et détermine leur structure et leur contenu, que l'intérêt soit posé d'abord et non pas rattaché accidentellement

en cours de route : que l'enfant travaille sur ce qui l'intéresse profondément, en vertu des besoins natifs et fonciers de sa nature, au lieu que l'on essaie seulement de « l'intéresser » à un travail prescrit indépendamment d'eux (Bloch, 1973, p. 51).

C'est à l'enfant de décider ce qu'il apprend et non pas à l'adulte de lui imposer des savoirs qui ne suscitent aucun intérêt. Il nous faut donc les distinguer selon les différents âges pour que l'adulte puisse savoir et comprendre l'intérêt dominant de l'enfant et lui permettre d'avancer et de découvrir les éléments nouveaux (Ehm, 1938). Les programmes de l'école active de Ferrière étaient basés justement sur l'intérêt prépondérant de chaque période de développement. Par exemple, entre l'âge de 4 ans et 6 ans, l'enfant entre dans un âge de jeu, où l'intérêt dominant est l'intérêt disséminé (Ferrière, 2004). Decroly a souligné aussi que seules les activités qui étaient proches de la vie de l'enfant pourraient susciter ses intérêts (Bloch, 1973). Autrement dit, rien ne pourra se substituer aux activités quotidiennes et elles doivent toujours être associées avec l'intérêt de l'enfant et la vie vraie, le monde concret (Ferrière, 2004). Cela nous emmène à une autre préoccupation de l'éducation nouvelle : l'environnement où vit l'enfant – la société.

2.2 La société, aspect non négligeable de l'éducation

Sous influence des pédagogues qui étaient très engagés dans la psychologie et le développement individuel, au début du XX^e siècle l'éducation nouvelle était caractérisée par sa préoccupation centrée sur l'épanouissement de l'enfant et le facteur social était souvent mis au deuxième plan. Dans la « Déclaration Commune des Groupes et Mouvements se Réclamant de L'Éducation Nouvelle », le développement psychologique de l'enfant n'est cependant pas le seul intérêt de l'éducation nouvelle et cet épanouissement se réalise non seulement dans une perspective individuelle, mais aussi sociale (1968). Pour le courant théosophique qui a laissé des empreintes sur le mouvement de l'éducation nouvelle, la vision sociale n'est pas absente chez les théosophes bien que la spiritualité et la force vitale de l'enfant soient leur centre d'intérêt. Les deux visées, l'enfant et la société sont compatibles aux yeux des auteurs des principes de la charte de la LIEN en 1921 : « La charte de la LIEN synthétise le rapport que l'Éducation nouvelle entend construire entre éducation et société. [...] l'Éducation nouvelle part de l'individu pour construire une société plus humaine et plus digne. » (Condette & Savoye, 2016, p. 75). À partir des années 1930, cette visée « sociocentrée » de l'éducation nouvelle devenait la priorité de l'éducation nouvelle (Raymond, 2011). Cela ne contredit pas une éducation centrée sur l'enfant (Raymond, 2011), mais l'influence du milieu social sur le développement

de l'enfant était davantage prise en considération par les pédagogues de l'éducation nouvelle (Haenggeli-Jenni, 2017).

Henri Wallon a distingué deux perspectives différentes concernant le concept d'enfant, dont l'une psychologique et l'autre sociologique (Wallon, 1959). Les pédagogues de l'éducation nouvelle n'avaient pas pris la même position par rapport à ces deux perspectives. Ferrière est plus du côté biologique et psychologique et accordent une importance à l'inhérence de l'enfant et sa spontanéité. Cet « esprit biologique » qui dominait la LIEN à la première décennie du XX^e siècle cédait sa place à un « esprit sociologique » (Haenggeli-Jenni, 2017). D'autres acteurs de l'éducation nouvelle tel que Wallon est en faveur d'une combinaison de la psychologie de l'enfant et l'environnement social (Ottavi, 2009). La conscience en soi et la personnalité, selon Wallon, ne sont pas innées chez enfant, mais sont construites en interaction avec les autres (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017). Il pensait que le développement de l'individu était influencé plus par le milieu social dans lequel il vit que par ses capacités innées (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017). « L'enfant ne passe pas de l'individualisme au social, mais au contraire qu'il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces impressions et de ces réactions qui commencent par le mêler à son entourage » (Wallon, 1959, p. 308). Il y avait des pédagogues comme Piaget qui reconnaissait l'influence du milieu social sur l'enfant, mais accordait plus d'importances à l'aspect psychologique et ceux comme Decroly qui prenait en considération à la fois de la croissance biologique de l'enfant et de son interaction avec le milieu (Houssaye, 2016) et insistait sur l'objectif de l'éducation qui est de préparer l'individu à mieux intégrer à son milieu social, c'est-à-dire « l'école pour la vie, par la vie » (Danvers, 2004). En dépit des divergences sur la relation entre l'enfant et le milieu social, la plupart des pédagogues de l'éducation nouvelle ont rendu compte du fait que la vie sociale joue un rôle important dans l'éducation de l'enfant.

La prise en compte des facteurs sociaux est plus présente dans les pensées des éducateurs américains comme John Dewey. Pour lui, l'éducation est définie par deux perspectives, l'une est individuelle est et l'autre est sociale, et ces deux aspects avaient une importance équivalente.

I believe that this educational process has two sides - one psychological and one sociological, and that neither can be subordinated to the other or neglected without evil results following (Je crois que ce processus éducatif a deux aspects : l'un psychologique et l'autre sociologique, qui ne peuvent être subordonné l'un à l'autre ni négligé sans que des conséquences désastreuses ne s'ensuivent) (Dewey, 1897, p. 4).

D'un point de vue individuel, l'éducation est un processus de reconstruction continue de l'expérience. Comme il a dit dans son ouvrage « My pedagogic creed » : « I believe finally, that education must be conceived as a continuing reconstruction of experience ; that the process and the goal of education are one and the same thing (Je crois, enfin, qu'il faut concevoir l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience ; que le processus et le but de l'éducation ne sont qu'une seule et même chose) » (Dewey, 1897, p. 14). Dans son premier ouvrage, dont le sujet est la psychologie, Dewey (1887) a signalé que chez l'enfant, il y avait les perceptions, mais qu'il n'était pas capable de comprendre leurs significations à cause d'un manque d'expérience. C'est la raison pour laquelle l'adulte se distingue de l'enfant.

In the presence of the world to be known, the man differs from the child; not in his sensations, but in the fact that the latter has not had enough experience in the past to bring to bear upon the interpretation of these presented sensations, while the man comes to them with definite organs of adjustment due to his past life. (En présence du monde à connaître, l'homme diffère de l'enfant, non pas dans ses sensations, mais dans le fait que ce dernier n'a pas eu suffisamment d'expérience dans le passé pour interpréter les sensations présentées, alors que l'homme y parvient avec des organes d'ajustement définis en raison de sa vie passée) (Dewey, 1887, p. 140).

C'est par l'interaction avec le milieu social que l'individu comprend sa signification pour la société : « I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself (La seule vraie éducation provient de la stimulation des capacités de l'enfant sous la pression des situations sociales dans lesquelles il se trouve) » (Dewey, 1897, p. 3). L'éducation permet à l'individu d'avoir non seulement une découverte des valeurs sociales, mais aussi une augmentation de la capacité de cette découverte. Cette croissance individuelle donne par la suite la possibilité de perfectionner la société afin d'aboutir à une croissance de cette dernière. Afin d'éviter de définir l'éducation selon deux perspectives opposées : individuelle et sociale, Dewey a introduit la notion de croissance (Ou, 1958). Nous pouvons voir que le rôle du milieu social est un aspect important dans la pensée deweyenne.

Dans la pensée deweyenne, l'aspect social n'intervient pas simple au développement individuel. La société fait partie elle aussi de la préoccupation de l'éducation. L'éducation contribue à la transmission des hérédités sociales et la reproduction de l'expérience individuelle contribue à la progression sociale. D'après Dewey (1916), la vie est un processus qui se renouvelle continuellement et cet autorenouvellement de la vie est applicable à la fois dans un sens physiologique et dans un sens social. À cause de la durée de vie limitée de l'être humain, la

société attend de l'éducation la transmission des valeurs et des connaissances. Pour mieux faire passer les héritages sociaux, la société a recours à l'éducation. Comme l'a dit Dewey, « Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life. (L'éducation, dans son sens le plus large, est le moyen de cette continuité sociale de la vie) » (1916, p. 3). À part sa contribution au développement individuel, l'éducation est souvent considérée comme force motrice de la progression de la société. Dewey fait partie de ceux qui mettent en avant cette fonction sociale de l'éducation : « I believe that education is the fundamental method of social progress and reform. (Je crois que l'éducation est la méthode fondamentale du progrès social et de la réforme de la société) » (Dewey, 1897, p. 16). De ce point de vue, l'idée d'Émile Durkheim est sur la même longueur d'onde. Durkheim a remarqué que « les pédagogues modernes étaient presque unanimement d'accord pour voir dans l'éducation une chose éminemment individuelle » (Durkheim, 2013, p. 93). Mais le point de départ de ce sociologue n'est pas l'individu, mais les exigences de la société. Selon lui, ce que nous nous sentons est venu de nos expressions sociales : « L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société » (Durkheim, 2013, p. 55). Le sociologue considère que chaque membre de la société devrait se conformer aux « coutumes » qui sont nées de la vie sociale et les activités éducatives devraient aussi être organisées en suivant ces « coutumes » pour que l'enfant puisse plus tard s'intégrer naturellement à la vie sociale (Durkheim, 2013).

Les pédagogues de l'éducation nouvelle ont sans doute attaché beaucoup d'attention autour du sujet de l'enfant. La dimension sociale est toujours très présente au sein de l'éducation nouvelle. Patrick Clastres (2004) souligne que la société au début du XX^e siècle a eu recours à l'éducation nouvelle non seulement pour le développement de l'individu, mais aussi pour éviter un déclassement du pays. C'était une époque où la deuxième révolution industrielle prenant l'ampleur et l'expansion coloniale devenant compétitive entre les pays occidentaux comme la France, le Royaume-Unis et les États-Unis (George, 2001). Le recours à une éducation *nouvelle* qui différait de l'ancienne était aussi exigé pour la société que pour l'individu. Après la Première Guerre mondiale, les aspirations du mouvement se concentraient sur « renouveler des méthodes d'enseignement et les espoirs sur les mutations sociales qui devaient en résulter » (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017, p. 60). Nous pouvons la trouver aussi dans le Charte de la LIEN qui a mis en avant la contribution de l'éducation nouvelle à la société : « L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps » (1932). Après la Seconde Guerre mondiale, l'éducation nouvelle était encore davantage sollicitée pour une exigence de reconstruction sociale. Publié juste après la Seconde Guerre mondiale, le projet Langevin-Wallon sur la réforme de l'enseignement était un exemple qui

nous montre que l'éducation devrait être en harmonie avec la progression sociale. La nécessité de réformer l'enseignement scolaire était justifiée par sa structure inadaptée au contexte social et économique de l'époque (Allègre et al., 2004). Dans ce rapport, les auteurs ont souligné que le but de l'enseignement ne consiste pas seulement au développement individuel, mais aussi au service de la collectivité : « la structure de l'enseignement doit en effet être adaptée à la structure sociale » (Allègre et al., 2004, p. 16). Et le développement de l'enfant comprend à la fois les capacités intellectuelles et sociales. Le développement technologique, économique et social des années 1960 était aussi pris en considération dans les Actes du Colloque national d'Amiens en 1968.

De la même époque, un militant d'éducation nouvelle, Robert Gloton, remarque que « l'éducation en générale, et l'école en particulier, ont pour rôle de reproduire la société existante dans ses valeurs et son statut social » (Gloton, 1979, p. 10). Cela nous montre une autre manière d'implication de l'éducation dans la société : la reproduction sociale par l'éducation. La culture scolaire est toujours dominée par les valeurs des classes sociales dominantes et l'école est un endroit où le pouvoir politique légitime les différences entre les classes sociales et fabrique la reproduction sociale par la reproduction scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Dans ce sens, certaines classes sociales sont plus sensibles aux pédagogies nouvelles. Guy Vincent (1980) pense que l'émergence des pédagogies nouvelles est liée aux initiatives de la bourgeoisie et au développement du capitalisme. Ariès considère aussi que l'évolution de la notion d'enfant est liée au développement de l'économie et des valeurs familiales (Ottavi, 2009). C'était justement aux milieux favorisés, des bourgeoisies et des aristocrates que l'enfance devient sujet de préoccupation (Netchine & Netchine-Grynberg, 2017). Certains chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle les pédagogies nouvelles issues des idées fortes du mouvement de l'éducation nouvelle sont plus proches de l'idéologie des classes moyennes et supérieures que d'autres milieux sociaux (Duru-Bellat et al., 2018; Perrenoud, 1985). L'enfant des catégories favorisées pourrait mieux s'adapter aux pédagogies nouvelles que celui des classes populaires. Cependant, les pédagogies nouvelles sont également sollicitées par l'institution publique pour gérer les différences entre les classes sociales et lutter contre l'échec scolaire, ce qui est engendré par la massification et la démocratisation scolaire, comme c'était le cas pour les expérimentations faites dans les écoles publiques du XX^e arrondissement de Paris (Agostini et al., 1986; Gloton, 1979). Néanmoins, ces expériences qui portent les valeurs des pédagogies nouvelles éprouvent leur utilité chez les classes populaires et contredisent l'hypothèse *élitaire* de Perrenoud (Hugon, 2014).

« L'éducation nouvelle n'apporte pas une solution pratique à tous les problèmes, mais elle indique dans quelles voies et par quels moyens les solutions peuvent être trouvées » (Mialaret, 2012, p. 46). Les militants ont constitué les différents courants pédagogiques et ont créé les terrains de la pratique, au sein des institutions ou dans les écoles nouvelles indépendantes. Les idées derrière ces théories et ces actes pédagogiques sont une prise en considération des besoins de l'enfant et une exigence sociale. La révolution copernicienne dans le monde éducatif nous conduit à nous intéresser davantage à l'enfant en tant qu'individu. Grâce au développement des sciences modernes, comme la psychologie et les sciences cognitives, et à la contribution de la société théosophique, l'image de l'enfant a changé ainsi que le centre d'intérêt de l'éducation. L'enfant devient l'acteur de son apprentissage au lieu d'un récepteur passif des savoirs. L'interaction entre l'enfant et son milieu social, qui favorise son apprentissage nous amène à nous intéresser au sujet social. Le rôle que joue l'éducation dans la progression de la société devient de plus en plus important.

Chapitre 2 : À l'aube du XX^e siècle, carrefour de l'éducation en Chine

Quand le mouvement de l'éducation nouvelle s'est amorcé en Europe et aux États-Unis à l'entrée du XX^e siècle, la Chine s'est préparée aussi à un changement considérable non seulement au niveau éducatif, mais aussi en termes de culture et politique. Au XIX^e siècle, surtout à partir de la seconde moitié, en raison de la défaite du gouvernement Qing dans une série de guerres contre les pays occidentaux et des actes de colonisation qui en résultent, le pays du Milieu a été convoité par des impérialistes étrangers. Après plusieurs siècles d'isolement, la Chine est forcée d'ouvrir sa porte et d'apercevoir ses différences, souvent vues comme retardataires, par rapport aux pays industriels. « 救国 jiuguo (Sauver la patrie) » et « 自强 ziqiang (auto-renforcer) » sont deux revendications principales des mesures réformistes de l'époque. Pour sauver la patrie de la colonisation des pays impérialistes, le gouvernement eut recours aux changements dans de différents domaines dont l'éducation, parmi d'autres, fit partie. Nous nous intéressons dans ce chapitre aux tentatives de réforme éducative au tournant du XX^e siècle qui ont été inspirées du modèle occidental. À cette époque, l'expression « 新教育 xin jiaoyu (éducation nouvelle) » était encore très peu utilisée pour qualifier ce nouveau modèle de l'éducation. Pourtant, il était bel et bien différent de l'enseignement confucéen et il donnait des bases au mouvement de l'éducation nouvelle en Chine dans des années 1920.

Étant donné les différences culturelles et sociales entre les pays occidentaux et la Chine, il est nécessaire sans doute de connaître d'abord l'historique de l'éducation chinoise, surtout de l'ancien temps avant l'arrivée de l'éducation nouvelle. En plus, pour une grande partie des chercheurs occidentaux, l'éducation nouvelle s'oppose à l'éducation traditionnelle. Les remarques similaires ont également été faites par les éducateurs chinois. Il est de ce fait important de faire une présentation de l'éducation traditionnelle ou ancienne chinoise, pour que nous puissions bien comprendre pourquoi l'éducation nouvelle a été introduite en Chine et que signifient les pédagogies nouvelles dans le contexte chinois. Nous ouvrons ainsi ce chapitre par un petit voyage dans le temps pour vous présenter l'histoire de l'éducation en Chine en nous focalisant sur l'enseignement confucéen et le système des examens impériaux. Par la suite, la

présentation des tentatives de réforme dans le domaine éducationnel au tournant du XX^e siècle vise à mettre en lumière le contexte sociopolitique et l'influence occidentale sur la naissance de l'éducation nouvelle chinoise.

1 Rappel historique de l'éducation ancienne en Chine

Compte tenu de la longue histoire de la Chine ancienne², nous ne pouvons pas faire une description détaillée du développement éducatif chinois. Nous avons décidé de choisir quelques points marquants. En premier, nous allons essayer de faire un résumé de quelques branches de l'école de pensée confucéenne puisque le confucianisme est un composant indispensable de la culture chinoise et que son influence sur l'éducation chinoise est indéniable. Par la suite, nous voulons présenter un système éducatif qui a persisté pour plus d'un millier d'années en Chine, c'est-à-dire les examens impériaux ou les examens mandarinaux. Ce système a eu des influences non seulement sur l'éducation ancienne, mais aussi sur la structure sociale en Chine. Ce rappel du confucianisme et du système des examens impériaux nous permet d'avoir une connaissance sur les pédagogies traditionnelles, les contenus et les méthodes de l'enseignement traditionnel et l'enjeu social de l'éducation traditionnelle chinoise.

1.1 Les courants pédagogiques confucéens

Quand on parle de l'éducation traditionnelle chinoise, Confucius³ et les idées éducatives qu'il a développées ne peuvent pas être ignorés. Pendant deux millénaires, la pensée de Confucius se perturbe et a été développée par ses successeurs, tels que Mencius⁴, Xunzi⁵, Zhu Xi⁶ et Wang Yangming⁷. Cette école de pensée, nommée le confucianisme, exerce une grande influence sur non seulement l'éducation chinoise, mais également la société chinoise. Nous ne voulons pas dans ce texte entrer dans le détail du confucianisme, mais essayer d'en extraire quelques points

²Selon les historiens chinois, *la Chine ancienne* désigne la période avant 1840, qui recouvre la majorité de la période impériale. Le terme utilisé pour la période suivante, entre 1840 et 1949, est *la Chine récente* ou *l'histoire récente*. À partir de 1949, la Chine est entrée dans la période contemporaine.

³ 孔子 (551 av. J.-C. – 479 av. J.-C.) : penseur et philosophe chinois.

⁴ 孟子 (380 av. J.-C. – 289 av. J.-C.) : penseur et philosophe confucéen chinois.

⁵ 荀子 (313 av. J.-C. – 238 av. J.-C.) : penseur et philosophe confucéen chinois.

⁶ 朱熹 (1130 – 1200) : lettré et philosophe néoconfucéen chinois.

⁷ 王阳明 (1472 – 1529) : philosophe néoconfucéen chinois, connu aussi sous le nom de 王守仁 (Wang Shouren).

principaux qui marquent l'éducation traditionnelle chinoise. Nous allons prendre quelques personnages représentatifs pour illustrer les caractéristiques des idées éducatives confucéennes. Nous voulons faire une présentation générale du contexte sociohistorique de la Chine ancienne afin de mieux comprendre comment les idées confucianistes ont pu présider

« Chaque type d'éducation développe chez les élèves la culture, la conduite de vie, les qualités qui conviennent à chaque type de domination politico-religieuse » (Vincent, 2009, p. 82). Ce n'est pas dû au hasard si la pensée de Confucius a émergé et s'est développée en Chine (D. Chen, 1921). La Chine ancienne a longtemps été un pays dominé par l'agriculture. La production agricole était le pilier du pays et l'affaire principale des familles chinoises. Une organisation sociale fondée autour de la famille⁸ était ainsi formée. D'après le sociologue chinois Fei Xiaotong (2011), la société chinoise est « 乡土社会 (une société née de la terre) » qui n'est pas régie par la loi, mais par des bienséances. Les règles établies au sein d'une famille se placent au-dessus des lois de la société (Weber, 2000). D'où venait l'essence de la pensée confucéenne : les ordres moraux et les bienséances. Les ordres moraux, tels que la piété filiale et la fidélité, encadrent les comportements de chaque membre de la famille et permettent un bon fonctionnement de l'organisation sociale de chaque famille. L'individu est toujours sous l'emprise de la famille et engagé dans les différentes relations interpersonnelles, mais il n'a aucune responsabilité ni obligation envers autres groupes hors de son réseau relationnel (Fei, 2011).

En ce qui concerne la composition sociale en Chine ancienne, nous distinguons deux grandes sphères : une sphère de gouvernants et une sphère de gouvernés. En Chine ancienne, l'empereur a un pouvoir tout-puissant et c'est lui-même qui prend les décisions pour les affaires de son empire. Au-dessous de l'empereur existe une catégorie de mandarins qui assistent l'empereur à gouverner son empire. Ces mandarins exercent également un rôle en tant que gouvernants, mais ils n'appartiennent pas au clan familial impérial et ne partagent pas le pouvoir politique avec l'empereur, ils n'étaient que des serviteurs. L'empereur et les mandarins constituent une sphère de gouvernants dans la société traditionnelle chinoise. À l'autre pôle de la société, les peuples comme les paysans, les petits commerçants et les petits artisans vivaient dans une sphère des gouvernés. Dans la Chine ancienne, les peuples sont divisés selon leurs occupations en quatre catégories non hiérarchisées : 士 shi 农 nong 工 gong 商 shang. Les 士 shi sont des savants et des intellectuels ; les 农 nong sont des paysans ; les 工 gong sont des artisans et les 商 shang

⁸Ici la notion de la famille ne se réfère pas uniquement à une famille nucléaire mais une famille élargie qui comprend tous les membres apparentés de la même lignée.

sont des commerçants. Ces quatre catégories formaient une structure sociale stable avec peu de mobilité. Dans « 国语 guoyu (Discours des royaumes) », le livre historique de la Chine ancienne, nous pouvons trouver les phrases suivantes « 士之子恒为士，农之子恒为，工之子恒为工，商之子恒为商。 (Les enfants des intellectuels seront toujours des intellectuels ; les enfants issus de la famille artisanale deviennent des artisans ; les enfants dont les parents travaillent dans le commerce travailleront en tant que marchands et les enfants des paysans resteront des paysans) » (Q. Zuo, 2013, p. 242). À cause d'un système héréditaire, la mobilité sociale était très limitée. Cela laisse peu d'opportunité aux peuples de devenir mandarin jusqu'à l'apparition d'un système de sélection méritocratique au VI siècle : le système des examens impériaux.

1.1.1 Éducation morale

Née au sein d'une société fondée sur une culture d'agricole et une organisation sociale centrée sur la famille, la pensée de Confucius s'est vue confiée une responsabilité de maintenir l'ordre de la société et de servir au règne de l'empereur. Dans « 大学 Daxue (Le Ta-Hio ou la Grande Étude) », l'une des grands Classiques confucéens, nous retrouvons l'idée de « 修身 齐家 治国 平天下 (s'améliorer, administrer la famille, gouverner les provinces, apporte la justice et la vertu au monde) » qui est considérée comme principes fondamentaux de l'éducation chinoise (M. Jiang, 1919). Ces propos ont été adressés à l'origine aux gouverneurs, mais ces messages au fond étaient universels. Pour le confucianisme, l'objectif éducatif principal est de concevoir un monde ou une société harmonieuse par la voie de la perfection de chaque individu. Et c'est la morale d'individu qui compte le plus pour son propre développement et la progression de la société. Le texte original nous montre les différentes étapes du cheminement d'un accomplissement humain selon la pensée confucéenne :

Les anciens princes qui désiraient rendre à sa pureté primitive et remettre en lumière dans tout l'empire la vertu (ou la faculté vertueuse) que nous tenons du ciel, s'attachaient d'abord à bien gouverner leurs provinces ; — désirant bien gouverner leurs provinces, ils commençaient par bien administrer leurs familles ; — désirant bien administrer leurs familles, ils commençaient par orner leur personne (c'est-à-dire par se corriger eux-mêmes) ; — désirant orner leur personne, ils commençaient par rectifier leur cœur (ou principe intelligent) ; — désirant rectifier leur cœur, ils commençaient par purifier (litt. : verum-facere) leurs intentions ; — désirant purifier leurs intentions, ils commençaient par perfectionner leurs connaissances ; perfectionner ses connaissances, c'est pénétrer la nature (ou l'origine et la fin) de

toutes choses. La nature des choses étant pénétrée, la connaissance de l'esprit sera ensuite parfaite ; — étant devenue parfaite, les intentions seront ensuite purifiées ; — les intentions étant purifiées, le cœur sera ensuite rectifié ; — le cœur étant rectifié, la personne sera ensuite ornée (corrigée) ; — la personne étant ornée, la famille sera ensuite bien administrée ; — la famille étant bien administrée, le royaume sera ensuite bien gouverné ; — le royaume étant bien gouverné, alors tout ce qui est sous le ciel sera tranquille et heureux.⁹ (Confucius & Tseng Tseu, traduit par Pauthier, 1832)

La morale ou les mœurs de l'individu sont les préoccupations primordiales de la pensée de Confucius. De ce fait, l'éducation morale occupe une place très importante pour la pédagogie confucéenne et elle est le fondement de tous les autres domaines sociaux. Par exemple, la piété, surtout 孝 xiao (la piété filiale), est la vertu cardinale dans la philosophie confucéenne (Weber, 2000). La piété filiale est avant tout une vertu basée sur la relation familiale et la famille est l'unité capitale dans la société chinoise. C'est une exigence unilatérale pour les enfants de la famille. La piété filiale ne signifie pas simplement du respect, de l'amour envers les parents, mais aussi de la soumission et de l'obéissance de l'enfant. Les classiques confucéens, comme « 孝经 Xiaojing (Le Classique de la piété filiale) », sont réservés à mettre en lumière la signification de la piété filiale et son importance pour le développement d'être humain. Dans « Les Entretiens de Confucius », il y a également une dizaine de paroles sur le sujet de la piété filiale. Les personnes et les histoires qui incarnent cette vertu étaient aussi inscrites dans les littératures populaires et les livres destinés aux enfants et servaient d'exemple aux autres. La piété filiale n'est qu'une conduite morale du confucianisme qui régleme le comportement relationnel entre les parents et les enfants. Il existait d'autres sortes de conduites morales relationnelles qui s'appliquent entre les frères et sœurs, entre le mari et femme, entre l'empereur et mandarin... Les règles relationnelles et les vertus morales constituaient le fondement de la culture traditionnelle chinoise et garantissaient le fonctionnement de la société.

L'éveil ou la formation des vertus morales est un sujet essentiel de l'éducation confucéenne. Sur la manière d'accéder aux vertus, les différents courants confucéens ont les points de vue divergents. Mencius et Xunzi, tous les deux successeurs de Confucius, portent deux idées éducatives différentes et cette différence provient de leur perspectif concerne la nature de l'être humain. Pour Mencius, la nature humaine est bonne et l'enfant est né avec une pureté. Les

⁹ Le texte en chinois : « 古之欲明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，先致其知，致知在格物。物格而后知至，知至而后意诚，意诚而后心正，心正而后身修，身修而后家齐，家齐而后国治，国治而后天下平。 »

bonnes mœurs sont inhérentes et ne sont pas étrangères à l'enfant. Il faut donc profiter de cette nature de l'enfant pour qu'il puisse la percevoir et restaurer la bonté originelle de la nature humaine. Comme Mencius a dit dans l'ouvrage « 孟子 Mengzi (Mencius) » : « 学问之道，无他，求其放心而已矣。 (Le principe d'apprentissage n'est rien d'autre que chercher l'esprit perdu) » (Mencius, s. d.). L'éducation est une manière d'amélioration et de perfection qui a pour objectif d'éveiller la bonté innée et d'aider l'enfant à atteindre un niveau supérieur. Sur le fondement de cette idée principale, Mencius a proposé aussi certains moyens pour atteindre un meilleur état. Proche des idées de Confucius, Mencius insista aussi sur la spontanéité de l'individu et favorisa une éducation active et volontaire, non passive et forcée. Il compte sur la personne elle-même pour retrouver toutes les bontés originelles et le rôle du modèle est important. L'individu pourra retrouver sa pureté en suivant un bon exemple (M. Zhang, 1920). Xunzi fonde en revanche sa pensée à partir d'un principe qui s'oppose à celui de Mencius. Pour Xunzi, l'être humain est fondamentalement mauvais et tout le monde est né avec les mœurs méchantes. Pour que la société ne soit pas mise en désordre par la méchanceté de l'homme, il ne faut pas laisser l'homme dans son état naturel. L'éducation devient ainsi une nécessité pour contraindre la nature de l'homme, l'encadrer pour former les bonnes mœurs et assurer l'ordre de la société (Lan & Liu, 2018). Pour Xunzi, l'éducation a une fonction de façonnage qui sert à rectifier les comportements et corriger les mauvaises conduites. D'après Wu Kang¹⁰(1920), l'éducation chez Xunzi ne fonctionne que sous condition de l'existence de la mauvaise nature humaine. Sans cette condition préalable, l'éducation perd son sens. Xunzi insiste sur l'effort de l'individu plutôt que sur ses intérêts (K. Wu, 1920). En dépit de la divergence en termes de la nature humaine, Mencius et Xunzi défendent l'idée de Confucius sur l'importance de la morale dans l'éducation. L'éducation morale, qui met l'accent sur la conscience morale intérieure de l'homme, prime sur l'éducation intellectuelle. En plus, pour les deux penseurs, l'éducation destine moins à un épanouissement individuel qu'à une appropriation des vertus morales valorisées par la société. L'objectif éducatif, du point de vue confucéen, est fortement lié à la société et à la politique. L'éducation morale permet aux gouverneurs de gagner la confiance et le soutien des peuples et ainsi maintenir l'ordre social d'une manière placide. C'est l'idée de 仁 ren (bienveillance) que prône le confucianisme.

À partir de la dynastie Han (202 av. J.-C. – 220), le confucianisme est progressivement devenu la pensée dominante de la société chinoise. Au fil du temps, surtout pendant la dynastie Tang (618 – 907), le bouddhisme et le taoïsme se prospéraient également en Chine. Face à une

¹⁰ 吴康 (1895-1976) : pédagogue et philosophe chinois.

menace sur la domination du confucianisme, un courant de pensée nommé néo-confucianisme est né à partir de la dynastie Song (951 – 1279) et a été développé pendant les quelques centaines années qui suivent. Zhu Xi et Wang Yangming (1472-1529) sont deux représentants du néo-confucianisme. Cette nouvelle école de pensée a été développée sur le fondement du confucianisme, mais en ajoutant les idées du bouddhisme et de taoïsme (Y. Feng, 2004). L'idée forte de l'éducation morale est toujours ancrée dans l'esprit chinois. Par exemple, chez Wang Yangming, une idée très importante est le concept de « 知行合一 zhixing heyi (connaissance et action ne font qu'un) ». Il a souligné l'importance de l'unité de la connaissance et de l'action. Comme Mencius, Wang Yangming défend aussi la nature pure de l'homme. Il croit aux instincts et aux talents innés de l'homme. Wang pense que l'être humain agit selon son instinct et qu'il n'arrive pas à faire des choses sans connaître antérieurement ce qui est bon. S'il n'agit pas, c'est simplement parce que sa connaissance ne lui permet pas de comprendre ce qui est bon. L'absence de connaissance est la seule raison pour laquelle les gens ne réagissent pas (Hua, 1920). Au début du XX^e siècle, cette idée de « connaissance et action ne font qu'un » est comparée avec l'idée de « learning by doing » de John Dewey. Mais il faut toujours noter qu'à l'origine, l'idée de Wang Yangming provient et s'applique à une éducation morale. La connaissance dont il parle n'est pas du sens intellectuel et ne désigne pas aux savoirs scientifiques. Il s'agit toujours d'une connaissance ou une perception des vertus morales.

1.1.2 Méthodes d'enseignement

En ce qui concerne les méthodes éducatives pour accéder aux bonnes mœurs, selon Confucius il n'est rien de plus que d'enseigner selon les aptitudes de chacun et de montrer l'exemple (Tan, 1920). Confucius préconise un enseignement en tenant compte des aptitudes de chaque apprenant. Toujours dans « Les Entretiens de Confucius », nous constatons que face à chaque disciple Confucius répondit à la même question de manière différente. Par exemple, les deux disciples de Confucius, Tzeu Lou et Jenlou, lui ont demandé : « Dois-je mettre en pratique immédiatement ce que je viens d'apprendre ? ». À Tzeu Lou, Confucius lui conseilla d'agir aussitôt puisqu'il est souvent hésitant. Quant à Jenlou, le Maître lui dit de demander l'avis de son père et de ses frères avant de réagir, parce qu'il a tendance à agir sans réflexion suffisante. Nous pouvons trouver d'autres exemples dans les paroles de Confucius pour démontrer qu'il n'enseigne pas toujours de la même façon, puisque chacun a sa particularité. Il faut en tenir compte afin de guider les gens à trouver leur propre voie à travers la moralité. D'ailleurs, Confucius insista sur l'importance d'être un bon exemple plutôt que de se distinguer avec ses

paroles. Ce conseil est valable à la fois pour les enseignants et pour les gouverneurs. « 子曰：“其身正，不令而行；其身不正，虽令不从” (Le Maître dit : « Si le prince personnifie la rectitude, tout se fait sans qu’il commande ; si le prince ne l’incarne pas, il aura beau donner des ordres, il ne sera pas suivi. ») » (Les Entretiens de Confucius, s. d., op. XIII.6.).

Bien que le Maître donne une priorité à l’éducation morale, il a aussi des réflexions originales sur l’éducation intellectuelle. L’une des plus remarquables est celle sur l’enseignement par la méthode suggestive.

Le Maître dit : « Je n’enseigne pas celui qui ne s’efforce pas de comprendre ; je n’aide pas à parler celui qui ne s’efforce pas d’exprimer sa pensée. Si je soulève un angle [de la question] et que l’on est incapable de me retourner les trois autres, alors je n’y reviens pas. »¹¹ (Les Entretiens de Confucius, s. d.).

Confucius conseilla de ne pas forcer les gens à apprendre sans qu’ils aient une motivation intrinsèque. C’est-à-dire, c’est l’apprenant qui est l’acteur de son apprentissage. Le rôle de l’enseignant est de le guider sur la base des acquis de l’apprenant. La réussite de l’enseignement repose sur la mobilisation de l’enthousiasme des apprenants, dont l’essentiel est de stimuler l’initiative et la créativité de ceux-ci. Confucius s’opposa ainsi à un gavage des savoirs, une obligation d’apprendre venue de l’extérieur. Ces idées éducatives confucéennes ont été souvent comparées avec la Maïeutique de Socrate. Et elles sont considérées comme un concept éducatif assez moderne. Nous avons trouvé dans un ouvrage français une définition similaire de la méthode suggestive, considérée comme une méthode nouvelle à la fin du XIX^e siècle.

Il s’agit non plus de faire pénétrer violemment la lumière de la vérité dans l’intelligence de l’élève, en forçant en quelque sorte l’entrée de la place ; mais d’attirer son attention vers cette lumière, de la lui faire découvrir par lui-même, de faire naître en lui l’esprit d’investigation et d’examen ; en résumé, d’aider sa mémoire, de la soulager, en favorisant l’éclosion et le développement naturel de ses facultés (Ministère de l’Instruction publique., 1895, p. 20).

Il est assez étonnant de voir les idées assez proches avec une si grande distance géographique, chronologique et culturelle.

Il faut quand même souligner que les méthodes préconisées par Confucius sont destinées principalement à une éducation morale. Dans « Les Entretiens de Confucius », nous pouvons trouver la phrase qui affirme l’intérêt de Confucius sur la moralité dans l’éducation : « Le Maître enseignait spécialement quatre choses : les textes anciens, la pratique, la loyauté et la

¹¹ Le texte en chinois : « 子曰：“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。” »

fidélité. »¹² (Les Entretiens de Confucius, s. d., op. VII.24.). Ici, à part les textes anciens, qui représentent un enseignement intellectuel, les trois autres sont tous des impératifs moraux. Confucius demande avant tout d'être un individu moralement éthique. L'acquisition des connaissances est à la faveur de cet accomplissement moral, mais ne dépasse pas l'importance de ce dernier. Nous pouvons ainsi dire que pour la philosophie éducative de Confucius, l'éducation morale prend la première place et l'étude des connaissances culturelles doit être au service de cette éducation morale.

L'école de pensée confucéenne domine la société chinoise pendant presque deux mille ans. Certaines idées confucéennes déjà fusionnées avec la culture traditionnelle chinoise sont conservées et transmises en tant que composante de la tradition chinoise. La pensée confucéenne ne peut pas être considérée comme simplement une école de pensée éducative. Dans la société chinoise de l'ancien temps, elle assumait aussi une fonction politique et pour certains chercheurs une fonction religieuse : « Le confucianisme a incarné et structuré l'ordre traditionnel unifié de la religion, de l'éducation et de la politique en Chine » (Ji, 2011, p. 9). En comparant aux deux idées principales retenues des pédagogies nouvelles occidentales, nous remarquons que le facteur social ou plus précisément relationnel est mis en avant dans la pensée éducative confucéenne. La société traditionnelle chinoise fonctionne sur les relations interpersonnelles et le concept d'« individu » n'existe pas (Fei, 2011; S. Liang, 2018). Cela veut dire que l'éducation traditionnelle est plus sociale qu'individuelle. L'éducation ne vise pas à un développement pour un individu reconnu en tant que personne à part entière, mais plutôt à former un individu à assumer ses responsabilités en tant que partie d'une relation. Sans doute la perfection et l'accomplissement d'individu en termes de moralité sont très valorisés. Ils sont quand même exigés par les relations sociales et servent à renforcer ces relations. La vertu de la piété filiale en est un bel exemple. Elle n'a pas de sens pour l'individu si la relation parentale n'existe pas.

À l'égard du concept d'enfant, il est engagé dans son rapport social dès la naissance et est également soumis aux normes morales comme les adultes. Bien que les livres destinés à l'apprentissage de l'enfant existent dès l'époque de Confucius, ils transmettent les mêmes valeurs morales que les adultes. Puisque les vertus morales sont universelles, l'enfant et l'adulte ne sont pas traités différemment à cet égard. Il faut attendre jusqu'au XVI^e siècle que chez la pensée de Wang Yangming, nous constatons pour la première fois une valorisation des

¹² Le texte en chinois : « 子以四教：文，行，忠，信。 》

initiatives de l'enfant (Y. Zhou, 2016). Selon lui, il faut organiser l'enseignement en respectant la nature de l'enfant.

大抵童子之情，乐嬉游而惮拘检，如草木之始萌芽，舒畅之则条达，摧挠之则衰痿。今教童子必使其趋向鼓舞，中心喜悦，则其进自不能已。(De manière générale, le tempérament des enfants et des adolescents est de jouer. Ils détestent les restrictions. Tout comme la germination de l'herbe et des arbres. Ils pourront pousser rapidement et se développer de manière à prospérer si on leur donne la liberté. Ils pourront être affaiblis et épuisés si on les force. Aujourd'hui, éduquer les enfants et les jeunes, c'est les rendre heureux. Et ils seront toujours en progrès.) (Wang Y., 2017).

Nous pouvons néanmoins constater les idées éducatives réformistes, même dans un contexte actuel, chez les penseurs confucéens. Prendre en considération la nature humaine, considérer l'homme comme acteur de son apprentissage, organiser les activités éducatives en les adaptant à ses aptitudes... ce sont aussi les idées que préconisaient les pédagogues du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident. Si nous regardons la pensée éducative de Confucius et de ses prédécesseurs d'un point de vue contemporaine, l'aspect traditionnel et l'idée progressiste cohabitent et nous ne pouvons pas définir l'éducation nouvelle simplement en l'opposant à l'éducation confucéenne.

1.2 Le système des examens impériaux

Le système des examens impériaux commença au moment de la dynastie Sui au VII^e siècle et se termina en 1905 avec la chute de la dynastie Qing et la montée des influences des idées éducatives occidentales. Ce système créé originellement pour sélectionner des mandarins devient une composante importante de l'éducation traditionnelle chinoise. Le principe méritocratique du système des examens impériaux donne la possibilité d'ascension sociale pour les catégories moins favorisées et la gestion de la société par les personnes compétentes. En dépit des effets positifs, le système des examens impériaux fait l'objet de critique depuis la fin du XIX^e et son abolition en 1905 ouvrait une nouvelle ère de l'éducation chinoise.

Au VII^e siècle, lorsque l'ancien système de sélection des mandarins qui est basé sur une aristocratie a eu son déclin, une nouvelle modalité de sélection a vu le jour. L'idée principale est de sélectionner les mandarins en fonction de leur connaissance et compétence à travers des examens organisés par l'empire. Jusqu'en 1905, ce système a traversé cinq grandes dynasties et a beaucoup évolué au cours de plus d'une mille d'année. À la dynastie Tang (618 – 907), les

disciplines des examens étaient assez variées, à part les grands Classiques confucéens, l'arithmétique, la loi et l'histoire étaient aussi dans le cadre de l'examen. Mais au moment de la dynastie Ming et Qing, le sujet d'examen ne concerne que les grands Classiques confucéens. Au début, les examens sont organisés tous les ans et puis à partir du XI siècle, tous les trois ans. Les examens sont organisés par les différents niveaux, du local à national. Il y avait principalement trois niveaux : 乡试 xiangshi (les examens régionaux) dont les lauréats obtenaient le titre de 举人 juren et pouvaient participer aux 会试 huishi (concours nationaux). Ceux qui les réussissaient portaient le nom de 贡士 gongshi. Finalement, il y avait un entretien spéciale avec l'empereur que l'on appelait 殿试 dianshi. Les lauréats choisis par l'empereur ont été nommés 进士 jinshi et celui qui remporte l'épreuve porte le titre de 状元 zhuangyuan (cacique). En avançant dans le temps, les examens devenaient de plus en plus stricts et à côté des trois niveaux d'examen, y rajoutent les 童试 tongshi (examens préparatoires) avant le concours régional. Une fois passé cet examen préparatoire, la personne pouvait entrer dans les établissements scolaires gouvernementaux et avoir la possibilité de passer aux étapes suivantes. Par rapport aux modalités d'examen, il y avait principalement 口试 koushi (l'oral), 墨义 moyi (l'écrit), 作文 zuowen (la dissertation) et 帖经 tiejing (l'autodictée) dont la dernière est réservée à vérifier les connaissances sur les Classiques. La récitation par cœur des textes est indispensable pour passer l'épreuve d'autodictée et cette méthode d'apprentissage est beaucoup reprochée vers la fin du système des examens impériaux. Ainsi que la dissertation qui devaient être écrite suivant un modèle fixe appelé 八股 bagu, essai composé de huit parties. Ce modèle d'essai, valorisé à partir de XIV^e siècle, met en avant les connaissances des candidats sur les Grands Classiques confucéens et laissait de côté des réflexions personnelles.

1.2.1 En tant que système de sélection mandarinale

Le système des examens impériaux est avant tout un système de sélection des mandarins pour l'empire et il assume une fonction politique et sociale. Avant sa création, sous la dynastie des Han occidentaux (206 av. J.-C. - 9 apr. J.-C.), les empereurs sélectionnaient les mandarins en fonction de leurs vertus et de leurs conduites morales. Les futurs mandarins ont été choisis sur la recommandation des mandarins en poste ou des grands intellectuels. Ce système de sélection s'appelle 察举 chaju. Les candidats devaient avoir non seulement une excellente connaissance des Grands Classiques confucéens, mais également une bonne réputation morale. En revanche, leur origine sociale était moins importante. Mais au cours du temps, les sélections étaient

manipulées avec de l'argent par les propriétaires fonciers et certains hobereaux recommandaient les jeunes issus de leurs clans familiaux. Ces tactiques sournoises étaient à la faveur des catégories sociales favorisées et provoquaient une situation qui est « 是以上品无寒门，下品无势族。 (Chez les mandarins supérieurs, il n'y a pas de personnes des milieux défavorisés ; ceux qui sont issus des familles puissantes ne se trouvent jamais au niveau inférieur de la société) ». Ce genre de système de sélection limitait ainsi la mobilité sociale (Yan, 2009; R. Zheng, 2017). Afin de changer cette situation, à la dynastie Sui (581 – 618), les examens impériaux ont vu le jour.

Selon ce nouveau système, au lieu de compter sur des recommandations des grands intellectuels, les gens qui sont issus des familles populaires pouvaient aussi se porter candidats pour entrer dans le rang mandarin par les examens. Pendant une grande partie de son emprise sur la société chinoise, le système des examens impériaux était un moyen relativement impartial pour le recrutement des mandarins de l'empire. Il a évité la manipulation absolue des aristocrates en remplaçant un système de sélection basé sur les origines sociales. Hu Shi¹³ (1941) pense même que le système des examens impériaux peut être à la faveur de la démocratie parce que les affaires d'État sont gérées par des gens les plus compétents sélectionnés par les examens et le pouvoir ne réserve pas à une catégorie sociale particulière. Les gens qui croyaient à ce système n'ont pas de doute envers lui. Parce qu'à part le rôle de sélectionneur des mandarins pour l'empereur, le système des examens impériaux était aussi un facilitateur de l'ascension sociale, surtout pour les étudiants des milieux défavorisés.

Le système des examens impériaux est né justement du besoin de la mobilité sociale du bas vers le haut et de la demande d'un système plus impartial pour recruter de futurs fonctionnaires compétents pour l'empire. Nous pouvons trouver quelques traces de la mobilisation sociale des participants des examens impériaux en regardant leurs origines sociales. D'après l'étude de Qian (2002) basant sur « 登科记考 Dengke jikao »¹⁴, parmi les soixante-quatorze caciques de la dynastie Tang dont l'auteur a pu trouver le nom et l'origine sociale, soixante-neuf étaient issus des familles fonctionnaires et, représentant 7%, les cinq autres avaient des origines moins prestigieuses, mais pas vraiment de niveau inférieur. Après plus de trois siècles, pendant la dynastie Song, il y avait au total 118 caciques dont 50 étaient issus des familles fonctionnaires, 17 du milieu populaire et les origines du reste étaient inconnues (Zu & Yang, 2017). C'est-à-

¹³ 胡适 (1891-1962), philosophe, écrivain chinois et ancien étudiant de John Dewey. Son nom s'écrit aussi : Hu Shih.

¹⁴ Ouvrage sur l'étude des examens impériaux de la dynastie Tang.

dire, parmi les caciques dont l'origine sociale était connue, 25% étaient du milieu moins favorisé. Mais ces auteurs supposent que ce chiffre devrait être plus élevé parce que pour ceux dont l'origine sociale était inconnue, ils étaient très probablement issus de milieux inférieurs (Zu & Yang, 2017). Song (2011) récupère les données de l'origine sociale de 57 caciques parmi les 114 à la dynastie Qing. D'après ces données, 29 caciques étaient descendants des fonctionnaires et 28, soit 49%, étaient du milieu populaire (Song, 2011). Nous pouvons constater une augmentation de la proportion des caciques issus du milieu populaire au fil du temps. Selon l'analyse de Fei Xiaotong qui est basée sur les données de la dynastie Qing, entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, 13% des lauréats des concours régionaux et nationaux étaient issus des familles où il n'y avait pas de titulaire depuis cinq générations (Fei & Pan, 1947). Ces études montrent que parmi les caciques, par rapport à l'ensemble des reçus aux examens impériaux, la proportion des descendants non-fonctionnaires pourrait être plus élevée. En général, le système des examens impériaux offrait au moins aux gens du milieu populaire une possibilité d'ascension sociale ou même souvent la seule possibilité.

1.2.2 En tant que partie prenante du système éducatif

Le système des examens impériaux avait avant tout une valeur politique (H. Liu, 2010). Mais cela n'empêche pas qu'il a quand même un lien fort avec le développement du système éducatif de l'ancien temps en Chine. Avant l'invention du système des examens impériaux, le système scolaire et le système de sélection ont formé ensemble la structure de l'éducation chinoise. Les examens impériaux remplaçaient au fur et à mesure la section et devenaient, à côté de l'éducation scolaire, l'autre composant important du système éducatif (Q. Chen, 2016).

Entre X^e et XIV^e siècle, la société accordait de plus en plus d'importance au système des examens impériaux. L'influence des examens impériaux pénètre profondément dans la société chinoise et surtout en matière de l'éducation. Toute la société a été animée par l'idée d'obtenir le prestige social et honorer la famille en passant les examens. C'est une idée très partagée, non seulement parmi les adultes, mais aussi pour les plus jeunes. Cet état d'esprit est infiltré et gravé dans les têtes des jeunes enfants à travers des livres de jeunesse. Par exemple, il y avait un livre nommé « 神童诗 Shengtong shi (Poèmes écrits par enfant prodige) » qui a été utilisé en tant que manuel scolaire afin d'apprendre aux enfants des connaissances rudimentaires. Sur la première page de ce livre, les phrases suivantes étaient écrites : « 天子重英豪，文章教尔曹。万般皆下品，惟有读书高。(L'empereur apprécie les talents, vous apprenez donc les Classiques ; tout est inférieur, à part l'étude qui est le suprême) » (Z. Wang, s. d.). Les enfants

chinois s'imprégnèrent ainsi de l'importance à faire les études. Le besoin éducatif et l'aspiration mandarinale sont superposés chez les étudiants chinois. 学而优则仕 xueeryou zeshi (étudier pour devenir le fonctionnaire)¹⁵ devenait une devise très populaire dans la société chinoise de l'époque. À la dynastie Ming (1368 – 1644), le système des examens impériaux a atteint son apogée. À cette période, le lien entre le système éducatif scolaire et le système d'examen impérial devenait de plus en plus étroit. Les gens se rendaient compte de l'importance de la scolarité qui ouvrait une porte à la promotion sociale en passant des examens impériaux. Le système des examens impériaux a réussi à mettre en relation trois aspects : la scolarisation, la méthode d'évaluation et le titre mandarin. Les examens impériaux sont devenus le moyen par lequel les gens montaient vers la classe supérieure. Réussir les examens était le but des étudiants et des lettrés et même pour certains, leur seul objectif. Chen Qingzhi, historien chinois, souligne que les examens impériaux sont au centre du système éducatif : l'État recrutait depuis plus de mille ans des talents avec un seul moyen qui était l'examen impérial et les élites de l'empire considéraient également les examens impériaux comme le seul débouché (2016). Devenir mandarin n'était plus un privilège des aristocrates, les enfants issus des familles moins favorisées pouvaient également y accéder. Nous pouvons dire qu'un système aristocrate a été transformé en un système méritocratique. Cette possibilité d'accéder au monde supérieur a attiré plus de gens à entrer dans les établissements scolaires. À partir des données sur le nombre de participants aux examens impériaux et le pourcentage de réussite, il est convenu de dire qu'il y avait une croissance du taux d'alphabétisation dans la société chinoise entre IX^e et XIII^e siècle (Bao, 1992). Les lauréats d'examens accédaient au mandarinat et ceux qui échouaient favorisaient également l'éducation scolaire en devenant enseignants (Bao, 1992). À partir du XIV^e siècle, les grandes familles disposant de moyens financiers créaient les établissements scolaires privés. Elles invitaient des intellectuels prestigieux à enseigner les jeunes de la famille pour que le maximum d'entre eux puisse devenir mandarin et honorer la famille. Cela favorise le développement de l'enseignement privé en Chine.

Après avoir bénéficié d'une période prospère, le système des examens impériaux arrivait à sa fin avec le dépérissement de la dynastie Qing. Ce système est né avec pour objectif de sélectionner les talents selon leurs capacités et leurs connaissances au lieu de leurs conduites morales et de leurs origines familiales. Mais il allait progressivement vers une impasse qui a

¹⁵Cette expression est issue des « Entretien de Confucius » Le texte originel est « Tzeu hia dit : « Que celui qui excelle dans sa charge se mette à l'étude. Que celui qui excelle dans l'étude exerce une charge. » (*Les Entretiens de Confucius - Wikisource*, s. d. XIX.13.). Mais elle est souvent mal interprétée même dans les écrits académiques. Ici, nous gardons l'interprétation courante de cette expression, c'est-à-dire « étudier pour devenir le fonctionnaire ».

tenu à un mode d'évaluation centré uniquement sur les Grands Classiques. Les examens attachaient plus d'importances à la lecture et à l'écrit. Les sciences sont tombées souvent dans l'oubli, ce qui empêchait le développement scientifique dans la Chine ancienne. Zhu (2017) a souligné aussi que l'une des caractéristiques de l'éducation chinoise aux temps anciens était de mettre l'accent sur les affaires politiques en négligeant les sciences naturelles. En plus de cela, l'éducation se transformait progressivement comme accessoire des concours. L'objectif des étudiants n'était plus d'apprendre les connaissances et d'acquérir des compétences, mais de réciter les Classiques et suivre le modèle unique pour écrire afin d'avoir un titre mandarin. En avançant dans le temps, le système des examens impériaux se destine moins à la scolarité du peuple qu'à l'accès au mandarinat. « 在上者，既以此种教育为造就官吏之物，在下者，亦以此种教育为服官得名之图途，大失教育之本意。(Pour les supérieurs, ce genre d'éducation est au service du mandarinat ; pour les inférieurs, ce genre d'éducation est une échelle aidant à obtenir un titre de mandarin. L'intention initiale de l'éducation a été totalement perdue.) » (G. Wang, 1920, p. 346). En plus, il faut savoir que ce système des examens impériaux n'était pas seulement au service de l'État, il était également un canal d'ascension sociale pour les enfants des milieux populaires. Cette espérance de gravir les échelons sociaux emmenait cependant les jeunes étudiants à une situation extrême. Ils ont placé l'espoir dans les examens. Il leur arrivait de passer des années à étudier et réciter les Classiques confucéens pour réussir les concours. Et pour une partie des gens, le mandarinat devenait l'objectif de leurs études. Après la première guerre de l'opium (1839 – 1842), des intellectuels progressistes ont constaté les lacunes du système des examens impériaux en matière de sélection des talents et d'éducation. Ils ont préconisé l'abolition du système et le fondement des écoles modernes.

科举不停，学校不广，士心既莫能坚定，民智复无由大开，求其进化日新也难矣。故欲补救时艰，必自推广学校始，而欲推广学校，必自先停科举始。(Si les examens impériaux ne sont pas abolis, les écoles modernes ne s'établiront pas largement. Si les intellectuels n'insistent pas sur ce point, les peuples n'accéderont pas aux savoirs, il sera donc difficile de progresser. Par conséquent, il faut commencer par promouvoir l'école moderne. Alors si nous voulons promouvoir l'école moderne, nous devons abolir d'abord les examens impériaux.) (S. Yuan, 1987, p. 1187).

Guangxu, l'avant-dernier empereur de la dynastie Qing, a décidé que pour sauver le pays, il faut promouvoir l'éducation scolaire. Afin de propager les écoles modernes, il faut absolument abolir en premier les examens impériaux. En 1905, le système des examens impériaux, qui a fonctionné au pays du Milieu pendant plus de 1300 années, est arrivé à sa fin.

Max Weber (2000) souligne aussi que les bienséances et les techniques de gouvernance sont la préoccupation de la Chine ancienne. L'éducation confucéenne et le système des examens impériaux correspondent justement à ces deux aspects fondamentaux de la société chinoise. L'éducation confucéenne formait les étudiants pour les classes dominantes et donnait une opportunité aux jeunes de monter dans l'échelle sociale. Le système des examens impériaux était une assurance de ce processus et « l'éducation devient un outil pour les gouverneurs d'exercer un contrôle moral en protégeant la stabilité de l'ordre social » (Y. Zhu, 2017, p. 16). Cependant, face à l'ouverture du pays vers le monde et à l'arrivée de l'industrie et des machines, les talents d'autrefois n'étaient plus suffisants pour développer le pays. Les savoirs valorisés par les examens impériaux ne répondaient plus aux exigences de la société. Une éducation nouvelle était ainsi sollicitée pour le tirer de son archaïsme.

2 L'école moderne et trois tentatives réformistes au tournant du XX^e siècle

L'abolition des examens impériaux est due à un choc de civilisation entre la Chine et l'Occident à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (H. Liu, 2005; W. Shi, 2005). L'école moderne, qui était beaucoup promue à l'encontre des examens impériaux, témoignait et contribuait à l'introduction des savoirs occidentaux et leur diffusion en Chine.

2.1 西学 xixue (savoirs occidentaux) et 新学 xinxue (savoirs nouveaux), et les réformes

Au XIX^e siècle, l'Empire du Milieu a vécu une série de guerres avec les pays impérialistes : la première guerre de l'opium (1839 – 1842), la deuxième Guerre de l'opium en 1856, la Guerre franco-chinoise (1881 – 1885), la Première Guerre sino-japonaise (1894 – 1895) ... La défaite du gouvernement Qing a rendu les mandarins progressistes conscients de l'écart entre la Chine et le reste du monde et a déclenché des tentatives de réformes. À partir des années 1860 jusqu'à la veille du fondement de la République de Chine en 1911, une série de réformes s'est enchaînée. D'abord, 洋务运动 (Mouvement d'auto-renforcement) entre 1861 et 1895, dont l'idée centrale

était « 师夷长技以制夷 (apprendre des techniques militaires avancées des étrangers pour résister à l'agression étrangère) ». Par la suite, 百日维新 (la Réforme des Cent Jours) qui s'est passée entre le 11 juin et le 21 septembre 1898. Enfin, entre 1901 et 1911 se passaient les dernières tentatives de réforme de la dynastie Qing, appelées souvent la 庚子新政 (Réforme Gengzi), qui fit abolir le système des examens impériaux. Ces réformes ont promu la diffusion des savoirs et les pensées occidentales et ont contribué au développement des écoles modernes en Chine. À cette époque, 西学 xixue (savoirs occidentaux) et 新学 xinxue (savoirs nouveaux), en tant qu'état d'embryon de l'éducation nouvelle chinoise, préparaient le terrain pour l'installation de cette dernière dès 1911 et son développement dans les vingtaines années suivantes.

En 1861, Feng Guifen¹⁶, intellectuel chinois et réformateur, a écrit un ouvrage « 校邠庐抗议 Jiaobinlu kangyi (Manifestation du Jiaobinlu) » dans lequel il a proposé d'emprunter 西学 xixue (savoir occidental) pour faire face à l'agression et la colonisation des pays impérialistes et promouvoir le développement de la Chine. « 如以中国之伦常名教为原本，辅以诸国富强之术，不更善之善哉者。(Si l'on peut avoir des ordres moraux et des convenances chinoises comme la base tout en les complétant par les techniques modernes des autres pays, n'est-ce pas le plus merveilleux ? » (G. Feng, 1861). Ses idées, qui se résument souvent en « 中学为体，西学为用。(le savoir chinois comme substance, le savoir occidental comme fonctionnement) », étaient devenues les directives principales du Mouvement d'auto-renforcement. À cette époque, « chinois » et « occidental » étaient utilisés pour décrire les différences en termes de savoirs et de technologies.

Les mandarins réformistes ont considéré la maîtrise de xixue (savoirs occidentaux) comme enjeu de la réforme et moyen primordial de vaincre les colonialistes et les impérialistes étrangers. Les savoirs liés aux langues étrangères et les technologies modernes ont été considérés comme prioritaires. Maîtriser des langues étrangères pouvait permettre la communication entre la Chine et les autres pays et les technologies, surtout dans le domaine militaire pouvait aider à renforcer le statut militaire du gouvernement Qing. Une série d'écoles modernes a été ainsi créée pour cette exigence, telles que les 同文馆 tongwenguan (instituts des langues étrangères) et les 武备学堂 wubei xuetang (écoles militaires). Même si certains esprits avant-gardistes ont rendu compte de l'importance d'apprendre les savoirs occidentaux,

¹⁶ 冯桂芬 (1809-1874) : lettré chinois qui préconisait d'apprendre auprès des pays étrangers tout en gardant les idées fondamentales confucéennes.

l'idéologie confucéenne restait toujours dominante dans l'éducation chinoise. À cette époque, l'ancien système éducatif coexistait avec les écoles modernes et il y avait déjà des propositions pour réformer le système des examens impériaux. Mais il faut attendre jusqu'en 1905 que ce système soit aboli.

Malgré une trentaine d'années de tentatives réformistes, la défaite de la Guerre sino-japonaise en 1895 a donné un signal d'alarme aux progressistes chinois : une simple maîtrise des langues étrangères et quelques techniques occidentales ne suffiraient pas pour sauver le pays. Kang Youwei¹⁷ et Liang Qichao¹⁸, deux promoteurs principaux de la Réforme des Cent jours, pensaient que l'objectif de la réforme ne devrait pas rester seulement aux savoirs et techniques occidentaux et qu'il ne fallait pas ignorer le fondement épistémologique de ces savoirs. Afin de sauver le pays de l'impérialisme des pays occidentaux, il fallait avoir recours à l'éducation. Liang a révélé que les écoles modernes fondées au cours du Mouvement d'auto-renforcement : « 言艺之事多，言政与教之事少。(s'intéressent beaucoup aux techniques et moins à la politique et à l'éducation) » (Q. Liang, 1986). Kang partageait cette idée en disant que : « 尝考泰西之所以富强，不在炮械军兵，而在穷理劝学。(la prospérité et la puissance des pays occidentaux ne dépendent pas des machines ou des armées, mais de la recherche et de l'éducation) » (Kang, 1895). La Réforme des Cent jours avait donc l'intention d'atteindre davantage le domaine politique et éducatif, en établissant un état de monarchie constitutionnelle et mettant en question l'idéologie confucianiste. En dépit des convictions des réformistes et du soutien de l'empereur Guangxu, la Réforme n'a duré que cent trois jours et ses initiateurs ont été persécutés et exilés par les conservateurs opposants dont l'impératrice régente Cixi était le personnage clé. Cette réforme qui portait certaines caractéristiques capitalistes était au détriment des intérêts des conservateurs et menaçait le pouvoir impérial absolu. L'antagonisme entre l'empereur et l'impératrice au sein de la famille impériale a ensuite déclenché en 1899 la 义和团起义 (la Révolte des Boxers)¹⁹ qui s'est terminée par signer avec l'Alliance des huit nations le 辛丑条约 (Protocole de paix Boxers) en 1901. Sous la menace de la colonisation et

¹⁷ 康有为 (1858-1927) : lettré et réformiste chinois.

¹⁸ 梁启超(1873-1929) : lettré et réformiste chinois, étudiant de Kang Youwei.

¹⁹ 义和团起义 (la Révolte des Boxers) (1899-1901) était un mouvement de révolte menés par les sociétés civiles secrètes pour lutter contre la propagation du christianisme et la colonisation des pays impérialistes. Au début elle a été soutenue par le gouvernement Qing et a été réprimée plus tard par ce dernier. En 1900, cette rébellion s'est finalement transformée en guerre entre le gouvernement Qing et une alliance de huit nations (Empire du Japon, Empire allemand, Autriche-Hongrie, États-Unis, France, Royaume d'Italie, Royaume-Uni, Empire de Russie). La Révolte s'est terminée par la victoire des forces alliées de huit puissances et le traité de paix « Protocole de paix Boxers » a été signé en 1901 à la faveur de la coalition.

du coup de la défaite face aux pays impérialistes, le gouvernement Qing a relancé en 1901 la réforme nommée Gengzi qui s'est poursuivie jusqu'à la fin de la dynastie Qing en 1911.

La Réforme Gengzi a principalement repris et approfondi les éléments de la Réforme des Cent jours. Dans le domaine éducatif, la réforme portait principalement sur la mise en place un système scolaire moderne, la création des écoles modernes, l'abolition du système des examens impériaux et l'envoi des étudiants à l'étranger. Pendant cette période post-Mouvement d'auto-renforcement, le terme *xinxue* (savoirs nouveaux) s'est substitué au *xixue* (savoirs occidentaux). Comme le constataient Liang Qichao et Kang Youwei, apprendre auprès des étrangers ne devait pas s'arrêter uniquement au niveau des langues et des techniques industrielles. Dans son ouvrage « 劝学篇 *Quanxue pian* (Exhortations à l'étude) » (Z. Zhang, 1898), un autre réformateur, Zhang Zhidong²⁰, détenait également le même point de vue. Zhang a expliqué que *xinxue* comprend trois catégories. La première est 西政 *xizheng* (politiques occidentales) y compris l'école, les impôts, le commerce, les affaires militaires, les lois, etc. La deuxième catégorie était 西艺 *xiyi* (techniques occidentales) telles que la médecine, la chimie, l'électricité et la cartographie. Et la dernière était 西史 *xishi* (histoire occidentale). Par rapport à la période précédente, le terme de « *xinxue* (savoirs nouveaux) » a une signification plus riche et englobe plus d'aspects que le terme *xixue* (savoirs occidentaux). De plus, le terme *xinxue* est aussi employé à l'opposition de 旧学 *jiuxue* (savoirs anciens) qui désigne les savoirs inhérents de la Chine dont les grands Classiques confucéens et l'histoire chinoise font la partie. *Xinxue* reposait ainsi sur une vision évolutionniste d'une histoire dominée par les compétitions et portait l'exigence de la transformation de la Chine et de son intégration dans l'ordre international (Ji, 2011, p. 8). « Nouveau/innovant » était ainsi associé à ceux qui sont venus de l'Occident, telles que les techniques industrielles et les sciences modernes, et « ancien/traditionnel » à ceux qui étaient autochtones chinoises, comme les valeurs confucéennes et la littérature classique chinoise. Cela fait que le débat entre la tradition et l'innovation à l'époque est souvent l'objet d'une contradiction entre la culture chinoise et la culture occidentale.

Contrairement aux intellectuels réformistes des années 1910 et 1920, les préconisateurs et les partisans des réformes à la seconde moitié du XIX^e siècle n'avaient quasiment pas d'expérience éducative à l'étranger. Ces réformateurs ont eu une formation traditionnelle confucéenne, ont passé les examens impériaux et la plupart d'entre eux occupaient une position importante et élevée dans la classe mandarinale. Ils faisaient la connaissance de l'Occident par les traductions

²⁰ 张之洞 (1837-1909) : politique et lettré chinois, promoteur des réformes.

des ouvrages étrangers et par les rencontres avec des missionnaires occidentaux. Feng Guifen, militant du Mouvement d'auto-renforcement, s'était intéressé à l'Occident à cause de la lecture des ouvrages occidentaux. Il a été influencé, parmi d'autres réformateurs postérieurs, par son professeur Lin Zexu²¹ qui a contribué à la traduction des journaux et des ouvrages étrangers (Shao & Lin, 2002). Les missionnaires occidentaux ont participé à l'édition et la publication des ouvrages en Chine et certains d'entre eux ont une relation étroite avec les précurseurs réformistes chinois, par exemple, Timothy Richard²², qui avait les contacts avec plusieurs politiques réformistes tels que Li Hongzhang²³, Zhang Zhidong et Kang Youwei et avait aussi une grande influence sur des réformes en Chine au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. À travers des ouvrages les intellectuels chinois de l'époque ont découvert la politique, l'économie et la culture des pays étrangers et ont pris contact avec les courants de pensées occidentales. L'ouvrage britannique « Political economy, for use in schools, and for private instruction », publié en 1872 et traduit en chinois en 1885, a transmis la pensée libérale comme celle d'Adam Smith en termes d'économique à deux initiateurs de la Réforme des Cent jours Kang Youwei et Liang Qichao (Y. Jiang, 2018). La théorie de l'évolution de Charles Darwin est également arrivée en Chine par la traduction de l'ouvrage « Evolution and Ethics » de Thomas Huxley, grand défenseur de Darwin, et elle était l'une des inspirations importantes pour les intellectuels chinois face aux actes d'agressions des pays impérialistes (Pusey, 2008).

Les traités signés issus des guerres permettant les activités commerciales et missionnaires favorisaient, dans une certaine mesure, les échanges entre la Chine et le reste du monde. Bien que cette ouverture sur l'extérieur ait été involontaire, il est indéniable qu'elle est une condition nécessaire à l'introduction des pensées éducatives occidentales en Chine. La découverte des pays étrangers est également devenue la préoccupation des réformes éducatives au tournant du XX^e siècle.

Pour résumer, pendant la période du Mouvement d'auto-renforcement entre les années 1860 et 1890, l'éducation nouvelle peut être traduite par *Xixue*, savoirs occidentaux, qui se référait principalement aux langues étrangères et à certaines technologies modernes. L'éducation nouvelle n'était pas encore systématique et elle était toujours à la marge du système éducatif chinois.

²¹ 林则徐 (1785-1850) : politique et lettré chinois qui luttait contre le commerce de l'opium en Chine.

²² Timothy Richard (1845-1919) : connu sous son nom chinois 李提摩太 Litimotai, missionnaire chrétienne évangélique britannique.

²³ 李鸿章 (1823-1901) : politique, diplomate et lettré chinois.

2.2 Les écoles modernes chinoises, exterminateur du système des examens impériaux ? Semeur d'idées éducatives nouvelles ?

Les écoles modernes, qui proposaient une alternative au système des examens impériaux et promouvaient des savoirs occidentaux, constituaient l'enjeu des réformes éducatives à la fin du XIX^e siècle. Nous voulons d'abord mettre au point de quelques termes utilisés pour le lieu scolaire à l'ancien temps en Chine afin d'éviter les ambiguïtés. Le terme « école moderne », traduit de la langue chinoise « 新式学堂 xinshi xuetang », utilisé dans ce texte désigne une catégorie d'établissements scolaires qui prend essentiellement les savoirs scientifiques, au lieu des classiques confucéens, comme contenu principal d'enseignement et qui apparaissent principalement à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Ce genre d'école moderne se distingue des anciens lieux scolaires chinois, que nous nommons *établissement scolaire* dans ce texte, qui porte plusieurs noms différents dans la langue chinoise comme 塾 shu, 学 xue, 书院 shuyuan, etc. Les écoles chrétiennes fondées par les missionnaires occidentaux et les écoles modernes initiées par les réformateurs chinois constituaient les composants des écoles modernes chinoises au tournant du XX^e siècle.

2.2.1 L'école confessionnelle en Chine

À proprement parler, les écoles confessionnelles n'appartiennent pas aux écoles modernes promues par les réformes à la fin de la dynastie Qing, mais elles étaient en effet différentes des écoles traditionnelles et étaient le modèle dont des écoles modernes chinoises s'inspiraient. En tant que premiers à établir la relation entre la Chine et l'Occident, les missionnaires étrangers et les écoles confessionnelles ont beaucoup contribué à l'introduction de nouvelles idées éducatives et leur diffusion en Chine.

À partir du XIV^e siècle, les missionnaires occidentaux sont venus de l'autre côté du monde avec leurs convictions religieuses et ont commencé leur apostolat en Chine. Parmi ces missionnaires, il y en a quelques-uns, comme Matteo Ricci²⁴, Johann Adam Schall von Bell²⁵ et Robert

²⁴ Matteo Ricci (1577-1628) : missionnaire jésuite italien, connu sous son nom chinois 利玛竇 Limadou.

²⁵ Johann Adam Schall von Bell (1592-1666) : missionnaire jésuite allemand, connu sous son nom chinois 汤若望 Tangruowang.

Morrison²⁶ qui ont largement contribué à l'échange interculturel entre la Chine ancienne et l'Occident, en plus de leur mission d'évangélisation. Sous la dynastie Ming (1368-1644), les missionnaires occidentaux ont importé non seulement la religion catholique, mais aussi les savoirs scientifiques comme la médecine et la chimie. Parce qu'ils se sont rendu compte que l'évangélisation en Chine avait besoin de la reconnaissance des lettrés chinois et que les connaissances scientifiques étaient une bonne entrée pour attirer leur attention. En 1582, Matteo Ricci, missionnaire italien, est venu en Chine. Grâce à ses grandes connaissances en mathématiques et en astronomie, il a pu traduire en chinois plusieurs livres de philosophie, des mathématiques et d'astronomie. En 1607, Matteo Ricci et Xu Guangqi, lettré et mandarin chinois, ont traduit ensemble les six livres d'« Éléments d'Euclide » qui étaient les premiers livres de mathématiques occidentales en Chine. Bien que les missionnaires occidentaux aient eu une période où ils pouvaient passer sans encombre, la dynastie Qing a décrété la prohibition des activités religieuses au XVII^e siècle à cause de la querelle entre les ordres chrétiens et les rites confucéens traditionnels. À partir de 1724, le gouvernement Qing a interdit la propagation religieuse en Chine et a expulsé les missionnaires à l'exception de quelques-uns qui avaient un titre mandarin. Les croyants chinois ont été obligés également de se retirer de la communauté religieuse. Ceux qui persistaient à rester croyants subissaient les mesures disciplinaires très sévères. En 1757, la Chine a commencé à mettre en œuvre des politiques qui empêchaient la communication avec les autres pays. Les échanges entre la Chine et le reste du monde étaient quasiment mis à l'arrêt pour presque un siècle. Cet isolement a sans doute accentué le décalage entre la Chine et les pays occidentaux qui ont beaucoup développé à l'occasion de la première révolution industrielle.

Au début du XIX^e siècle, les écoles confessionnelles ont commencé à apparaître dans les villes portuaires au sud-est de Chine. En 1818, Anglo-Chinese College, première école chrétienne du monde chinois, a été fondée par les missionnaires anglais Robert Morrison et William Milne²⁷ à Malacca pour objectif d'évangéliser les Chinois. Mais cette école a été fondée hors du territoire chinois parce qu'à l'époque les missionnaires n'ont pas été autorisées par le gouvernement Qing à établir les écoles. En 1835, Samuel Robbins Brown²⁸ a tenté de créer une école Morrison à Guangzhou, mais il fut forcé de partir à cause de la tension entre la Chine et l'Occident à la veille de la première Guerre de l'opium. Cette école a été rouverte en 1839 à Macau et formait les premiers élèves chinois qui partiraient aux États-Unis pour les études.

²⁶ Robert Morrison (1782-1834) : missionnaire protestant écossais, connu sous son nom chinois 马礼逊 Malixun.

²⁷ William Milne (1785-1822) : missionnaire protestant écossais.

²⁸ Samuel Robbins Brown (1810-1880) : missionnaire protestant américain.

Parmi ces jeunes, Yung Wing est devenu plus tard le premier diplômé chinois d'une université américaine et a beaucoup contribué à la modernisation de l'éducation chinoise. Au départ, la création des écoles était plus une volonté d'une partie des missionnaires et de certaines sociétés religieuses qu'un acte étatique des pays occidentaux. Le nombre des écoles confessionnelles était ainsi très limité et le christianisme n'a pas eu beaucoup d'influences en Chine. Il faut attendre la fin de la première Guerre de l'opium, c'est-à-dire autour des années 1840, pour que l'église puisse exercer vraiment son influence à cause des actes militaires et des traités des guerres à la faveur de la mission d'évangélisation, sous-entendu une volonté de colonisation (Q. Ye et al., 2002).

À partir de la première Guerre de l'opium, la Chine a signé de nombreux traités inégaux sous la contrainte des pouvoirs des pays occidentaux. Dans ces traités, le prêche des missionnaires redevenait progressivement légal. Dans le traité de Nankin, signé entre le Royaume-Uni et le gouvernement Qing en 1842, la dynastie Qing a autorisé l'ouverture de cinq ports et la résidence des citoyens britanniques dans ces cinq villes.

His Majesty the Emperor of China agrees, that British subjects, with their families and establishments, shall be allowed to reside, for the purposes of carrying on their mercantile pursuits, without molestation or restraint, at the cities and towns of Canton, Amoy, Foochowfoo, Ningpo, and Shanghai (Wikisource contributors, 2018a).

À la suite du traité de Nankin, plusieurs traités ont été signés entre le gouvernement Qing et les pays impérialistes. Les étrangers, y compris des missionnaires, ont officiellement obtenu le droit d'entrer en Chine et de construire des églises. Le prêche a pu recommencer. En 1844, dans le traité de Wanghia, signé avec les États-Unis, l'article 17 a montré que :

Citizens of the United States residing or sojourning at any of the ports open to foreign commerce, shall enjoy all proper accommodation in obtaining houses and places of business, or in hiring sites from the inhabitants on which to construct houses and places of business, and also hospitals, churches and cemeteries (Wikisource contributors, 2018b).

C'était la première fois que le gouvernement Qing a reconnu la légitimité d'églises étrangères dans les cinq villes portuaires après l'interdiction de la religion il y a presque cent ans. En même année, dans le traité Huangpu (ou traité de Whampoa) avec la France, nous pouvons trouver un article similaire :

Les Français pourront, de la même manière, établir des églises, des hôpitaux, des hospices, des locales et des cimetières. ... Si des Chinois violaient ou détruisaient des églises ou des cimetières français, les coupables seraient punis suivant toute la rigueur des lois du pays (Traité de Whampoa, 2011).

Ces articles sont devenus le point d'appui pour que les étrangers puissent prêcher en Chine. Et fonder les écoles chrétiennes était considéré comme une procédure plus efficace et radicale pour renforcer l'influence de l'église et convertir des Chinois, et une manière pour atteindre les objectifs coloniaux des pays impérialistes.

Pendant les années 1850 et 1860, les étrangers, surtout les missionnaires, ont obtenu plus de privilèges en Chine. L'État était non seulement incapable de réprimer les églises, mais avait également la responsabilité de les protéger. En 1858, après la prise de Tianjin par les forces de la coalition britannique et française, le gouvernement Qing a signé le Traité de Tien-Tsin avec le Royaume-Uni, la France, les États-Unis et la Russie. Dans ce traité, le droit des missionnaires et de l'église a été encore augmenté.

La religion chrétienne ayant pour objet essentiel de porter les hommes à la vertu, les membres de toutes les communions chrétiennes jouiront d'une entière sécurité pour leurs personnes, leurs propriétés et le libre exercice de leurs pratiques religieuses, et une protection efficace sera donnée aux missionnaires qui se rendront pacifiquement dans l'intérieur du pays, munis des passeports réguliers dont il est parlé dans l'art. Aucune entrave ne sera apportée par les autorités de l'Empire chinois au droit qui est reconnu à tout individu en Chine d'embrasser, s'il le veut, le christianisme et d'en suivre les pratiques, sans être passible d'aucune peine infligée pour ce fait. Tout ce qui a été précédemment écrit, proclamé ou publié en Chine, par ordre du Gouvernement, contre le culte chrétien, est complètement abrogé, et reste sans valeur dans toutes les provinces de l'Empire (Chassiron, 1861, p. 262-263).

Dès lors, les étrangers ont bénéficié davantage de liberté en termes d'activités commerciales et d'actes d'évangélisation.

Ayant les expériences de l'échec précédentes, les missionnaires se sont rendu compte que la société chinoise attachait une grande importance à l'éducation et que l'école était une nécessité pour évangéliser la Chine : « la dimension religieuse et la dimension éducative se présentent comme d'emblée indissociables » (Ji, 2011, p. 5). Un prêtre américain a remarqué que « 以我之见, 没有教学作为工具, 我们在像中国这样的民族中传教的努力, 是徒劳无功的。(à mon avis, sans l'enseignement comme outil, nos efforts pour prêcher dans un pays comme la Chine sont vains) » (Xu et Han, 2003, cité par An & Du, 2009, p. 23). Dans une société très imprégnée de la pensée confucéenne, il était difficile pour les Chinois d'accepter une idéologie

nouvelle et de changer d'état d'esprit. La querelle des rites au XVIII^e siècle en était un exemple. Au XIX^e siècle, les écoles confessionnelles ont été plus fréquentées par des enfants des familles défavorisées que par des enfants issus de familles d'aristocrates. Élevés et influencés par la pensée confucéenne et le système des examens impériaux, les enfants des catégories sociales supérieures se méfiaient et s'opposaient aux écoles chrétiennes. Parce que ceux qui étudiaient dans les écoles chrétiennes ne trouveraient pas de place dans une société dominée par une idéologie confucéenne. En revanche, pour les enfants des milieux populaires, ces écoles étaient non seulement un lieu d'études, mais aussi une assistance sociale qui offrait des nourritures et même de l'argent.

Avec le laxisme des politiques du gouvernement Qing envers les étrangers, le nombre d'écoles confessionnelles a augmenté après la première Guerre de l'opium en 1840 et les écoles ont été créées non seulement dans les cinq villes portuaires, mais aussi dans les villes intérieures de la Chine. Jusqu'en 1877, les missionnaires chrétiens avaient établi environ trois cents écoles confessionnelles en Chine et accueilli 4 900 élèves chinois (An & Du, 2009). Afin de dissiper l'opposition des intellectuels chinois et d'éliminer les différences majeures entre les cultures chinoises et occidentales, les écoles chrétiennes ont combiné les méthodes chinoises et occidentales en proposant à la fois des cours occidentaux et des cours des Classiques confucéens. Les nouvelles technologies et les sciences modernes qui mettaient moins les valeurs morales confucéennes en question étaient plus faciles à accepter dans la société chinoise. Les écoles proposaient donc de nombreux cours de sciences modernes, tels que la chimie, l'astronomie, la cartographie, les langues étrangères, l'éducation physique, la musique, etc., et de nouvelles méthodes d'enseignement, tels que l'expérimentation et les jeux. Les connaissances modernes et les idées scientifiques que les missionnaires ont apportées et enseignées ont attiré l'attention des mandarins réformistes. Les progressistes chinois se sont rendu compte que les connaissances et les technologies scientifiques pourraient aider à sauver le pays et apprendre les savoirs occidentaux est devenu donc une nécessité et une urgence. À partir du XX^e siècle, en particulier après l'abolition du système des examens impériaux, les écoles confessionnelles accueillaient davantage d'enfants de milieux favorisés qui cherchaient non seulement une alternative à l'éducation confucéenne, mais aussi un canal d'ascension sociale. L'émergence et le développement des écoles chrétiennes montraient à l'ancienne Chine une possibilité d'éducation différente du système des examens impériaux et les savoirs occidentaux présentés par les écoles chrétiennes constituaient un défi pour les examens impériaux. Les écoles confessionnelles ont établi un modèle de l'école moderne en Chine et ont accéléré la réforme de l'éducation chinoise en suscitant la naissance des écoles modernes chinoises.

2.2.2 L'école moderne chinoise et les systèmes scolaires modernes

Sans doute les écoles chrétiennes ont apporté les méthodes occidentales et les savoirs scientifiques en Chine. Mais elles ont été créées par les missionnaires étrangers pour un objectif religieux et même colonial. Certains mandarins du gouvernement Qing se sont vite rendu compte que l'éducation chinoise ne devrait pas dépendre des pouvoirs étrangers. Cependant, les jeunes formés par l'idéologie confucéenne dans les établissements scolaires traditionnels ne pouvaient pas répondre aux exigences économiques et sociales après les deux Guerres de l'opium. Le gouvernement avait besoin de gens qui ont les connaissances et les expériences des technologies scientifiques, des machineries modernes et du commerce international, etc. Une demande à laquelle l'éducation ancienne ne pouvait pas répondre. Dans ce contexte, les écoles modernes ont été créées par les mandarins réformistes ayant un esprit ouvert.

En 1862, la première école moderne chinoise, 京师同文馆 Jingshi tongwenguan (Institut de langues étrangères de Jingshi), a été créé à Jingshi (l'ancien nom de Beijing). Le fondement de cet établissement est considéré souvent comme le commencement de l'éducation nouvelle en Chine. Dans les quelques années qui ont suivi la création d'Institut de langues étrangères de Jingshi, les autres écoles qui se chargeaient de l'enseignement des langues étrangères ont été fondées dans les autres villes en Chine : 广方言馆 (Institut de langues étrangères) (1863) à Shanghai, 同文馆 (Institut de langues étrangères) (1863) à Guangzhou, 俄文馆 (Institut de langue russe) (1887) à Xinjiang, etc. Pour les mandarins progressistes qui faisaient la connaissance des pensées occidentales à travers les ouvrages étrangers, ces instituts de langues étrangères qui visaient à former les plurilingues et favoriser la communication entre la Chine et le reste du monde étaient une priorité des réformes à la fin du XIX^e siècle. À part ces écoles de langues étrangères, les écoles des techniques professionnelles et les écoles des techniques militaires ont été aussi créées pour répondre aux besoins militaires en temps de guerre. Les écoles des technologies professionnelles, comme 福州传政学堂 (école de navire à Fuzhou) (1866), 天津电报学堂 (école de télégramme à Tianji) (1880) et 南京矿物学堂 (école des affaires minières à Nanjing) (1898) formaient les professionnels dans les domaines navals, du télégramme, de l'industrie minière, du chemin de fer, etc. Les écoles des techniques militaires, telles que 天津水师学堂 (école des forces navales à Tianjin) (1880), 天津武备学堂 (école militaire à Tianjin) (1885) et 湖北武备学堂 (école militaire à Hubei) (1896) entraînaient les talents des spécialistes militaires. Les écoles modernes créées par les mandarins progressistes

n'étaient pas confessionnelles et la plupart d'entre elles ont été créées par les mandarins réformistes et était attachée au gouvernement Qing. À côté de ces écoles gouvernementales, les intellectuels progressistes ont créé également les écoles modernes privées. En 1878, Zhang Huanlun²⁹ a créé la première école moderne privée, 正蒙书院 zhengmeng shuyuan. Kang Youwei, promoteur de Réforme des cent jours, a fondé l'école 万木草堂 wanmu caotang en 1891 à Guangzhou pour propager les pensées réformatrices, former et recruter les nouveaux adhérents.

Les écoles modernes chinoises s'émergeaient au fur et à mesure à partir des années 1860. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, ces écoles restaient toujours peu nombreuses et leurs fondateurs ont des visions différentes pour l'école. Il n'y avait pas de norme uniforme pour le contenu de l'enseignement et la durée d'études. Chaque école se fonctionnait de manière autonome et arbitraire. Cette situation s'est améliorée avec la mise en place des premiers systèmes scolaires modernes en 1902 et en 1904, et la suppression des examens impériaux en 1905. Selon les données statistiques, il y avait 769 écoles modernes et 31 428 élèves en 1903 et en 1906 le nombre d'écoles augmentait à 23 862 et le nombre d'élèves à 545 338 (D. Wang, 1986). La mise en place d'un système scolaire moderne à l'encontre du système des examens impériaux a établi les objectifs pédagogiques et le contenu d'enseignement d'une éducation nouvelle et a favorisé le développement des écoles modernes.

Le système scolaire « 钦定学堂章程 qinding xuetang zhangcheng » appelé aussi « 壬寅学制 Renyin xuezhi (système scolaire Renyin) » a été proclamé en 1902, vers la fin de la dynastie Qing. C'était le premier système scolaire au sens moderne dans l'histoire éducative en Chine. Mais le projet du système n'a pas été mis en œuvre à cause de la discordance entre les conservateurs et les réformistes au sein du gouvernement. Deux ans plus tard, en 1904, le système scolaire « 奏定学堂章程 Zouding xuetang zhangcheng » souvent nommé « 癸卯学制 Guimao xuezhi (système scolaire Guimao) », version amendée du système « Renyin », a été mis en place. Le nouveau système scolaire était un changement important par rapport aux examens impériaux. Il a modifié la structure des anciens établissements scolaires tout en proposant d'établir les écoles modernes. Les mandarins réformistes de l'époque se sont rendu compte que pour faire progresser le pays, il fallait établir les écoles modernes et pour fonder les écoles modernes, il fallait avoir un système scolaire moderne. C'était pour cette raison que certains d'entre eux ont visité le Japon afin d'étudier son système scolaire. Les deux systèmes

²⁹ 张汝伦 (1846-1904) : lettré chinois, fondateur de l'enseignement élémentaire moderne et de l'école normale en Chine.

scolaires, « Renyin » et « Guimao », ont été élaborés en suivant l'exemple du système scolaire japonais. Le Japon, voisin qui a déjà commencé sa modernisation depuis la restauration de Meiji des années 1860 et qui a gagné la Guerre sino-japonaise en 1895, était un bon modèle à suivre et surtout un choix raisonnable à l'époque pour le gouvernement Qing. Zhang Zhidong qui préconisait la réforme du système scolaire a justifié les raisons du choix de suivre l'exemple du Japon de manière suivante :

至游学之国，西洋不如东洋，一、路近省费，可多遣；一、去华近，易考察；一、东文近于中文，易通晓；一、西学甚繁，凡西学不切要者东人已删节而酌改之，中、东情势风俗相近，易仿行，事半功倍，无过于此。(En ce qui concerne le pays de destination pour le voyage d'études, l'Occident n'est pas aussi bon que le Japon. C'est proche et plus économique, nous pourrions donc y aller plusieurs fois ; c'est facile à visiter ; la langue est similaire à la nôtre, il est donc facile à comprendre ; les pensées occidentales sont nombreuses, les Japonais ont déjà abrégé et modifié en fonction de leur contexte social, nous avons les coutumes et les situations similaires, c'est plus facile pour nous de l'imiter, il s'agit du minimum d'efforts pour un grand résultat) (Z. Zhang, 1898).

Ces deux systèmes scolaires étaient une réplique du système japonais qui se référait lui aussi au système scolaire occidental. Ils ont donc emprunté indirectement les caractéristiques du système occidental, telles que le système d'enseignement à trois niveaux (primaire, secondaire et supérieur), l'enseignement obligatoire et l'enseignement simultané par classe (P. Sun, 2000). En ce qui concerne le contenu d'enseignement, les disciplines scientifiques telles que la chimie et la physique étaient présentes dès l'enseignement secondaire, ainsi que les langues étrangères. La mise en œuvre du système « Guimao » montrait la volonté des réformateurs à apprendre auprès des pays occidentaux et intégrer plus de savoirs scientifiques dans l'enseignement scolaire. Cependant, la pensée traditionnelle dominait toujours l'éducation chinoise. L'éducation scolaire était toujours centrée sur les valeurs morales traditionnelles telles que 忠 zhong (la loyauté pour le pays) et 孝 xiao (la piété filiale pour les parents). Étudier les grands Classiques confucéens faisait toujours partie de l'enseignement, surtout au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Selon le décret, les élèves de l'école primaire devaient avoir trente heures d'étude par semaine, dont douze heures pour les cours des grands Classiques. À part le contenu, la méthode d'enseignement était aussi dans la lignée de l'éducation traditionnelle : « 凡教授之法，以讲解为最要，讲解明则领悟易。(en ce qui concerne la méthode d'enseignement, l'importance est d'expliquer. Les élèves pourraient mieux

comprendre une fois que l'enseignant a expliqué clairement) » (« 奏定学堂章程-初等小学堂 », 1904, cité par X. Qu & Tang, 2007, p. 309).

À cette époque, la ligne directrice de la réforme éducative était toujours « 旧学为体, 新学为用, 不使偏废。 (les savoirs chinois comme substance, les savoirs occidentaux comme fonctionnement, aucun des deux ne peuvent être négligés) » (Z. Zhang, 1898). Les éléments traditionnels chinois et les aspects occidentaux coexistaient et se complétaient les uns aux autres. Les premières directives de l'éducation annoncées en 1906 montraient davantage cette cohabitation de valeurs sino-occidentale. Parmi les cinq principes éducatifs, 忠君 zhongjun (être fidèle à l'empereur) et 尊孔 zunkong (respecter le confucianisme) se trouvait toujours au premier plan. À côté de ces valeurs traditionnelles fondamentales, se manifestaient également quelques principes qui portaient les idées nouvelles différentes de la tradition chinoise : 尚公 (mettre en valeur les responsabilités civiles), 尚武 (préconiser les forces militaires), 尚实 (promouvoir les valeurs pratiques). À partir des descriptions et de l'attitude du gouvernement Qing à l'égard des nouveaux objectifs de l'éducation, nous ne remarquons pas un antagonisme entre l'idéologie traditionnelle chinoise et les valeurs progressistes venu de l'Occident. Cependant, la première occupait toujours une position centrale et dominante.

Menées sous régime impérial, les réformes éducatives de l'époque avaient des limites et des contraintes. Les classes dominantes ne pouvaient pas permettre un changement radical qui menace leur pouvoir et leurs intérêts. Les mandarins progressistes qui favorisaient les réformes ont eux-mêmes reçu une éducation réglée par la pensée confucéenne et ont toujours été influencés par une finalité traditionnelle (Ji, 2011). Aucun d'entre eux n'a vraiment reçu une éducation occidentale. Contrairement aux précurseurs de la Réforme de Cent jours et ceux de la Révolution chinoise de 1911, les mandarins ne voulaient pas renverser le régime impérial et établir un système politique capitaliste, mais apporter des améliorations au système existant pour le but de sauver le pays et renforcer le pouvoir impérial (S. Luo, 1984). Comme le dit Ji Zhe : « l'éducation moderne chinoise – baptisée au début « éducation nouvelle » (xinxue) – est donc née de l'espoir de « sauver la patrie » (jiuguo) » (2011, p. 8). De plus, les nouveaux systèmes scolaires étaient un produit idéalisé de cette période réformiste et leur mise en place était moins satisfaisante. Par exemple, selon le système « Guimao » la durée d'études dès l'enseignement primaire jusqu'au supérieur serait une vingtaine d'années. Mais les anciens établissements scolaires ne disposaient pas de financements et d'enseignants pour suivre la direction du nouveau système scolaire.

En dépit des limites et des compromises, les nouveaux systèmes scolaires ont amorcé un changement dans le milieu éducatif et ont contribué à l'abolition du système d'examen impérial en 1905. Le système scolaire national normalisé et unifié a créé une condition favorable pour le développement de l'éducation nouvelle dans les années 1910 et 1920 et les écoles modernes constituaient le terrain pour la mise en pratique des pédagogies nouvelles. La compréhension des réformateurs de l'éducation nouvelle ne se limitait pas aux savoirs occidentaux. Ils portaient de plus en plus d'attention aux pensées éducatives et aux méthodes pédagogiques. Ne se contentaient pas des idées transmises par la traduction des ouvrages occidentaux, les intellectuels chinois ont été partis à l'étranger pour voir le monde de leurs propres yeux.

2.2.3 Les programmes d'étude à l'étranger

L'émergence de l'éducation nouvelle en Chine ne peut pas être dissociée des aides des jeunes intellectuels chinois qui ont fait leurs études à l'étranger. Les programmes d'études à l'étranger qui faisaient partie des mesures de réforme à la seconde moitié du XIX^e siècle ont beaucoup contribué à former de nouveaux intellectuels chinois. Les programmes d'études de l'époque pourraient être divisés en deux temps. Le projet des premières mobilités internationales organisées par le gouvernement Qing commençait aux années 1870 à l'occasion du Mouvement d'auto-renforcement. Mais ce projet d'études aux États-Unis n'a duré qu'à peine dix ans. La deuxième vague de mobilité était reprise au début du XX^e siècle et avait une ampleur plus importante que la période précédente.

Les premiers étudiants chinois qui ont été envoyés à l'étranger étaient les apprenants des écoles chrétiennes créées par les missionnaires étrangers. En 1847, Samuel Robbins Brown, enseignant de l'école Morrison a emmené trois élèves chinois, Yung Wing³⁰, Wong Shing et Wong Foon, aux États-Unis, qui sont devenus le premier groupe d'étudiants internationaux. Parmi ces trois jeunes Chinois, Yung Wing a beaucoup bénéficié de ses études à l'étranger et est devenu le premier Chinois à avoir obtenu un diplôme d'université américaine. Au début du Mouvement d'auto-renforcement, ayant le soutien des mandarins réformateurs, Yung Wing a proposé d'élaborer un projet d'études internationales pour les jeunes Chinois en espérant pouvoir « make a new China out of old and to work out an Oriental civilization on a Occidental basis (transformer l'ancienne Chine en une nouvelle Chine et élaborer une civilisation orientale sur une base occidentale) » (Yung, 1909, p. 177). Le projet envisageait d'envoyer cent vingt

³⁰ 容闳 (1828-1912) : diplomate et promoteur des programmes d'études des jeunes chinois aux États-Unis.

jeunes enfants âgés de onze à quatorze ans à faire les études aux États-Unis pour une durée de quinze ans. Avec les soutiens des mandarins du gouvernement Qing, les premiers trente jeunes chinois ont commencé leurs études aux États-Unis durant l'été 1872. Entre 1872 et 1875, le gouvernement Qing a envoyé quatre groupes des jeunes enfants, au total cent-vingt, étudier aux États-Unis. Le projet s'est arrêté à mi-chemin sous exigence des mandarins conservateurs et les jeunes Chinois ont été rapatriés en 1881. D'après les conservateurs, les jeunes étaient trop occidentalisés et s'éloignaient de plus en plus des coutumes et des valeurs chinoises, et cela s'écartait des directives de réforme de l'époque : « avoir les savoirs chinois comme substance et les savoirs occidentaux comme fonctionnement ». Les jeunes rapatriés ont été affectés dans les différents secteurs, tels que le télégraphe, la marine et l'industrie minière, et ont beaucoup contribué au développement de l'industrie et de la technologie en Chine (X. Chen & Tian, 2007). Mais très peu d'entre eux se sont assignés à un poste de l'enseignement. Nous supposons que le gouvernement Qing avait une méfiance pour ces jeunes qui étaient trop occidentalisés pour qu'ils assurent un travail d'enseignant. Certains jeunes se lançaient dans l'éducation plus tard au début du XX^e siècle. Même si le projet de Yung Wing n'a pas pu persister, il a ouvert des perspectives pour les jeunes Chinois d'étudier à l'étranger.

庚子赔款留学 (Programme de Bourse scolaire d'indemnités de Boxers) marquait le début d'une nouvelle période pour le projet d'études à l'étranger et ont beaucoup contribué aux échanges entre la Chine et l'Occident. « The Boxer Indemnity Scholarship Program was the most important scheme for educating Chinese students in America and arguable the most consequential and successful in the entire foreign study movement of twentieth-century China (le programme de bourse scolaire d'indemnités de Boxers était le projet le plus important pour l'éducation des étudiants chinois en Amérique et sans doute le plus consécutif et le plus réussi dans l'ensemble du mouvement des études étrangères de la Chine du XX^e siècle) » (W. Ye, 2001, p. 10). Ce programme de bourse scolaire était financé par l'indemnité du « Protocole de paix Boxers » signé entre la Chine et les pays occidentaux en 1901 à l'issue de la Révolte des Boxers. Dans ce protocole de paix, il y avait une disposition importante qui aurait un impact important plus tard sur le développement de l'éducation nouvelle en Chine : c'était une grande somme d'indemnité que le gouvernement Qing devrait payer à l'alliance des huit nations.

Article VI :

Par un Édít impérial en date du 29 mai 1901 (annexe n° 12), Sa Majesté l'Empereur de Chine s'est engagé à payer aux Puissances une indemnité de quatre cent cinquante

millions de Haïkouan taëls³¹. [...] Le fonctionnement de l'amortissement commencera le 1er janvier 1902 pour finir à l'expiration de l'année 1940 (Reinach, 1902, p. 27).

Cette indemnité était une charge très lourde et un dommage chronique pour la Chine. Les États-Unis étaient le premier pays à vouloir rembourser des indemnités pour établir un programme de mobilité pour les étudiants chinois. Cette décision n'était évidemment pas prise pour une raison de charité et de soutien moral, mais une solution de repli provisoire dans les circonstances de l'époque dont les intérêts des États-Unis en Chine se prolongeaient à long terme (L. Liu, 2010; W. Zhu, 2005). En 1902, la révision de la Loi d'exclusion des Chinois³² des États-Unis a engendré une série de boycotts des produits américains entre 1905 et 1907. Cela obligeait les États-Unis à reconsidérer l'utilisation de cette indemnité et à passer progressif d'une colonisation par l'économie et le commerce à une emprise culturelle et éducative. Edmund James, président de l'Université Illinois de l'époque a proposé dans une lettre destinée au président des États-Unis Roosevelt d'*investir* à la Chine :

China is upon the verge of a revolution [...] The nation which succeeds in educating the young Chinese of the present generation will be the nation which for a given expenditure of effort will reap the largest possible returns in moral, intellectual and commercial influence (La Chine est sur le point d'une révolution [...] La nation qui parvient à éduquer les jeunes Chinois de la génération actuelle sera la nation qui, pour une dépense donnée, recueillera les plus grands rendements possibles en matière d'influence morale, intellectuelle et commerciale) (Timmins, 2011).

Afin de maintenir la relation sino-américaine et éviter la faillite du gouvernement Qing, les États-Unis ont décidé de rembourser une partie de l'indemnité pour favoriser la formation des jeunes Chinois et du développement de l'éducation en Chine (M. Zhou & Li, 2007). En 1908, après des négociations avec le gouvernement Qing, le Congrès des États-Unis a adopté un projet de loi permettant d'établir un programme de bourse scolaire pour les étudiants chinois faisant leurs études aux États-Unis, en utilisant les excédents de l'indemnité des Boxers payée par la Chine.

Le programme de bourse scolaire a débuté à partir de 1909. En septembre 1909, quarante-sept candidats parmi les cent-quarante ont passé l'examen de sélection et sont devenus la première promotion d'étudiants chinois de ce programme. En 1911, une école préparatoire, 清华学堂

³¹ Selon le taux de change indiqué dans le traité, un Haïkouan taëls équivalait à 3,750 francs.

³² Loi d'exclusion des Chinois a été adoptée en 1882 aux États-Unis pour restreindre l'immigration des Chinois. La révision de cette loi en 1902 a prolongé indéfiniment sa durée de validité.

Tsinghua xuetang (École Tsinghua)³³, a été mise à disposition pour préparer les futurs étudiants à faire leurs études aux États-Unis. Jusqu'à la chute de la dynastie Qing en 1911, trois promotions, au total cent quatre-vingts étudiants, sont parties aux États-Unis pour faire les études. Après la fondation de la République de Chine 1912, le programme de bourse scolaire d'indemnités des Boxers se poursuivait. 中华文化教育基金会 (Fondation chinoise pour la promotion de l'éducation et de la culture) a été créée en 1924 pour contrôler la mise en œuvre du remboursement des indemnités des Boxers. Les membres de cette fondation étaient composés de dix Chinois, qui étaient les célébrités politiques, diplomatiques, culturelles et éducatives, et de cinq Américains y compris les pédagogues de l'Université Columbia, John Dewey et Paul Monroe. Sous l'influence des États-Unis, les autres pays bénéficiaires des indemnités comme la Grande-Bretagne, le Japon, la France, la Belgique, l'Italie et les Pays-Bas ont décidé de rembourser une partie des indemnités des Boxers pour financer des étudiants chinois venant étudier dans leurs pays. Le fondement de l'Institut Franco-Chinois de Lyon faisait également partie de ce programme de bourse scolaire d'indemnités des Boxers.

Jusqu'en 1929, 1 289 jeunes Chinois ont été envoyés aux États-Unis pour faire leurs études grâce à la bourse scolaire d'Indemnités des Boxers (Wang, Shuhuai, 1974, cité par B. Liang, 1991). Ces jeunes Chinois revenus de l'étranger se spécialisaient principalement dans l'ingénierie, l'agriculture et d'autres disciplines scientifiques en ayant le désir de « sauver le pays » (M. Zhou & Li, 2007). Parmi les 1 289 étudiants, 62,69% étudiaient les sciences, la technologie, le commerce, l'agriculture et la médecine et 33,59% spécialisaient en sciences humaines comme la littérature, la science politique et l'histoire (Z. Liu & Wang, 1980). La plupart des étudiants sont devenus plus tard le pilier de la société chinoise et ont grandement contribué à la modernisation de la Chine au début du XX^e siècle.

Si le projet d'envoyer les jeunes Chinois aux États-Unis dans les années 1870 était une spontanéité de Yung Wing et de quelques réformateurs chinois, le programme de mobilité au début du XX^e siècle était plutôt sous l'impulsion des pays étrangers. Bien que le point de départ et l'objectif de ces deux programmes de mobilité soient différents, leurs influences sur la progression sociale en Chine étaient toutes considérables. En plus de ces deux vagues d'études aux États-Unis qui étaient organisées d'une manière officielle, il y avait également des mobilités internationales autofinancées dont le Japon était la destination très demandée autour des années 1906. Le nombre d'étudiants chinois au Japon a même dépassé huit mille en 1905 et a atteint

³³ Elle est le prédécesseur de l'Université Tsinghua qui est actuellement l'une des plus prestigieuses universités en Chine

la crête de treize milles en 1906 (X. Li, 1982). Par rapport au Japon, les étudiants qui partaient en Europe étaient relativement moins nombreux, environ cinq cents entre 1908 et 1911 (Z. Liu & Wang, 1980). Pendant la première décennie du XX^e siècle, les jeunes Chinois ont eu l'occasion de partir à l'étranger et de découvrir un nouveau modèle d'éducation qui était totalement différente de l'éducation traditionnelle chinoise. Après leur retour, ces jeunes étudiants se sont engagés dans la réforme éducative et la construction sociale. Une partie d'entre eux sont devenus enseignants dans des écoles modernes en Chine et ont transmis des connaissances et des valeurs occidentales aux enfants chinois. Selon les statistiques, en 1907, 17,5% des enseignants des écoles modernes étaient les étudiants revenus de l'étranger et le pourcentage s'élevait à 26,1% en 1909 (Q. Wang, 1992). Les étudiants revenus de l'étranger constituaient l'ossature des réformateurs militants dans les premières années de la République de Chine et ont contribué à l'introduction des pensées éducatives occidentales et à établir un nouveau modèle de l'éducation chinoise.

À partir des années 1860, l'Occident était l'exemple à suivre pour la Chine. D'après Tian (1989), l'éducation nouvelle chinoise a commencé à cette époque. Jusqu'à la faillite de la dynastie Qing en 1911, ce demi-siècle témoignait la naissance et le développement de l'éducation nouvelle chinoise. Mais l'antagonisme entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle n'était pas encore mis au premier plan et cette dernière se limitait au niveau de contenu éducatif et touchait moins le domaine de méthodes et d'idéologie. Contrairement aux pédagogies nouvelles issues du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident, des mesures éducatives nouvelles, telles que la création des écoles modernes et la mise en place de nouveaux systèmes scolaires, ne visaient pas à renverser l'éducation confucéenne. Sauver la patrie était un impératif de l'époque et la réforme éducative devait également être au service de cet objectif. L'éducation nouvelle a été sollicitée plus en tant que complément au lieu de remplaçant de l'éducation traditionnelle. C'était à partir de 1912, sous un nouveau régime politique que l'éducation nouvelle a commencé à prendre de l'ampleur et à se rapprocher des idées pédagogiques de l'éducation nouvelle en Occident.

Chapitre 3 : L'éducation nouvelle en Chine

Avec la mise en place d'un nouveau régime républicain en 1912, le développement de l'éducation en Chine est également entré dans une nouvelle ère que l'on peut appeler la phase de maturité pour l'éducation nouvelle (Tian, 1989). À l'occasion des mutations sociales, la Chine a commencé à essayer de sortir de ses idéologies traditionnelles et repenser l'éducation en faisant référence aux pensées éducatives occidentales. Jusqu'au début des années 1930, sous l'impulsion des intellectuels chinois qui ont étudié en Europe et aux États-Unis et des penseurs occidentaux comme John Dewey et Bertrand Russell, un mouvement éducatif portant le nom du « 中国新教育运动 (mouvement de l'éducation nouvelle en Chine) » est lancé dans le pays du Milieu. Wang Chuxiong (2009) décrit ce mouvement de la manière suivante :

中国新教育运动是民国北洋政府时期和国民政府初期(1912-1930)由蔡元培、黄炎培、郭秉文、蒋梦麟、陶行知、胡适等留学欧美的新教育家群体为主导,由众多一线教师和国外教育专家积极参与,以民间教育力量为主体,以实用主义教育哲学为理论基础,以提倡和实践教育民主化、科学化、国际化和本土化为基本内容,包含众多专门化教育运动的资本主义性质的教育现代化改革运动。(Le mouvement de l'éducation nouvelle chinoise était un mouvement réformiste de la modernisation de l'éducation, ayant un caractère capitaliste, pendant la période du gouvernement de la République de Chine et du gouvernement national (1912-1930). Il a été dirigé par les pédagogues chinois qui ont étudié en Europe et aux États-Unis, tels que Cai Yuanpei³⁴, Huang Yanpei, Guo Bingwen, Jiang Menglin³⁵, Tao Xingzhi, Hu Shi. Les enseignants et les experts éducatifs étrangers y ont aussi participé. Prenant la philosophie de l'éducation pragmatique comme base théorique, ils préconisaient et pratiquaient la démocratie, les sciences, l'internationalisation et la localisation de l'éducation) (C. Wang, 2009, p. 1).

Éducation nouvelle, en tant que concept inédit de l'époque, est devenue la force motrice de la réforme éducative de l'époque.

Dans le premier chapitre, nous avons étudié les interprétations de l'éducation nouvelle et vu ses principaux intérêts d'un point de vue occidental. Nous allons nous déplacer dans un contexte

³⁴ 蔡元培 (1868-1940), pédagogue, premier ministre de l'éducation de la République de Chine (1912), ancien président de l'Université de Pékin (1917-1926).

³⁵ 蒋梦麟 (1886-1964), professeur universitaire, écrivain et homme politique chinois, ancien président de l'Université de Pékin et ancien étudiant de John Dewey.

chinois afin de découvrir ce que signifie l'éducation nouvelle aux yeux des Chinois à l'entrée du XX^e siècle et de comprendre de quelle manière les idées pédagogiques occidentales ont eu des impacts sur l'éducation chinoise de l'époque.

1 Éducation nouvelle, expression inconnue pour la Chine

Depuis les années 1860, les nouveautés ont été introduites dans le domaine éducatif chinois. Elles portaient le nom de « savoirs occidentaux » et puis « nouveaux savoirs ». En général, nous considérons que l'éducation nouvelle a commencé à se développer autour du 1862 (Y. Li, 2006; Tian, 1989) . Cette année-là, nous avons eu non seulement l'ouverture de 京师同文馆 Jingshi Tongwenguan (Institut de langues étrangères de Jingshi), première école moderne chinoise, mais aussi l'apparition des principes éducatifs modernes « 中学为体，西学为用。(le savoir chinois comme substance, le savoir occidental comme fonctionnement) » (Tian, 1989). Certains chercheurs chinois pensent qu'à partir de l'émergence des écoles chrétiennes en Chine dans les années 1840 et 1850, l'éducation nouvelle a déjà mis des graines dans l'éducation chinoise (C. Wang, 2009). Cependant le terme « éducation nouvelle » était inconnu pour l'éducation chinoise jusqu'au début du XX^e siècle et son apparition et son utilisation fréquente dans les publications militantes nous ouvert une piste pour comprendre l'orientation et la préoccupation de l'éducation nouvelle et sa particularité dans le contexte chinois. Nous avons cherché dans la langue française les définitions des termes *éducation* et *nouvelle*, ainsi dans la langue latine. Dans la culture occidentale, le mot *éducation* porte un sens de libérer et le mot *nouvelle* s'oppose en quelque sorte à la tradition. En est-il de même pour la langue chinoise ? De la même manière de ce que nous avons vu avec l'expression « éducation nouvelle » dans la langue française, nous allons remonter aux sources étymologiques du terme 新教育 dans la langue chinoise.

1.1 新 Xin (nouvelle) et 教育 Jiaoyu (éducation)

Dans la langue chinoise, *éducation*, un seul mot en français, est traduit par deux caractères chinois 教 Jiao et 育 Yu, ensemble 教育 Jiaoyu. La description du mot 教育 Jiaoyu dans « 现

代汉语词典 (Dictionnaire de la langue chinoise moderne) » est divisée en trois aspects. Le mot 教育 Jiaoyu peut être utilisé à la fois comme nom et comme verbe. Dans la première définition, 教育 Jiaoyu est un nom commun qui signifie « 培养新生代准备从事社会生活的整个过程, 主要是指学校对儿童、少年、青年进行培养的过程。(le travail pour former des gens selon certaines exigences, se réfère principalement aux formations scolaires) » (« Jiaoyu », 2016, p. 660). Les deux autres définitions considèrent le mot comme un verbe qui désigne « former selon certaines exigences » et « 用道理说服人使照着 (规则、指示或要求等) (persuader les gens en leur donnant des raisons pour se comporter selon les règles, les instructions ou les exigences, etc.) ». Ces trois aspects ne nous éclairent pas sur la nature de ce travail ni son objectif et il semble que ces explications ne s'intéressent pas aux différents niveaux de développement individuel. Mais elles nous révèlent deux points intéressants : ce travail de l'éducation désigne principalement la scolarité et il existe certains fils conducteurs pour éduquer les gens. Les définitions que nous trouvons dans « 新华词典 (Dictionnaire de Xinhua) » sont plus précises. Elles recouvrent deux parties, l'une porte un sens plus général : « les activités sociales qui affectent directement le développement du corps et de l'esprit humain » et l'autre exprime le concept fondamental : « clarifier la vérité ». Ici les significations du mot 教育 Jiaoyu sont plus explicites.

Puisque la plupart des caractères chinois sont des idéophonogrammes, nous pouvons découvrir les contextes dans lesquels ce terme a été employé. En ce qui concerne l'origine, l'écriture ossécaille³⁶ de 教 Jiao nous montre une main tenant une férule à droite, en bas à gauche un enfant et les deux symboles croisés sur « l'enfant ». Elle ressemble à une image qui nous montre qu'une personne en train de faire la leçon à un enfant avec un fouet. Les deux croix au-dessus de l'enfant indiquent les traces de coups de fouet. À partir de la structure du mot 教 Jiao, nous pouvons constater les anciennes méthodes d'éducation.

³⁶ Elle est une écriture figurative utilisée en Chine entre XV^e et X^e siècle av. J. – C.



Figure 1 Écriture ossécaille de 教 jiao

Dans le Dictionnaire « 说文解字 (Expliquer les mots) », l'un des premiers dictionnaires chinois et qui analyse systématiquement des glyphes de caractères chinois et leurs sources, 教 Jiao signifie : « on suit ci-dessous l'exemple venu du supérieur ci-dessus ». En ce qui concerne Yu, sur son écriture ossécaille, nous pouvons voir une femme qui est en train de donner naissance à son enfant. Manifestement, à l'origine, 育 Yu porte une signification d'élever un enfant.



Figure 2 Écriture ossécaille de 育 yu

La définition de 育 Yu dans « 说文解字 (Expliquer les mots) » est suivante : « former l'enfant pour qu'il puisse faire le bien » (S. Xu & Xu, 1985, p. 491). Ici nous pouvons constater qu'à part enfanter, 育 Yu signifie également la formation qu'une mère ou une famille donne à son enfant. En plus, ce n'est pas n'importe quelle formation. C'est une formation qui apprend à

l'enfant à faire du bien. Habituellement, quand nous parlons de la formation ou de la naissance d'un enfant en Chine, nous préférons ajouter 生 Sheng au mot 育 Yu pour former une expression 生育 Shengyu, qui recouvre deux aspects de la production humaine. *Sheng* se réfère à la reproduction des êtres humains au sens biologique et 育 Yu se réfère à la reproduction des êtres humains au sens sociologique. Les êtres humains ont des attributs à la fois biologiques et sociaux. Ces deux côtés sont inséparables.

Bien que le décryptage caractère par caractère nous aide à mieux comprendre la signification de 教育 Jiaoyu (éducation) dans la langue chinoise, l'expression reste un mot emprunté de l'Occident. C'était à la fin du XIX^e siècle que le mot 教育 Jiaoyu est devenu un mot commun et ces définitions que nous trouvons ressemblent plus à une interprétation du mot occidental « éducation » qu'à une compréhension propre à la culture chinoise. Il convient que 教育 Jiaoyu soit utilisé pour décrire une éducation moderne qui a commencé à émerger avec l'abolition des examens impériaux en 1905 et avec l'introduction des pensées occidentales. Pour décrire les activités éducatives de la Chine ancienne, le mot Xue, que nous trouvons dans les termes « Xixue (savoirs occidentaux) » et « Xinxue (nouveaux savoirs) » est plus convenable. C'est un terme polyvalent qui a une connotation très riche dans le domaine éducatif chinois. Xue peut être traduit non seulement en « savoir », aussi en action « apprendre » et en « lieu scolaire ». Cela montre également que l'ancien système éducatif chinois est centré plus sur l'apprentissage et les savoirs que l'enseignement (Du, 2010; S. Wang, 2011). La pédagogie confucéenne qui valorise une méthode adaptée à chaque apprenant et qui demande des efforts est inscrite dans ce système centré sur l'apprentissage. C'était au moment de l'arrivée des pensées occidentales au tournant du XX^e siècle que le terme « 你(éducation) », qui a hérité d'une partie de la fonction du mot « Xue (apprendre) », est entré dans le vocabulaire chinois et a marqué la réorientation du l'ancien système centré sur l'apprentissage vers un nouveau modèle centré sur l'enseignement (Du, 2010).

En ce qui concerne l'adjectif *nouveau, nouvelle*, il se traduit, dans la langue chinoise, en *Xinde* ou simplement *Xin*. Le terme Xin porte les significations similaires à celles de nouveau/nouvelle dans le contexte occidental. Il désigne ce qui est arrivé récemment ou est apparu pour la première fois. Cependant, il ne se définit pas forcément comme antonyme de « tradition ». Nous pouvons mieux comprendre le rapport entre Xin (nouveau) et Jiu (ancien)/Chuantong (traditionnel) d'un point de vue étymologique. Selon « 说文解字 (Expliquer les mots) » *Xin* n'était pas un adjectif à l'origine, mais un nom commun. Il signifie « prendre le bois et les

couper en matériaux en vrac »(S. Xu & Xu, 1985, p. 472). La première coupe du bois s'appelle *Xin*. Dans l'écriture ossécaille de *Xin*, nous pouvons voir un arbre à gauche et une hache à droite visant à couper l'arbre. L'écorce des bûches est généralement grise et ridée, mais le cœur en bois est blanc et lisse. Couper du bois est dépouiller la peau ancienne et faire apparaître le rejeton.



Figure 3 Écriture ossécaille de 新 Xin

Nous pouvons ainsi voir que le terme *Xin* dans la langue chinoise n'implique pas une nouveauté totale qui est sortie du néant, mais une innovation relative née d'une base déjà existante. En plus, Tao Xingzhi³⁷ cautionne ce sens d'infinité du terme *Xin* en disant qu' « un arbre peut bourgeonner après avoir été coupé, donc *Xin* signifie se reproduire sans fin » (1919a, p. 11). La métaphore du bois ou de l'arbre est souvent en lien avec l'éducation comme disait Chen Duxiu³⁸ :

木材的好丑和用处大小，虽然是生来不同，但必经工匠的斧斤雕凿，良材方成栋梁和美术的器具，就是粗恶材料，也有相当的用处。教育的作用，亦复如此。(Bien que la forme et l'utilité des bois soient différentes à la naissance, ils peuvent devenir les bons matériaux et les œuvres d'art après avoir été sculptés par la hache de l'artisan, même s'ils sont de mauvaise qualité. Le rôle de l'éducation est pareil) (D. Chen, 1917b) .

De plus, *Xin* peut être employé pour décrire non seulement un état figé et inconnu, mais aussi une dynamique qui renouvelle constamment.

³⁷ 陶行知 (1891-1946), pédagogue chinois et étudiant de John Dewey.

³⁸ 陈独秀 (1879-1942), intellectuel chinois et homme politique, l'éditeur du journal propagandiste « 新青年 (Nouvelle Jeunesse) »

1.2 新教育 Xin jiaoyu (Éducation nouvelle)

Nous pouvons constater une différence importante sur la manière dont les deux pays, la France et la Chine, interprètent des termes *éducation* et *nouvelle*. Derrière les définitions divergentes se trouve une diversité culturelle. Pour le mot *éducation*, les deux cultures l'accordent un sens d'élever et de former. Mais il semble qu'à l'occident cette action consiste à faire sortir ce que l'individu a déjà en soi. Alors qu'en Chine, elle a un sens de rectifier et d'encadrer. En ce qui concerne l'adjectif *nouvelle*, les deux cultures portent les opinions quasi opposées. L'une considère la nouveauté et la tradition comme opposées et l'autre voit dans cette dernière la genèse de l'innovation. Malgré les différences culturelles, ces deux mondes se croisaient dans le pays du Milieu à la fin du XIX^e siècle et cette rencontre permettait à la Chine de voir l'éducation d'un point de vue différent et de réfléchir à la signification de l'*éducation nouvelle*.

Pour le terme 新教育 (éducation nouvelle) en tant que nom propre, nous ne connaissant pas la date exacte de sa première utilisation. Selon Wang (2009), il est apparu pour la première fois en 1903 dans un article « 教育通论 (Les théories générales de l'éducation) » dans la revue « 江苏 Jiangsu ». Nous trouvons ce terme employé un an plus tôt dans les propos de Liang Qichao en 1902 (Liang, 1902, cité par X. Qu & Tong, 2007) et il est devenu plus populaire surtout à partir des années 1910. Wang Chuxiong (2009) définit l'éducation nouvelle dans sa recherche comme les pensées venues de l'étranger, en particulier de l'Europe et des États-Unis, qui est différenciée de l'éducation ancienne et qui n'est pas dominée par le pouvoir politique. Zhuang Zexuan pensait « l'éducation nouvelle n'est pas inhérente à la Chine, elle est importée de l'Occident et du Japon » (新教育不是中国固有的, 是从西洋日本贩来的。)(1929, p. 23). Chen Duxiu (1917, cité par X. Qu & Tong, 2007) a insisté à l'époque sur le fait que l'éducation chinoise doit prendre l'Occident comme modèle. Des chercheurs chinois sont unanimes sur ce point, c'est-à-dire que l'éducation nouvelle ne s'est pas produite en Chine d'une manière spontanée, elle a été importée. Mais ayant des conditions sociohistoriques différentes de l'Europe et des États-Unis, la Chine nécessite un processus d'incorporation des pédagogies occidentales pour former une éducation nouvelle à la caractéristique chinoise. Le débat entre l'éducation traditionnelle dominée par l'idéologie confucéenne et l'éducation nouvelle représentée par le pragmatisme et le libéralisme était très animé dans le milieu intellectuel et politique. Face à l'instabilité de la situation sociale et politique de l'époque, le mouvement de l'éducation nouvelle n'implique pas seulement les sujets éducatifs, pour les réformistes, il était aussi l'enjeu pour le progrès social et surtout pour sauver la patrie des puissances étrangères.

2 Contexte sociohistorique du développement de l'éducation nouvelle du XX^e siècle

La naissance d'une idéologie est liée aux conditions sociales d'un pays et la naissance d'une innovation pourrait être aussi influencée par les mutations sociales (Huberman, 1979). Huberman constate que les écoles évoluent plus rapidement pendant les périodes de transformation sociale générale. Et c'était le cas pour le développement des écoles modernes en Chine. À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, la situation sociale en Chine a subi des changements. Face à une révolution industrielle, l'idéologie confucéenne qui était plus adaptée à une société agricole ne convenait plus au contexte de l'époque. L'éducation nouvelle faisait aussi partie de ce changement social. Certaines conditions sociales pouvaient favoriser le développement de l'éducation nouvelle. Nous voulons donc essayer de voir dans quelles conditions sociales l'éducation nouvelle a pu avoir sa place et progresser en Chine au début du XX^e siècle. Cela pourra nous aider à comprendre la situation de l'éducation nouvelle d'aujourd'hui. Nous nous concentrons sur deux événements sociaux qui ont contribué au développement de l'éducation nouvelle en Chine au début du XX^e siècle : la montée des classes moyennes, notamment le groupe des nouveaux intellectuels, qui ont préparé les publics pour l'éducation nouvelle et le Mouvement de la Nouvelle Culture qui l'ont enrichi et animé.

2.1 L'émergence du capitalisme et des classes moyennes

Avant le fondement de la République de Chine en 1912, le pays était sous un régime féodal. Le système patriarcal était à la base de la structure sociale traditionnelle chinoise. Cela a été beaucoup influencé par une économie agraire qui dominait tout au long de la société féodale. Ce système d'économie a commencé à changer à la seconde moitié du XIX^e siècle. Au cours du processus d'interactions entre la Chine et le reste du monde, l'économie féodale a commencé à s'effondrer et à laisser sa place à une économie capitaliste (H. Zhu, 2003). Certains chercheurs chinois pensent qu'au XVII^e siècle, il y avait déjà un embryon du capitalisme (E. Feng, 1994). Mais, il faut attendre deux cents ans pour qu'il puisse prendre de l'ampleur. En même temps,

influencée par la révolution industrielle occidentale, la société agricole traditionnelle s'est transformée au fur et à mesure en une société industrielle (M. Li, 2005).

Le changement économique et social a engendré la division du travail et une accélération de la mobilité entre les classes sociales. Les nouveaux groupes sociaux qui en résultent deviennent des partisans et des publics de la nouvelle éducation. D'abord, une nouvelle structure sociale a créé de nouvelles professions. La frontière entre les anciennes classes sociales a été brisée et les nouvelles classes sociales émergeaient. Dans la société féodale chinoise, au-dessous de la classe des gouverneurs, il y avait une structure sociale relativement stable constituée de quatre classes : la classe des intellectuels, la classe des paysans, la classe des artisans et la classe des commerçants. À la fin du XIX^e siècle, avec le développement du commerce international et l'industrialisation, certains métiers, tels que le comprador (acheteur), l'ouvrier et l'employé, ont été créés pour la première fois en Chine. Les quatre anciennes classes sociales ont été ainsi décomposées et réorganisées. Dans le milieu urbain, elles sont devenues la classe d'entrepreneurs, la nouvelle classe intellectuelle, la classe ouvrière et la classe des pauvres (M. Li, 2005). La diversification des professions a élargi les couches moyennes et a modifié progressivement la structure sociale traditionnelle. Cette catégorie sociale ne constituait pas les classes moyennes dans un sens occidental. Néanmoins, elle a joué un rôle similaire que les couches moyennes d'aujourd'hui. Les nouveaux intellectuels chinois faisaient partie de cette catégorie et ont contribué à la progression sociale de l'époque. Selon Feng (1994), ces nouveaux intellectuels sont composés de trois groupes de gens. Le premier était les intellectuels de l'ancien régime, qui ont été formés par une éducation ancienne. Les deux autres groupes étaient les étudiants qui ont fait leurs études à l'étranger ou dans les écoles modernes chinoises ou chrétiennes. En tant que nouveau groupe social, les étudiants qui ont reçu une éducation occidentale avaient des difficultés à trouver leur place dans l'ancienne structure sociale et ont entraîné une rupture avec la société traditionnelle (M. Li, 2005). Cette nouvelle catégorie d'intellectuels a travaillé par la suite au sein du gouvernement, des entreprises, des agences de presse, des maisons d'édition, du milieu éducatif, etc. Ils ont changé l'ancienne structure sociale. À part l'émergence des nouvelles classes sociales, la modalité de la mobilité sociale a aussi changé. Sous régime féodal, la Chine avait une structure sociale relativement stable et la mobilité sociale se passait principalement pendant la période des guerres et au moment de succession dynastique. Le système des examens impériaux était un moyen d'ascension sociale pour toutes les classes sociales et la réussite des examens conférait aux intellectuels un statut social élevé (Q. Ye et al., 2002). Quand le système des examens impériaux a été aboli en 1905, les intellectuels devaient avoir recours aux écoles modernes et aux études à l'étranger pour

maintenir leur statut social et se distinguer des milieux populaires (Z. Luo, 1999). Au début du XX^e siècle, avec l'ouverture des écoles modernes de tous les niveaux scolaires, de nouveaux intellectuels ont reçu une éducation nouvelle et ont trouvé un moyen d'ascension sociale (H. Zhu, 2003). Le nouveau modèle éducatif proposé par des écoles modernes et des études à l'étranger est ainsi devenu le moyen principal de la mobilité sociale et est déplacé d'un complément de l'éducation confucéenne à une position antagoniste de cette dernière.

2.2 Mouvement de la Nouvelle culture, catalyseur de l'éducation nouvelle

En 1915, seulement deux ans après l'établissement de la République, Yuan Shikai, président de la République en exercice, a restauré le régime impérial éphémère de quatre-vingts jours. Ayant été ancien mandarin de la dynastie Qing, Yuan était favorable à l'école moderne et a contribué à l'abolition du système des examens impériaux. Cependant, il a rétabli l'honneur de Confucius en inscrivant dans le « Projet de Constitution de la République de Chine » l'idée d'organiser l'éducation sur la base de la pensée de Confucius. Yuan Shikai a proclamé son admiration pour Confucius et la pensée confucéenne en disant dans « 教育要旨 (Essentiel de l'éducation) » que « 使中华民族为大仁、大智、大勇之国民，则必于忠孝节义植其基... (pour faire des peuples humains, intellectuels et vaillants, de la nation chinoise, il faut prendre comme base la loyauté, la piété filiale, l'intégrité et la justice ...) » (Yuan, 1915, cité par X. Qu & Tang, 2007, p. 771). Les quatre qualités de base, la loyauté, la piété filiale, l'intégrité et la justice étaient des valeurs morales fondamentales du confucianisme. Au sens du ministère de l'Éducation, il y avait aussi des défenseurs du président Yuan et de la pensée confucéenne. Au mois de mai 1914, Tang Hualong est devenu ministre de l'Éducation. Il a prêté son appui à Yuan et il a proposé de considérer le confucianisme comme religion à l'école. C'était jusqu'au décès de Yuan en 1916 que les intellectuels progressistes ont essayé de repenser le système éducatif en Chine et d'élaborer un nouveau système qui était plus adapté à l'actualité chinoise. La motivation de Yuan était principalement de maintenir l'ordre social par les valeurs morales traditionnelles (K. Huang, 1981) et la pensée de Confucius était sollicitée pour résoudre la crise de croyance des peuples face à un nouveau système social et politique (Y. Zuo, 2012). Cette restauration du confucianisme a contrarié les directives éducatives proposées par Cai Yuanpei qui visent à abolir l'idée d'être fidèle à l'empereur et respecté le Confucius.

L'opposition au confucianisme faisait l'objet du Mouvement de la Nouvelle culture qui coïncidait avec le mouvement de l'éducation nouvelle chinoise. 新文化运动 (Mouvement de la Nouvelle culture) (1915-1923) est lancé par les intellectuels progressistes chinois, tels que Chen Duxiu, Cai Yuanpei, Hu Shi, et Li Dazhao³⁹. À la différence des militants des réformes à la fin de la dynastie Qing, ces acteurs découvraient l'Occident non seulement par des ouvrages, mais aussi par des études à l'étranger. Issus des familles aisées, souvent d'anciens intellectuels et des petits bourgeois, ils ont reçu une éducation occidentale à l'étranger : Chen et Li au Japon, Hu aux États-Unis et Cai en Allemagne. Ces expériences leur permettaient d'emprunter une idéologie libérale et démocratique pour réfléchir à l'éducation chinoise qui a été longtemps sous l'emprise du confucianisme. Ces nouveaux intellectuels chinois occupaient tous un poste important dans la société, que ce soit sein du gouvernement ou dans les établissements supérieurs. Les quatre initiateurs du mouvement que nous avons cité ci-dessus ont tous une fonction à l'Université de Pékin dont présidait par Cai. Ils s'intéressaient aussi au sujet politique et deux parmi eux, Chen et Li, ont devenu militants de marxisme et ont fondé le Parti communiste chinois (PCC). À part l'enseignement à l'université, les publications étaient aussi un moyen essentiel pour diffuser des idées des protagonistes du mouvement. Non seulement qu'ils ont contribué à des revues et des journaux, certains ont aussi créé leurs propres revues. Par exemple, Chen a créé « Nouvelle Jeunesse » en 1915, avec Li, ils ont créé « 每周评论 (Critiques hebdomadaires) » en 1918. L'objectif de ce mouvement était d'opposer au confucianisme et de créer une nouvelle culture chinoise basée sur des normes modernes et universelles, surtout sur le fond de la démocratie et des sciences. Le libéralisme⁴⁰, le pragmatisme et le socialisme constituaient les principaux courants de pensée occidentale introduits en Chine qui fournissaient une arme pour combattre la pensée confucéenne. Promouvoir la démocratie et les sciences était la mission principale du Mouvement de la Nouvelle culture. Chen Duxiu a appelé aimablement la démocratie et les sciences *De xiansheng* et *Sai xiansheng* (littéralement Monsieur De et Monsieur Sai) (D. Chen, 1919) puisque la traduction phonétique de ces deux mots est *Demokelaxi (démocratie)* et *Saiyinsi (science)*. La démocratie se rapportait à une démocratie bourgeoise et à la lutte contre la féodalité de la dynastie Qing et les sciences se référaient aux sciences naturelles et à l'esprit scientifique qui s'oppose à la superstition, l'obéissance aveugle et l'arbitraire.

³⁹ 李大钊 (1889-1927) : homme politique chinois d'orientation marxiste.

⁴⁰ Le libéralisme est un concept emprunté de l'Occident dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Au moment du Mouvement de la Nouvelle Culture, en politique le libéralisme prône la démocratie et liberté politique et idéologiquement, il s'oppose à la vénération du confucianisme et prône la liberté de pensée et de croyance. Les représentants du libéralisme de l'époque sont Liang Qichao, Hu Shi, Cai Yuanpei, etc.

Contrairement à la période précédente, les systèmes politiques et l'économie de la Chine ont changé. Un régime politique républicain a remplacé le pouvoir impérial et une économie d'industrie et de commerce a pénétré une société majoritairement agraire. D'après une partie des partisans du Mouvement de la Nouvelle culture représentée par Chen Duxiu, le confucianisme et les codes moraux qu'il imprime sur l'individu n'étaient pas compatibles avec la république dont l'esprit repose sur l'État de droit, la liberté, l'égalité et la démocratie (D. Chen, 1916, 1917a). Les idées de Chen ont été beaucoup influencées par la Révolution française et la pensée des Lumières. Il a créé en 1915 une revue « 新青年 (Nouvelle Jeunesse », sous-titrée en français « La Jeunesse », dont les principes étaient « 反对旧思想、旧文化、旧礼教, 提倡民主和科学, 主张开放、进步和个性解放 (un rejet des valeurs anciennes, de la culture ancienne, des convenances anciennes en faveur de la démocratie et des sciences ; d'un esprit ouvert et progressiste ; et d'une libération de la personnalité) » (F. Liu, 2001, p. 52). La création de cette revue est souvent considérée comme amorce du Mouvement de la Nouvelle culture. Dans le premier numéro de cette revue, Chen a attribué trois aspects de la civilisation moderne à la Révolution française : le droit de l'homme, l'évolution et le socialisme (D. Chen, 1915). Son séjour au Japon l'a persuadé également que la puissance du Japon était due à son occidentalisation au cours de la révolution de Meiji à la deuxième moitié du XIX^e siècle. Le contact avec les pays étrangers ont fait conscience à Chen de l'écart entre la Chine et le monde et l'ont convaincu que ce n'était qu'en renversant l'ancien système et les anciennes idées que le pays pouvait progresser. Chen était plus enclin à recourir à la révolution qu'à la réforme et il s'est orienté plus tard vers la révolution communiste et est devenu l'un des fondateurs du PCC. L'exigence pour la nouvelle culture s'explique aussi par le biais économique. Li Dazhao (1920) pensait que les pensées nouvelles se sont produites à la demande d'une économie industrielle et commerciale. L'ancienne structure agraire a fait qu'en Chine la vie sociale est organisée autour de la famille (D. Chen, 1915; D. Li, 1920; S. Liang, 2018). La famille est elle-même une unité économique et les disciplines familiales prévalentes des lois (Weber, 2000). Quand les activités économiques ne se limitent pas à la famille, nous avons pris conscience de l'importance des droits et l'état de droit est à la demande de la société. Les libéraux comme Hu Shi tentaient aussi d'expliquer le besoin de la démocratie et des sciences par le changement de la forme sociale de l'époque (S. Hu, 1919). Ayant une perspective différente de Chen, Hu ne visait pas à bousculer les valeurs traditionnelles, il a proposé de réévaluer les valeurs traditionnelles au prisme des pensées occidentales et par des méthodes scientifiques (S. Hu, 1919). Il était favorable à une nouvelle culture qui renaît des traditions chinoises. Dewey et la

méthode expérimentale qu'il préconise fournissent aux intellectuels chinois, surtout des libéraux comme Hu, un outil pour repenser la société chinoise : « His greatest contribution to these changes, however, was a more reflective method of thinking, and a method of criticism and valuation, rather than a new program of action to replace the old (Sa plus grande contribution à ces changements, cependant, était une méthode de réflexion plus réfléchie et une méthode de critique et d'évaluation, plutôt qu'un nouveau programme d'action pour remplacer l'ancien.) » (Clopton & Ou, 1973, p. 14).

Au cours de cette mouvance culturelle, au 4 mai 1919, une manifestation contre la Conférence de Paris sur la paix, dans laquelle la compétence de la province du Shandong a été transférée de l'Allemagne au Japon sans accord de la Chine, l'a transformée en un mouvement politique. Cette manifestation est appelée le Mouvement du 4 mai⁴¹. Elle a divisé le Mouvement de la Nouvelle culture en deux périodes, la première entre 1915 et 1919 et la deuxième entre 1919 et 1923. Après le Mouvement du 4 mai en accompagnant la montée de la politique bolchevique en URSS et du développement du marxisme-léninisme en Chine, la nouvelle culture se changeait progressivement d'une culture de la bourgeoisie en une culture du prolétariat socialiste (Mao, 1991). Au cours de cette mouvance sociale, surtout dans la première période (1915-1919), la Chine était à la recherche des idées nouvelles dans presque tous les domaines, non seulement du milieu culturel, mais aussi politique, économique et bien sûr éducatif. L'arrivée de la démocratie occidentale, l'esprit scientifique et le libéralisme ont donné des pistes de réflexions aux réformateurs chinois pour enfin trouver un modèle social adapté au contexte chinois. Les échanges entre la Chine et le reste du monde se passaient dans beaucoup de sphères, surtout celles de la culture et de l'éducation, d'où venait une *éducation nouvelle*.

Sous l'impulsion du Mouvement de la Nouvelle Culture (1915-1921), l'éducation chinoise a commencé à s'embarquer pour « un voyage de la modernisation » (J. Wu, 2001). Cependant, pour certains chercheurs, la modernisation de l'éducation chinoise a déjà commencé avant le Mouvement de la Nouvelle Culture. Pour Wang Chuxiong (2009), *le mouvement de l'éducation nouvelle* a commencé en 1912 et s'est terminé en 1930. Selon cet auteur, le Mouvement de l'éducation nouvelle n'était pas une simple composante du Mouvement de la Nouvelle Culture. En revanche, ce dernier a été en quelque sorte influencé par le premier. Ces deux mouvements se renforçaient mutuellement. Alors pour Barry Keenan, chercheur américain, « The movement

⁴¹Le Mouvement du 4 mai est un mouvement national qui était initialement lancé par les étudiants chinois pour protester les *Vingt et Une demandes* de l'empire du Japon à la conférence de paix en 1919 à l'issue de la Première Guerre Mondiale et était soutenu par la suite par les ouvriers, les commerçants et les autres catégories sociales. Il a favorisé la diffusion de la démocratie et la pensée scientifiques en Chine.

for a new education became an important component of the New Culture movement which had been forming since 1917 (Le mouvement pour une éducation nouvelle est devenu une composante importante du Mouvement de la Nouvelle culture qui s'est formé depuis 1917) » (Keenan, 1977, p. 62). Il paraît qu'il n'y a pas un consensus sur ce *Mouvement de l'éducation nouvelle* et que ce terme n'est employé que par un petit nombre de chercheurs chinois. La proposition davantage acceptée au milieu de la recherche, c'est celle de Tian Zhengping (1989) qui considère la période entre 1912 et 1927 comme la phase de maturité du processus de la modernisation de l'éducation chinoise.

3 Les acteurs de l'éducation nouvelle en Chine

L'éducation nouvelle n'est pas apparue du jour au lendemain sur le terrain du pays du Milieu. S'affrontant aux idées éducatives traditionnelles chinoises, elle a vécu différentes phases entre les années 1860 et les années 1920 commençant par une exclusion totale, puis une acceptation partielle et enfin un fusionnement (Tian, 1989). Au cours de ce processus difficile et plein de défis, c'étaient les intellectuels réformistes chinois, surtout ceux revenus de l'étranger, qui prenaient la responsabilité de défendre les pensées occidentales dont les pédagogies nouvelles en font partie, de promouvoir l'éducation chinoise et d'établir une société moderne. Ils occupaient une position importante dans les administrations nationales et locales, au sein des universités et des écoles et exerçaient également l'influence par les médias imprimés.

Ces intellectuels se consacraient à la diffusion des pensées nouvelles en créant des associations militantes et publiant les articles. Inviter les penseurs étrangers à faire des discours en Chine était aussi l'une des initiatives des étudiants chinois revenus de l'étranger. Dans les années 1910 et 1920, grâce à l'engagement de ces étudiants, plusieurs intellectuels étrangers ont visité la Chine et ont favorisé le développement de l'éducation nouvelle en Chine. Parmi ces visites, le séjour de John Dewey entre 1919 et 1921 était très marqué dans l'histoire récente de la Chine. La pensée deweyenne a exercé une grande influence sur l'éducation chinoise de l'époque et elle reste une référence incontournable de l'éducation jusqu'à présent. Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les contributions de ces acteurs, Chinois et étrangers, qui ont engagé dans l'éducation nouvelle en Chine au seuil du XX^e siècle.

3.1 Les étudiants revenus de l'étranger et les organes de l'éducation nouvelle

Les programmes d'études à l'étranger à la fin du XIX^e siècle, tel que le programme de Bourses scolaires d'Indemnités des Boxers, et des études autofinancées ont formé des militants pour le Mouvement de la Nouvelle culture et l'éducation nouvelle chinoise. Ces jeunes étudiants sont devenus le pilier pour la République nouvelle-née dans les années 1910. Parmi les trente-quatre ministres de l'Éducation entre 1912 et 1927, vingt-sept avaient une expérience à l'étranger et une moitié d'entre eux avaient étudié au Japon. Jusqu'à 1925, parmi les 620 étudiants revenus de l'étranger, 33,78% étaient engagés dans le domaine éducatif (Comité de l'histoire de l'Université Tsinghua, 1980). Entre 1912 et 1929, il y a eu seize étudiants de retour des États-Unis qui sont devenus directeurs des établissements supérieurs, comme Jiang Menglin, président de l'Université de Pékin de 1919 à 1927, puis président de l'Université nationale de Chekiang de 1927 à 1930, Mei Yiqi, président de l'Université Tsinghua de 1931 à 1948 et puis de 1955 à 1962, Hu Shi, directeur de l'Université de Pékin et Guo Bingwen, président de l'École normale supérieure de Nankin de 1919 à 1925 (Z. Liu & Wang, 1980). C'était grâce à ces étudiants que « 中国教育在从旧式体制向新式体制的过渡中，几乎在很短的时间内，完全抛弃了几千年来的传统旧制 (au cours de la transition éducative chinoise de l'ancien système vers le nouveau système, dans une très courte période, on a presque abandonné complètement la tradition transmise depuis des milliers d'années) » (M. Zhou, 1997, p. 197). Les étudiants revenus de l'étranger qui avaient reçu une éducation dans les pays occidentaux étaient familiers avec les idées et les méthodes pédagogiques modernes. Après leur retour, ils s'étaient également engagés dans la réforme éducative et la diffusion des théories éducatives occidentales.

Dans les années 1920, la Chine a vécu le retour d'un grand nombre d'étudiants qui ont fait leurs études à l'étranger, surtout aux États-Unis. Ces jeunes ont apporté une grande contribution à la reconstruction de l'éducation chinoise. Ils ont formé des réseaux dans le domaine éducatif, politique et médiatique en occupant de postes importants dans des établissements supérieurs, des associations éducatives militantes et des maisons d'édition. Selon Wang Xiaoding (2007), entre 1909 et 1922, il y avait 544 anciens étudiants de l'école Tsinghua (école préparatoire pour les jeunes qui feront leurs études à l'étranger) qui sont revenus des États-Unis, dont 204, c'est-à-dire presque 40 % de la totalité, travaillaient dans le domaine éducatif. Nous trouvons parmi les pionniers de la réforme éducative des étudiants revenus des États-Unis, tels que Liao

Shicheng (professeur universitaire), Meng Xiancheng (professeur universitaire et membre de conseil de plusieurs associations éducatives), Jiang Menglin (professeur universitaire, éditeur de la revue « Magazine de l'éducation » et rédacteur en chef de la revue « Éducation Nouvelle ») et Tao Xingzhi (professeur universitaire et co-fondateur de la Ligue d'amélioration de l'éducation chinoise). Les deux derniers, Jiang et Tao, faisaient leurs études à l'Université Columbia où ils ont rencontré Dewey et sont devenus ses étudiants. Dewey a aussi approuvé le rôle important que jouaient les anciens étudiants de retour des États-Unis dans l'éducation chinoise : « The "returned student" is a definite category here, and if and when China gets on its feet, the American university will have a fair share of the glory to its credit (les "étudiants de retour" sont une catégorie définie ici, et si et quand la Chine se mettra sur ses pieds, l'université américaine aura une part équitable de sa gloire) » (Dewey & Chipman Dewey, 1920, p. 29). Ces réformistes chinois ont trouvé dans la pensée pragmatique et libérale de Dewey un point d'appui pour la réforme éducative de l'époque. Nous reviendrons sur ce point dans le texte suivant.

En plus de promouvoir de nouvelles idées au sein du gouvernement par le biais de réformes du système scolaire, les associations et les publications étaient également des moyens importants pour les intellectuels de diffuser de nouvelles idées éducatives. La Constitution provisoire de la République de Chine promulguée en 1912 a stipulé la liberté et le droit d'association, ce qui a fourni des conditions favorables à la création d'associations éducatives (J. Wang, 2007b). De nombreuses associations éducatives ont été fondées en raison de la multiplication des idées pédagogiques et du développement du mouvement de réforme de l'éducation, notamment au moment du Mouvement du 4 mai en 1919 quand la demande de réforme de l'éducation et de sauver la patrie par la démocratie et les sciences est devenue plus pressante. Ces associations adhéraient à une position indépendante par rapport au gouvernement et aux partis politiques et insistaient sur la liberté de pensée et l'indépendance académique (J. Wang, 2007b). Libérer l'éducation de l'emprise politique était un sujet important de cette époque. L'indépendance des associations trouve aussi une concordance avec l'idée de Cai Yuanpei qui préconise une éducation qui se détache de la politique. Elles promeuvent souvent les idées progressistes et libérales et sont beaucoup influencées par les pédagogies occidentales, surtout la pensée deweyenne. Les militants d'association favorisaient souvent une réforme progressive de la société par la démocratisation de l'éducation qui éveille les peuples.

Sous l'impulsion du slogan *démocratie et sciences* du Mouvement de la Nouvelle culture, plusieurs associations éducatives ont été fondées et des périodiques éducatifs ont été créés pour

introduire les idées éducatives occidentales et s'engager dans la réforme de l'éducation en Chine. À l'échelle nationale, 全国教育会联合会 (Fédération nationale des associations éducatives) constituée par les associations éducatives régionales a eu son premier colloque en 1915. À l'occasion du deuxième colloque en 1916, le président de la fédération Chen Baoquan a insisté sur le fait que la fédération et les associations régionales étaient au service d'aucun parti politique et qu'elles avaient pour l'objectif de faire progresser l'éducation. Jusqu'à 1925, elle organisait chaque année un colloque pour discuter des sujets éducatifs avec les associations régionales et faisait remonter au gouvernement des problèmes et des propositions éducatives locaux. Bien que la Fédération et des associations éducatives régionales ne soient indépendantes du pouvoir politique, leurs initiateurs, tels que Huang Yanpei⁴² et Jing Hengyi⁴³, ont souvent une orientation politique prodémocratique. Ils souhaitaient, comme beaucoup d'autres pédagogues de l'époque, changer la société chinoise par l'éducation (Lin, 1999). Au début du XX^e siècle, les mesures éducatives étaient principalement fixées en fonction de chaque région. La Fédération nationale des associations éducatives a créé ainsi une occasion pour rassembler les représentants du milieu éducatif de différentes régions et s'échanger au sujet de l'éducation. La fondation de la Fédération nationale des associations éducatives était pour l'objectif de « 体察国内教育状况, 并应世界趋势, 讨论教育适宜, 共同进行 (comprendre la situation de l'éducation nationale, suivre les tendances mondiales, discuter la pertinence de l'éducation et travailler ensemble) » (Y. Zhu et al., 2007, p. 206). En octobre 1919, lors de son séjour en Chine, John Dewey a fait une intervention sur les expérimentations en éducation à l'occasion du V^e colloque de la Fédération nationale des associations éducatives. Paul Monroe a assisté au VII^e colloque en 1921 et a participé à l'élaboration du nouveau système scolaire « Renxu » de 1921. La participation des experts étrangers montre l'esprit ouvert de la Fédération et des militants chinois et les idées nouvelles transmises par les pédagogues occidentaux, comme l'éducation centrée sur l'enfant, ont eu un impact sur la réforme de l'éducation chinoise avec le soutien des organisations comme la Fédération nationale des associations éducatives. Au niveau régional, les associations éducatives jouaient également un rôle important à gérer des affaires éducatives locales et à diffuser les pédagogies nouvelles. Elles se sont engagées à organiser les visites et les conférences des experts à l'échelle locale. Parmi ces associations, 江苏省教育会 (Association éducative de la province du Jiangsu) était très remarquée et ont initié, avec d'autres associations, la visite de Dewey en Chine. Son prédécesseur, 江苏学务总会 (Association des

⁴² 黄炎培 (1878-1965), pédagogue et homme politique pro-démocratique.

⁴³ 经亨颐 (1877-1938), pédagogue et directeur des écoles normales.

affaires académiques du Jiangsu) a été créé en 1905 et a changé son nom en 1906 à 江苏教育总会 (Association éducative du Jiangsu) et en 1912 à 江苏省教育会 (Association éducative de la province du Jiangsu). Shen Enfu⁴⁴ et Huang Yanpei étaient tous les deux membres d'association éducative de la province du Jiangsu. Cette association prône non seulement des idées éducatives nouvelles, mais aussi la réforme sociopolitique qui se réalise grâce à ces dernières (Xiao-Planes, 2001). Cette revendication coïncide avec la pensée de Dewey sur la transformation de la société par l'éducation et cette analogie motive l'Association éducative de la province du Jiangsu à inviter ce penseur américain à venir en Chine. Selon les règlements révisés par le ministère de l'Éducation en 1919, les associations éducatives régionales proposaient des conseils aux responsables gouvernementaux de l'éducation et géraient des affaires désignées par ces derniers. Les associations éducatives ne faisaient pas partie du système gouvernemental et leurs membres n'assumaient pas de fonction d'administrateur d'État. C'était grâce à cette fonction relativement autonome que ces communautés éducatives regroupaient des éducateurs progressistes et gardaient une position favorable aux idées éducatives nouvelles.

À part des associations éducatives régionales mentionnées ci-dessus qui gardaient un lien relativement proche avec le gouvernement, il y avait d'autres organisations non-gouvernementales qui contribuaient au développement de l'éducation en Chine. 中华职业教育社 (Association nationale de l'enseignement professionnel de Chine) fondée en 1917 par Huang Yanpei était un bel exemple. Percevant une discordance entre l'éducation et la vie professionnelle, Huang Yanpei s'est engagé à créer cette association pour promouvoir et améliorer l'éducation professionnelle et l'éducation générale en Chine (Y. Zhu et al., 2007). Association nationale de l'enseignement professionnel de Chine a créé en 1917 la revue « 教育与职业 (Éducation et profession) » et en 1918 une école professionnelle 中华职业学校 (École professionnelle de Chine) à Shanghai. Elle contribuait à la promotion de l'éducation nouvelle en Chine. Au mois de décembre 1918, Association nationale de l'enseignement professionnel de Chine, avec 国立北京大学 (Université de Pékin), 南京高等师范学校 (École normale supérieure de Nankin), 国立济南学校 (Académie ChiNan), 江苏省教育会 (Association éducative de la province de Jiangsu) ont fondé ensemble une Ligue nommée 新教育共进社 (*Ligue Coévolution de l'éducation nouvelle*) pour la traduction et la publication des ouvrages et la rédaction des périodiques de l'éducation nouvelle. L'objectif initial de la Ligue

⁴⁴ 沈恩孚 (1864-1949), pédagogue, homme politique et président de l'Université de Tongji (1917-1923).

Coévolution de l'éducation nouvelle était d'importer des idées éducatives nouvelles de l'étranger et de les analyser. Trois ans plus tard, en 1921, pour rassembler les effets des diverses associations et promouvoir l'efficacité de la réforme, la Ligue Coévolution de l'éducation nouvelle a changé son nom à 中华教育改进社 (*Ligue d'amélioration de l'éducation chinoise*) en combinant avec la rédaction de la revue « 新教育 Xin jiaoyu (Éducation nouvelle) » et 实际教育调查社 (Agence de recherche de terrain de l'éducation). Et les principes de cette nouvelle ligue se sont orientés vers la progression de l'éducation chinoise en se focalisant sur les situations locales de l'enseignement et les recherches académiques (Y. Zhu et al., 2007). La plupart des membres de cette ligue étaient des étudiants revenus des États-Unis. Les huit directeurs de la ligue ont tous visité les États-Unis, soit pour les études soit pour les visites éducatives. Parmi eux, trois ont étudié au Teachers College à l'Université Columbia où Dewey travaillait. Ligue d'amélioration de l'éducation chinoise a participé à organiser la visite de Dewey en Chine en 1919 et celle de Monroe en 1921. Les deux pédagogues étaient aussi élus directeurs émérites de la ligue. Cette même ligue a créé en 1919 une revue intitulée « 新教育 Xin jiaoyu (Éducation nouvelle) » dont Jiang Menglin, ancien étudiant de Dewey, était l'éditeur. Les autres étudiants de retour des États-Unis comme Jiang Qi, Zhuang Zexuan, Liu Boming ont fait passer les idées éducatives occidentales en publiant les articles dans cette revue. Nous pouvons trouver leurs écrits dans les autres revues progressistes, telles que « 教育杂志 Jiaoyu zazhi (Revue de l'éducation) » et « 东方杂志 Dongfang zazhi (Magazine d'Orient) ».

Entre 1902 et 1922, une centaine d'organisations éducatives ont été créées (Y. Zhu et al., 2007) et elles ont participé activement à l'accueil et à la diffusion des idées nouvelles en Chine. Constituées des jeunes étudiants, des professeurs universitaires et des membres du ministère de l'Éducation, ces organisations ont tiré parti de leur influence dans l'enseignement supérieur et dans la décision politique (S. Wang & Li, 1994). Les militants fournissaient également des efforts pour inviter les éducateurs étrangers tels que John Dewey, Paul Monroe et Bertrand Russell à venir en Chine pour faire des conférences. En particulier, les conférences de Dewey ont déclenché une idéologie pragmatiste en Chine et un grand nombre d'articles ont été publiés dans les revues et des presses militantes. Il convient que les influences de Dewey sur l'éducation chinoise ont été obtenues par les engagements des organisations éducatives. Avec des aides des militants chinois, les pensées occidentales ont pu jouer aussi un rôle décisif dans des mesures politiques éducatives telles que la mise œuvre du nouveau système scolaire de 1921.

3.2 John Dewey, ami de l'éducation chinoise

Si l'éducation nouvelle qui émergeait en Chine au seuil du XX^e siècle n'était pas une production originelle chinoise, mais un emprunt de l'étranger. L'école du pragmatisme venue des États-Unis en était sans doute un composant important. John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, était l'une des personnes les plus considérées au début du XX^e siècle, surtout pour les trois premières décennies en Chine. Hu Shi a exprimé son admiration pour son professeur : « 自从中国与西洋文化接触以来, 没有一个外国学者在中国思想界的影响有杜威先生这样大 (depuis le contact de la Chine avec la culture occidentale, aucun savant étranger n'a eu une influence aussi grande sur le milieu idéologique chinoise que Monsieur Dewey) » (1981, p. 181). Pour Hu, les influences de Dewey se manifestent dans deux aspects : premièrement Dewey a semé les graines de l'éducation nouvelle en Chine et deuxièmement il a introduit des méthodes scientifiques. Cependant Hu a avoué aussi que le contexte social de l'époque n'était pas favorable à la mise en pratique immédiate de la pensée éducative de Dewey et qu'il fallait attendre que les écoles expérimentales établissent largement sur le territoire chinois pour porter fruit de ses idées. La situation sociale et politique fluctuante dans les années 1920 ne permettait pas une continuité des mesures de réforme et les idées deweyennes qui sont en faveur d'une réforme éducative modérée ne répondent pas aux exigences pour une révolution radicale de certains intellectuels comme Chen Duxiu, qui est passé du partisan de pragmatisme au marxisme. Malgré l'écart entre les idées diffusées par Dewey et leur mise en place, l'influence de Dewey en Chine est indéniable. Thomas Berry, historien américain, a confirmé aussi son influence dans le domaine de l'éducation de la manière suivante :

The greatest influence of Dewey in China as in the United States has been in the field of Education. [...] If this influence has been delayed in making itself felt in Europe, in Asia it arrived much earlier. Its greatest impact was in China (La plus grande influence de Dewey en Chine comme aux États-Unis a été dans le domaine de l'éducation. [...] Si cette influence a tardé à se faire sentir en Europe, en Asie elle est arrivée beaucoup plus tôt. Son plus grand impact était en Chine. (Berry, 1960, p. 214).

Bien que le pragmatisme et la pensée de Dewey aient eu leur diffusion en Chine grâce aux articles de revue et des ouvrages traduits et écrits par les intellectuels progressistes de l'époque, ils ont eu plus d'influences sur la société chinoise grâce à la visite de Dewey entre 1919 et 1921. Le courant de pensée occidentale est déjà arrivé en Chine quelques années avant la visite de Dewey. Les idées nouvelles basées sur une idéologie libérale et démocratique ont été déjà

arrivées en Chine et sont soutenues par les libéraux chinois à travers des tentatives de réforme éducative au moment du Mouvement de la Nouvelle Culture. John Dewey a apporté sa pierre à l'édifice à cette nouvelle culture avec ses centaines de discours en Chine. Ou Tsuin-Chen porte une très haute estime pour Dewey dans sa thèse en disant que :

L'influence de Dewey sur l'éducation chinoise est tellement nette et frappante que, si l'on fait l'histoire de l'éducation moderne en Chine, on sera forcé de la scinder en deux périodes, l'une avant l'arrivée de Dewey, et l'autre après son arrivée, tellement l'esprit général de l'éducation a changé depuis cette arrivée (Ou, 1958, p. 252).

3.2.1 L'introduction des idées deweyennes en Chine avant l'arrivée de John Dewey

Clopton et Ou (1973) ont abordé trois événements qui ont permis une circonstance favorable à la diffusion des pensées de Dewey en Chine. Le premier était l'enthousiasme de l'intelligentsia chinoise pour la pensée occidentale. Les critiques portées sur l'école confucéenne conduisaient les intellectuels chinois à chercher les soutiens théoriques ailleurs. En plus, la vulgarisation du 白话 Baihua, langue vernaculaire chinoise, favorisait la massification de l'éducation en Chine. Contrairement au chinois littéraire, qui est une langue écrite, Baihua, basé plus sur la langue parlée, est plus facile à comprendre pour les peuples. À partir de la fin des années 1910, de plus en plus de publications employaient le style Baihua et cela permettait la circulation extensive des savoirs dans la société chinoise. Finalement, le Mouvement du 4 mai en 1919 créait un contexte politique et social prometteur des nouvelles idéologies. Arrivé en Chine juste avant le Mouvement du 4 mai, Dewey était sur un terrain bien préparé et favorable à la diffusion de ses idées.

Avant la visite de Dewey en 1919, le courant du pragmatisme et sa pensée éducative ont déjà des supporters en Chine. Les revues éducatives de l'époque comme « 教育世界 (Monde éducatif) »⁴⁵ et « 教育杂志 (Revue de l'éducation) »⁴⁶ ont contribué à la diffusion des pensées éducatives occidentales dont celles de Dewey faisaient partie. En 1906, dans « 教育 (Éducation) » créé collectivement au Japon par Zhang Dongsun et Lan Gongwu. C'était la

⁴⁵ « 教育世界 (Monde éducatif) » créé en 1901 est le premier magazine professionnel dans le domaine de l'éducation en Chine. Apparu à la fin de la dynastie Qing au moment de la réforme éducative, le magazine publie des mesures de réforme et contribue à traduire et diffuser des pédagogies et des systèmes éducatifs de l'Occident et du Japon.

⁴⁶ « 教育杂志 (Revue de l'éducation) » a été créée en 1909. Il s'agit d'une revue qui traduit et introduit les idées éducatives occidentales et qui soutient la réforme éducative en Chine. Les enseignants de l'enseignement secondaire et des écoles normales étaient les lecteurs principaux de la revue.

première fois qu'un article écrit par les Chinois portait sur le sujet du pragmatisme (C. Wang, 2009). En 1916, dans l'article « 实效教育之思潮 (La tendance d'une éducation pragmatique) », a été mentionnée la pensée éducative pragmatique de Dewey (Taixuan, 1916, cité par Tu, 2014). Il convient de rappeler que la pensée éducative deweyenne a été initialement introduite en Chine à cause d'une tendance du pragmatisme au début du XX^e siècle. Selon Tu (2014), les deux ouvrages de Dewey « The School of Tomorrow » et « How We Think » ont été introduits en Chine deux ans avant l'arrivée de Dewey. De 1916 à 1918, les articles qui introduisaient la pensée de Dewey étaient publiés successivement dans « 教育杂志 (Revue de l'éducation) » (Shan, 2016).

À l'époque, la Chine a commencé à recevoir et à accepter au fur et à mesure les idées nouvelles qui étaient très différentes de l'éducation traditionnelle qui a duré des milliers d'années. L'ancien système éducatif basé sur les examens impériaux a été aboli et de plus en plus d'écoles modernes ont été créées dans différents lieux en Chine. En 1902, le premier système scolaire moderne a été promulgué. Depuis, la réforme dans le domaine éducatif a continué. Dix ans plus tard, en 1912, dans le décret annoncé par le ministère de l'Éducation, l'empreinte des idées nouvelles sur l'éducation chinoise était assez évidente. Le décret a déclaré les principes éducatifs de la manière suivante : « Concentrez-vous sur l'éducation morale, secondée par une éducation pragmatique et une éducation nationale militaire et complétée par une éducation esthétique » (注重道德教育, 以实利教育、军国民教育为辅之, 更以美感教育完成其道德。)(1912, cité par Y. Chen, 2007, p. 661). Dans l'article de ce décret relatif aux écoles primaires, il a signalé tout au début que « les principes de l'enseignement primaire sont de veiller au développement moral et physique de l'enfant, d'élever sur les fondements de la moralité nationale et de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à la vie » (小学校教育以留意儿童身心之发育, 培养国民道德之基础, 并授以生活所必需之知识技能为宗旨。)(« 1912, cité par Y. Chen, 2007, p. 663). D'ici, nous constatons que l'éducation chinoise de l'époque est déjà beaucoup influencée par les pensées occidentales, surtout le courant du pragmatisme et la psychologie de l'enfant.

Parmi les revues pionnières qui contribuaient à la diffusion des idées deweyennes, il y en avait une qui garde une relation étroite avec Dewey et sa visite en Chine, « 新教育 (Éducation nouvelle) ». Créé par 新教育共进社 (Ligue Coévolution de l'éducation nouvelle) dont la plupart des membres étaient ancien étudiant de Dewey, cette revue participait à l'organisation de la visite de Dewey en Chine et suivait ses conférences de très près. Sur la couverture de cette

revue, au-dessous du titre « Éducation nouvelle », écrit en anglais la ligne directrice de la revue et de la Ligue Coévolution de l'éducation nouvelle : « Stands for individual development and social progress (soutenir le développement individuel et la progression sociale) ». Les préoccupations de l'éducation nouvelle promue par les militants progressistes s'inscrivent dans la lignée de la pensée éducative de Dewey et se démarquent de l'éducation confucéenne qui vise à maintenir l'ordre relationnel et renforcer le règne de l'empereur. Elles se caractérisent également par le mouvement de l'éducation nouvelle en Europe. Nous constatons que cette ligne directrice de la rédaction de la revue « Éducation nouvelle » se conforme aux principes de Charte de la LIEN de 1921. Créée deux ans avant le Congrès de Calais, la revue n'a certainement pas emprunté les idées de ce dernier. Or, étant donnée l'influence importante de la pensée théosophique sur la LIEN dans les années 1920, nous supposons que la théosophie pourrait avoir également des impacts sur l'éducation chinoise de l'époque, notamment par l'intermédiaire des étudiants chinois revenus des États-Unis et de Bertrand Russell qui fréquente le réseau théosophique. Nous revenons sur cette influence théosophique éventuelle en Chine plus tard dans le texte. Jiang Menglin, rédacteur en chef de la revue « Éducation nouvelle », était lui-même étudiant de Dewey. Les articles écrits par ses autres disciples étaient souvent publiés dans cette revue qui était un vecteur de l'introduction des idées éducatives de Dewey et le témoin de sa diffusion en Chine. Avant son arrivée de Dewey en Chine, « Éducation nouvelle » a créé un numéro spécial au mois d'avril 1919 pour faire des préparatifs en présentant la photo Dewey et des articles sur sa pensée, non seulement sur l'éducation, mais aussi sur la philosophie et l'éthique. Hu Shi, disciple fidèle de Dewey, a également fait quelques discours auprès des étudiants et des enseignants sur le pragmatisme avant l'arrivée du maître pour que le public se familiarise avec la pensée deweyenne. Pensée qui est déjà connue peu ou prou dans le milieu éducatif chinois et parmi les intellectuels chinois. Les organisations qui ont invité Dewey ont largement préparé cette visite.

3.2.2 La visite de Dewey en Chine et ses discours

Entre 1919 et 1928, Dewey a fait plusieurs voyages dans le monde. Il a commencé par le Japon en 1919, la Chine entre 1919 et 1921, la Turquie en 1924, le Mexique en 1926 et finissait son voyage en URSS en 1928. Renier a souligné que le schéma de ces voyages était le même, « un rapport d'extériorité entre une pensée déjà constituée et la situation particulière à laquelle elle est supposée s'appliquer » (Renier, 2014, p. 74-75). Pourtant, il ne faut pas oublier qu'à l'époque la Révolution russe de 1917 était en plein essor et le communisme a commencé à se

propager dans le reste du monde dont la Chine fait partie. Parmi des protagonistes du Mouvement de la Nouvelle Culture que nous avons mentionnés dans les parties précédentes, nous y trouvons déjà des partisans communistes comme Li Dazhao et Chen Duxiu et tous les deux ont contribué au fondement de PCC en 1921. Ce contexte nous emmène à s'interroger sur l'enjeu politique derrière la visite de Dewey en Chine. Faire passer le pragmatisme n'est qu'une des missions des déplacements de Dewey, il est également un missionnaire du modèle de la démocratie américaine (Deledalle, 1966) et même un informateur des mutations sociopolitiques aux services du gouvernement américain (Bhattacharya, 1974; W. Huang, 2016).

En 1919, huit ans après l'abdication de la dynastie Qing et la fondation de la République de Chine, et de surcroît à l'issue de la Première Guerre mondiale, le pays était à la recherche d'une orientation dans les différents domaines. Le milieu éducatif avait besoin d'une philosophie, souligne Ou Tsuin-chen (1934). Zhang Junmai (1937) partageait aussi cet avis puisqu'il pensait que le nouveau système éducatif ne correspondait pas à la philosophie traditionnelle chinoise et qu'il fallait un nouveau point d'appui pour l'éducation en Chine. Les pensées deweyennes, résidaient à la fois dans la philosophie et l'éducation, correspondaient justement aux attentes et aux besoins de l'éducation chinoise. L'épanouissement individuel, idée partagée par des pédagogues de l'éducation nouvelle comme Dewey, libère l'individu de l'emprise totale des valeurs morales et de la hiérarchie relationnelle. Mais un détournement brutal vers l'individualisme est moins facile à accepter pour la société chinoise qui s'est longtemps focalisée sur l'intérêt de la famille souvent au détriment de l'individu et en particulier au moment critique où la montée en puissance du pays était d'urgence. Dans ce cas-là, les intellectuels chinois trouvent chez Dewey une combinaison de développement individuel et de progrès social qui correspond mieux aux circonstances de l'époque. D'ailleurs, Clopton et Ou (1973) pensent que le pragmatisme a des ressemblances avec les caractères pratiques des Chinois dont la tradition s'intéresse aux fonctions morales, politiques et sociales des savoirs et cela fait que la pensée deweyenne résonnait dans le milieu éducatif chinois.

En 1919, John Dewey et sa femme Alice Chipman Dewey, ont commencé leur voyage en Orient dont la destination initiale était le Japon. Le couple Dewey a été invité à faire des discours à l'Université impériale au Tokyo et à visiter le pays. En même temps en Chine, les trois anciens étudiants de Dewey, Hu Shi, Jiang Menglin et Tao Xingzhi, voulaient profiter du voyage de leur professeur pour l'inviter à faire un court séjour en Chine. Ces trois disciples de Dewey étaient aussi des personnages importants dans le milieu éducatif chinois et des partisans de plusieurs organisations éducatives en faveur de la réforme. Tao Xingzhi était professeur à

l'École normale supérieure de Nankin, Hu Shi et Jiang Menglin étaient professeurs à l'Université de Pékin et ce dernier était aussi l'éditeur de la revue « 教育杂志 (Revue de l'éducation) » et le rédacteur en chef de la revue « 新教育 (Éducation nouvelle) ». Les deux établissements supérieurs avec 江苏教育会 (Association éducative du Jiangsu) ont largement contribué à organiser le séjour de Dewey en Chine et à diffuser sa pensée auprès des étudiants et notamment des futurs enseignants. Pendant les deux ans de séjour de Dewey, ces trois communautés avec l'aide du ministère de l'Éducation et les autres associations éducatives telles que 尚志学会 (Institut Shangzhi) ont rendu cette visite possible. Au début, Dewey avait envisagé de passer quelques semaines en Chine avant de rentrer aux États-Unis. Mais il est arrivé au moment du Mouvement du 4 mai et « The fascination of the struggle going on in China for a unified and independent democracy caused them to alter their plan to return to the United States in the summer of 1919 (la fascination de la lutte en Chine pour une démocratie unifiée et indépendante les a amenés à modifier leur plan de retour aux États-Unis l'été 1919) » (Dewey & Chipman Dewey, 1920, part. préface). En plus, Dewey a eu beaucoup espéré pour la Chine, puisque « la Chine, malgré toute son arriération, sa confusion et ses faiblesses est bien plus perméable que le Japon à la pensée de l'Occident contemporain » (J. Dewey, « Transforming the mind of China », mw. 11.207, cité par Berthier, 2012). Finalement, Dewey a décidé de passer un an en Chine pour *évangéliser* les idées démocratiques de l'Occident dans le pays du Milieu et d'y poser un ancrage américain. Au bout d'un an de séjour, Dewey a encore une fois prolongé son séjour et a demandé à l'Université Columbia un an de congé. Ainsi, il a pu rester en Chine pour un an et deux mois de plus. Jusqu'à son départ en 1921, son séjour a duré plus de deux ans, 26 mois et 10 jours précisément.

L'influence de Dewey a été atteinte d'abord grâce à ses discours et les publications. Le 30 avril 1919, quatre jours avant le déclenchement du Mouvement du 4 mai, le couple Dewey arrivait à Shanghai. Il s'est déplacé un peu partout en Chine. Jusqu'à son départ le 2 août 1921, Dewey a visité Fengtian (aujourd'hui Liaoning), Zhili (aujourd'hui Hebei), Shanxi, Shandong, Jiangsu, Zhejiang, Hunan, Hubei, Jiangxi, Fujian et Guangdong, ensemble onze provinces chinoises et Pékin, Shanghai et Tianjin, trois villes chinoises (Shan, 2016). Au cours de sa visite, Dewey a fait des discours dans plusieurs villes, surtout dans la zone littorale au sud de la Chine où les industries et le commerce étaient relativement bien développés et où les établissements scolaires privés étaient plus nombreux, ces conditions étaient favorables à la diffusion de la pensée (Zou, 2009). Les conférences ont été organisées dans les divers endroits dont la plupart étaient les établissements supérieurs, surtout les écoles normales, qui étaient un excellent canal pour

diffuser les idées deweyennes par le biais de la formation des enseignants. Les futurs enseignants seront les messagers des théories et de la philosophie de Dewey. Les idées deweyennes ont débuté au sein des communautés des personnels éducatifs dont l'école normale supérieure de Nankin et de Pékin, au sein de laquelle travaillaient les anciens étudiants de Dewey, était le centre de ses influences (Keenan, 1977). Avec ses discours, Dewey a fasciné ses auditeurs qui étaient non seulement les étudiants et les enseignants des établissements supérieurs, mais également d'autres personnes venues du milieu intellectuel comme les écrivains et les rédacteurs des revues et des journaux, tels que « 学灯 (Lampe académique) »⁴⁷ et « 平民教育 (Éducation populaire) »⁴⁸. En ce qui concerne les sujets des discours, l'idée initiale des organisateurs chinois portait sur la réforme éducative. En réalité, les discours de Dewey couvraient beaucoup de domaines, tels que les sciences modernes, la démocratie et leur relation avec l'éducation. Les idées démocratiques et libérales qu'a fait passer Dewey à travers ces discours ont montré aux militants un chemin pour la réforme éducative et ont également enrichi le débat entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle pendant le Mouvement de la Nouvelle culture.

Il n'y a pas de consensus sur le nombre exact et les titres précis des discours donnés par Dewey pendant son séjour en Chine : « 从目前国内对杜威中国之行的资料收集和分析来看，仍然还很不完整，甚至许多粗疏和错乱之处，也很少有人关注。(le recueil et l'analyse de données actuelles du voyage effectué par Dewey en Chine sont encore très incomplets même déréglés et qu'il y a peu de gens qui s'y intéressent) » (J. Wang, 2009, p. 526). Barry Keenan (1977) a recensé soixante-dix-huit discours dont certains étaient en série. Li Jiehua (1985) a listé dans son étude cent un discours de John Dewey, treize de Mme Alice Chipman Dewey et de trois de Lucy Dewey. La chercheuse a classé et regroupé des discours par l'ordre chronologique tout en mentionnant les lieux et les interprètes des discours. Malgré cette classification méthodique, le travail de Li relève qu'une partie des discours de Dewey en Chine. Dans les années 2009, Wang Jian (2009) refait une liste de discours en faisant référence au travail de Li ainsi que les journaux et les ouvrages des intellectuels chinois de l'époque qui ont participé à l'accueil du philosophe américain. Cette liste faite par Wang comprend cent vingt-quatre titres de discours pendant le séjour de Dewey en Chine. Ce chiffre comme celui du travail

⁴⁷ « 学灯 (Lampe académique) » est créé en 1918. Il est un supplément du journal « 时事新报 (“The China Times”) ». La ligne directrice de la rédaction est de promouvoir l'éducation et inculquer de cultures. Il a une orientation libérale.

⁴⁸ « 平民教育 (Éducation populaire) » est une revue créée par 平民教育社 (Association de l'éducation populaire) qui plaide pour la transformation de la société par la réforme éducative.

de Li n'équivaut pas au nombre de discours effectués réellement par Dewey puisque certains discours mentionnés dans la liste étaient le thème général d'une série de discours. La philosophie éducative est un thème le plus traité et qui englobent une trentaine de discours qui se passaient dans de différentes villes. Dans le travail de Li, elle repère six discours intitulés « 教育哲学 (philosophie éducative) » qui se passaient dans trois villes différentes, deux à Pékin, une à Nankin et quatre à Changsha (J. Li, 1985). Ce sont de longs discours divisés en dizaine de petites séances et qui peuvent s'étaler en plusieurs mois. Sur le thème « philosophie éducative », il y avait seize séances qui se déroulaient entre septembre 1919 et février 1920 à Pékin et dix entre avril et mai 1920 à Nankin (Dewey, 2016). Ces discours en série demandent non seulement une préparation scrupuleuse de la part de Dewey et de ses partisans-organiseurs, mais aussi un attachement fort des audiences. Cela encore une fois montre la popularité de Dewey dans le milieu éducatif et confirme son statut de missionnaire tout en répétant des discours dans les quatre coins de la Chine.

D'ailleurs, l'existence des différentes versions de publication des discours de Dewey complique également leur recensement. Les discours de Dewey ont été traduits directement à l'oral par les interprètes dont la plupart étaient des étudiants rentrés des États-Unis. Parmi ces interprètes, Jiang Minglin, Hu Shi, Tao Xingzhi, Zheng Zonghai étaient anciens étudiants de Dewey à l'Université Columbia et Liu Boming, qui a traduit une grande partie des discours, a fait aussi ses études aux États-Unis et son épouse était une ancienne étudiante de Dewey. Les textes d'origine des discours ont été en langue chinoise au lieu de la langue anglaise. Vu la différence culturelle et linguistique, il existe certainement des nuances entre les discours à l'oral en anglais et les traductions en chinois. Certains textes ont été comparés avec le plan de discours en anglais écrit par Dewey pour éviter cet inconvénient. Comme la plupart des traducteurs étaient les disciples de Dewey, tels que Hu Shi, Jiang Menglin, qui étaient très familiers avec les idées de Dewey, les textes des discours pourraient représenter théoriquement la pensée deweyenne. Dewey n'a malheureusement pas laissé les versions originales de ces discours (Dewey, 2016), les ouvrages en chinois étaient les seules traces originales qui restent pour étudier ses discours en Chine. Chaque fois que Dewey faisait son discours, les journaux et les revues régionales publiaient très rapidement ses propos traduits en chinois. Les écrits de ses discours ont été rassemblés plus tard en livre et publiés. Une partie des discours ont été réédités plusieurs fois et les autres étaient moins reproduits. Au mois d'octobre 1919, cinq mois après l'arrivée de Dewey en Chine, une collection de ses discours « 杜威在华演讲集 (Discours de Dewey en Chine) » a vu le jour. Puis « 晨报 Chenbao (Journal Matinal) » un journal pékinois, a publié au

mois d'août 1920 un livre nommé « 杜威五大讲演 (Cinq grands discours de Dewey) » qui était un recueil des discours de Dewey sur cinq grands thèmes : la philosophie sociale et politique, la philosophie éducative, les écoles des pensées, les trois philosophes au temps moderne et l'éthique. Ce livre a été réédité quatorze fois dans les deux années suite de sa première publication. Les autres recueils des discours de Dewey ont été publiés dans les années suivantes. Grâce à ces publications, les idées de Dewey continuent à diffuser dans la société chinoise et à exercer les influences sur l'éducation en Chine.

À part des critiques du milieu universitaire, Dewey et son équipe ont rencontré également des indifférents et même des résistances de la part des audiences lors de son voyage dans des villes chinoises. Certaines provinces l'a invité sans beaucoup d'intérêts à sa pensée, mais simplement pour perdre la face devant d'autres provinces qui ont accueilli le maître américain (Tian, 2013). En pleine crise du mouvement de 4 mai, il y avait aussi des responsables locaux et des enseignants qui refusaient la visite de Dewey de peur que ses propos n'incitent les étudiants à se manifester et à se révolter (Gu, 2019).

4 Le débat sur l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle

La visite de Dewey en Chine marque un moment d'« invasion » directe et intense des idées éducatives nouvelles au début des années 1920, le débat entre l'éducation nouvelle et l'éducation traditionnelle, ou plus largement entre la tradition chinoise et la nouveauté occidentale, était agité dans le milieu intellectuel en Chine. Pour mieux comprendre les idées éducatives nouvelles transmises par Dewey et l'accueil et l'interprétation de ces idées dans le milieu éducatif chinois, nous nous appuyons sur les discours de Dewey portant sur le sujet d'éducation et les articles écrits par les intellectuels chinois traitant le sujet d'éducation nouvelle et d'éducation traditionnelle. Du côté des discours de Dewey, sur la base des études de Li (1985) et de Wang (2009), nous avons cinquante-cinq discours concernant le sujet d'éducation dans les cinq ouvrages : la première édition de « 杜威在华演讲集 (Discours de Dewey en Chine) » publiée en 1919, « 杜威罗素演讲集 (Recueil des discours de Dewey et de Russell) » publié en 1921, « 杜威教育哲学 (La philosophie éducative de Dewey) » publié en 1923, « 杜威五大

讲演 (Cinq grands discours de Dewey) » édition 1924 et 2005, et « 杜威在华教育讲演 (Discours éducatifs de Dewey en Chine) » publié en 2006. À part le dernier livre, qui est un recueil assez récent des discours éducatifs de Dewey, les quatre livres étaient les premières éditions des discours de Dewey en Chine. Du côté des écrits des militants chinois, nous nous concentrons notamment sur les seize numéros de la revue « Éducation nouvelle » entre 1919-1920. Quelques articles publiés dans d'autres revues et des journaux militants, tels que « Nouvelle Jeunesse », sont aussi pris en considération.

4.1 Éducation nouvelle, idée apportée par Dewey

Au moment où Dewey arrive en Chine, le pays vient de mettre fin à un gouvernement féodal et d'établir un nouveau régime républicain. La société chinoise était dans une période de transition et l'éducation était l'enjeu de cette transition. D'un côté, malgré l'abolition du système des examens impériaux et la création des écoles modernes, la pensée confucéenne continuait à exercer son influence sur l'enseignement scolaire et l'état d'esprit des Chinois. Entre 1912 et 1919, il y a eu quinze ministères de l'éducation pendant huit ans. Autrement dit, on changeait de ministère tous les six mois en moyenne. Cela révélait en quelque sorte l'incertitude au sein du milieu éducatif. Malgré les changements que les réformateurs faisaient dans le domaine éducatif depuis le fondement de la république, il ne manque pas de supporters pour la pensée confucéenne et d'opposants aux idées de Dewey. Parmi eux, il y a un groupe d'intellectuels conservateurs qui s'appelle « 学衡派 (école Xueheng)⁴⁹ » qui s'opposent au Mouvement de la Nouvelle Culture et à une occidentalisation radicale de la société chinoise. La plupart de ces intellectuels conservateurs étaient aussi des étudiants revenus des États-Unis, mais ils prenaient un humaniste américain Irving Babbitt comme maître à suivre. Babbitt s'intéresse aux pensées orientales, notamment le Bouddhisme et il partage aussi certaines idées théosophiques comme self-gouvernance et l'importance du développement spirituel (Weir, 2011). Pour l'école Xueheng, le pragmatisme deweyenne ignore l'aspect humaniste de l'éducation et se focalise trop sur la fonction utilitaire (X. Zhang, 2003). Miao Fenglin⁵⁰ a reproché des intellectuels libéraux d'exagérer l'importance de l'ouvrage de Dewey « Démocratie et éducation » (Tu &

⁴⁹ École Xueheng tire son nom de la revue « 学衡 Xueheng “The Critical Review” » fondé par des professeurs de l'Université nationale du Sud-Est comme 梅光迪 Mei Guangdi, 吴宓 Wu Mi et 胡先骕 Hu Xiansu.

⁵⁰ 缪凤林 (1899-1959) : historien et pédagogue chinois, partisan de l'école Xueheng.

Zhang, 2016). De l'autre côté, grâce aux efforts des intellectuels réformistes, les idées pédagogiques nouvelles ont pris l'ampleur dans le milieu éducatif chinois. De plus en plus de jeunes étudiants et des enseignants ont découvert ces pédagogies nouvelles à travers des publications, des cours dans l'enseignement supérieur et des conférences. Comment gérer la relation entre la tradition et la nouveauté était devenu un point clé de la réforme éducative dans les années 1910 et 1920.

Parmi les discours de Dewey, la plupart étaient consacrés à l'éducation puisque le milieu éducatif était très engagé dans cet événement et les sujets éducatifs étaient très demandés par le public. Certainement le sujet des discours de Dewey et ses perceptions de la mutation sociale en train de se passer en Chine étaient influencés par ses disciples chinois (Keenan, 1977). Dewey a consacré une partie de ses discours aux critiques de l'éducation ancienne ou plus exactement à une éducation n'est pas digne de son nom du point de vue de Dewey. Il faut noter que les termes utilisés par Dewey ou plus exactement par les traducteurs des discours étaient « 旧式教育 (modèle ancien de l'éducation) » et « 旧教育 (éducation ancienne) » au lieu de « 传统教育 (éducation traditionnelle) ». Dewey n'opposait pas l'éducation nouvelle à la tradition chinoise et encore moins au confucianisme. Au lieu d'appliquer directement le modèle occidental d'éducation nouvelle, il encourageait la Chine à établir son propre modèle d'éducation adapté au contexte social chinois. Certes, Dewey a critiqué certains points de l'ancien système éducatif chinois. Cependant, pour lui, la tradition et la nouveauté n'étaient pas nécessairement inconciliables comme le pensait Chen Duxiu. D'ailleurs, Dewey était aussi réticent à employer le terme « éducation nouvelle » dans ses discours et il préférait employer les termes « 现代的教育 (éducation moderne) » et « 教育的新趋势 (la nouvelle tendance de l'éducation) ». Le plus souvent, il utilisait simplement le mot « 教育 (éducation) » sans y ajouter une étiquette « nouvelle ». Ce qui importe, ce ne sont pas les mots employés, mais les idées mises par Dewey derrière nouvelle tendance de l'éducation.

Les critiques qu'a faits Dewey reposaient principalement sur quatre aspects. D'abord, c'était l'objectif de l'éducation. Dewey a défini trois éléments essentiels de l'éducation : l'enfant, la société et les savoirs qui lient ces deux derniers. L'enfant est l'objet de l'éducation, la société est le but et les savoirs sont les outils qui assurent ce processus. Pour l'éducation ancienne, les matières enseignées à l'école étaient cependant considérées comme l'objectif. Dewey supposait que cet objectif choisi par l'éducation ancienne venait du concept des savoirs de l'ancien temps, que « 古代对于知识的观念，大概都是把知识自身看做一个完全独立的目的。(les savoirs ont été considérés comme un objectif totalement indépendant) » (Dewey, 1919, p. 87).

De son point de vue, prendre les savoirs comme l'objectif était un grand inconvénient de l'éducation ancienne (Dewey, 2016). Dewey l'a exprimé dans les autres discours que « 旧式教育的坏处，即在要把知识在学生脑里堆积贮藏起来，有时教他重复演出来给大家看。(les inconvénients de l'éducation ancienne sont qu'elle gave l'élève des savoirs que l'on lui apprend parfois à répéter devant tout le monde) » (Dewey, 1923, p. 14). Pour Dewey, les savoirs sont un instrument qui dirige les activités et non pas un but en soi (Keenan, 1977). Quand les savoirs deviennent le but, il y aura deux conséquences. D'un côté, la valorisation des savoirs, souvent des savoirs transmis des générations anciennes, signifie son isolement de la vie sociale. Autrement dit, les savoirs appris à l'école ne sont pas utiles et les élèves ne peuvent pas les mettre en pratique dans la vie quotidienne. Comme l'a dit Dewey « 古代保存下来的东西固然是最好的一部分，但是，大家把这保存下来的东西看得太重了，反把人类社会日用的教育看轻了。(les héritages sont certes l'une des meilleures parties de l'ancien temps, mais tout le monde attache trop d'importances et méprise l'éducation liée aux pratiques quotidiennes dans la société) » (Dewey, 1924, p. 4-5). C'est contraire au pragmatisme que promouvait Dewey. Il a reproché à l'éducation ancienne de ne pas tenir compte de l'aspect pragmatique de la société (Dewey, 1919). Dewey a même énuméré les abus de cette coupure entre les savoirs et la vie sociale dans son discours à Pékin sur la philosophie éducative.

把学科独立、与儿童实际生活脱离关系，其流弊有下列三大端。1. 第一个流弊可以分三步：a. 学科与真生活断绝，生活自生活，学科自学科。b. 学科变成纸上的假东西，不是真实的东西。c. 学科在实际上不能应用。[...] 2. [...] 这因为儿童对它（学科）全然没有兴趣，没有兴趣自然觉得学起来困难，自然常常有逃学的事了。[...] 3. 这种社会与学校分离的结果，其流弊在社会上是太不公平。(L'isolement des matières de la vie d'enfant présente les trois inconvénients principaux. 1. Le premier inconvénient peut être divisé en trois étapes : a) Les matières sont coupées de la vie réelle. b) Les matières deviennent quelque chose de faux sur le papier. c) Les matières ne peuvent pas être appliquées dans la pratique. [...] 2. [...] l'enfant ne s'y (les matières) intéresse donc pas du tout. Par conséquent, il est difficile pour l'enfant d'apprendre. Il est naturel de faire l'école buissonnière. [...] 3. Cette séparation entre la société et l'école peut provoquer l'injustice dans la société.) (Dewey, 1924, p. 10-14).

De l'autre côté, ces matières ayant peu de rapport à la vie sociale ne peuvent pas attirer l'attention et l'intérêt de l'enfant. Il faut savoir qu'une fois que l'enfant aura compris qu'il existe un lien entre ses expériences et les matières, il pourra vraiment les maîtriser. Comme l'a souligné Dewey : « 最紧要的方法就是教员所授的课要和儿童的经验需要有一交点。(la

méthode la plus importante est que le cours doit avoir un point de contact avec l'expérience de l'enfant.) » (Dewey, 1923, p. 23). Nous sous-entendons ici une idée importante chez Dewey : « learning by doing ». Ce qui correspond à un thème important que préconisait Dewey : le pragmatisme. Renier (2014) révèle dans sa recherche que l'usage de l'éducation dans la pensée deweyenne repose sur trois dimensions et dont une est de mettre en relation l'éducation avec les autres idées philosophiques, surtout le pragmatisme. Rozier souligne aussi que « la pensée pédagogique de John Dewey tente de mettre en relation la sphère théorique avec la dimension pratique » (2010, p. 23). Les écoles laboratoires créées par Dewey aux États-Unis permettant d'observer des activités des enfants et par la suite d'adapter la méthode d'enseignement à leurs besoins étaient un exemple du pragmatisme deweyen.

Dewey a aussi fait des reproches sur les anciennes méthodes d'enseignement. Il a employé le mot « mécanique » pour désigner l'apprentissage inapproprié pour l'enfant. Au lieu d'organiser l'enseignement autour de l'enfant, l'éducation ancienne se concentrait davantage sur les matières à enseigner. L'enfant n'apprend donc ni avec sa volonté ni avec la joie. Au contraire, il recevait passivement les savoirs puisque « 全是注重记忆、注重背诵、注重考试。(on faisait attention à la mémorisation, à la récitation et à l'examen) » (Dewey, 1919, p. 88). L'enfant apprend ou plus précisément reçoit passivement les savoirs comme une machine. La mémorisation était l'une des méthodes les plus fréquentes dans l'enseignement mécanique. De ce fait, la récitation par cœur utilisée comme méthode principale dans l'éducation traditionnelle chinoise a été beaucoup critiquée par Dewey. Il arrivait même que « 几将“教育”二字变成一种“记忆”之代名词 (l'éducation soit devenue synonyme de la mémorisation) » (Dewey, 2016, p. 293). À l'école ancienne, l'enfant devait non seulement mémoriser les savoirs, mais aussi les mots et les phrases exactes dans les livres. Mais cette récitation par cœur préparait l'enfant plus aux examens qu'à la société selon lui. Ce qui l'emmène à une autre critique sur la mise en avant des examens et de résultat des examens. « 考试时不准把他们自己所想的写出, 只准照先生所讲一字也不能错 (Lors des examens, les élèves ne sont pas autorisés à écrire ce qu'ils pensent, mais uniquement ce que l'enseignant a dit) » (Dewey, 1924, p. 119). Non seulement cette modalité d'évaluation a été critiquée par Dewey, mais il reprochait aussi que l'on demande à tous les élèves de réussir en dépit de leurs différences (Dewey, 1924). D'après Dewey, ces méthodes d'enseignement étaient nées de la nature la plus importante de la société ancienne : « 怕新奇, 怕人说坏话, 怕苦难, 怕负责任 (peur de la nouveauté, peur des mauvaises choses, peur de la souffrance et peur de la responsabilité) » (Dewey, 1919, p. 85).

Le troisième point de critique qu'a abordé Dewey était « l'éducation de classe » qu'il a observée dans la société chinoise : « 予默察中国之社会教育，受教育者亦大多为有势力、有金钱之贵族子弟，平民教育未之有也 (la plupart des personnes éduquées sont des enfants aristocratiques qui sont au pouvoir et riches. L'éducation démocratique n'existe pas) » (Dewey, 1919, p. 22). Il a distingué deux classes, l'une des travailleurs qui étaient complètement manœuvrés sans penser et l'autre des aristocrates qui se servaient de leur esprit au lieu de leur corps (Dewey, 1924). L'éducation destinée à ces deux classes était aussi différente. Dewey a souligné que « 中国之旧教育，只注重于上流社会，培养官吏人才 (l'éducation ancienne en Chine ne favorisait que la classe supérieure afin de former les mandarins) » (Dewey & Russell, 1921, p. 59). Pour les enfants issus de familles favorisées, « 给他文学、历史、地理的知识，希望他教育发达了可以做官、可以治人，但是，没有什么实用。 (on lui donne les savoirs en littérature, histoire et géographie en espérant qu'ils puissent devenir un fonctionnaire, un gouvernant après les études. Mais il n'y a rien de pratique) » (Dewey, 1924, p. 107). Contrairement à celui qui faisait partie des milieux inférieurs qui étaient beaucoup moins touchés par l'éducation. La société chinoise, aux yeux de Dewey, a subi cet empoisonnement. Cette éducation réservée à une minorité de gens est en opposition à la démocratie qui devrait être soutenue par une éducation pour tous. Finalement, Dewey a réservé quelques mots au système éducatif. Il a blâmé l'échec de l'éducation chinoise sur deux raisons, l'une était l'attention excessive portée à l'éducation lettrée et l'autre était l'uniformité du système éducatif (Dewey & Russell, 1921). L'administration éducative a une tendance à unifier non seulement les savoirs à enseigner dans les manuels scolaires, mais aussi la méthode d'enseignement employée par les enseignants (Dewey, 1919, 2016). Cette uniformisation ignorait à la fois l'hétérogénéité de chaque enfant et les initiatives des enseignants.

En critiquant l'éducation ancienne, Dewey envisage une éducation démocratique et pragmatique qui peut associer des savoirs et des pratiques sociales. La nature de l'enfant, la vie sociale et les savoirs étaient les trois notions les plus fréquentes dans les discours de Dewey et constituaient les éléments essentiels de l'éducation. D'après lui, l'instinct humain est fondamental pour l'éducation de l'enfant : « 儿童在没有教育以前，有一种天生成的本能、情性和冲动。教育就应该以这些东西为根据、为基础，不然便没有教育可施。 (Les enfants, avant d'être éduqués, ont un instinct, un tempérament et une impulsivité qui sont innés, sur lesquels l'éducation devrait être basée. Sinon il n'y aura pas d'éducation) » (Dewey, 1924,

p. 16). Il emploie la notion « 本能 benneng »⁵¹, que nous traduisons en « instinct » en français, pour se référer à ce qui est inné de l'enfant, sa nature, ses besoins et ses impulsions, en somme la force motrice de son développement naturel. Par exemple, l'appropriation de la langue maternelle d'un jeune enfant est faite due à son instinct (Dewey, 1924). Cette importance accordée à la nature instinctive de l'enfant a sans doute trait à la formation de la psychologie qu'a reçue Dewey. Il a été influencé notamment par les psychologues G. Stanley Hall et William James qui reconnaissaient tous les deux l'instinct des humains étant la force motrice. D'ailleurs, nous apercevons aussi un résonnement théosophique qui croit à la force divine existant en chaque humain. Sachant qu'à l'époque, en Europe, la communauté théosophique a joué un rôle primordial dans le mouvement international de l'éducation nouvelle et des pédagogues théosophes comme Montessori partagent les idées communes avec son homologue américain sur la nature de l'enfant. Chez Ferrière, nous y trouvons aussi des concepts tels que « élan vital » et « énergie spirituelle » qui ont une signification similaire que la notion « instinct » de Dewey. Nous supposons que la théosophie a eu également certaines influences sur la pensée deweyenne par l'intermédiaire de William James qui était membre de la Société théosophique et éventuellement par des échanges avec les confrères européens. Ayant la nature de l'enfant comme base et moteur, des savoirs, des compétences et tout le reste sont à construire : « 一切学问和训练，必然要拿人类天然的、本来的本能做根据，利用他的自动的能力，发展他原有的天性，才是新教育的宗旨 (tous les savoirs et formations doivent être basés sur l'instinct naturel et original de l'être humain et utiliser son initiative pour développer sa nature originale. Cela est le but de l'éducation nouvelle) » (Dewey, 1919, p. 77-78). Dewey encourage des enseignants à se servir de cette force de motrice pour créer des conditions favorables à l'apprentissage de l'enfant.

Dewey a accordé à la société et à la vie sociale une place primordiale dans l'éducation nouvelle en soulignant que « 教育的基本观念，教育的目的、方法，都须为全社会的，合于社会的一切生活状态的。这是现今新教育的趋势。 (les concepts de base de l'éducation, l'objectif et les méthodes d'éducation doivent concerner l'ensemble de la société et être conformes à toutes les conditions de vie sociale. C'est la tendance de l'éducation nouvelle de nos jours) » (Dewey, 2016, p. 136). Il considérait l'éducation comme un outil qui transforme la société et favorise le développement d'un pays (Dewey, 2016). Pour lui, « 承认教育的功用，

⁵¹ Dans la version anglaise des discours de Dewey « Lectures in China, 1919-1920 » (1973), Clopton et Ou traduit cette notion en « innate drives » et « innate capacities ».

是自古已然的；但承认教育为社会进化的工具，是很新的。(la reconnaissance de la fonction de l'éducation remontait à l'antiquité, mais reconnaître que l'éducation est un outil pour faire progresser la société est tout à fait nouveau) » (Dewey, 2005, p. 79). Cette idée issue de l'instrumentalisme deweyenne a trouvé écho dans le milieu éducatif chinois : l'éducation est chargée de transformer la société chinoise et la société ne peut être changée qu'en réformant l'éducation. Sous influence de Dewey, ses anciens étudiants, tels que Tao Xingzhi et Ling Bing, partageaient l'avis de leur maître sur l'éducation et sa prise de position par rapport à la relation entre l'éducation traditionnelle/ancienne et l'éducation nouvelle.

4.2 Éducation nouvelle, idée reçue par le milieu éducatif chinois

À partir de 1912, à cause d'une mutation politique et sociale, les intellectuels du milieu éducatif essayaient de chercher une idéologie éducative compatible à un régime républicain. L'école confucéenne, qui domine la société chinoise pendant des milliers d'années, était la cible de critique des militants du Mouvement de la Nouvelle culture, tels que Chen Duxiu, Cai Yuanpei et Hu Shi. Dans le domaine éducatif, la compatibilité entre l'éducation traditionnelle sous influence du confucianisme et les valeurs démocratiques et libérales a été mise en cause par les intellectuels chinois. Au seuil du XX^e siècle, l'éducation nouvelle a été interprétée comme savoirs et techniques occidentaux et a été considérée comme complément de l'enseignement confucéen. Au moment des années 1920, les intellectuels chinois ont accordé plus de réflexion à la signification de l'éducation *nouvelle* et ont réexaminé la relation entre cette dernière et l'éducation *traditionnelle/ancienne*.

En 1912, un article « 对于教育方针之意见 (Avis sur la politique de l'éducation) » (renommé aussi « 对于新教育之意见 (Avis sur l'éducation nouvelle) ») écrit par Cai Yunpei, ministre de l'Éducation de l'époque, a été publié successivement dans le journal « 民立报 Minli bao » (le 8, 9, 10 février), numéro 11, volume 3 de la revue « Magazine de l'éducation » (le 10 février) et numéro 10, volume 8 de « Magazine d'Orient ». Dans cet article, Cai a proposé de formuler de nouveaux principes éducatifs afin de s'adapter à un état républicain. Cai a préconisé de mettre en œuvre cinq genres d'éducation : 军国民教育 (éducation nationale militaire), 实利主义教育 (éducation pragmatique), 公民道德教育 (éducation morale), 世界观教育 (éducation de la vision du monde) et 美感教育 (éducation esthétique) (X. Qu & Tong, 2007). Ces

propositions ont montré la nouvelle orientation de l'éducation chinoise (Tian, 2009) et le terme 新教育 xin jiaoyu (éducation nouvelle) est devenu populaire dans le domaine éducatif (C. Wang, 2009). À la suite des propositions éducatives, les intellectuels chinois ont lancé une réflexion dynamique autour de 新教育 xin jiaoyu (éducation nouvelle). Beaucoup d'articles influents ont été publiés dans les revues et les journaux. Nous pouvons extraire de ces textes les points de vue représentatifs de ce qui était entendu par éducation nouvelle.

Comme ce que nous venons de dire sur le Mouvement de la Nouvelle culture, dans le contexte chinois, ce n'est plus simplement une discussion entre la tradition et l'innovation. Il y a aussi une confrontation entre la culture autochtone chinoise et l'idéologie étrangère venue de l'Occident. Le débat impliquait presque tous les domaines de la société : la politique, la littérature, l'art et l'éducation. Les articles que nous étudions ici traitent cette question de « tradition versus innovation » notamment dans une perspective éducative. Les auteurs de ces articles avaient tous pris une position favorable pour la nouveauté et étaient militants pour les nouvelles idées éducatives. Néanmoins, ces intellectuels qui soutenaient l'innovation ne sont pas parvenus à un consensus sur la manière de gérer la relation entre la tradition et l'innovation. Ceux qui prenaient le premier point de vue étaient les intellectuels libéraux chinois, comme Cai Yuanpei, Fan Yuanlian⁵² et Jiang Qi⁵³, dont la plupart étaient influencés par la pensée deweyenne. Ils n'opposaient pas l'éducation nouvelle à l'éducation traditionnelle et considéraient la première comme une amélioration et une évolution de la seconde (Q. Jiang, 1919; Tao, 1919a). Fan Yuanlian a insisté sur le fait que la tradition et la nouvelle tendance de l'époque étaient deux composantes indissociables de l'éducation, en disant que « 所谓新教育者, 盖以新之别于旧也。此实为甚大之谬误。(soi-disant l'éducation nouvelle, on croyait que la nouveauté était à l'opposé de l'ancienneté. En fait, c'est un énorme malentendu) » (Fan, 1914, cité par X. Qu & Tong, 2007, p. 743). Il y avait évidemment les différences entre l'éducation nouvelle et l'éducation ancienne. Mais leurs divergences ne les mettaient pas en opposition. Elles pouvaient coexister et nous pouvions profiter d'un produit mélangé entre l'éducation ancienne et l'éducation nouvelle. Pour Jiang Qi (1919), l'éducation nouvelle ne désigne pas qu'un seul genre d'éducation ou qu'un seul courant pédagogique et la nouveauté est née de l'ancienneté et est présentée comme meilleure que cette dernière. Jiang a expliqué dans son article « 何谓新教育(Qu'est-ce qu'est l'éducation nouvelle) » que « 新教育之于旧

⁵² Fan Yuanlian (1875-1927), pédagogue, politicien et président universitaire. Il a fait ses études au Japon et a fait des voyages d'études aux États-Unis.

⁵³ Jiang Qi (1885-1951), pédagogue et présidents des universités. Il a fait ses études au Japon et aux États-Unis.

教育非破坏的乃改造的，非反对的，乃加工的。非独创的，乃演进的（par rapport à l'éducation ancienne, l'éducation nouvelle n'est pas un destructeur, mais une amélioration, pas un opposant, mais un producteur, pas une innovation, mais une évolution) » (Q. Jiang, 1919, p. 359). Cai Yuanpei partageait aussi cette idée d'évolution :

教育是进步的：凡有学术总是后胜于前，因为后人凭者前人的成绩，更加一番功夫，自然更近一步。(L'éducation est en progression : en ce qui concerne le savoir, le suivant est toujours meilleur que le précédent. Car il profite des résultats des prédécesseurs en ajoutant des efforts afin de progresser.)(Cai, 1922, cité par X. Qu & Tong, 2007, p. 718).

Cai a choisi d'utiliser les termes *le précédent* et *le suivant* à la place de *l'ancien* et *le nouveau* pour éviter une connotation négative liée à l'ancienneté et positive liée à la nouveauté.

Au lieu de détruire l'éducation confucéenne, considérée comme ancienne, pour établir une éducation nouvelle, les intellectuels libéraux préconisaient d'analyser et réexaminer l'éducation ancienne d'un point de vue occidental en employant une méthode scientifique. Dans la revue « Éducation nouvelle », porte-parole des libéraux, nous trouvons des articles sur la pensée éducative confucéenne et la comparaison entre celle-ci et les idées pédagogiques occidentales. Dans le deuxième numéro de 1920 de la revue, trois articles ont été consacrés à l'analyse des pédagogies confucéennes d'un point de vue occidental et scientifique (Tan, 1920; K. Wu, 1920) dont l'un faisait une comparaison entre le philosophe néo-confucéen Wang Yangming et pédagogue allemand Friedrich Fröbel (Hua, 1920). Dans ces articles, les auteurs ont retiré des idées progressistes de la pensée confucéenne qui étaient similaires aux pédagogies occidentales. Par exemple, nous trouvons chez Confucius l'idée de l'enseignement personnalisé et chez Zhu Xi l'importance d'observer et d'expérimenter, ce qui sont sur la même longueur d'onde avec des pédagogues occidentaux du mouvement de l'éducation nouvelle comme Dewey. Nous trouvons les attitudes similaires dans les discours de Dewey durant son séjour en Chine entre 1919 et 1921. Il critiquait des méthodes traditionnelles qui focalisent sur la mémorisation et une éducation élitare, mais sans opposer la tradition confucéenne à l'éducation nouvelle (Dewey, 1919). Tao Xingzhi, ancien étudiant de Dewey et professeur d'université, a proposé de regarder l'éducation ancienne et l'éducation nouvelle dans une perspective de développement. Pour rester *nouveau*, il fallait enlever ce qui est *ancien*. « 夫教育之真理无穷，能发明之则常新，不能发明之则常旧。(Il existe de nombreuses théories éducatives. Si l'on peut les inventer, elles seront toujours nouvelles, sinon elles seront toujours anciennes) » (Tao, 1919a, p. 11). D'après lui, le seul moyen pour inventer et rester *nouveau* est de faire des expérimentations.

Cette idée a sans doute été influencée par la pensée pragmatique de son professeur John Dewey. En somme, pour ces pédagogues, l'éducation nouvelle pouvait être une modalité évolutive de l'éducation ancienne, qui serait une fusion des points positifs de l'éducation ancienne chinoise et l'éducation occidentale, et il est possible que trouver une harmonisation des deux côtés.

Néanmoins, les révolutionnaires radicaux ont pris une position différente. Ils avaient tendance à considérer l'éducation nouvelle comme antagoniste de l'éducation ancienne. Chen Duxiu est représentant de cette catégorie d'intellectuels. Dans la revue « Nouvelle Jeunesse » qu'il a créée, Chen a exprimé à plusieurs reprises son opposition à la pensée confucéenne. À part les articles de Chen, nous trouvons dans la revue d'autres auteurs qui partageaient son avis. Dans le premier numéro de « Nouvelle Jeunesse » paru en 1915, Wang Shuqian, frère de Chen et membre de la Chambre des représentants, a publié un article intitulé « 新旧问题 (Question de la nouveauté et de l'ancienneté) » dans lequel il affirmait que la « 旧者不根本打破。则新者绝对不能发生。[...] 新旧之不能相容。更甚于水火冰炭之不能相入也。(si l'on ne brise pas les anciens, les nouveaux ne vont absolument pas arriver. [...] Les anciens et les nouveaux sont incompatibles, même plus que l'incompatibilité entre de l'eau et du feu, entre de la glace et du charbon de bois.) » . Selon Wang, ce qui vient de l'étranger est *nouveau* et ce qui est inhérent à la Chine. Si l'article de Wang traitait la question de la nouveauté et de l'ancienneté d'une manière générale, Chen Duxiu avait davantage de réflexion au sujet de l'éducation. Le 7 février 1920, il a fait un discours sur « 新教育的精神 (L'esprit de l'éducation nouvelle) » dont le texte a été publié dans le journal « 国民新报 (Nouveau journal des citoyens) » deux jours plus tard. Dans le discours, Chen a souligné que l'éducation nouvelle ne dépend pas de disciplines nouvelles, mais de méthodes nouvelles et d'un esprit innovant. Un an plus tard, il a fait un autre discours nommé « 新教育是什么 (Qu'est-ce qu'est l'éducation nouvelle ?) » qui a été publié dans « Nouvelle Jeunesse ». Chen a décrit les caractéristiques d'une éducation nouvelle de la manière suivante, « 新教育的对面就是旧教育 (l'éducation ancienne est à l'opposé de l'éducation nouvelle) » (D. Chen, 1921, p. 1). Mais cela ne veut pas dire que l'école moderne et les disciplines scientifiques signifiaient l'éducation nouvelle et que les examens impériaux et les Classiques confucéens étaient l'éducation ancienne. Ce n'était que les différences sur le fonctionnement et des matières scolaires. Ce qui les différençait vraiment et les mettait en opposition était la méthode et le principe. Du point de vue de Chen, l'éducation ancienne est subjective et elle fabrique des individus instruits par une méthode dogmatique. Cependant, l'éducation nouvelle est objective ayant une fonction sociale et une méthode heuristique.

旧教育的主义是要受教育者依照教育者的理想，做成伟大的个人，为圣贤，为仙佛，为豪杰，为大学者。新教育不是这样，新教育是注重在改良社会，不专在造成个人的伟大。(Selon le principe de l'éducation ancienne, l'apprenant est censé être éduqué conformément aux idées de l'éducateur, d'être un modèle, un sage, une fée, un héros, un intellectuel. Ce n'est pas le cas pour l'éducation nouvelle, qui est axé sur la progression de la société non sur la grandeur d'un individu) » (D. Chen, 1921, p. 2).

En somme, pour Chen, les principes et les méthodes de l'éducation nouvelle et de l'éducation ancienne sont différents et les premières sont plus efficaces que les deuxièmes, et surtout les deux ne sont pas conciliables. Chen Duxiu avait sans doute une dévotion pour l'Occident et il a été aussi influencé par la pensée pragmatique de Dewey (*Maitron*, s. d.). You Xiaoli (2007) pense que les réflexions de Chen sur l'éducation nouvelle reposaient essentiellement sur la philosophie éducative de Dewey. Comme le rôle que joue Dewey pour certains pédagogues du mouvement de l'éducation nouvelle en Europe, sa pensée éducative sert de soutien ou de confirmation de leurs propres idées (Renier, 2014).

En dépit des prises de position différentes par rapport à la relation entre l'éducation nouvelle et l'éducation ancienne, les intellectuels chinois cités au-dessus partageaient certains consensus sur le genre d'éducation qu'ils voulaient promouvoir. Contrairement à la période précédente, ces intellectuels qui ont reçu eux-mêmes une éducation occidentale à l'étranger s'intéressaient davantage aux principes et méthodes éducatives occidentaux qu'aux connaissances et techniques modernes. Mettre l'enfant au centre de l'éducation était un point de convergence chez des intellectuels chinois.

夫新教育所以异于旧教育者，有一要点焉，即教育者非以吾人教育儿童，而吾人受教于儿童之谓也。吾国之旧教育以养成科名仕宦之才为目的。[.....] 新教育则否，在深知儿童身心发达之程序，而择种种适当之方法以助之。(Il y a un point essentiel qui diffère l'éducation nouvelle de l'éducation ancienne, c'est qu'au lieu d'éduquer l'enfant, c'est l'enfant qui nous apprend. L'éducation ancienne de notre pays vise à former les mandarins. [...] Par contre, l'éducation nouvelle, qui comprend le développement physique et psychique de l'enfant, choisit les diverses méthodes appropriées afin de l'aider) (Cai, 1918, cité par X. Qu & Tong, 2007, p. 701).

Ling Bing⁵⁴, et ancien étudiant de John Dewey, attachait une importance à la psychologie de l'enfant. Sous influence de Dewey, il pensait que l'ère nouvelle de l'éducation devrait être

⁵⁴ 凌冰 (1891-1993), pédagogue et président universitaire. Il a fait ses études aux États-Unis (1913-1919) et se spécialise en psychologie de l'éducation.

centrée sur l'enfant et la psychologie devrait en être le fondement (Ling, 1919). À la même époque en Europe, Piaget, Wallon et d'autres pédagogues portaient aussi le point de vue similaire sur le développement de l'enfant. Selon Ling, il fallait que l'école s'adapte à l'enfant plutôt que le contraire (Ling, 1920). En plus du développement psychologique de l'enfant, une partie des intellectuels chinois, qui préconisait le pragmatisme, a aussi insisté sur la fonction de l'éducation dans la mutation de la société. Jiang Menglin, disciple de Dewey, a souligné que l'éducation devrait former les individus qui seraient capables de contribuer à promouvoir la société (M. Jiang, 1919). Chen Duxiu attachait encore plus d'importances à l'aspect social : « 社会要是离了教育, 那人类的知识必定不能发展, 教育要趋重社会不能趋重个人。 (Séparer l'éducation de la société, le savoir-être humain ne pourra pas se développer. L'éducation devrait attacher plus d'importance à la société qu'à l'individu) » (D. Chen, 1920) Selon lui, le point essentiel de la réforme éducative était la société (D. Chen, 1921). Zhu Jin, étudiant revenu des États-Unis, partageait aussi ce point de vue. D'après lui, l'éducation du passé était une éducation de l'individu, influencée par la psychologie, et l'éducation de l'époque était celle de la société, basée sur une sociologie (J. Zhu, 1919). Nous avons remarqué également ce genre de réorientation, d'une visée individuelle à une visée sociologique au cours du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident. Néanmoins, pour la Chine de l'époque, l'exigence de progrès social primait le besoin de développement individuel. C'est aussi pour cette raison que la pensée de Dewey qui prend en considération l'aspect social résonnait dans le milieu éducatif chinois.

En Occident, l'éducation nouvelle recouvre différentes théories et méthodes éducatives et elle a des noms divers : Célestin Freinet l'appelait *éducation coopérative*, Adolphe Ferrier l'a nommée *méthode active* et John Dewey *l'éducation progressive*. Malgré les différentes appellations, les pédagogies nouvelles se construisent sur la base de développement des sciences modernes et des méthodes scientifiques ayant aussi la pensée démocratique et libérale comme fondement théorique. Elles ont été établies sur une idée de s'opposer à une éducation dite ancienne et aux méthodes dites traditionnelles. Si en Occident le côté *nouveau* relevait plus des méthodes, pour la Chine *nouvelle* signifie une ouverture sur le monde dans un sens général. Que ce soient des idées démocratiques et scientifiques ou des méthodes d'enseignement, elles étaient toutes inconnues pour la société chinoise. Il ne s'agit pas simplement d'une question éducative, mais d'une nécessité sociale et politique. Les intellectuels chinois de l'époque envisageaient une rénovation de la société. L'éducation était plus du domaine de la rénovation, elle était aussi considérée comme outil et enjeu pour réformer la société. Bien que les

intellectuels chinois aient mis les idées pédagogiques occidentales dans une position antagoniste à l'éducation traditionnelle chinoise, cette opposition est différente de celle de l'Europe ou des États-Unis. Elles ne sont pas introduites dans la société chinoise pour détruire ou remplacer la pensée éducative confucéenne. Si dans le contexte occidental la visée sociale de l'éducation nouvelle a été prise en compte plus tard que la visée individuelle, l'introduction des idées éducatives nouvelles en Chine était dès le début liée aux mutations sociales. Bien que Cai Yuanpei (1995) ait insisté sur le fait que l'éducation nouvelle devrait être au service du peuple et être détachée du pouvoir politique, le contexte social et politique pendant la première moitié du XX^e siècle ne permettait pas de réaliser cette ambition. Mais les idées éducatives nouvelles continuaient à exercer leurs influences sur l'éducation en Chine.

5 Les influences des pédagogies nouvelles et la suite du mouvement de l'éducation nouvelle en Chine

Sous l'impulsion des intellectuels chinois et des pédagogues occidentaux, le mouvement de l'éducation nouvelle en Chine a atteint son apogée au moment de la visite de Dewey. En tant que source principale de l'éducation nouvelle chinoise, la pensée deweyenne est accueillie avec ferveur par de nombreux intellectuels chinois. Les discours et les publications sur les travaux du pédagogue américain ont fait passer les idées de mettre en relation le développement de l'enfant et le progrès de la société, qui sont servies comme point d'appui de la réforme éducative en Chine. Nous prenons Dewey comme exemple pour comprendre la mise en pratique des idées éducatives nouvelles et leur assimilation dans la société chinoise.

5.1 Les héritages de Dewey en Chine

Le départ de Dewey en 1921 n'a pas mis fin à ses influences en Chine. Elles persistaient principalement par deux canaux, l'un par les mesures de la réforme éducative, dont la mise en place du système scolaire « 壬戌 Rexun » en 1922 et l'autre par les actions militantes des héritiers chinois de la pensée éducative deweyenne comme Tao Xingzhi.

Après la mise en place du système « 壬子癸丑 Renzi guichou⁵⁵ » en 1913, le milieu éducatif chinois a connu une revalorisation de la pensée confucéenne en 1915 chez les restaurateurs au sein du gouvernement, dont l'acteur essentiel était Yuan Shikai, président de la République à l'époque. Après l'arrivée de Dewey, la réforme éducative a trouvé une nouvelle ligne directrice. En 1922, dix ans après la promulgation du premier système scolaire « Renzi guichou » de la République de Chine, un nouveau système scolaire nommé « Renxu » a été mis en place. Il s'agit d'un système scolaire qui est le plus influent de l'histoire de l'éducation en Chine. Dans ce nouveau système, la durée de la scolarité était réduite : six ans pour l'enseignement primaire (quatre ans d'école élémentaire et deux ans d'école élémentaire supérieure), trois ans de collège et trois ans de lycée. Ce modèle, appelé souvent « modèle 6-3-3 », a été emprunté du système des États-Unis. Si le système scolaire de 1913 suivait le modèle éducatif japonais, le système « Renxu », promulgué un an après le départ de Dewey, était une reproduction du système américain. Sans doute la visite du maître américain en Chine et ses pensées éducatives ont joué un rôle important dans la relation sino-américaine. De plus, les anciens étudiants revenus des États-Unis, qui occupaient des postes importants au sein du gouvernement et dans les associations éducatives militantes, ont également y contribué. Dans les années 1920, Paul Monroe, collègue de Dewey à l'Université Columbia, a visité la Chine à plusieurs reprises et a permis à l'influence des États-Unis de se poursuivre en Chine. Étant chrétiens, Monroe et sa femme ont dirigé la délégation chrétienne pour sa première visite en 1913 (H. Zhou & Chen, 2007). Pour les autres visites, la mission religieuse n'est quasiment pas mentionnée dans des recherches chinoises, mais nous pouvons mettre en question une potentielle mission d'évangélisation en Chine. Monroe était aussi initiateur de 中华教育文化基金会 (Fondation chinoise pour la promotion de l'éducation et de la culture) qui chargeait du remboursement des indemnités des Boxers. Nous supposons que derrière la diffusion des idées pédagogiques est sous-entendue aussi une volonté coloniale du gouvernement américain. Dewey était aussi un missionnaire de la démocratie américaine (Deledalle, 1966) et de sa volonté impérialiste. Ces échanges internationaux ne sont pas sans retour d'investissement. Nous voyons déjà l'effet du programme de bourse des indemnités des Boxers au seuil du XX^e siècle sur l'éducation chinoise dans les années 1920.

Le nouveau système scolaire « Renxu » a été conçu en suivant les sept principes, qui étaient beaucoup inspirés des idées éducatives de Dewey :

⁵⁵ Le système Renzi guichou est le premier système scolaire sous le régime politique républicain. Sa préparation a commencé en 1912 et il a été mis en œuvre en 1913.

适应社会进化之需要 (S'adapter aux besoins de l'évolution sociale)

发挥平民教育精神 (Faire jouer l'esprit de l'éducation démocratique)

谋个性之发展 (S'efforcer de développer la personnalité)

注意国民经济力 (Faire attention au pouvoir économique national)

注意生活教育 (Faire attention à l'éducation de la vie)

使教育易于普及 (Rendre l'éducation accessible pour tout le monde)

多留各地方伸缩余地 (Permettre plus d'autonomie aux collectives locales)

(«Zhengfu gongbao», 1922, cité par X. Qu & Tang, 2007, p. 1008-1009).

Dans ces sept principes, nous pouvons constater une prise en compte à la fois du développement individuel et l'évolution sociale, l'idée importante que l'on doit au Dewey. À ce moment-là, les exigences et le développement de la société devenaient une priorité du système scolaire. Une société démocratique avait besoin évidemment d'une éducation démocratique qui accueillait tous les individus de la société. Dewey a beaucoup parlé de cette exigence démocratique de l'éducation dans ses discours comme « 民主主义的教育 (Éducation de la démocratie) » et « 平民主义之真谛 (Vrai sens de l'éducation démocratique) ». L'influence de Dewey s'est exercée notamment par l'intermédiaire de la Fédération nationale des associations éducatives et les associations éducatives régionales, qui s'intéressaient à la réforme du système scolaire dès 1915. Plusieurs réunions de la Fédération nationale des associations éducatives se sont consacrées à ce sujet et les associations éducatives régionales telles que l'association éducative du Jiangsu et celle du Zhejiang, ont fait des propositions sur la réforme du système. À la suite de chaque réunion, les propositions ont été adressées au ministère de l'Éducation et ont contribué à l'adoption du nouveau système.

À l'occasion de son séjour, Dewey a été invité à assister à la cinquième réunion de la Fédération des associations éducatives en 1919 et il a fait un discours sur l'esprit pragmatique de l'éducation. Dans ce discours, au lieu de proposer des mesures nationales uniformisées, Dewey était plus favorable à des tentatives réformistes à l'échelle locale qui correspondaient mieux à la situation de chaque région ou même de chaque établissement. Il a proposé de faire les universités, les écoles normales et les écoles des filles des terrains d'expérimentation et de créer des écoles expérimentales au sein des établissements supérieurs comme ce qu'il a fait aux États-Unis. La participation de Dewey à cette réunion a porté sans doute ses fruits. L'un des sept

principes du système « Renxu », « permettre plus d'autonomie aux collectives locales » s'est inscrit dans la lignée des propositions de Dewey. Cette préconisation pour une autonomie éducative à l'échelle régionale a été mentionnée pour la première fois en tant que principe du système scolaire. L'idée de centrer l'éducation sur l'enfant, que Dewey faisait beaucoup passer, s'est présentée également dans les décisions de cette même réunion de la Fédération nationale des associations éducatives : « 今后之教育应觉悟人应如何教，所谓儿童本位教育是也。(À l'avenir, l'éducation devrait être consciente de la manière dont les gens devraient être enseignés, à l'instar de l'éducation dite centrée sur l'enfant) » (« Jiaoyu gongbao », 1919, cité par X. Qu & Tang, 2007, p. 860). Dans l'un de ses discours, Dewey a souligné que :

民治主义(democracy) 也有同样的两方面。一方面要使人人的个性有充分发展的机会，无论门户家产等级都须有机会发展他天然的能力；一方面还要顾到社会方面共同意志的需要。换句话说，就是人人发展他的个性。(La démocratie a aussi deux aspects. D'une part, il est nécessaire de développer pleinement la personnalité de chaque individu pour qu'il ait la possibilité de développer ses capacités naturelles, quelle que soit son origine familiale. D'autre part, il faut prendre en compte les besoins de l'esprit commun de la société. Autrement dit, il s'agit que chacun développe sa personnalité)(Dewey, 1924, p. 127).

Le principe « s'efforcer de développer la personnalité » du nouveau système scolaire était une reproduction synthétique des propos de Dewey.

Il faut rappeler que l'Association éducative du Jiangsu était l'un des cinq organisateurs de la visite de Dewey en Chine et au sein de la Fédération et des associations régionales, il y avait aussi beaucoup de partisans du pragmatisme et de la démocratie. Les journaux et les revues de l'époque ont également joué un rôle important dans la propagation du projet du nouveau système scolaire et ont élargi son influence au sein de la société, ce qui a favorisé la mise en place du système scolaire « Renxu » (J. Wang, 2007b). La revue « Magazine de l'éducation » a publié le compte rendu après chaque réunion nationale et « Éducation nouvelle » a consacré un numéro en 1922 aux études sur la réforme du système, dont Tao Xingzhi, ancien étudiant de Dewey, était rédacteur en chef. Le milieu éducatif avait déjà l'intention de réformer l'éducation pour qu'elle corresponde mieux aux « esprits républicains » dont la démocratie et l'autonomie sont deux points essentiels (Y. Zhu et al., 2007). Nous pouvons dire que l'arrivée de Dewey a renforcé la conviction des partisans chinois et a prôné la réforme tout en leur offrant un point d'appui théorique et montrant exemple de la démocratie états-unienne. C'est pour cette raison qu'une grande partie des discours de Dewey s'est consacrée au sujet de la démocratie. C'est par

le biais des participants de la mise en œuvre du système, qui ont imprégné des idées deweyennes, que la pensée éducative de Dewey a pu continuer exercer ses influences.

Dewey a eu ses influences sur le système scolaire d'une manière indirecte, c'est-à-dire à travers les partisans de ses pensées et du pragmatisme. En fait, les disciples de Dewey et les admirateurs de sa pensée faisaient aussi partie de ses héritages en Chine. Ils ont permis non seulement une perpétuation de la pensée éducative de Dewey après son départ en 1921, mais aussi un développement de l'éducation chinoise dans les dizaines années suivantes, et même plus tard. Tao Xingzhi est un pédagogue, un réformiste, un éducateur d'avant-garde et un militant de la démocratie en Chine pendant la première moitié du XX^e siècle, notamment dans les années 1920 jusqu'au son décès en 1946. Il s'opposait aux idées éducatives traditionnelles chinoises, ainsi que les pensées occidentales qui ne s'adaptent pas aux conditions sociales en Chine. Tao s'efforçait de construire une éducation nouvelle qui est au service des peuples, en particulier les gens des petits villages. Mao Zedong l'a nommé « 人民教育家 (pédagogue des peuples) ». Tao Xingzhi n'est pas seulement le bon étudiant de Dewey, il est aussi le bras armé de la démocratie et du libéralisme américain, et même l'agent de la politique intrusive de l'Amérique en Chine. Tao Xingzhi est né en 1891 dans une famille modeste dont le père était enseignant d'un petit village à Anhui. Au tournant du XX^e siècle où la volonté de coloniser la Chine par la religion était très forte, les établissements scolaires traditionnels étaient en déclin et les écoles modernes, surtout des confessionnelles, prévalaient. Grandi à cette époque, Tao est entré dans une école missionnaire en 1906 après que ses parents se sont convertis au christianisme et il est lui-même devenu chrétien en 1913 (Y. Feng & Yin, 2008). L'origine religieuse de Tao a une influence importante sur sa philosophie éducative (He, 2011). Ayant reçu une éducation occidentale dès un jeune âge, Tao était en faveur des idées éducatives occidentales et il a poursuivi en 1914 ses études aux États-Unis, d'abord à l'Université de l'Illinois et puis à l'Université Columbia où il a rencontré Dewey et est devenu propagandiste de la pensée éducative deweyenne. Tao est rentré en Chine en 1917 et il a occupé un poste de professeur à l'École normale supérieure de Nankin. Il était aussi activiste du Mouvement du 4 mai et a joué un rôle important dans la diffusion des idées démocratiques et libérales de l'éducation nouvelle en Chine. En regardant ses expériences, Tao fait sans doute partie des fruits des stratégies des États-Unis qui voulaient exercer les influences sur la Chine à travers des nouveaux intellectuels qui ont étudié aux États-Unis et qui occupait des postes clés dans le milieu éducatif et politique en Chine.

Dès son retour en Chine, Tao a contribué à introduire et à diffuser le pragmatisme et les idées éducatives progressistes de Dewey. Il a publié des articles dans les différents journaux et revues, comme « 试验主义之教育方法 (Pragmatisme -- méthode éducative) » (1918) et « 介绍杜威先生的教育学说 (Introduction de la pensée éducative de Monsieur Dewey) » (1919) dans le journal « 时报 (Eastern Times) », « 试验主义与新教育 (Pragmatisme et l'éducation nouvelle) » dans la revue « Éducation nouvelle » en 1919, et « 试验教育的实施 (Application de l'éducation pragmatique) » (1919). Il a aussi utilisé la version originale anglaise des ouvrages de Dewey comme manuel dans l'École normale supérieure de Nankin. Tao a participé activement à l'organisation de la visite de Dewey en Chine et l'a accompagné pendant son séjour de deux ans. Parmi les disciples de Dewey, Tao n'est peut-être pas le plus fidèle aux idées deweyennes, mais il est celui qui les adapte à la situation chinoise et faire en sorte que les graines de la philosophie éducative de Dewey et de la pensée démocratique américaine portent leurs propres fruits sur le sol chinois. Il a suivi les conseils de Dewey destinés à l'éducation chinoise en créant des écoles expérimentales qui permettent de trouver par les pratiques de terrain une philosophie éducative plus adaptés à la société chinoise. En 1923, Tao a refusé son poste de professeur pour se concentrer sur les affaires militantes au sein de 中华平民教育促进会 (Association de promotion d'éducation démocratique chinoise) et de la 中华教育改进社 (Ligue d'amélioration de l'éducation chinoise) à Pékin. Il a choisi de travailler sur l'éducation dans les zones rurales et a ouvert en 1927 une école normale expérimentale à Xiaozhuang, petit village près de Nankin. Nous supposons que le fait d'être venu des milieux populaires et d'être de confession chrétienne a conduit Tao à choisir les villages ruraux comme terrain d'expérimentation. L'école a été fermée en 1930 sur la demande du gouvernement parce que des enseignants et des élèves ont soutenu le mouvement de grève des ouvriers. C'était dans cette école normale que Tao a pu développer ses théories éducatives à la base de la pensée deweyenne et les mettre en pratique.

Les idées éducatives principales de Tao Xingzhi peuvent être résumées en trois courtes expressions : 教学做合一 (mettre ensemble l'enseignement, l'apprentissage et la pratique), 生活即教育 (la vie, c'est l'éducation) et 社会即学校 (la société, c'est l'école). En 1919, Tao Xingzhi a publié un article nommé « 教学合一 (mettre ensemble l'enseignement et l'apprentissage) » dans le supplément « (世界教育新思潮) Le nouveau courant éducatif du monde » du journal « Eastern Times ». Dans cet article, Tao a soulevé une idée de mettre ensemble l'enseignement et l'apprentissage. Il a donné trois raisons pour justifier son idée : « 1

la responsabilité d'enseignant consiste à apprendre aux élèves à apprendre, 2 la méthode d'enseignement devrait être basée sur la méthode d'apprentissage, 3 l'enseignant devrait enseigner tout en apprenant (一先生的责任在教学生学, 二先生教的法子必须根据学的法子, 三先生须一面教一面学。) » (Tao, 1919b). Nous pouvons constater l'influence de Dewey dans cette proposition de Tao. À cette période, Tao s'intéressait davantage à l'apprentissage de l'enfant dans l'éducation. Huit ans plus tard, en 1927, le travail pratique à l'école normale de Xiaozhuang a fait évoluer son idée de *mettre ensemble l'enseignement et l'apprentissage*. Tao a ajouté le côté pratique dans son ancienne théorie qui est devenue désormais *mettre ensemble l'enseignement, l'apprentissage et la pratique* : « 事怎样做就怎样学, 怎样学就怎样教, 教的法子要根据学的法子, 学的法子要根据做的法子。 (Apprendre selon la manière de faire les choses, enseigner d'après la façon d'apprendre ; la méthode d'enseignement devrait être basée sur la méthode d'apprentissage, la méthode d'apprentissage devrait être basée sur la façon de pratiquer) » (Tao, 1932, p. 3). À ce moment-là, travailler, agir ou pratiquer est devenue le centre d'intérêt de sa théorie. L'enseignement et l'apprentissage devraient tous être centrés sur la pratique. Cette idée de Tao pourrait être considérée comme un développement sur la base de *Learning by doing* de Dewey. Cependant, pour Tao, c'était plutôt *Learning is doing* ou *Doing is learning*.

Après huit ans de pratiques sur le terrain, Tao Xingzhi a rendu compte que l'idée *l'éducation, c'est la vie* de Dewey ne fonctionnait pas très bien en Chine. À une époque où la scolarisation massifiée était encore difficilement envisageable pour la société chinoise surtout dans des zones rurales, d'après Tao il était plus raisonnable d'apprendre directement à partir de la vie quotidienne au lieu d'attendre une chance d'étudier à l'école (1932). Bien que son idée soit différente de celle du maître, Tao a reconnu l'influence qu'il a reçue de la part de Dewey.

没有教育即生活的理论在前, 决产生不了教学做合一的理论。但到了教学做合一的理论形成的时候, 整个的教育便根本地变了一个方向。这个方向是生活即教育。(Sans la théorie de l'éducation, c'est la vie, il n'y aurait plus la théorie de mettre ensemble l'enseignement, l'apprentissage et la pratique. Mais lorsque la théorie de mettre ensemble l'enseignement, l'apprentissage et la pratique a été formée, toute l'éducation a fondamentalement changé de direction. Cette direction est la vie, c'est l'éducation) (Tao, 1932, p. 13).

D'après Tao, la vie porte en elle une signification éducative. L'éducation devrait être centrée sur la vie et s'organiser en fonction de la vie. La vie détermine l'éducation et l'éducation en revanche transforme la vie quotidienne. Pour la même raison, l'idée *l'école, c'est la société* de

Dewey a aussi été transformée en *la société, c'est l'école*. Lorsqu'il a parlé de la différence entre l'idée de Dewey et la sienne, il a fait une métaphore :

学校即社会,就好像把一只活泼的小鸟从天空里捉来关在笼里一样,他要以一个小的学校去把社会上一切东西都吸收进来...社会即学校则不然,它是要把笼中的小鸟放到天空中去,使它能任意翱翔,是要把学校的一切伸张到大自然里去。(L'école, c'est la société, c'est comme prendre un oiseau vivant dans le ciel et le garder dans une cage. On utilise une petite école pour absorber tout ce qui est dans la société ... La société, c'est l'école, c'est différent. C'est sortir l'oiseau de la cage pour qu'il puisse voler librement dans le ciel. On étend tout ce qui se trouve dans l'école à la nature) (Tao, 1991, p. 245).

L'école, d'après Tao, a deux sens. Dans un sens réduit, l'école est une institution officielle réservée au but éducatif. Mais dans un sens plus large, elle peut désigner à n'importe quel endroit où vivent les peuples. C'est ce dernier sens auquel Tao attachait plus d'importance. Il préconisait de briser le mur entre l'école et la société et de libérer l'école de son entrave. Avec ses expériences à l'école normale de Xiaozhuang, Tao a pu améliorer la pensée éducative deweyenne et l'incorporer dans la société chinoise. Au lieu d'accepter la pensée de Dewey dans son intégralité, Tao a renoncé la partie qu'il jugeait inappropriée et déraisonnable dans le contexte chinois de l'époque.

5.2 Les influences, sont-elles « éphémères » ?

Sans doute, les intellectuels chinois de l'époque ont trouvé dans la pensée de Dewey une conviction pour la démocratie et le libéralisme. Sa mission consistait à apporter une caution à la démocratie que les intellectuels chinois cherchaient à mettre en place et à introduire les idées occidentales en matière d'éducation grâce à l'appui de ses anciens étudiants. Grand nom de la philosophie américaine, représentant d'un pays admiré par une frange des intellectuels chinois et ancien professeur de ces derniers, Dewey avait toutes les qualités pour apporter cette caution et convaincre.

民治的根本观念,便是对于教育有很大的信仰。这个信仰便是认定大多数普通人都是可以教的,不知者可使他们知,不能者可使他们能,这是民治的根本观念。民治便是教育,便是继续不断的教育,出了学校,在民治社会中服务,处处都得着训练,与在学校里一样。(Le concept fondamental de la démocratie est qu'il existe une grande croyance en l'éducation. Cette conviction est

que l'on peut enseigner à la plupart des gens ordinaires : ceux qui ne le savent pas apprendront, et ceux qui ne sont pas capables y arriveront. C'est le concept fondamental de la démocratie. La démocratie est l'éducation, c'est-à-dire une formation permanente. À la sortie de l'école, les gens rendent des services à la société démocratique et la formation est partout, comme à l'école)(Dewey, 2005, p. 84).

Cette propagation de la démocratie de la part de Dewey correspondait justement aux attentes de la Chine de l'époque. Il faut savoir que la démocratie (Minquan) faisait partie des *trois principes du peuple* que préconisait Sun Yat-sen, fondateur de la République de Chine. La démocratie était un sujet dominant à l'époque et un maître issu d'un pays démocratique était certainement bienvenu. De plus, le rapprochement entre la Chine et les États-Unis a élargi davantage l'influence américaine en Chine et a créé un environnement politique et culturel favorable pour la diffusion de la pensée deweyenne en Chine (Q. Yuan, 2001). Les actions d'évangélisation des confessions religieuses et le programme de mobilité pour les étudiants chinois faisaient partie des stratégies des États-Unis qui visaient à perpétuer ses influences sur la Chine à travers des nouveaux intellectuels chinois ayant étudié aux États-Unis.

D'ailleurs, à part les circonstances sociales de l'époque étant en faveur de la démocratie et du libéralisme, les points communs avec l'idéologie confucéenne ont facilité l'acceptation de la pensée deweyenne en Chine. Confucius et Dewey considèrent tous les deux une l'éducation comme moyen fondamental de réaliser leurs idéaux sociaux (H. Zhang, 2019). Pour Confucius, l'éducation sert à consolider le gouvernement de l'empereur et la stabilité sociale. Quant à Dewey, « 教育是社会改造的历程 (l'éducation est le processus de transformation sociale) » (Dewey, 1923, p. 5). Étant dans le contexte social différent, ils ont évidemment la divergence en ce qui concerne la finalité éducative parce que comme le dit Dewey : « 社会的趋向怎样，教育的趋向也要怎样。 (l'orientation de l'éducation devrait être celle de la société) » (Dewey, 1919, p. 3). Pour les trois décennies du XX^e siècle, c'était la démocratie et les sciences qui étaient censées d'orienter l'éducation chinoise. Cai Yuanpei a appelé Dewey « Confucius de l'Occident » en disant que :

我觉得孔子的理想与杜威的学说有很多相同的点。这就是东西方文明要媒合的证据了。但媒合的方法，必先要领会西洋科学的精神，然后用他来整理中国的旧学说，才能发生一种新义。(Je pense que les idéaux de Confucius ont de nombreuses similitudes avec la pensée de Dewey. C'est la preuve que les civilisations orientale et occidentale vont être accouplées. En ce qui concerne la méthode de jumelage, il faut d'abord comprendre l'esprit des sciences occidentales, puis les appliquer pour trier les anciennes doctrines chinoises afin de produire une nouvelle idéologie.) (Cai, 1919).

D'ailleurs, la pensée de Wang Yangming (1472-1529) sur l'importance de mettre ensemble savoir et agir (知行合一) présente des points communs avec l'idée de « learning by doing » de Dewey (Q. Yuan, 2001).

Néanmoins, il existe aussi dans les idées deweyennes, ou plus largement dans les idéologies occidentales, des éléments discordants avec la philosophie traditionnelle chinoise et inadaptée aux circonstances sociales de l'époque. Les différences entre l'idéologie traditionnelle chinoise centrée sur la filiation famille et celle de l'Occident basée sur le droit et la liberté, mises en avant surtout par des militants du Mouvement de la Nouvelle culture, faisaient que les idées nouvelles occidentales avaient un public relativement restreint. La visite de Dewey en Chine a eu une réponse forte dans le milieu intellectuel et ses discours ont attiré beaucoup d'audiences, parfois même des milliers, mais la plupart des jeunes audiences ne soient pas toujours en mesure de comprendre pleinement la philosophie de Dewey (W. Sun, 2019). Pour ces jeunes, Dewey a joué plutôt un rôle éclairant qui vulgariser les idées démocratiques et ce qui importe, ce n'est pas ce qu'a dit Dewey, mais qu'est une figure de l'idéologie occidentale (R. Zhang, 2003). Cela explique en quelque sorte pourquoi, malgré une grande quantité de publications de Dewey dans des revues ou parue en livre, il y avait moins d'écrits sur l'analyse de ces discours. Quant à ses supporters, représentant de la démocratie, de l'esprit scientifique et des idées nouvelles éducatives, étaient une référence incontournable pour des réformateurs chinois et ses discours de Dewey étaient la bonne parole qui ne nécessite aucun commentaire, ni aucune critique comme celles des missionnaires religieux acceptés avec soumission. Comme constate une chercheuse de la philosophie deweyenne, la pensée deweyenne était plutôt réceptive plutôt que réflexive (J. C.-S. Wang, 2007). Robert W. Clopton et Tsuin-chen Ou ont aussi exprimé leur étonnement par rapport à un manque d'analyse des discours de Dewey en Chine dans l'introduction de l'ouvrage « Lectures in China 1919-1920 » :

His [Dewey] brief stay was one of the most significant and influential events in recent Chinese cultural history, but the Chinese have been so familiar with Dewey's influence that they have not bothered to analyze it, nor even to write extensively about it. (Son [Dewey] bref séjour a été l'un des événements les plus importants et les plus influents de l'histoire culturelle chinoise récente, mais les Chinois ont été si familiers avec l'influence de Dewey qu'ils n'ont pas pris la peine de l'analyser, ni même d'écrire abondamment à son sujet.) (Clopton & Ou, 1973, p. 1).

La raison qu'ont donnée ces deux chercheurs ne justifie pas forcément l'insuffisance et le retard des analyses sur Dewey après sa visite en Chine. Mais cela nous permet de réfléchir sur la réception des idées deweyennes a posteriori.

Ayant à la fois certaines similitudes avec l'idée pragmatique du confucianisme et un crédit pour représenter les idées éducatives occidentales, la pensée de Dewey était généralement bien reçue par tous les trois courants idéologiques de l'époque : le libéralisme, le conservatisme et le radicalisme (Q. Yuan, 2001; H. Zhang, 2019). Néanmoins, un changement ne se fait jamais dans l'accord et il y a toujours un rapport de force. Bien que Dewey et sa pensée aient eu un accueil ardent autour des années 1920 parmi les intellectuels libéraux, il y avait aussi des résistances de la part de certains enseignants et seigneurs de guerre conservatistes qui étaient contre l'autonomie des élèves et la grève des étudiants (W. Sun, 2019). À cause d'une alternance du pouvoir au sein du gouvernement entre le régime parlementaire et le régime présidentiel dans les années 1920, il est devenu de plus en plus difficile pour les libéraux de promouvoir la démocratie et les sciences et « their vision of modern science and democracy for China was not the vocabulary understood by militarists (leur vision de la science moderne et de la démocratie pour la Chine n'était pas le vocabulaire compris par les militaristes) » (Keenan, 1977, p. 21). De plus, du côté des radicaux prérévolutionnaires comme Chen Duxiu, sous l'impulsion de la révolution russe en 1917 et la création du PCC en 1921, le marxisme a gagné plus de partisans, pour lesquels les propositions de Dewey qui insistaient sur réformer la société par l'éducation étaient trop flasques. D'après Qu Qiubai⁵⁶ (1924), il ne fût pas par hasard que le pragmatisme est devenu populaire autour du Mouvement du 4 mai parce que la société patriarcale chinoise qui a été menacée par le capitalisme occidental cherchait une idéologie nouvelle et le pragmatisme qui prête attention à la réalité et aux actions répond bien à cette demande, mais il n'est pas compatible avec l'esprit des révolutionnaires qui souhaitaient un changement social radical.

L'influence de Dewey a commencé à diminuer autour de 1927 avec la prise du pouvoir d'un gouvernement nationaliste et la résurgence de la pensée confucéenne et la culture traditionnelle (Clopton & Ou, 1973). Barry Keenan (1977), chercheur américain, utilise aussi le mot *ephemeral* (*éphémère*) pour décrire l'influence de Dewey en Chine. Est-ce qu'il s'agit vraiment d'un passage fugitif pour l'éducation chinoise ? Nous pourrions étudier l'impact de Dewey d'une perspective différente. Avec la prise du pouvoir du PCC en 1949, la lutte des classes, le prolétariat contre le capitalisme, était une priorité du pays. Autour des années 1950, Dewey est considéré comme réactionnaire et gauchiste et ses idées sont taxées d'idéologie bourgeoise (Cao, 1951; H. Chen, 1956; Keenan, 1977). En pleine guerre froide, ayant allié avec l'URSS, la

⁵⁶ 瞿秋白 (1899-1935), écrivain et homme politique. Il est marxiste et membre du PCC.

relation sino-américaine était antagonique. Dewey, ancien porte-parole américain et missionnaire du libéralisme opposé au communisme, est devenu la cible de critiques dont certaines étaient venues de ses propres disciples. Chao Fu, pédagogue chinois qui a lui-même fait ses études et a travaillé aux États-Unis, a commencé son attaque de la pensée de Dewey en la qualifiant comme représentant de *l'éducation ancienne* :

假使我们要批判旧教育思想，我们首先应该批判杜威。[.....] 杜威的教育思想支配了中国教育界三十年。他的社会哲学和一般哲学，在一部分中国人中间，也有一定的影响。(Si nous voulons critiquer les idées éducatives archaïques, nous devons d'abord critiquer Dewey. [...] Les idées éducatives de Dewey dominent le monde de l'éducation chinoise depuis trente ans. Sa philosophie sociale et sa philosophie générale ont également une certaine influence chez certains Chinois) (Cao, 1951, p. 1).

Dewey, référence incontournable de l'éducation nouvelle au début du XX^e siècle, était considéré comme représentant de l'éducation ancienne dans les années 1950. Le reproche fait aux idées deweyennes représentait dans le fond une rivalité avec le PCC de l'époque qui dénonçait l'impérialisme et l'individualisme (Cao, 1951). L'enseignement centré sur l'enfant était ainsi dénommé individualisme et les initiatives de l'enfant étaient jugées trop exagérées (Cao, 1951; H. Chen, 1956). Cette hostilité envers Dewey et sa pensée était dans une certaine mesure la preuve de son influence en Chine.

Les trois premières décennies du XX^e siècle qui témoignaient un accueil enthousiaste des théories de Dewey étaient une période faste pour les missionnaires américains porteurs du libéralisme. C'est à cette époque que les graines de l'éducation nouvelle ont été semées sur le sol chinois. À cause de la montée du PCC, il était exclu que les intellectuels libéraux puissent continuer à diffuser les idées du libéralisme. La plupart des disciples de Dewey sont quittés la Chine continentale autour des années 1940. Hu Shi a séjourné aux États-Unis dès les années 1940 et est installé à Taiwan depuis 1952. Jiang Menglin est aussi allé à Taiwan en 1949. Leurs articles et ouvrages publiés à Taiwan, Hongkong, aux États-Unis étaient difficilement accessibles par les chercheurs de la Chine continentale. Par exemple, la thèse de Ou Tsuin-Chen « La doctrine pédagogie de John Dewey » écrite en français en 1931 n'a toujours pas été éditée dans la langue chinoise. Mais cela ne veut pas dire que l'influence de Dewey et du libéralisme s'est arrêtée. L'esprit libéral couvait et attendait son moment de renaissance. En 1978, à l'occasion de la réforme économique, la pensée pragmatique de Dewey a retrouvé sa nouvelle

version dans le principe de la réforme « 实践是检验真理的惟一标准 (La pratique est le seul critère pour tester la vérité) » fixé par Deng Xiaoping et dans les mesures ultérieures de réforme éducative (H. Zhang, 2019). Dans la partie suivante, nous suivrons les traces de cette nouvelle incarnation de la pensée libérale dans la société chinoise contemporaine et essayons de comprendre dans quelles conditions sociales les idées pédagogiques nouvelles resurgissent à l'heure actuelle.

Chapitre 4 : L'émergence des nouvelles catégories sociales chinoises et la renaissance des écoles privées en Chine

L'éducation nouvelle a eu en Chine une période de développement florissant et rapide pendant les trois premières décennies du XX^e siècle. Les milieux universitaires chinois ont tendance de fixer la fin du mouvement de l'éducation nouvelle chinoise autour de 1930 (Tian, 1989; C. Wang, 2009). Avec l'effort des intellectuels militants, les idées pédagogiques occidentales considérées autrefois comme nouvelle à leurs premières arrivées en Chine, sont progressivement intégrés dans le contexte éducatif chinois et mélangés avec la pensée traditionnelle chinoise. Dès les années 1930, la frontière entre l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle est devenue moins explicite et moins facile à se distinguer. La plupart des mesures éducatives établies dans les années 1920, comme le système scolaire « Renxu » du 1922, ont été maintenues jusqu'en 1949. À partir de la fondation de la République populaire de Chine en 1949, la ligne directrice de l'éducation a été redéfinie en adaptant à un nouveau régime politique et social.

1 L'éducation nouvelle dans le contexte éducatif chinois après 1949

1.1 La directive de l'éducation chinoise entre 1949 et 1978 et le revirement de la signification de l'éducation nouvelle

Les idées pédagogiques issues du mouvement de l'éducation nouvelle chinoise des années 1920, caractérisées comme capitalistes, ne sont plus compatibles avec l'idéologie communiste. Entre 1949 et 1956, la contraction entre la classe prolétariat et la classe capitaliste était la préoccupation primordiale du pays. À cette époque, nous constatons un revirement d'attitude à l'égard des idées pédagogiques qui ont été définies comme *nouvelles* au début du XX^e siècle. Une éducation baptisée « nouvelle démocratie (新民主主义) » est devenue le nouveau représentant de l'éducation *nouvelle* en Chine.

中华人民共和国的文化教育为新民主主义的，即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作，应以提高人民文化水平，培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想为主要任务。(L'éducation culturelle de la République populaire de Chine est issue de la nouvelle démocratie, c'est-à-dire une éducation culturelle nationale, scientifique et populaire. Le gouvernement populaire devrait se concentrer sur l'amélioration du niveau de savoir du peuple, la formation des talents pour la construction nationale, l'élimination des idées féodales, compradores et fascistes et le développement des idées qui sont au service du peuple, et les considérer comme missions principales de l'éducation) (《中国人民政治协商会议共同纲领》(Programme commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois), 1949).

Dans ce même texte officiel, nous trouvons une proposition de « [...] 改革旧的教育制度、教育内容和教学法。([...] réformer l'ancien système éducatif, le contenu de l'éducation et les méthodes d'enseignement) ». Bien qu'il n'y ait pas dans ce dossier une délimitation explicite sur le terme de l'*ancien système éducatif*, vu le contexte politique et social de cette époque, nous pouvons déduire que les idées éducatives florissantes au début du XX^e siècle, comme

celles de Dewey, qui provenaient des pays capitalistes occidentaux étaient considérées comme *anciennes et dépassées*. Les critiques du pragmatisme de Dewey dans les années 1950, que nous avons abordées dans la partie précédente, en étaient un exemple. À cette époque, URSS était pour la Chine nouvelle née le modèle éducatif à suivre.

À partir de 1956, avec l'instauration progressive du système socialiste, la préoccupation s'est orientée de la lutte des classes vers la discordance entre l'aspiration pour un développement industriel avancé et la réalité d'un pays agricole arriéré (*中国共产党第八次全国代表大会关于政治报告的决议* (*Les décisions sur le rapport politique du huitième Congrès national du Parti communiste chinois*), 1956). Les exigences pour un développement de l'économie et de la culture sont mises en avant par le gouvernement. Jusqu'au début des années 1980, l'éducation chinoise était au service de la politique prolétarienne et cette directive était inscrite dans la loi constitutionnelle⁵⁷ de 1975 et de 1978 (*中华人民共和国宪法 (1975 年)* Constitution de la République populaire de Chine de 1975, 1975), (*中华人民共和国宪法 (1978 年)* Constitution de la République populaire de Chine de 1982, 1978). Entre 1956 et 1981, la directive de l'éducation chinoise s'opposait toujours à une idéologie capitaliste et individualiste. « 中共中央、国务院关于教育工作的指示 (Instructions du Comité central du PCC et du Conseil d'État sur le travail éducatif) » (1958) insistaient clairement sur la formation d'une idéologie de la classe ouvrière et collective et promouvait la combinaison entre l'éducation et le travail : « 教育的目的, 是培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者 (L'objectif de l'éducation est de former des travailleurs éduqués ayant une conscience du socialisme) ». Dans ce texte, la séparation entre le travail intellectuel et le travail manuel a été considérée comme une idée capitaliste à éviter. Néanmoins, chez Dewey qui a été reproché d'être représentant du capitalisme et du libéralisme américain, la proposition de l'association entre le travail intellectuel et le travail manuel était saillante au début du XX^e siècle. Un autre point à relever pendant cette période, c'est que dans la Constitution de 1978 nous trouvons une précision sur les visées du développement éducatif : la morale, l'intelligence et le physique. Dans la loi de l'éducation obligatoire de la République populaire de Chine (1992) et la loi de l'éducation de la République populaire de Chine (1995), le développement esthétique⁵⁸ a été rejoint les trois

⁵⁷ La loi constitutionnelle de la République populaire de Chine a quatre versions depuis son fondement en 1949 : Constitution de la République populaire de Chine de 1954, de 1975, de 1978 et 1982. Le Programme commun de la Conférence consultative politique du peuple chinois promulgué en 1949 avait un effet juridique en tant que constitution provisoire.

⁵⁸ Le développement esthétique est apparu à côté du développement moral, intellectuel et physique dans certains documents gouvernementaux au début des années 1950 et cet aspect était peu mentionné dès alors. Il a été repris à partir des années 1990.

visées et en est devenu la quatrième. Encore une fois, nous constatons une concordance avec les cinq types d'éducation proposés par l'intellectuel libéral Cai Yuanpei dans les années 1920 : l'éducation nationale militaire, l'éducation pragmatique, l'éducation morale, l'éducation de la vision du monde et l'éducation esthétique. Malgré la contradiction idéologique, certaines idées éducatives libérales issues du mouvement de l'éducation nouvelle chinoise au début du XX^e infiltrèrent dans le système éducatif communiste et continu à exercer leurs influences.

Une réforme économique, qui a été mise en œuvre en Chine à partir de 1978, a transformé une structure économique planifiée à une économie de marché. Sous cette influence économique, notamment à cause du développement d'une économie privée, une idéologie libérale et individualiste est de nouveau filtrée dans la société chinoise. À partir de la Constitution de 1982, nous ne trouvons plus les énoncés comme la période précédente qui soulignait la fonction de l'éducation pour la lutte entre la classe prolétarienne et la classe capitaliste. L'intérêt individuel a commencé à avoir une place, encore très marginale, à côté du collectivisme qui primait d'une manière impérative avant les années 1980. Depuis la réforme économique, la directive de l'éducation chinoise prend de plus en plus en considération le développement de la modernité et des exigences du peuple.

« 国家发展社会主义的教育事业，提高全国人民的科学文化水平。(L'État développe une éducation socialiste et améliore le niveau scientifique et culturel du peuple) » (中华人民共和国宪法 (1982 年) Constitution de la République populaire de Chine de 1982, 1982).

« 教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务。(L'éducation doit servir la modernisation socialiste et servir le peuple) » (中华人民共和国教育法 (Loi de l'éducation de la République populaire de Chine), 1995).

À partir des années 1980, l'éducation chinoise est entrée à une nouvelle période où la signification de l'éducation nouvelle est encore une fois changée par rapport à l'époque précédente. Une notion d'*innovation* est apparue dans le domaine éducatif, notamment depuis l'entrée du nouveau millénaire, et remet en cause des idées pédagogiques prospères il y a cent ans.

1.2 L'innovation dans le contexte éducatif chinois

Aujourd'hui, le terme de *l'éducation nouvelle* est toujours polyvalent, mais il est davantage employé dans un sens étroit, que ce soit en Occident ou en Chine, qui désigne particulièrement le mouvement de l'éducation nouvelle qui animait la première moitié du 20^e siècle. D'autres termes, telles que *l'innovation éducative* et *la pédagogie innovante*, sont de plus en plus utilisées dans les articles de recherche et dans les dossiers officiels. En France, le mot *innovation* était déjà employé à partir du XIII^e siècle, elle devint un terme plus courant au XVIII^e siècle, mais portait en lui une connotation négative qui est liée avec le risque et le danger et c'était à partir du XX^e siècle que le terme a pris une connotation positive et est introduit dans le domaine de l'éducation et de la formation en France (Cros, 1997, 2002). En Chine, le terme « innovation » peut être traduit en « 创新 » qui peut être utilisé aussi en tant que verbe « innover » et adjectif « innovant (e) ». Le mot 新 (nouveau) porte souvent les sens similaires que 创新 (innovation/innover). La notion d'innovation est apparue entre IV^e et V^e siècle pour désigner la réforme d'un système existant et l'utilisation de ce terme s'est progressivement étendue aux domaines culturels, économiques et académiques (Guo & Ge, 2016). C'est au seuil du XXI^e siècle que l'innovation a commencé à retenir l'attention de l'État et est progressivement devenu l'enjeu de la politique éducative chinoise. Notre étude ici ne vise pas à repérer ou évaluer des innovations dans le domaine éducatif, mais à comprendre la perception de l'État chinois du concept *innovation* et l'importance qu'il lui accorde au cours des trentaines d'années à compter de la réforme économique.

Le facteur économique et le développement du capitalisme sont en faveur de l'innovation (Cros, 2002; Schumpeter & Fain, 1951). La valorisation de l'innovation des autorités chinoises dans le domaine éducatif est aussi fortement liée au développement économique en Chine. Depuis la réforme économique de 1978 jusqu'à 2019, le gouvernement chinois a tenu cinq assemblées nationales de l'éducation, la première en 1985, la deuxième en 1993, la troisième en 1999, la quatrième en 2010 et la dernière en 2018. Après chaque assemblée, un document officiel déterminant l'orientation de l'éducation chinoise dans les prochaines années est aussi publié⁵⁹. Les quatre périodes de développement de l'éducation chinoise distinguées par les cinq

⁵⁹ Nous n'avons pas trouvé en intégralité le dernier document officiel « 中国教育现代化 2035 (La modernisation de l'éducation chinoise 2035) » à l'issue de l'assemblée nationale de l'éducation en 2018. Pour l'instant, nous ne trouvons que les communiqués de presse qui résume les points principaux du texte.

assemblées nationales trouvent une concordance avec les différentes phases de développement économique. Les textes officiels issus des assemblées de 1985, 1993, 1999 et 2010 constituent l'élément de base pour comprendre l'orientation des politiques éducatives au niveau national et repérer le rôle que joue *l'innovation*.

Nous trouvons à peine le mot *innovation*, 创新 en chinois, dans les deux textes officiels de 1985 et de 1993. Il y avait une exigence des changements et des améliorations dans le domaine éducatif et la réforme impliquait des nouveautés qui en résultent. Le terme d'*innovation* n'était cependant pas le point essentiel de la politique éducative en Chine. Nous constatons un accroissement du poids d'*innovation* dans le décret de 1999. Le mot *innovation* est apparu neuf fois dans le texte. L'*innovation* ne représente plus un produit à l'issue de la réforme éducative. Elle est un esprit et une habitude que l'État souhaite développer chez les élèves et elle est devenue également une compétence appréciée notamment à l'enseignement supérieur et professionnel. Dans « 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年) (Esquisse de la réforme et du développement de l'éducation nationale à moyen et long terme 2010-2020) » publié en 2010, la signification de l'*innovation* est beaucoup enrichie et elle est devenue le point-clé de la politique éducative chinoise pour la décennie suivante. L'occurrence du mot *innovation* dans ce texte officiel augmente à soixante-trois et trois nouvelles expressions sont particulièrement associées au terme *innovation* : 创新人才 (talent innovant) répété dix-sept fois, 创新能力 (capacité d'innover) deux fois et 改革创新 (réforme et innovation) quatre fois. Former les talents, à la fois en quantité et en qualité, est toujours l'objectif fondamental de l'éducation chinoise et le texte de 2010 rajoute une nouvelle exigence à la formation des talents : être innovant. L'*innovation* est dépassée d'une valeur appréciée et souhaitable pour un individu et est devenue au fur et à mesure une qualité indispensable et essentielle pour un talent dans le contexte contemporain. La formation des talents innovants est fortement liée au développement du pays (2010). Au niveau d'État, l'*innovation* est également la force motrice pour la réforme éducative et la progression sociale.

La montée de l'*innovation* est accompagnée également d'une reprise en considération de la perspective « psychocentrée » de l'éducation en Chine. Cela confirme la corrélation entre l'*innovation* et le courant de libéralisme et d'individualisme de l'éducation, ce qui est constaté dans le contexte occidental (Cros, 2002, 2004; Huberman, 1979). Le développement de l'enfant et les besoins individuels étaient quasi absents des textes officiels de 1985 et de 1993. Jusqu'à l'entrée du nouveau millénaire, l'éducation chinoise est prioritairement ou même exclusivement au service de l'État et de la construction et du développement de la société. L'individu est

encouragé à contribuer et se consacrer à la nation et à la modernisation sociale (*中共中央关于教育体制改革的决定(Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif)*, 1985). C'était dans le document officiel de 1999 que nous trouvons pour la première fois dans les mesures éducatives la reconnaissance d'un besoin du développement individuel : « 尊重学生身心发展特点和教育规律, 使学生生动活泼、积极主动地都发展 (Respecter les caractéristiques du développement physique et psychologique des élèves et les principes éducatifs, afin que les élèves puissent se développer de manière vivante et proactive) » (*中共中央国务院关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité)*, 1999). Dans ce même texte, l'innovation est aussi remarquée comme compétence désirable à former chez les élèves. Cette orientation penchée vers le développement de l'individu est plus explicite et accentuée pour le projet éducatif envisagé pour les années 2010. Les besoins individuels sont élevés à la même hauteur que les exigences sociales : « 把促进人的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准。(Favoriser le développement intégral de l'individu et s'adapter aux besoins sociaux, il faut les prendre comme norme fondamentale pour mesurer la qualité de l'éducation) » (*国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年) (Programme national à long et à moyen terme pour la réforme et le développement du système éducatif (2010-2020))*, 2010). L'initiative de l'enfant et son intérêt sont pris en compte par les autorités et sont apparus pour la première fois dans un texte officiel important de l'éducation chinoise. En même temps, l'innovation acquit une place primordiale dans les politiques éducatives en Chine.

Nous constatons une évolution du terme *innovation* dans la politique éducative en Chine qui a certaines similitudes avec les modèles d'innovation proposés par Françoise Cros (2004). Avant les années 2000, dans les mesures politiques chinoises, l'innovation est davantage une affaire de l'État et est considérée comme solution pour résoudre les problèmes éducatifs tels que l'insuffisance d'investissement éducative et les contenus d'enseignement séparés de la pratique. Nous n'y trouvons pas spécifiquement les mesures promouvant l'innovation dans les textes officiels. Cependant les changements seront générés par les actes de réforme qui peuvent être considérés comme *innovants*. Entre 2000 et 2010, les établissements scolaires et les enseignants sont encouragés à innover et ont plus de marges à manœuvre par rapport à la période précédente. Dès 2010, l'innovation commence à être présentée dans les politiques éducatives chinoises

comme *compétence*, ce qui correspond en gros à la description du troisième modèle de Cros : « l'innovation comme levier du changement » (2004, p. 69). À la différence des années 1980 où les mesures politiques ont été imposées par l'État, les acteurs territoriaux et locaux sont davantage sollicités depuis 2010 et l'innovation est vue comme compétence importante de ces acteurs pour promouvoir la réforme du bas vers le haut (Meng, 2014). Les pratiques expérimentales dans le domaine éducatif sont encouragées et les acteurs de terrain invités à inventer des pratiques pédagogiques prenant en compte les besoins individuels des élèves. Le soutien d'État pour le développement de l'enseignement privé en est un exemple.

Ce n'est pas au hasard que les politiques éducatives en Chine se sont tournées vers l'innovation et le développement individuel de l'enfant. Depuis la réforme économique, les principes de l'éducation ont commencé à sortir insensiblement d'une idéologie prolétarienne qui est au service des classes ouvrières et paysannes. Les études de Hong Zhaohui (2015) sur les cultures politiques chinoises pourront nous donner une piste pour comprendre la résurgence des idées libérales face au régime socialiste. Dans son ouvrage « The price of China's economic development: power, capital, and the poverty of rights » (2015), Hong Zhaohui nous présente un modèle ternaire 3C pour comprendre la situation particulière de la société chinoise. Il s'agit d'un travail sur l'économie et la culture politique de la Chine. Il nous a montré deux possibilités d'interprétation de cette relation ternaire. Pour la première, 3C désigne trois cultures dont la première est la culture confucéenne qui règne la Chine depuis plus de deux mille ans, la deuxième est la culture communiste qui prend le pouvoir entre 1949 et 1978, et la dernière est la culture pouvoir-capital qui s'est répandue depuis la réforme économique débutée en 1979. Hong pense qu'à partir des années 1980, la Chine n'est pas dominée par une seule culture politique.

随着共产党全能政治的削弱、传统国学和民族主义的复兴、西方公民文化的引入，尤其是权力资本经济的盛行，新的权力资本文化开始成型，并导致中国政治文化中新旧要素并立同存、相互制衡、相互影响。(avec l'affaiblissement de la politique omnipotente du Parti communiste, la renaissance de la sinologie et du nationalisme traditionnel, l'introduction de la culture civile occidentale, en particulier la prévalence de l'économie capitale, la nouvelle culture du capital-pouvoir a commencé à prendre forme et a conduit à la coexistence, aux contrôles mutuels et aux influences entre éléments nouveaux et éléments anciens de la culture politique chinoise.) (Hong, 2009).

Dans la deuxième possibilité, la culture confucéenne et la culture communiste se trouvent dans le même groupe. Les deux autres sont la culture pouvoir-capital et la culture civile occidentale.

Hong s'oppose au modèle linéaire parce que ces quatre cultures ne sont pas forcément les phases de développement qui s'enchaînent, au contraire elles se chevauchent et se mélangent (Hong, 2009). C'est-à-dire que la culture civile occidentale n'est pas nécessairement un stade avancé et final pour la société chinoise et la culture confucéenne n'est pas non plus dépassée. Le modèle ternaire permet justement de ne pas se concentrer sur les jugements de valeur et davantage sur les fonctions (Hong, 2015). C'est un point important pour le domaine de l'éducation. Depuis XIX^e siècle, la Chine avait un sentiment compliqué envers l'Occident. Le pays se sentait menacé par les technologies modernes occidentales, mais il y avait en même temps une admiration pour l'Occident. Au fur et à mesure, l'Occident devient synonyme de modernité et la tradition chinoise est archaïque. Cette attitude était assez présente à la fin du XIX^e siècle. Cela explique en quelque sorte l'intimité de l'éducation nouvelle de l'époque avec les pensées occidentales. Cet amour pour la culture occidentale est toujours présent chez certains Chinois. Néanmoins, de plus en plus de gens apprécient aussi la culture traditionnelle chinoise. En plus, le modèle ternaire que Hong propose montre une possibilité de développement qui circule et se répète (Hong, 2015).

2 L'essor des couches moyennes en Chine

À cause d'une dynamique économique libérale et du développement du secteur privé, les nouvelles catégories sociales s'émergent dans la société chinoise dont les besoins éducatifs pourraient être le facteur important même décisif de l'orientation de la directive de l'éducation en Chine contemporaine. Au seuil du XXI^e siècle, une nouvelle catégorie sociale, qui regroupe plusieurs groupes socioprofessionnels, a été présentée officiellement par le gouvernement chinois sous l'appellation de « 新社会阶层 (nouvelles couches sociales) ». Ces nouveaux composants de la structure sociale chinoise qui partagent certaines caractéristiques des classes moyennes occidentales constituent l'acteur important dans le progrès social et dans l'orientation politique éducative. Pour mieux comprendre la position sociale de ces nouvelles couches sociales, il vaut mieux avoir en premier une compréhension de base de la stratification sociale de la société chinoise en général.

2.1 La stratification sociale de la Chine contemporaine et l'émergence des nouvelles couches sociales

En Chine ancienne, la stratification sociale se faisait principalement en fonction de la profession et les quatre catégories au sein de la classe des gouvernés étaient nommées par leurs métiers : des intellectuels, des paysans, des artisans et des commerçants. Au début du XX^e siècle, à cause du développement industriel et le commerce international, il apparaît de nouveaux métiers comme des ouvriers et des entrepreneurs, et la stratification au sein des anciennes catégories sociales. Les classes bourgeoises sont entrées en scène. Les patrons des grandes usines et les hommes d'affaires faisaient partie de la bourgeoisie bureaucratique ou de la bourgeoisie nationale. Les gens engagés dans le travail non manuel ou ayant une certaine compétence spécialisée, tels que les fonctionnaires, les enseignants et les entrepreneurs de petite ou moyenne entreprise, constituaient les classes moyennes (M. Li, 2005; Rocca, 2010), nommées aussi la petite bourgeoisie.

À partir de 1949 jusqu'à la réforme économique en 1978, la Chine a connu une période de déclassification. Au niveau économique, au début du fondement de la République populaire de Chine, il y avait une tendance à reproduire le système soviétique et à mettre en œuvre une économie de plan impératif. Les entreprises appartenant à la bourgeoisie bureaucratique ont été nationalisées. En 1956, dans le rapport du VIII^e Assemblée nationale populaire, Liu Shaoqi, vice-président du PCC de l'époque, a révélé que :

外国帝国主义的工具体——官僚买办资产阶级已经在中国大陆上消灭了。封建地主阶级，除开个别地区以外，也已经消灭了。富农阶级也正在消灭中。... 民族资产阶级分子正处在由剥削者变为劳动者的转变过程中。广大的农民和其他个体劳动者，已经变为社会主义的集体劳动者。工人阶级已经成为国家的领导阶级。(La bourgeoisie compradore bureaucratique, outil de l'impérialisme étranger, a été anéantie en Chine continentale. La classe des propriétaires féodaux a été éliminée, sauf pour quelques régions particulières. La classe des paysans riches est en train d'être éliminée ... La bourgeoisie nationale est en train de passer d'exploiteur au travailleur. Le grand nombre d'agriculteurs et d'autres travailleurs individuels sont devenus des travailleurs collectifs socialistes. La classe ouvrière est devenue la classe dirigeante du pays) (S. Liu, 1956).

Nous pouvons voir que dans les années 1950, l'expression « classe » a été toujours utilisée dans les textes officiels. Mais l'État a essayé d'éliminer les différentes classes sociales afin d'établir

une société des peuples. Dans la Constitution de la République populaire de Chine, le premier article nous décrit la structure sociale chinoise de la manière suivante : « 中华人民共和国是工人阶级领导的、以工农联盟为基础的社会主义国家。La République populaire de Chine est un État socialiste de dictature démocratique populaire, dirigé par la classe ouvrière et basé sur l'alliance des ouvriers et des paysans » (« République populaire Chine, Constitution chinoise, 1982, MJP », s. d.). Ici nous pouvons constater que les classes sociales les plus importantes et approuvées par l'État sont les classes ouvrières et les classes paysannes. L'autre classe sociale que nous pouvons trouver dans la Constitution est la classe exploitante, mais en tant qu'antipode des peuples, elle a été déjà éliminée. Avec les intellectuels, les ouvriers et les paysans ont formé une structure sociale à caractéristique chinoise : « deux classes et une couche (les classes ouvrières et les classes des paysans, la couche des intellectuels) » (Lu, 2002, p. 4).

La Réforme économique débutée en 1978 est considérée comme la démarcation de la transition sociale en Chine. Cette réforme appelée aussi « 改革开放 », littéralement « réforme et ouverture », qui décrivent exactement les changements qu'elle a apportés à la société chinoise. Avant la Réforme économique, la stratification sociale chinoise fonctionnait principalement selon les identités politiques et sociales. C'est-à-dire que les critères permettant de distinguer le statut social n'étaient pas le montant de la propriété et le revenu économique, mais un indicateur spécial d'identité, comprenant la différence d'identité politique et la différence d'enregistrement du ménage (Q. Li, 2008b; Lu, 2003). Avant 1978, « l'accumulation à titre personnel étant impossible, le capital économique ne joue aucun rôle » (Rocca, 2010, p. 18). La monopolisation étatique de presque toutes les ressources du pays y compris la richesse matérielle et des possibilités d'emploi était responsable de la situation sociale de l'époque (L. Sun et al., 1994). Ce genre de système social limitait l'enthousiasme de l'ascension des gens à travers une lutte acharnée (Weng et al., 2015). D'un côté, un tel mécanisme entravait non seulement la mobilité et la diversification de la structure sociale, mais également le dynamisme et le développement de l'économie chinoise. De l'autre côté, l'économie de plan impératif adoptée dans les premières décennies dès la fondation du pays en 1949 est aussi responsable. En somme, cette stagnation sociale était une interaction du système économique et le mécanisme de l'identité sociale (Su et al., 2015). À partir de 1978, une économie étatique et planifiée est progressivement substituée à une économie de marché socialiste et la structure sociale a également été transformée. Bien que l'origine politique de la famille affectât toujours le statut social, elle n'est plus le seul facteur pour la mobilité sociale. Il est apparu un nouveau

mécanisme de stratification sociale basé sur le revenu (Q. Li, 1997; Weng et al., 2015; Ying, 2015; D. Zhang et al., 2017). Le capital économique qui ne joue pas de rôle dans la stratification sociale en Chine avant 1978 devient un critère important (Li, 1997). Selon Zhou Xiaohong, sociologue chinois, « la modernisation économique permet la poursuite du passage d'une société dirigée par l'agriculture à une société guidée par l'industrie et les services » (X. Zhou, 2008, p. 153). Grâce à la montée de l'industrie et le secteur tertiaire, les commerçants indépendants et les entreprises privées ont eu l'occasion de se développer très rapidement. Cette tertiarisation de l'économie qui demande les travailleurs instruits et diplômés favorise l'émergence des nouveaux groupes sociaux, ainsi que le développement de l'éducation.

Le 1^{er} juillet 2001, Jiang Zemin, président chinois de l'époque, a officiellement présenté le concept de « 新社会阶层 (nouvelles couches sociales) » dans son discours à l'occasion du quatre-vingtième anniversaire de la fondation du PCC. Dans ce discours, Jiang a indiqué que :

改革开放以来，我国的社会阶层构成发生了新的变化，出现了民营科技企业的创业人员和技术人员、受聘于外资企业的管理技术人员、个体户、私营企业主、中介组织的从业人员、自由职业人员等社会阶层。... 这些新的社会阶层中的广大人员，... 为发展社会主义社会的生产力和其他事业作出了贡献。(Depuis la Réforme et ouverture, la composition des couches sociales en Chine a connu de nouveaux changements. Il est apparu des couches sociales telles que des entrepreneurs et des techniciens d'entreprises technologiques privées, des gestionnaires techniques employés par des entreprises étrangères, des indépendants, des entrepreneurs privés, des employés des organisations intermédiaires et des travailleurs libéraux. ... Le grand nombre de personnes dans ces nouvelles couches sociales, ... a contribué au développement de la productivité de la société socialiste) (Z. Jiang, 2001).

Le terme *nouvelles couches sociales* ne désigne pas une couche sociale spécifique, mais à un ensemble des six groupes sociaux dont la caractéristique commune est qu'ils sont tous apparus et se sont développés au cours de la réforme économique depuis les années 1980. En 2007, Chen Xiaqing, vice-ministre du Département Front Uni⁶⁰, décrit les huit caractéristiques des nouvelles couches sociales de manière suivante : les nouvelles couches sociales

由工人、农民、干部和知识分子分化形成；相当部分是知识分子；主要集中在非公有制领域；聚集了大部分高收入者；职业和身份不稳定性大；政治诉求逐步增强；多数是非中共人士；有不断扩大的趋势 (sont nées au sein des ouvriers, des paysans, des cadres et des intellectuels ; se constituent principalement des

⁶⁰ Département Front Uni (中共中央统一战线工作部) est une administration qui est responsable de la gestion et de la mise en œuvre des lignes directrices et des politiques du Comité central du PCC sur le front uni.

intellectuels ; se situent majoritairement dans le domaine non-étatique ; regroupent la plupart des travailleurs à revenu élevé ; ont une instabilité professionnelle et identitaire ; dont les demandes politiques augmentent progressivement ; dont la plupart ne sont pas membres de PCC et ont une tendance à croître en nombre) (X. Ye & Ji, 2007).

D'ailleurs, avec le développement de la société, les nouvelles couches sociales en tant que concept nouveau et évolutif ne se limitent pas aux six couches sociales mentionnées. En 2015, les nouvelles couches sociales sont redéfinies en quatre groupes sociaux : les gestionnaires et les personnels techniques d'entreprises privées et d'entreprises à capitaux étrangers ; les employés d'organisations ; les indépendants ; et les employés des nouveaux médias (私营企业和外资企业的管理人员和技术人员、社会组织从业人员、自由职业人员、新媒体从业人员。). Bien que la composition de ces nouvelles couches moyennes évolue, leur émergence est étroitement liée au développement économique, notamment dans le secteur tertiaire, et la massification scolaire, surtout dans l'enseignement supérieur. Ces mêmes conditions sociales ont suscité l'apparition des classes moyennes dans les sociétés occidentales (Chauvel, 2006; Goux & Maurin, 2012; Lessard, 2007). D'ailleurs, il est très intéressant de remarquer que le terme « couches nouvelles » a été employé dans les discours de Léon Gambetta dans les années 1870 en France. Selon l'étude d'Éric Bonhomme (2019), historien français, sur la notion « couches nouvelles » abordée par Gambetta, « couches nouvelles » et « classes moyennes » désignent ceux qui se situent entre le haut et le bas et surtout ceux qui sont venus des milieux populaires. D'après cet auteur, les « couches nouvelles » sont un « concept politique » qui relève d'un processus de la transformation sociale et qui sont « un prolétariat enrichi, embourgeoisé », à la différence du terme « classes moyennes » qui s'intéresse davantage à la stratification (Bonhomme, 2019). Nous pensons que ces mêmes interprétations sont également applicables dans le contexte chinois. La distinction des nouvelles couches sociales ne vise surtout pas à diviser la société chinoise. Ces gens ayant une profession nouvellement émergée ne trouvent ni de repère professionnel dans les générations précédentes ni de place sociale parmi des ouvriers et des paysans. À mesure que le nombre de ces personnes augmente de plus en plus, il est important de mieux identifier ces groupes sociaux, de reconnaître leur identité sociale et de les unir autour de la direction du PCC. Dans une structure sociale où seulement « deux classes et une couche (la classe ouvrière, la classe des paysans et la couche des intellectuels) » sont acceptées, le terme « classe moyenne » ne trouve pas sa légitimité et le choix d'utiliser l'expression « nouvelles couches sociales » permet d'échapper à une connotation capitaliste. Certains chercheurs chinois pensent également que les nouvelles couches sociales désignent les

mêmes groupes sociaux que les classes moyennes chinoises (D. Ma & Chen, 2018) ou bien au moins une partie des classes moyennes (P. Li & Zhang, 2008).

2.2 « Classe moyenne » -- un concept non délimité en Chine

« Chaque pays, aux différentes périodes de l'histoire, a construit et élaboré une représentation nouvelle de cette même notion [classe moyenne] » (Chauvel, 2006, p. 13). Pour la Chine, « Classe moyenne » (« middle class » en anglais) est une notion empruntée de l'Occident et dont la définition ne fait toujours pas de consensus dans le milieu de recherche. Plusieurs expressions ont été employées par les différents auteurs dans leurs études sur la stratification sociale en Chine : « 中产阶级 (classes moyennes) » (P. Li & Zhang, 2008; B. Zhu, 2017), « 中产阶层 (couches moyennes) » (Zhao & Tang, 2018; Zhou, 2005), « 中等收入群体 groupes à revenu moyen » (Cui & Huang, 2017), « 中间阶层 couche du milieu » (C. Li, 2018)... Il arrive aussi que le même auteur n'utilise pas le même terme dans ses recherches. Li Qiang, sociologue chinois, emploie « classes moyennes » dans son article « 关于中产阶级的理论与现状 (Sur les théories et le statu quo des classes moyennes) » (2005) et « couches moyennes » dans un autre article en 2017 (Q. Li & Wang, 2017). Une raison principale et responsable de cette divergence d'appellation dans la société chinoise tient au régime politique et à l'idéologie communiste en Chine qui réfute la légitimité des « classes moyennes ». D'ailleurs, les différents termes ont choisi par les chercheurs chinois en fonction des critères de classification. Par exemple, l'expression « groupes à revenu moyen » est choisie notamment au prisme économique. Étant donné la particularité du contexte social chinois, nous avons choisi l'expression « couche moyenne » au lieu de « classe moyenne » dans ce texte. D'un côté, ce choix est fait en prenant en considération des termes utilisés dans les documents officiels et les articles des chercheurs chinois. De l'autre côté, il est possible que les *couches moyennes* chinoises aient une connotation plus ou moins différente des *classes moyennes* occidentales. En plus, nous préférons utiliser l'expression au pluriel qu'au singulier. Dans la langue chinoise, un nom ne varie pas en genre ni en nombre. Dans ce texte, nous avons tendance à employer *les couches moyennes*, au pluriel, parce qu'il existe aussi une hétérogénéité au sein de cette catégorie sociale. Par ailleurs, d'après Rocca, des groupes d'ouvriers et d'employés, au-dessus des paysans qui se situaient au bas de l'échelle sociale en Chine, constituaient dans les années 1950 « une sorte de classe moyenne socialiste » (2010, p. 16). Depuis 1949 jusqu'à 1978, les

couches moyennes ou les couches des revenus moyens étaient composées des cadres, des intellectuels et des employés des entreprises publiques (X. Zhou, 2002). Ces groupes sociaux qui peuvent être considérés comme couches moyennes en transition sont moins concernés dans cette étude. Zhou Xiaohong souligne que la croissance des couches moyennes en Chine peut être considérée comme « un processus de substitution à l'intérieur de la classe ouvrière, et non en dehors ou contre elle, des *cols bleus* par les *cols blancs* dans un mouvement général de valorisation du rôle de la connaissance dans l'économie » (X. Zhou, 2008, p. 159). De ce fait, la frontière entre les *anciennes* couches moyennes (avant 1978) et les *nouvelles* couches moyennes (après 1978) n'est pas si évidente comme à l'Occident (J. Wang, 2007a) et il peut aussi avoir un chevauchement entre ces deux groupes sociaux. Les couches moyennes que nous étudions ici concernent principalement ceux qui sont apparus depuis 1978.

Avant de délimiter ce terme dans un contexte chinois, nous nous arrêterons à ses représentations dans les pays occidentaux à travers quelques études (Bosc, 2008; Chauvel, 2004, 2006). Chauvel (2004) a introduit deux manières de voir cette catégorie sociale dont la première désigne la classe moyenne au singulier et la deuxième les classes moyennes au pluriel. *La* classe moyenne est un terme utilisé plus souvent en Angleterre et qui représente une proportion assez restreinte de l'ensemble de la société. Quant à la deuxième, plus acceptée dans les pays européens continentaux, *les* classes moyennes regroupent les gens qui se situent entre les deux extrémités. Ici, on suit plutôt la théorie wébérienne sur les classes sociales qui se fonctionne sur une hiérarchie sociale. C'est-à-dire, les classes moyennes sont ceux qui ont un statut moyen entre les classes supérieures et les classes inférieures et elles occupent une position intermédiaire dans les différents aspects, tels que le niveau de revenu, le niveau d'éducation et la profession. Dans une perspective marxiste, les classes sociales sont définies en fonction de la mode de production et de la relation d'exploitation. Wright Mills a employé l'expression *cols blancs* pour désigner les nouvelles classes moyennes dans un contexte américain des années 1940 (Mills, 1951). Ces *cols blancs* se distinguent des anciennes classes moyennes, telles que les propriétaires de fermes et les entrepreneurs qui ont souvent leurs propriétés à eux. Alors les nouvelles classes moyennes regroupent « les entreprises industrielles et de services, le monde de la vente (la « grande boutique ») et les professions intellectuelles salariées (la santé, le droit, le système éducatif) » (Bosc, 2008, p. 18). À part les facteurs économiques et professionnels, les classes moyennes ont souvent un niveau d'études élevé et partagent certains *habitus* (Bourdieu, 1979). D'après Chauvel (2004), les classes moyennes exigent également un sentiment d'appartenance.

Dans le domaine de recherche en Chine, des études sur les classes sociales font référence à ces deux cadres théoriques, l'un du côté de Max Weber et l'autre de Karl Marx et la plupart des sociologues chinois repose sur une classification sociale wébérienne, représentée notamment par les chercheurs britanniques Anthony Giddens (1973) et John Goldthorpe (1987), qui ne situe pas les classes moyennes dans un rapport social conflictuel (J. Hu, 2016; C. Li, 2018). Plusieurs critères sont utilisés pour identifier les couches moyennes chinoises, dont la profession, le niveau de revenu et le niveau d'éducation sont les plus fréquents. Ces trois critères sont employés pour non seulement délimiter les couches moyennes, mais aussi pour la stratification sociale (Zhou, 2005). D'autres critères tels que la reconnaissance sociale subjective des gens (C. Li, 2004; P. Li & Zhang, 2008) et le niveau de consommation (R. Xu, 2005) sont également pris en compte par certaines études chinoises.

La catégorisation de Zhou Xiaohong (2002) est basée principalement sur la profession. Selon cet auteur, les couches moyennes constituées de six catégories : des entrepreneurs privés ; des commerçants indépendants et des autres travailleurs indépendants ; des cadres du Parti communiste chinois, des intellectuels et des dirigeants d'entreprises publiques ; des *cols blancs* des entreprises étrangères ; des dirigeants d'entreprises et d'organisations sociales ; et des professionnels liés à l'émergence de nouvelles technologies et de nouvelles industries, comme les avocats, les autoentrepreneurs évaluateurs immobiliers, les spécialistes du marketing, les producteurs de films et de télévision et d'autres types de professionnels libéraux (X. Zhou, 2002). Li Qiang nous montre une autre possibilité de catégorisation toujours sur la base de profession. D'après lui, les couches moyennes sont constituées de quatre groupes : le premier comprend des fonctionnaires et des intellectuels et des techniciens ; le deuxième est « les diplômés du supérieur qui travaillent dans les entreprises à capitaux étrangers ou qui occupent des positions intermédiaires dans les grandes entreprises et qui touchent de gros salaires » ; le troisièmement est composé de travailleurs des grandes entreprises, les banques, l'énergie, les transports où le niveau des salaires peut être élevé » et le quatrième est « les commerçants, les patrons des entreprises privées de taille moyenne » (Q. Li, 2008a, p. 138). Nous constatons que la plupart des professions citées par les deux sociologues sont dans le secteur économique tertiaire et appartiennent également aux « nouvelles couches sociales » reconnues par l'État. Les travailleurs du secteur tertiaire deviennent la composante importante des couches moyennes. D'ailleurs, depuis les années 1980, la Chine a ouvert de nouveau sa porte au commerce mondial et a accueilli les entreprises et les investissements étrangers et de plus en plus d'employés ont commencé à travailler dans ces entreprises étrangères et certains sont même entrés dans la

direction. Ces *cols blancs* des entreprises étrangères font également partie des couches moyennes chinoises (Q. Li, 2008a; Su et al., 2015; X. Zhou, 2002, 2008).

Nous constatons dans la catégorisation de Li Qiang, à part la profession, le niveau d'études et le revenu est aussi pris en considération pour identifier les couches moyennes. Au niveau de revenu, en janvier 2005, Bureau national des statistiques de Chine a annoncé que les familles dans les groupes urbains à revenu intermédiaire en Chine (dans une moyenne de trois ménages) ayant un revenu annuel de 60 000 à 500 000 yuans sont considérées comme groupe à revenu moyen (Guojia tongjiju chengdiao zongdui ketizu, 2005). Les médias considèrent cette statistique comme un critère des couches moyennes en Chine. Cependant, peu de temps après la publication des statistiques, le Bureau national des statistiques de Chine a publié un communiqué pour démentir cette rumeur en disant que ce montant de revenu annuel publié précédemment n'est pas un critère des couches (Bureau national des statistiques de Chine, s. d.). Ici, nous remarquons une attitude évasive de l'État par rapport à la délimitation des couches moyennes chinoises. De plus, il ne faut pas simplement prendre les groupes à revenu moyen comme couches moyennes. Li Peilin et Zhang Yi (2008) fixe le critère du revenu annuel des couches moyennes chinoises à une fourchette entre la moyenne sociale et 2,5 fois la moyenne. Ce critère est souvent repris dans les études des autres chercheurs (C. Li, 2010; Su et al., 2015). En ce qui concerne le niveau d'études, les titulaires du diplôme de l'enseignement supérieur sont classés dans la catégorie des couches moyennes (C. Li, 2010; Q. Li, 2008a). Mais cela n'est pas une condition nécessaire pour être classé dans les couches moyennes, une partie des travailleurs qui ont reçu un enseignement secondaire professionnel peuvent aussi être acceptés (Zhou, 2005). Finalement, certaines études prennent aussi les valeurs et les habitudes comportementales identiques ou similaires comme critères des couches moyennes chinoises (Su et al., 2015).

Dans les études occidentales, il n'y a pas non plus de consensus ce qui peut être identifié comme couches chez les auteurs comme Chauvel (2006), Goux et Maurin (2012), Hugrée, Penissat et Spire (2017). Les critères proposés par les chercheurs chinois cités là-dessus ne montrent que quelques possibilités de catégorisation des couches moyennes parmi les autres. Compte tenu des raisons politiques et idéologiques, les couches moyennes chinoises sont toujours en voie de développement et les critères pour cette catégorie sont changeants. Il existe une grande hétérogénéité et une forte incertitude pour les couches moyennes (J. Wang, 2007a). Cependant nous pouvons toujours trouver des points communs entre les couches moyennes chinoises et les classes moyennes occidentales. Les critères employés dans le contexte chinois

correspondent également aux ceux retenus par Louis Chauvel (2006) pour décrire les classes moyennes françaises : une rétribution proche de la moyenne ; la position intermédiaire dans les hiérarchies sociales et professionnelles et un sentiment d'appartenance.

En 2002, l'équipe de recherche sur les changements de la structure sociale chinoise contemporaine dirigée par Lu Xueyi présente une classification sociale sur la base de profession en faisant référence à la possession des ressources organisationnelles, des ressources économiques et des ressources culturelles (Lu, 2002). Cette manière de stratification sociale est acceptée par la plupart des chercheurs en sociologie. Selon Lu (2002), la structure sociale de la Chine contemporaine est divisée en dix couches sociales et cinq niveaux de statut social (Figure 4).

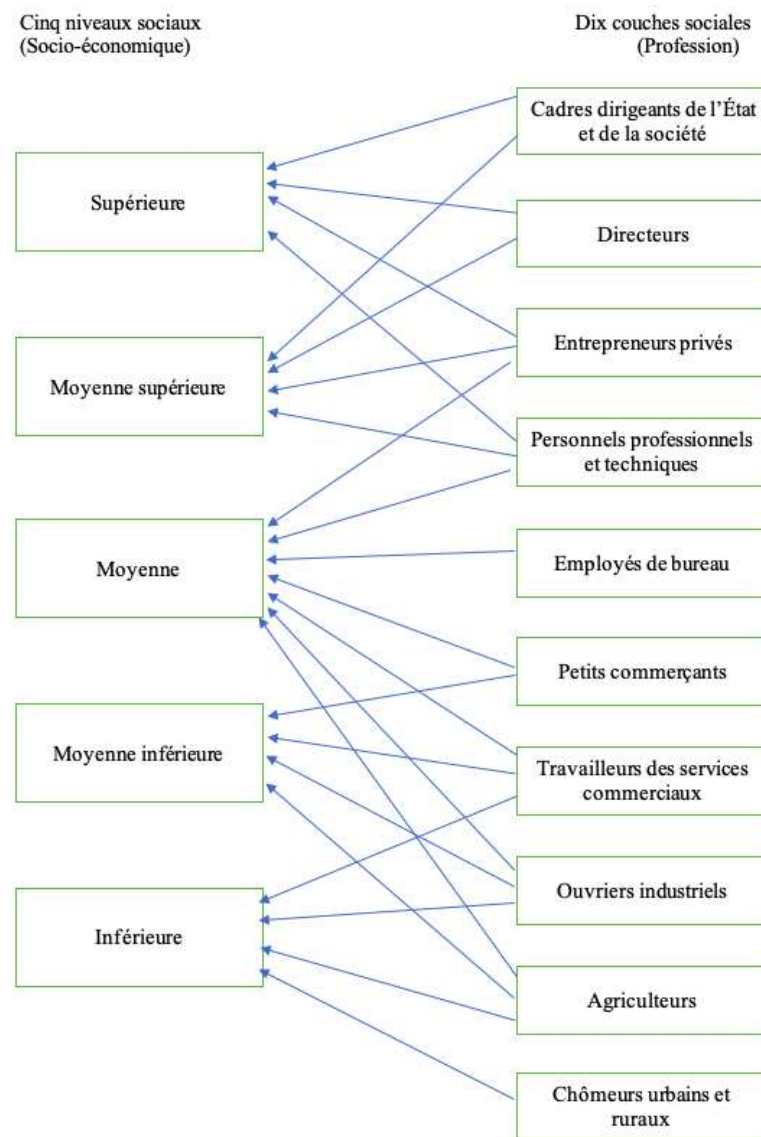


Figure 4 Structure sociale de la Chine contemporaine selon Lu (dix couches sociales et cinq niveaux sociaux)

Les dix couches sociales : 国家与社会管理者阶层 (cadres dirigeants de l'État et de la société), 经理人员阶层 (directeurs), 私营企业主阶层 (entrepreneurs privés), 专业技术人员阶层 (personnels professionnels et techniques), 办事人员阶层 (employés de bureau), 个体工商户阶层 (petits commerçants), 商业服务人员阶层 (travailleurs des services commerciaux), 产业工人阶层 (ouvriers industriels), 农业劳动者阶层 (agriculteurs) et 城乡无业、失业和半失业人员阶层 (les chômeurs urbains et ruraux et des chômeurs à temps partiel) correspondent à cinq niveaux sur la hiérarchie sociale : niveau supérieur, niveau moyen supérieur, niveau moyen, niveau moyen inférieur et niveau inférieur. En appliquant les groupes sociaux reconnus comme nouvelles couches sociales à ce modèle de structure sociale, nous constatons qu'ils entrent dans la catégorie supérieure et la catégorie moyenne, surtout de la tranche moyenne et supérieure. Par ailleurs, les sociologues chinois spécialistes de structure sociale présument que l'apparition et la croissance des couches moyennes en Chine sont étroitement liées avec la Réforme et l'ouverture dans les années 1980 (Su et al., 2015; X. Zhou, 2008). Les caractéristiques des nouvelles couches sociales correspondent aussi à celles des couches moyennes. Il existe donc certains chevauchements entre ces nouvelles couches sociales et les couches moyennes délimitées par les chercheurs chinois. Dans notre étude, nous considérons les deux termes, *couches moyennes* et *nouvelles couches sociales* comme synonyme. Et nous prenons le modèle social de Lu Xueyi comme cadre principalement pour définir les couches moyennes. Les gens qui appartiennent aux sept catégories sociales, c'est-à-dire les cadres dirigeants de l'État et de la société, les directeurs, les entrepreneurs privés, les personnels professionnels et techniques, les employés de bureau, petits commerçants et les travailleurs des services commerciaux, seront classés dans la catégorie des couches moyennes pour notre étude. Les critères complémentaires concernant le niveau de revenu (2,5 fois de la moyenne sociale) et le niveau d'éducation (diplômé de l'enseignement supérieur) seront également pris en considération.

2.3 Les caractéristiques des couches moyennes et leurs exigences éducatives

La proportion des couches moyennes dans la société chinoise se varie en fonction de différents critères de classification. D'après l'étude de Zhou (2005) dans les cinq grandes villes chinoises comme Beijing et Shanghai, les couches moyennes représentent 11,9% de la population. Selon la recherche de Lu (2010), en 2001 les couches moyennes n'occupaient que 15% et huit ans après, en 2009, la proportion est montée à 23%. Malgré les différences statistiques, il est certain

que le nombre de personnes des couches moyennes est en augmentation. À part le développement économique, les changements éducatifs ont eu un poids sur l'émergence des couches moyennes chinoises. Le besoin en main-d'œuvre plus qualifiée et l'accent mis sur une meilleure professionnalisation ont conduit à la transformation du monde du travail et ont promu une partie des ouvriers. La massification scolaire qui conduit plus de monde vers l'enseignement supérieur et l'allongement de la scolarité ont sans doute fait évoluer leurs positions sociales. De cette évolution scolaire, sociale et professionnelle prennent l'ampleur les couches moyennes chinoises. Les sujets autour des couches moyennes suscitent de plus en plus d'attention dans la société chinoise et le nombre des études consacrées à cette population augmente également. D'après des recherches empiriques, les couches moyennes n'ont non seulement un niveau de revenu au-dessus de la moyenne sociale, la plupart d'entre elles sont aussi propriétaires de leur logement et de leur propre voiture (Q. Li & Wang, 2017). Elles se distinguent également des milieux populaires par leur comportement en matière d'épargne et d'investissement (B. Zhu, 2017). Les couches moyennes ont souvent reçu un niveau d'étude d'enseignement supérieur et partagent certaines pratiques sociales propres à ce milieu, telles que la sortie au concert, les voyages, les activités sportives, etc. (Zhou, 2005). Bien que ces catégories sociales attachent à un mode de vie qui leur est propre, elles ont un temps de développement court et certains chercheurs pensent que les pratiques sociales ne peuvent pas encore être considérées comme un signe distinctif de ce milieu social (J. Wang, 2008). La préoccupation forte des couches moyennes pour la scolarisation de leur enfant et leur investissement important dans l'éducation sont très remarquables dans les études chinoises (Zhao & Tang, 2018; Zhou, 2005).

Avant de nous focaliser sur les couches moyennes chinoises, nous voulons voir en premier les besoins de mobilité sociale pour les classes moyennes dans les pays occidentaux. Les classes moyennes, dans une structure sociale, servent souvent comme une zone d'amortissement entre le niveau supérieur et le niveau inférieur. Son existence permet en quelque sorte une stabilité sociale. Chauvel (2006) souligne que les classes moyennes sont à la fois porteuses d'espoir pour les enfants du milieu social inférieur et filet de sécurité pour ceux du niveau supérieur. Ce niveau intermédiaire protège les classes supérieures d'un déclassement vers les classes populaires. Alors que pour les enfants issus des classes moyennes, faute d'une zone d'amortissement, ils ont bien conscience du danger du déclassement vers les classes populaires et leur objectif est de valoriser ou au moins de maintenir le statut social de leurs parents. C'est à cause de cette nécessité de reproduire le statut social ou d'échapper au déclassement que l'on fait appel à l'instruction scolaire, « la reproduction des positions sociales passe moins par la

transmission du patrimoine que par l'acquisition de qualifications scolaires » (Dubet, 2007, p. 160). Ce sont les classes supérieures et les classes moyennes qui sollicitent plus l'éducation, plus précisément le système scolaire pour la reproduction sociale (Bourdieu, 1979).

Se situer entre les bourgeoisies et les milieux populaires, la position sociale spécifique des classes moyennes engendre des inquiétudes et des incertitudes, surtout pour ceux qui sont marqués davantage par leur capital culturel ou éducatif (Chauvel, 2004). Puisqu'il est difficile de transmettre le capital éducatif à la nouvelle génération comme les autres genres de capitaux, telle que le capital économique, cela oblige donc une méritocratie de la part de la jeune génération (Lessard, 2007).

L'éthos de classe moyenne est un mélange de valeurs d'épanouissement personnel et de réussite professionnelle, et que l'éducation, en tant que distributrice du capital culturel, suscite chez les parents des diverses classes moyennes un fort intérêt, dans tous les sens de ce mot (Lessard, 2007, p. 83).

La réussite scolaire est devenue de ce fait une garantie pour les enfants des classes moyennes au moins pour rester au même niveau sur l'échelle sociale que leurs parents. Les recherches sur la relation entre la mobilité sociale et le niveau scolaire montrent qu'afin de parvenir à une promotion du statut social par le canal de l'éducation scolaire, il faut augmenter le niveau d'étude des individus, c'est-à-dire recourir plus à l'enseignement supérieur. Comme l'a dit Goblot sur les bourgeois, « on devient bourgeois, c'est vrai ; mais pour cela il faut d'abord devenir bachelier » (Goblot, 1930, cité par Young, 2007, p. 61). En somme, pour les classes moyennes, l'accumulation du capital scolaire est leur gage pour préserver ou valoriser leur position sociale (Bourdieu & Passeron, 1970).

En ce qui concerne la relation entre la stratification sociale et l'éducation, il existe principalement deux perspectives différentes. La première suppose que dans la société moderne, l'éducation a pour effet de réorganiser les différentes classes sociales (Sha, 2014). Dans la mesure où l'éducation en général et l'école en particulier a comme enjeu l'espoir de mobilité sociale plus ou moins difficile à obtenir à cause de la valeur donnée aux diplômes, valeur qui varie en fonction du plus ou moins grand nombre de personnes qui possède des diplômes. Plus le nombre est élevé moins le diplôme a de valeur. La situation économique joue aussi un rôle. En période de chômage important et d'un nombre important de diplômés, la mobilité sociale sera difficile. Dans la société industrielle, en raison de l'augmentation de la demande de talents techniques, il faut accélérer la vulgarisation et l'amélioration de l'éducation. Dans ce cas-là, l'éducation offre aux membres des différentes origines des possibilités d'avoir une ascension

sociale. Autrement dit, l'éducation a pour fonction de promouvoir la mobilité sociale. Pourtant, ceux qui portent le deuxième point de vue pensent que l'éducation empêche la mobilité entre les classes sociales. C'est-à-dire que l'éducation légalise et maintient la structure des classes sociales et que l'éducation est une institution génératrice d'inégalité des classes sociales (Sha, 2014). Ce qui nous fait penser au concept de reproduction proposé par Bourdieu et Passeron : « les actes pédagogiques tendent toujours à reproduire la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes ou classes, contribuant du même coup à la reproduction de la structure sociale » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 25). Cette exigence de reproduction sociale se manifeste aussi chez les couches moyennes chinoises.

Dans le contexte chinois, depuis 1949 jusqu'à 1979, l'identité politique était un critère important ou même le seul pour la stratification sociale. À cause des interventions politiques fortes telles que le système d'enregistrement des ménages et la succession du poste des parents, la mobilité sociale était assez limitée et la reproduction sociale était très forte (Rocca, 2010). À partir de la réforme économique, notamment avec l'établissement d'une économie de marché dans les années 1990, le facteur économique est devenu de plus en plus important. La mobilité sociale est devenue non seulement possible, mais aussi une préoccupation importante pour la société chinoise, surtout pour les couches moyennes (J. Liu, 2007b). En même temps, l'éducation est devenue un mécanisme important pour la stratification sociale et la mobilité sociale (Ying, 2015). En somme, les couches moyennes chinoises font recours à l'éducation pour reproduire leur statut social tout comme les classes moyennes dans les sociétés occidentales. D'où l'investissement très important dans la scolarité. La recherche de Cheng Hongyan (2009) sur la corrélation entre la sélection des écoles et le niveau social des parents montre que les élèves dont les parents sont de niveau scolaire plus élevé et bénéficient d'un revenu familial également plus élevé ont tendance à choisir intentionnellement de *bonnes* écoles. Ces parents, qui sont les propriétaires d'entreprises privées, les personnels de gestion et les fonctionnaires, peuvent être classés comme couches moyennes. En revanche, les écoles d'une moindre réputation accueillent plutôt les élèves issus des familles aux moindres revenus et qui ont reçu moins d'éducation, caractéristiques des milieux populaires. La renaissance pour l'éducation des couches moyennes procède de leur vécu scolaire, c'est-à-dire qu'elles ont obtenu une ascension sociale et des revenus élevés grâce à leur capital scolaire c'est-à-dire à une scolarisation de à forte rentabilité (Su et al., 2015). Comme le souligne Yang Dongping : « L'origine sociale des parents détermine fortement les types d'écoles dans lesquelles leurs élèves entrent » (Yang, 2006, p. 170). Et le type d'éducation est justement une manière

importante pour les couches moyennes de se distinguer des autres (Rocca, 2010) quand les diplômés sont devenus pléthoriques.

L'engagement des parents à choisir une école idéale pour leur enfant se manifeste aussi sous des dimensions économiques. Selon les statistiques, l'investissement éducatif des couches moyennes est près de 10 000 yuans par an, ce qui est beaucoup plus élevé que les couches inférieures dont la dépense éducative annuelle est seulement moins de 3 000 yuans (D. Zhang et al., 2017). L'investissement éducatif des familles à faible revenu comparé à celui des milieux aisés est relativement proportionnel à leurs propres possibilités. Cependant, les classes moyennes ont tendance à investir de manière disproportionnée dans l'éducation par rapport à leurs propres revenus (Bourdieu, 1979). « Les couches moyennes en Chine sont coincées dans les couches sociales bien qu'elles tentent d'en sortir » (H. Cheng, 2009, p. 18). Cette expression décrit la situation des couches moyennes en Chine qui aspirent au haut d'échelle sociale et luttent contre le déclassement. Pour maintenir leur position, les couches moyennes accordent plus d'attentions à l'augmentation du capital scolaire et à l'éducation des enfants. Elles espèrent que leur investissement dans l'éducation pourra aider leur enfant à accéder à une vie plus confortable et à maintenir le statut du niveau social actuel, surtout à ne pas déclasser. Leur mode d'existence est fait d'une accumulation de compétences scolaires, universitaires et de diplômes, d'un emploi plutôt situé dans le secteur privé et du commerce, d'un style de vie hybride emprunté aux milieux dominants et à la légitimité culturelle qu'ils imposent comme le dit Alain Accardo (2009).

En plus de ce besoin de mobilité sociale, l'éducation ou plus précisément le diplôme universitaire a également une valeur symbolique de *noblesse* autre que sa valeur professionnelle (L. Hou, 2015). De ce fait, comme nous avons mentionné dans le texte précédent, être un diplômé de l'enseignement supérieur devient une nécessité ou même une obligation pour la mobilité sociale dans les couches moyennes chinoises. D'autre part, les couches moyennes et supérieures utilisent les ressources liées à leur excellente connaissance du fonctionnement du système scolaire pour piloter la carrière de leur enfant vers les meilleures écoles. Cette stratégie étrangère aux familles de niveau social inférieur écarte leurs enfants d'une éducation de promesseuse d'un avenir à haute valeur sociale, tenant ainsi la plupart d'entre eux hors de l'enseignement supérieur. En conséquence, les familles des couches moyennes et supérieures sélectionnent des universités prestigieuses et engagent leur enfant dans des cursus universitaires prometteurs. Ainsi les universités à l'étranger sont particulièrement prisées. Afin d'avoir plus de compétitivité, la préparation pour l'enseignement supérieur commence très tôt, parfois dès

l'école maternelle. Certaines études montrent que même au niveau de l'enseignement obligatoire (primaire et collège) les résultats scolaires des enfants peuvent être affectés par les opportunités éducatives liées aux ressources socio-économiques offertes par leurs parents (Z. Li & Qiu, 2016). Il n'est pas irraisonnable que les parents prennent au sérieux le choix scolaire dès le début de la scolarité de leur enfant. Les couches moyennes ont aussi une plus forte propension à inscrire leur enfant dans une école privée (J. Liu, 2007b; B. Zhu, 2017). Le fervent des parents pour sélectionner une école et l'émergence du secteur privé nous conduisent à nous intéresser à la manière dont les couches moyennes chinoises ont contribué à faire fonctionner une telle concurrence entre établissements scolaires.

3 L'enseignement privé en Chine entre l'enjeu politique et l'exigence sociale

À partir des années 2000, l'insistance d'État chinois dans les dossiers officiels à l'innovation éducative est très explicite, en revanche, la définition de l'innovation dans le domaine éducatif reste à mettre au clair. Au fil du temps, nous percevons dans les textes officiels des *changements* qui visent à améliorer le système éducatif ou les méthodes pédagogiques et qui pourraient être qualifiés comme *innovation*, dont les établissements éducatifs privés font partie. Le secteur privé est d'abord lui-même un nouveau composant du système éducatif chinois et il est aussi producteur important de l'innovation en première ligne. Nous nous intéressons ainsi aux attitudes et aux réactions des écoles privées face à l'exigence d'innover de la part de l'État.

3.1 L'enseignement privé, composant indissociable de l'éducation chinoise

La contribution et l'importance de l'enseignement privé étaient le plus remarquées au seuil du XX^e siècle en Chine. Des écoles privées ont été créées en vue de diffuser les savoirs et les idées nouvelles et de former de nouveaux citoyens. Cependant, le secteur privé était toujours une composante importante de l'éducation chinoise. Les premiers établissements privés apparaissent autour du X^e siècle av. J.-C., à l'époque de Confucius. Les établissements privés étaient souvent fondés par les grands intellectuels afin de transmettre les savoirs et former des

disciples. Confucius est considéré comme fondateur de l'enseignement privé en Chine ancienne. Au XIX^e siècle, les écoles chrétiennes créées par les missionnaires occidentaux et les écoles modernes privées fondées par les Chinois avant-gardistes rejoignent le secteur privé. La plupart des écoles modernes que nous avons présentées dans la partie précédente sont de la nature privée. Les étudiants revenus de l'étranger ont souvent reçu des études en Chine dans les établissements privés avant de partir et ont contribué à créer les écoles modernes privées après leur retour. Par exemple, en 1906, les étudiants revenus du Japon ont créé à Shanghai 中国公学 (École publique de la Chine)⁶¹, l'un des premiers établissements modernes supérieurs en Chine. Hu Shi, personnage éminent du Mouvement de la Nouvelle culture, a étudié dans cette école avant ses études aux États-Unis et il est devenu le président de cet établissement après son retour. Au seuil du XX^e siècle, les écoles privées qui s'intéressaient aux savoirs scientifiques apportaient une diversité à l'éducation chinoise et favorisaient le développement de l'éducation nouvelle en Chine (Ye et al., 2002). En 1949, une moitié des établissements scolaires de l'enseignement secondaire étaient privés et la représentation de ces établissements était encore plus importante dans l'enseignement supérieur. Dans une société dont la population rurale représente plus de 80%, peu d'entre eux ont été scolarisés et l'enseignement secondaire assuré par le privé était réservé aux milieux favorisés. Néanmoins, ces établissements privés, dénoncés comme capitalistes, n'étaient pas compatibles avec une idéologie communiste chinoise et ils ont été nationalisés par le gouvernement. Entre 1956 et les années 1980, il n'y a plus d'établissements scolaires privés dans la Chine continentale. C'est à l'occasion de la réforme économique menée depuis 1978 que le secteur privé est entré de nouveau en scène et un marché de l'éducation s'est alors développé.

La renaissance du secteur éducatif privé est inscrite dans une double exigence, à la fois de la part de l'État et de la part des familles chinoises. Du côté du gouvernement, le développement de l'enseignement privé soulage la pression de l'enseignement public causée par le financement serré du gouvernement pour l'éducation (Q. Ye et al., 2002). La population scolaire a eu une croissance importante et continue dès la fin des années 1960. Le nombre d'élèves scolarisés à l'école élémentaire et au collège a augmenté 0,7 milliard en dix ans et a atteint une somme de 1,93 milliard en 1978 (Song, 2020). En accompagnant de cette croissance importante de la population scolaire, arrive une demande importante de l'éducation scolaire. Cependant, le financement d'État dans l'éducation n'était plus suffisant face à cette augmentation des

⁶¹ Ce nom fait référence aux "public school", écoles privées britanniques souvent réservées exclusivement aux garçons.

demandes éducatives. Selon les données statistiques de la Bank mondiale (World Bank, 2003), le pourcentage de la somme des dépenses publiques (courantes et en capital) consacrées à l'éducation par rapport au PIB (Produit intérieur brut) en Chine en 1980 était 1,9% et en 1985 2,0%. Il faut savoir que même pour les pays qui ont un IDGH (indice de développement humain) faible, les pourcentages atteignaient 3,3% et 3,1% pour ces deux années. Malheureusement les données pour la Chine les années suivantes n'étaient pas disponibles sur les statistiques de la Banque mondiale. Mais selon les données du ministre de l'Éducation nationale de Chine (ministre d'éducation nationale & Bureau national des statistiques de Chine, s. d.), la part de la cotisation éducative du PIB entre 1991 et 2006 oscillait entre 2,0% et 3,32%. Dans le document officiel « 中共中央关于教育体制改革的决定 (Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif) » publié le 27 mai 1985, le gouvernement a remarqué une carence dans l'éducation scolaire : « 基础教育薄弱, 学校数量不足 (L'éducation de base est faible et le nombre d'écoles est insuffisant) » (*中共中央关于教育体制改革的决定(Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif)*, 1985). Lorsque l'investissement d'État dans l'éducation ne suffisait pas, un marché parallèle non-étatique a pris de l'ampleur. En 1982, dans le Rapport le sur le projet de révision de la Constitution de la République populaire de Chine, nous pouvons voir une proposition de gérer les affaires éducatives par les acteurs sociaux, ce qui donne le coup d'envoi de l'enseignement privé :

为了较快地发展教育, 既要靠正规的学校教育, 又要靠各种形式的业余教育。国家一定要用足够的力量举办教育事业, 同时又要发动各种社会力量, 包括集体经济组织、国家企业事业组织、其他社会组织以至经国家批准的私人办学者, 采取多种形式和依靠广大群众来举办教育事业。(Pour développer l'éducation plus rapidement, il faut promouvoir l'enseignement scolaire formel et aussi diverses formes d'éducation amateur. L'État doit utiliser suffisamment de pouvoir pour mener à bien des projets éducatifs et, parallèlement, mobiliser diverses forces sociales, y compris des organisations économiques collectives, des entreprises et institutions publiques, d'autres organisations sociales et même des individus indépendants agréés par l'État. Il nous faut adopter diverses formes et les efforts des masses pour gérer les affaires éducatives)(Peng, 1982).

En ce qui concerne les familles chinoises, grâce à la réforme économique, la qualité de vie et le niveau de revenu ont été améliorés. D'après les statistiques du Bureau national des statistiques de Chine, le revenu disponible par habitant urbain a augmenté de 343 yuans en 1978 à 739 yuans en 1985 et à 1 510 yuans en 1990, et le bilan national des dépôts d'épargne en 1980 est

sept fois plus que celui en 1978. Cette augmentation du revenu économique a conduit à une croissance de la part de l'investissement dans l'éducation dans les dépenses des ménages (Q. Ye et al., 2002). Avec les dispositifs politiques, comme la massification scolaire et la politique d'enfant unique, une scolarité de qualité est de plus en plus exigée par les parents d'élèves. Le besoin d'une éducation plus diversifiée et individualisée se manifeste après la réforme économique, mais le système éducatif public qui est établi pour former principalement les ouvriers standardisés de l'industrie ne peut pas y répondre tout seul (H. Wu & Ma, 2020). L'éducation privée est sollicitée dans ce contexte où les demandes éducatives des familles chinoises dépassent l'offre scolaire étatique.

Pareil à la dénomination de la notion de « classes moyennes », il existe des termes spécifiques pour l'éducation privée chinoise. Le mot 私, qui peut être traduit en *privé* ou *personnel* dans la langue française, est toujours utilisé dans les termes tels que 私学 et 私塾 (l'école privée) pour souligner la nature de la propriété de l'éducation. Au moment de la réapparition du secteur de l'éducation non-gouvernementale dans les années 1980, pour des raisons idéologiques et politiques le mot *privé* n'est plus approprié pour décrire ce secteur. Plusieurs termes sont utilisés dans les documents officiels pour désigner une éducation, un enseignement ou une école qui n'est pas public. Les trois expressions : 社会力量办学 (l'éducation gérée par les forces sociales), 民办教育 (l'éducation gérée par les peuples) et 民办学校 (l'école gérée par les peuples), sont les plus fréquemment employées par les autorités. Les deux premiers termes désignent un secteur éducatif non-étatique dans un sens général qui ne limite pas uniquement à l'enseignement scolaire. Le secteur extra-scolaire et parascolaire géré par les entreprises et les associations non-publiques peut être également appelé par ces termes. En revanche, 民办学校 (l'école gérée par les peuples) est utilisé pour désigner les établissements scolaires non-publics de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Dans cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à ces écoles gérées par les peuples.

Dans le contexte chinois, il n'y a pas une délimitation précise et claire sur ces écoles gérées par les peuples. Dans « 社会力量办学条例 (Les règlements de l'éducation gérée par des forces sociales) », premier règlement juridique pour l'éducation privée, le point d'appui est la source financière de l'éducation et les acteurs. Les règlements s'appliquent à « 企业事业组织、社会团体及其他社会组织和个人 (les entreprises, les institutions, les associations sociales et les autres organisations sociales et les citoyens) » qui « 利用非国家财政性教育经费 (utilisent du financement d'éducation non-étatique) » (社会力量办学条例 (Les règlements de

l'éducation gérée par des forces sociales), 1997). Bien que les acteurs de l'éducation non-étatique soient énumérés, leur fonction reste à définir. Est-ce qu'ils jouent un rôle de fondateur, investisseur ou gestionnaire ? Nous ne trouvons pas de précisions dans ce document. Le 28 décembre 2002, la première loi concernant l'enseignement privé, « 中华人民共和国民办教育促进法 (Loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique) » a été adoptée. Cette loi a eu son premier amendement en 2016 et son deuxième en 2018. Dans cette loi, l'expression « 民办 (géré par les peuples) » a remplacé « 社会力量办学 (géré par les forces sociales) » pour identifier la nature non-étatique des établissements concernés, mais elle n'apporte toujours pas de détails sur les acteurs de l'éducation non-étatique. D'ailleurs, il existe également une ambiguïté concernant le sens du mot « 办 ban » que nous traduisons ici par « gérer » en français. Il s'agit d'un mot polysémique qui peut être interprété de différentes manières. Nous pouvons le comprendre dans un premier cas comme 创办 chuangban (créer ou fonder) qui implique une initiative et un investissement financier et dans le second cas comme 承办 chengban (entreprendre) qui implique souvent un travail d'organisation et de gestion (Ning, 2002). Cela veut dire qu'il est possible d'identifier les différents genres d'écoles non-étatiques en fonction de différents critères tels que la propriété d'établissement, la source financière et le gestionnaire d'école. D'ailleurs, les institutions publiques comme les écoles publiques et le comité d'éducation⁶² local ne tiennent pas à l'écart de l'enseignement privé et elles interviennent également à l'installation des écoles non-étatiques. La définition imprécise dans des documents officiels a donné lieu à une diversité des écoles non-étatiques et la participation des institutions publiques apporte certainement une particularité au l'enseignement privé en Chine.

Nous présentons ici trois grandes catégories d'écoles « gérées par les peuples » : 民有民办校 (école gérée par le privé) ÉP1, 公办民助校 (école gérée par le public et assistée par le privé) ÉP2 et 民办公助校 (école gérée par le privé et assistée par le public) ÉP3, afin de montrer leur complexité et leur hétérogénéité et de mettre en lumière la singularité du secteur scolaire privé en Chine. Il faut souligner qu'il existe également une grande divergence au sein de chaque catégorie et la diversité des écoles non-étatiques s'est également traduite par une hétérogénéité en termes de programme scolaire, des pratiques pédagogiques et d'élèves recrutés. Cette présentation ne vise pas à énumérer toutes les situations des écoles. ÉP1 désigne des écoles sans

⁶² Le comité d'éducation se réfère à 教育局 jiaoyu ju ou 教育委员会 jiaoyu weiyuanhui en langue chinoise. Il s'agit d'une institution gouvernementale qui se charge des affaires éducatives locales. Le comité est mis en place au niveau de province, de ville et de district.

participation du secteur public. En fonction de statut de fondateur et d'investisseur, nous distinguons au sein de cette catégorie l'école investie par l'individu ou l'association de celle qui est investie par l'entreprise. En ce qui concerne ÉP2 et ÉP3, le secteur public s'engage dans l'installation de l'école par de différentes manières. Pour ÉP2, il s'agit des écoles fondées et surtout investies dès le démarrage par les institutions non-gouvernementales comme l'entreprise, l'organisation ou l'individu, mais elles reçoivent les soutiens et les aides du gouvernement en termes de terrain pour la construction des bâtiments d'école et de la gestion de l'enseignement. Au sein de cette catégorie ÉP2, il y a un type d'écoles spéciales qui suivent un modèle « 名校办民校 (école renommée gère école privée) ». Cela désigne une action de créer une école privée par une école publique de haute qualité, indépendamment ou en collaborant avec d'autres organisations sociales, avec l'aide de la réputation de l'école publique et de ses ressources éducatives telle que le corps professoral et l'équipe de la direction (S. Luo et al., 2015). Nous reparlerions de ce type d'écoles dans le chapitre 6. Pour les écoles ÉP2, la propriété de l'école n'appartient pas à l'État. En revanche, ÉP3 sont des écoles publiques *transformées* dont la propriété appartient toujours à l'État. Ce genre d'écoles fait partie de la planification gouvernementale, mais ne reçoit pas de financement étatique. L'État sollicite donc les acteurs privés pour les soutenir. ÉP3 est composée principalement des anciennes écoles publiques *faibles* qui ont de difficultés à recruter des élèves, des écoles subordonnées aux quartiers résidentiels nouvellement construits et des écoles destinées aux enfants des travailleurs migrants. Dans le contexte chinois, les écoles auxquelles le secteur privé et l'institution publique interviennent ensemble (ÉP2 et ÉP3 mentionnées ci-dessus) ne sont pas strictement de la nature privée. Ce genre d'écoles privées se situe dans une zone grise entre le public et le privé et peut être considéré comme « 过渡型学校 (école transitoire) » (Tan, 2003) ou « 混合型学校 (école hybride) » (J. Liu, 2007a). Leur statut bivalent permet de profiter des avantages des deux côtés. Ayant le soutien des institutions publiques, l'école privée prend moins de risques à investir. Elle a moins de souci avec des ressources éducatives et le recrutement des élèves, pourtant sa nature privée lui permet d'avoir plus de liberté en termes de pédagogies et d'innovations (J. Liu, 2007a). Les institutions publique locales et les écoles publiques qui s'engagent dans cet investissement peuvent aussi en tirer profit par facturer une partie de frais et collecte des impôts de la part du secteur privé (J. Liu, 2007a; S. Luo, 2015; T. Zheng et al., 2013).

À défaut d'une délimitation précise de l'école privée et d'une prise de position claire de l'État, ce genre d'écoles transitoires continue à exister malgré son statut paradoxal et les critiques dont

elles font l'objet. Pour le secteur privé qui n'est sorti de son bannissement qu'à partir des années 1980, il cherche toujours sa place dans le système éducatif chinois et il essaie de trouver un équilibre entre la loi de marché et l'idéologie communiste. Dans cette recherche, nous choisissons d'employer le terme *privé* pour qualifier les écoles qui ne bénéficient pas de financement d'État et qui sont créées ou/et gérées entièrement ou partiellement par les acteurs privés. Le terme *école publique* est utilisé pour désigner l'école gérée et surtout financée par l'État. Ici nous n'opposons pas le *privé* au *public*. Le mot *privé* est rejeté par les autorités à cause de sa connotation liée au capitalisme et à l'individualisme (Q. Ye et al., 2002). Nous voulons néanmoins prendre en considération de ce point-là et nous intéressons à une partie des écoles non-étatiques, que nous nommons *école privée*, qui s'adressent principalement aux catégories sociales moyennes et supérieures qu'aux milieux populaires compte tenu du prix élevé de la scolarisation. Les écoles des enfants des travailleurs immigrants qui sont acceptées comme école non-étatique ne sont pas concernées par cette étude. En revanche, tenant compte de la particularité du contexte chinois, les écoles privées impliquant l'intervention de l'institution publique ne sont pas exclues du cadre d'étude.

Nous avons choisi quelques documents officiels sur l'éducation chinoise à illustrer le changement des politiques concernant les écoles privées. Cela pourrait nous aider à mieux comprendre l'attitude d'État pour l'enseignement privé. Nous avons choisi trois documents officiels consacrés spécifiquement à l'enseignement privé : « 社会力量办学条例 (Les règlements de l'éducation gérée par des forces sociales) » publié en 1997, « 中华人民共和国民办教育促进法 (Loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique) » adoptée initialement en 2002 (qui a eu trois amendements en 2013, 2016 et 2018) et « 中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (Les règlements sur la mise en œuvre de la loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique) » publié en 2004 (qui a eu un amendement en 2018). Ainsi que quatre dossiers nationaux de différentes périodes traitant les sujets de réforme éducative : « 中共中央关于教育体制改革的决定 (Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif) » publié le 27 mai 1985, « 中国教育改革和发展纲要(Rapport de la réforme et du développement de l'éducation en Chine) » publié le 13 février 1993, « 中共中央国务院关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定 (Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion d'une éducation de qualité) » publié le 13 juin 1999 et « 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020

年) (Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme 2010-2020) » publié le 5 mai 2010. Dans ces documents officiels (référéncés dans le texte suivant par leurs dates de publication), nous nous intéressons aux parties concernant l'éducation privée surtout au niveau de l'enseignement primaire.

Dans le document du 1985, nous avons vu apparaître l'idée de déléguer le pouvoir de fondement des établissements scolaires, mais il reste à un encouragement sans soutiens effectifs :

地方要鼓励和指导国营企业、社会团体和个人办学(Les collectivités locales devraient encourager et guider les entreprises publiques, les groupes sociaux et les particuliers à gérer des écoles) (中共中央关于教育体制改革的决定(*Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif*), 1985).

Dans les documents des années 1990, de la part de l'État, il ne s'agit pas seulement d'encourager les acteurs sociaux à contribuer à l'enseignement privé. L'État propose également des mesures de soutien pour le développement du secteur privé. Par exemple, le soutien des collectivités en termes de terrain d'école a été écrit dans les règlements de 1997.

国家对社会团体和公民个人依法办学, 采取积极鼓励、大力支持、正确引导、加强管理的方针 (L'État fait appel à des groupes sociaux et à des citoyens individuels pour gérer les écoles conformément à la loi en suivant les principes d'encouragement actif, de soutien solide, de guidance correcte et de gestion renforcée) (中共中央、国务院, 1993).

积极鼓励和支持社会力量以多种形式办学(Encourager et soutenir activement les forces sociales pour gérer les écoles sous diverses formes)(*中共中央国务院关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité)*, 1999)

La relation entre les écoles publiques et les écoles privées a été mise en question. Le rapport de 1993 soulignait la position dominante de l'éducation gouvernementale en établissant un système « 政府办学为主体、社会各界共同办学 (ayant l'éducation gouvernementale comme pilier avec la participation de tous les secteurs de la société) » (中共中央、国务院, 1993). En 1999, ce système se transformait en une structure « 以政府办学为主体、公办学校和民办学校共同发展 (ayant l'éducation gouvernementale en tant qu'organe principal, les écoles publiques et les écoles privées se développent ensemble) » (中共中央国务院关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定 (*La décision du Comité central du Parti communiste chinois*

et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité), 1999). Grâce au soutien du gouvernement, le nombre d'écoles privées a beaucoup augmenté. En 1992, il n'avait que 864 écoles privées au niveau d'enseignement primaire et chiffre monte à 1 806 en 1997 et 5 676 en 2003.

Dans les années 2000 et 2010, le cadre juridique relatif à l'éducation privée s'établit et s'améliore progressivement et le gouvernement accorde davantage de soutiens au secteur privé, tels que l'incitation fiscale, l'aide au crédit et la subvention spéciale. À cette période, nous constatons également des nuances au sujet de la fonction de l'enseignement privé envisagée par l'État. Si dans les années 1980 et au début des années 1990, le secteur privé est ressollicité en tant que complément, notamment en termes de quantité, aux écoles publiques, il est devenu au fur et à mesure l'enjeu de la réforme éducative dès les années 2000. L'éducation privée est devenue depuis 1999 un produit de « 解放思想、转变观念 (l'émancipation de l'esprit et du changement des idées) » (*中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité)*, 1999). Le rapport de 2010 a insisté que « 民办教育是教育事业发展的重要增长点和促进教育改革的重要力量。(L'éducation privée est un point de croissance important pour le développement de l'éducation et une force importante pour promouvoir la réforme de l'éducation) » (*国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年) (Programme national à long et à moyen terme pour la réforme et le développement du système éducatif (2010-2020))*, 2010). Dans le même rapport, plus d'encre a coulé pour encourager des tentatives concernant les innovations éducatives, telles que les pédagogies, les méthodes d'enseignement et le fonctionnement de l'école.

创造有利条件，鼓励教师和校长在实践中大胆探索，创新教育思想、教育模式和教育方法，形成教学特色和办学风格，造就一批教育家，倡导教育家办学。(Créer des conditions favorables, encourager les enseignants et les directeurs d'école à explorer hardiment dans les pratiques. Innover des idées éducatives, des modèles éducatifs et des méthodes éducatives, former des pédagogies caractéristiques et des styles de fonctionnements scolaires, former un groupe d'éducateurs et les encourager à diriger des écoles) (*国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年) (Programme national à long et à moyen terme pour la réforme et le développement du système éducatif (2010-2020))*, 2010).

Le secteur privé est de plus en plus attendu à présenter une éducation introuvable dans le secteur public et à offrir plus de choix de scolarité afin de répondre aux besoins de différents groupes sociaux (Fang, 2019).

3.2 L'enseignement privé, offreur des choix scolaires

En 2019, il y a 6 179 des écoles élémentaires privées qui accueilleraient 8,6% des écoliers chinois et presque 14% des élèves de l'enseignement secondaire fréquentent le secteur privé (Bureau municipal des statistiques de Beijing & Bureau national des statistiques secteur Beijing, 2019). L'encouragement pour le secteur privé dans la Chine contemporaine peut se résumer en trois raisons (Q. Ye et al., 2002). D'abord, l'installation des écoles privées pourrait combler les lacunes de l'investissement éducatif de l'État. En plus, l'arrivée des écoles privées parmi les écoles publiques pourrait créer un environnement compétitif, ce qui permettrait un dynamisme au sein du système éducatif. Finalement, les écoles privées pourraient répondre aux besoins de la diversité éducative des Chinois. Nous voulons décrypter dans le texte suivant ces besoins de l'enseignement privé en Chine d'un du point de vue des besoins éducatifs et des choix scolaires des familles chinoises tout en présentant davantage le système scolaire chinois.

À la fin du XX^e siècle, avec la mise en œuvre des politiques éducatives comme la massification scolaire, l'éducation scolaire pèse davantage sur la stratification sociale en Chine. D'abord, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, il y avait une popularisation de l'instruction obligatoire. À partir de 1986, l'éducation scolaire est obligatoire pour chaque enfant pour une durée de neuf ans, c'est-à-dire à partir l'école élémentaire jusqu' au collège. Cela signifie que tous les enfants dès l'âge de sept ans ont le droit et le devoir de recevoir une scolarisation et que les écoles les reçoivent tous sans aucune condition. Dubet (2007) a souligné que la massification éducative pourrait susciter des problèmes puisque les enfants issus de différents milieux sociaux pourraient entrer dans une même école tout en gardant leurs propres valeurs et cultures. « L'école a changé de nature en se massifiant » (Dubet, 2007, p. 160). Dans les années 1960, les pays occidentaux comme les États-Unis et la France ont eu une charge lourde provenant du système éducatif à cause de l'extension de l'enseignement obligatoire et un marché de l'enseignement scolaire émergeait (Gruson et al., 2010). Avec deux décennies de décalage, l'éducation chinoise a vécu ce changement dans les années 1990. Le pays a commencé à envisager son école en suivant une logique de marché et l'industrialisation de

l'éducation a pris de l'ampleur. Un autre facteur qui accélère l'industrialisation de l'éducation est la massification au niveau de l'enseignement supérieur. À partir de 1999, nous avons eu un accroissement significatif du nombre de recrutements dans les établissements supérieurs. En 1998, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur en Chine n'était que de 9,8%. En 1999, après une décision d'État concernant l'augmentation du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, 1 596 800 étudiants ont été inscrits, soit une augmentation de 47,4% par rapport à l'année précédente (B. Chen, 2018). En conséquence de quoi, il y a eu un plus grand nombre de jeunes Chinois qui sont entrés à l'université et donc plus de diplômés entrant sur le marché de l'emploi plus tard. Cet accroissement des lauréats a dévalorisé les diplômes, ce que Passeron (1982) appelle *l'inflation des diplômes*. Bourdieu (1979) nous a aussi expliqué ce phénomène d'inflation des diplômes d'un point de vue sociologique : les classes sociales qui recourent moins à l'enseignement scolaire sont impliquées dans la compétition pour les qualifications académiques, ce qui conduit les classes qui se reproduisent principalement ou uniquement grâce à l'enseignement scolaire à augmenter leurs investissements dans l'éducation pour garantir la relative rareté de leurs qualifications académiques afin de maintenir le statut social de leur classe sociale. L'éducation et l'enseignement scolaire sont devenus la clé de la concurrence entre toutes les classes sociales, ce qui a également entraîné une augmentation de la demande d'éducation scolaire et une dévaluation des diplômes. Face à une baisse de la valeur du diplôme, il fallait donc un diplôme avec le plus de poids possible pour être plus compétitif sur le marché de travail. C'est-à-dire soit un diplôme d'un niveau plus élevé qui nécessite un allongement de la durée des études, soit un diplôme obtenu dans un établissement qui se trouve en tête du palmarès, ce qui exige de s'y préparer précocement, c'est-à-dire à partir de l'enseignement secondaire ou même encore plus tôt, à partir de l'école primaire, voire maternelle. Ce qui conduit de plus en plus de gens à rechercher les meilleures écoles au premier et second degré et à être plus prudents et exigeants en termes de choix scolaire. Dans le contexte français, le choix scolaire est lié à une offre d'enseignement privé (Van Zanten, 2009). Sachant qu'il existe d'autres manières de faire le choix et ce dernier pourrait aussi être un autre cas de figure. Qu'en est-il dans le cas chinois ?

Jusqu'aux années 1980, le choix est quasiment absent dans le système scolaire chinois et il émerge progressivement à l'issue de la mise en place d'une politique dite de scolarisation à proximité qui a pour objectif de promouvoir l'enseignement primaire et de garantir la scolarisation de tous. Elle a été inscrite par la suite dans la loi sur l'enseignement obligatoire promulguée en 1986 et est conservée jusqu'à ce jour. Cette politique qui vise à massifier la scolarisation au primaire et au collège ne cherche pas à proposer un choix libre de

l'établissement scolaire. À partir des années 2000, l'affectation dans une école publique se fait en fonction du hukou⁶³ de l'enfant et non pas simplement du lieu résidentiel. En plus, contrairement au système de carte scolaire en France, la scolarisation à proximité ne donne pas de dérogation. Donc la seule possibilité de choisir une école est d'acheter un logement dans le district scolaire voulu parce qu'il faut être propriétaire pour obtenir le hukou. Voici une autre modalité de choix scolaire évoqué par Van Zanten (2009), des choix résidentiels. Cependant, dans les grandes métropolitaines surpeuplées, il est presque impossible d'obtenir le hukou en achetant simplement un appartement. Cette modalité de choix n'est non plus recommandée par l'État qui insiste que le secteur public n'offre pas de choix scolaire et cette possibilité se trouve dans l'enseignement privé. Le choix de l'école a été aussi conditionné par le système des écoles *clé* (重点学校) qui débute fin des années 1950.

L'école *clé* est une invention particulière qui est apparue durant la période spécifique du développement de la société chinoise. Il s'agit d'une appellation accordée à une partie des écoles publiques qui reçoivent prioritairement et supplémentairement des aides financières, des enseignants expérimentés et des équipements éducatifs. Le 18 avril 1959, Zhou Enlai, Premier ministre de l'époque, a déclaré dans le rapport d'activité du gouvernement de la première réunion de la deuxième assemblée populaire nationale que :

在各级全日制的正规学校中，应当把提高教学质量作为一个经常的基本任务，而且应当首先集中较大力量办好一批重点学校，以便为国家培养更高质量的专门人才，迅速促进我国科学文化水平的提高。(Dans une école à plein temps à tous les niveaux, nous devrions considérer la qualité de l'enseignement comme une tâche régulière et fondamentale. Nous devons d'abord concentrer nos efforts sur la gestion d'un groupe d'écoles *clé* afin de cultiver des talents spécialisés de haute qualité et de promouvoir l'amélioration du niveau scientifique et culturel de la Chine) (E. Zhou, 1959).

Il est possible que ce fût le coup d'envoi de l'expression « école *clé* ». Dans les années 1950, en tant que nouveau-né du système communiste, la Chine a commencé à reproduire le modèle de l'Union soviétique en prêtant la priorité au développement de l'industrie lourde. Pour ce faire, il exigeait un enseignement supérieur destiné à former des professionnels de haute qualité. Cette situation laissait au gouvernement peu de choix dans le domaine éducatif, soit la

⁶³ 户口 hukou ou 户籍 huji se réfère à un système d'enregistrement des familles selon leur résidence permanente. Jean-Luc Domenach l'appelle dans son ouvrage « Comprendre la Chine d'aujourd'hui » le titre de séjour. L'affectation des élèves dans les écoles publiques est faite principalement en fonction du hukou de chaque enfant. Les écoles privées, qui ne relèvent pas de carte scolaire, ont moins d'exigences au sujet de hukou des élèves.

vulgarisation de l'éducation scolaire en offrant au plus grand nombre de personnes des opportunités d'être éduqués, soit la priorité accordée à un petit nombre d'écoles pour former assez rapidement les experts de l'industrie afin de développer le pays. Finalement, cette dernière voie qui l'a emportée. En 1962, le ministre de l'Éducation a clairement indiqué que toutes les localités doivent sélectionner un groupe d'écoles *clé* au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. C'était à partir de ce moment qu'a émergé l'obsession de l'école *clé*. La fin des années 1970 était une période difficile pour la société. D'un côté, la révolution culturelle venait de se terminer et le système éducatif en a subi les conséquences. L'abaissement de la qualité éducative et le manque des élites freinaient la progression de la société chinoise. De l'autre côté, la réforme économique chinoise a commencé en même temps à se mettre en œuvre et les talents ont été beaucoup demandés dans presque tous les domaines. Étant donné cette réalité, les écoles *clé* semblent être toujours une réponse idéale pour l'éducation chinoise à l'époque. Deng Xiaoping, président de l'époque, a proposé en 1977 que :

办教育要两条腿走路，既注意普及，又注意提高。要办重点小学、重点中学、重点大学。要经过严格考试，把最优秀的人集中在重点中学和大学。(On doit utiliser les deux jambes pour développer l'éducation. C'est-à-dire, il faut non seulement faire attention à la vulgarisation de l'éducation, mais aussi son amélioration. Créer des écoles primaires *clé*, des écoles secondaires *clé* et des universités *clé*. Il faut passer des examens rigoureux pour cibler les meilleures personnes dans les écoles secondaires *clé* et les universités *clé*) (Deng, 1977).

Ces instructions pour l'école correspondaient à une exigence économique de l'époque. Pour que ces écoles *clé* se perpétuent, des aides financières, des enseignants expérimentés et des équipements éducatifs ont été mis en place dans ces écoles *clé*. Ce qui attirait évidemment l'attention des élèves et de leurs parents. Entrer dans l'une des écoles *clé* devenait l'aspiration des parents chinois. Le système de l'école *clé* revient à accentuer la hiérarchisation de l'éducation, une volonté de l'éducation élite, qui s'intéresse à la maîtrise des savoirs des élèves au lieu de la formation de leur personnalité (Y. Liu, 2009).

Le système de l'école *clé* a formé assez rapidement, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur. Les universités *clé* ont livré de scientifiques et d'ingénieurs dans presque tous les domaines en Chine. Sans doute, les écoles *clé* ont beaucoup contribué au développement de la société chinoise depuis la réforme économique. Mais ce système a engendré aussi des effets négatifs tels que l'éducation orientée davantage sur les savoirs et l'examen et une recherche fervente des écoles *clé* par les familles. Ainsi, l'éducation scolaire qui aurait dû être destinée à tous les enfants est divisée en différents grades. Selon certains points de vue, ce système de

l'école *clé* joue un rôle social similaire aux examens impériaux qui étaient le moyen le plus important pour sélectionner des talents et une possibilité d'ascension sociale. C'était en 2006, l'amendement de la « Loi de la République populaire de Chine sur l'obligation scolaire » qui stipulait clairement que :

县级以上人民政府及其教育行政部门应当促进学校均衡发展，缩小学校之间办学条件的差距，不得将学校分为重点学校和非重点学校。学校不得分设重点班和非重点班。(Le gouvernement populaire au niveau des comtés ou au-dessus, ainsi que son service administratif éducatif, doit promouvoir le développement équilibré des écoles et réduire les écarts entre les écoles en matière de gestion. Les écoles ne doivent pas être divisées en écoles *clé* et écoles non-*clé*. L'école ne marque pas les classes *clé* et les classes non *clé* ») (中华人民共和国义务教育法 (Loi de la République populaire de Chine sur l'éducation obligatoire), 2006).

Malgré l'exigence claire de la loi, de nombreuses localités se déguisaient et créaient des « écoles modèles », des « classes expérimentales » et des « classes spéciales » à la place des écoles *clé*. Peu de choses ont changé dans ses écoles *clé* hormis leur nom. Derrière cette ténacité du système des écoles *clé*, sous-entends une lutte contre le déclassement des couches moyennes que nous avons abordée précédemment. Quand l'école se démocratise et que tous les milieux sociaux accèdent à des études plus ou moins allongées, alors les catégories sociales moyennes voient leur position menacée sur l'échelle sociale et craignent d'être rattrapées par les milieux inférieurs. Selon la loi, l'enfant doit être admis sans examen à l'école primaire et au collège de son quartier. Cependant, il y a des différences par rapport à la qualité d'enseignement et aux ressources éducatives parmi les écoles. Payer des frais de scolarité plus élevés pour aller dans une école *clé* devient une possibilité pour les parents qui souhaitent que leurs enfants reçoivent une éducation de haute qualité (Z. Chen & Ma, 2017). En plus, en dehors des écoles modèles et des classes expérimentales, il émerge également des classes extrascolaires. Ces associations offrent une autre possibilité pour certains parents d'entrer dans ces écoles *clé*. Yang Dongping (2005a) souligne que la poursuite anormale de l'école modèle et des classes extrascolaires est due à l'écart entre les écoles creusé par le système d'école *clé*. Au niveau social, le système d'école *clé* a formé imperceptiblement un écart entre les couches sociales supérieures, qui ont le moyen d'accéder à une meilleure éducation, et les couches inférieures, qui n'ont pas assez de choix éducatif. Yang pense même que « le système d'école *clé* est en train de devenir un système pour reproduire et consolider les écarts sociaux » (2005b, p. 21). La disparité au sein de l'enseignement scolaire pousse les parents à investir davantage dans l'éducation de l'enfant et le choix scolaire devient au fur et à mesure un enjeu de la mobilité sociale.

Depuis que la Chine a mis en place le système d'école *clé*, elles ont bénéficié de ressources sans précédent ce qui entraîne de graves inégalités concernant la qualité scolaire entre les écoles. Les anciennes écoles *clé*, ayant une longue histoire et déjà accumulées davantage de ressources éducatives, jouissent toujours d'une bonne réputation et sont particulièrement visées par les parents d'élèves. Être scolarisé dans une école *clé* est pour les parents chinois l'enjeu de la réussite scolaire et socioprofessionnelle de leur enfant. À chacun des passages d'un niveau scolaire inférieur à un niveau supérieur, les examens ont mission de sélectionner les meilleurs élèves, qui leur permettent ensuite de s'engager dans différentes professions et d'entrer dans différentes couches sociales. En même temps, avec l'expansion des universités, l'enseignement supérieur en Chine devient progressivement accessible à tous les milieux sociaux. La valeur d'un diplôme universitaire se dégrade. Pour certaines familles qui ne sont pas légitimes à une école *clé*, elles aspirent à une scolarité de qualité qu'elles estiment offerte par les écoles privées, leur laissant libre choix de leur école.

Dans le contexte chinois, le choix est quasiment absent dans le secteur public et l'enseignement privé offre un choix relativement libre aux familles qui ont un capital économique élevé, ce qui est le plus souvent le cas des couches moyennes. Quand la scolarisation de l'enfant ressemble de plus en plus à un acte d'investissement, les parents cherchent une école avec la meilleure qualité-prix. Avec une concurrence scolaire de plus en plus sévère, le secteur public ne peut plus répondre aux besoins et aux attentes des parents des couches moyennes et supérieures, ils font ainsi appel aux établissements non-publics, y compris des écoles privées et des associations extrascolaires. Les écoles privées, avec leurs belles démonstrations et les promesses attrayantes, deviennent une possibilité d'avoir un rendement intéressant à l'avenir pour les enfants, surtout ceux des couches moyennes et supérieures. Les frais scolaires élevés, voire très élevés en sont le gage. Par exemple, le niveau moyen des frais annuels des écoles élémentaires privées à Shanghai est 25 000 yuans, presque un tiers du revenu disponible par habitant. Pour une partie des écoles privées, le montant de scolarité peut s'élever à plus de dix fois que le niveau moyen. La position sociale des couches moyennes chinoises est encore fragile parce que menacée par le déclassement, concurrencée par ceux qui ont été longtemps tenus à l'écart d'une scolarité secondaire, voire supérieure, et qui aspirent à une mobilité sociale devenue possible grâce à la massification scolaire organisée par le gouvernement. Maintenir cette position intermédiaire nouvellement acquise les engage dans des stratégies de distinction au sens défini par Bourdieu (1979).

Chapitre 5 : Problématique, hypothèses et méthodologie

Au tournant du XX^e siècle, les idées pédagogiques occidentales sont arrivées en Chine en tirant parti d'une série de réformes politiques et sociales qui visaient principalement à construire une société moderne démocratique. La démocratie et les sciences, étrangères à la société traditionnelle chinoise, proposent à l'éducation chinoise une orientation autre que le confucianisme. L'appellation de *l'éducation nouvelle chinoise* est attribuée à un courant d'idées éducatives inspirées par les pédagogies actives qui font la promotion de l'épanouissement de l'enfant et du progrès social. Ces idées éducatives nouvelles sont introduites notamment par les intellectuels chinois qui ont étudié en Europe et aux États-Unis. John Dewey, avec ses idées pragmatistes et démocratiques, a laissé une empreinte sur l'éducation nouvelle chinoise de l'époque.

Au début du XX^e siècle, les idées telles que la démocratie, le libéralisme, l'individualisme, le progressisme étaient embryonnaires et tenues à la marge par l'idéologie confucéenne. Les pédagogies qui valorisent le développement individuel de l'enfant ne trouvaient pas une base idéologique solide pour s'installer dans la société chinoise à une époque où l'éducation scolaire était encore très loin d'être généralisée. Les méthodes d'enseignement proposées par le mouvement d'éducation nouvelle occidentale, en particulier apportées par le séjour de Dewey en Chine au début des années 1920 et les idées pédagogiques nouvelles trouvaient très peu de public dans la société chinoise et rencontraient ainsi des difficultés à prouver leur efficacité et leur utilité auprès des politiques. Elles n'ont pas pu être développées d'une manière continue et permanente après les années 1930 à cause des guerres territoriales incessantes et surtout des contestations entre le libéralisme et le marxisme. Mais les graines des pédagogies nouvelles se sont bien disséminées sur le sol de la Chine et attendent les moments en leur faveur et portent leurs fruits.

Après le fondement de la République populaire de Chine en 1949, PCC prévoyait une éducation prolétarienne dont les nouveaux principes étaient nationaux, scientifiques et populaires. L'éducation était sous l'emprise de l'État et au service des peuples. Les établissements scolaires privés, fréquentés notamment par des milieux favorisés avant 1949, étaient au fur et à mesure nationalisés. Les pédagogies occidentales appréciées dans les années 1920 étaient considérées

comme capitalistes et *dépassées* et étaient ainsi rejetées. Au début des années 1950, l'éducation chinoise a été beaucoup influencée par l'Union soviétique qui était considérée comme modèle exemplaire de l'éducation socialiste. Les pédagogies soviétiques qui mettaient l'accent sur l'importance de l'enseignant dans l'enseignement et favorisaient la transmission des savoirs faisaient revenir les idées pédagogiques traditionnelles critiquées par les pédagogues du mouvement de l'éducation nouvelle (J. Huang & Wang, 2011). L'État préconisait une combinaison entre l'éducation et le travail qui permettait aux travailleurs d'avoir un développement à la fois intellectuel, moral et physique, autrement dit *globale*. Cette directive de l'éducation permettait de généraliser l'enseignement scolaire et d'augmenter le taux d'alphabétisation dans une société dont une grande partie de la population était encore rurale. Elle préparait également le terrain pour le développement économique et l'ouverture au monde dès 1978. À partir des années 1980, la construction économique est devenue l'objectif principal du pays et la réforme économique a déclenché une série de changements sociaux en Chine. Sur le plan économique, une économie étatique et planifiée est progressivement substituée à une économie de marché socialiste permettant au développement des secteurs privés. Contrairement à l'époque précédente, l'État adopte une attitude ouverte face aux cultures étrangères et les échanges internationaux se multiplient. Sous influences des changements économiques, la structure sociale chinoise a également été transformée. Au sein des classes ouvrières et des classes paysannes émergent de nouvelles catégories sociales qui ressemblent aux classes moyennes occidentales. Affectée par la forme de propriété économique, la forme de propriété de l'éducation a eu également des changements, la loi du marché implique également le domaine éducatif et le secteur éducatif privé se développe et introduit un mécanisme de concurrence dans l'éducation chinoise. L'éducation a pour l'objectif de former les talents pour la construction économique et sociale, et ainsi d'accroître la compétitivité internationale du pays. Face à la mondialisation, il est universel que la scolarité soit considérée comme investissement d'État, dont l'efficacité et la rentabilité sont l'enjeu de la compétition internationale (Normand, 2006, 2011). L'accent mis sur la réussite scolaire a favorisé une éducation axée sur l'examen qui est un héritage des examens impériaux. À l'aube d'un nouveau millénaire, l'éducation de qualité qui favorise l'individu et son développement dans son intégralité est mise en avant à l'encontre de l'éducation centrée sur l'examen. Cela fournit aux pédagogies alternatives un terrain favorable à leur développement en Chine contemporaine. L'école chinoise se trouve dans un contexte qui devient favorable au développement des pédagogies nouvelles grâce à certains changements. Nous prendrons en compte la massification scolaire qui suscite des stratégies de distinction dans certaines couches de la société chinoise,

les catégories sociales moyennes en expansion particulièrement sensibles aux pédagogies alternatives, le développement des écoles privées qui en font leur vitrine et promises à expérimentation. Il s'agira de repérer dans quelle mesure ces points saillants, entre autres, du changement peuvent jouer le rôle de diffuseurs des pédagogies alternatives, quelle traduction en est faite, quelle est la nature des stratégies des acteurs qu'elles nourrissent.

1 Problématisation et les hypothèses

L'enseignement privé en Chine est séculaire et a toujours été en faveur des alternatives éducatives que ce soit par l'enseignement inclusif de Confucius face à un enseignement public aristocratique ou par l'école moderne à la fin du XIX^e siècle qui diffusait les savoirs scientifiques dans les établissements scolaires et dont la vocation était la préparation des examens impériaux. Malgré sa position plus ou moins marginale dans l'éducation chinoise, ce type d'enseignement a toujours permis des alternatives à une éducation dominante et un terrain d'essai aux promoteurs des pédagogies nouvelles. Après une vingtaine d'années de bannissement dû à son incompatibilité avec l'idéologie communiste, l'école privée est encouragée par l'État depuis la décennie 1980 et justifiée par le comblement des lacunes du financement dans le secteur scolaire public. Il est question d'apporter une diversité et une dynamique au système éducatif ainsi qu'une éducation alternative aux familles chinoises (Q. Ye et al., 2002). C'est là un enjeu de taille au service de l'économie de marché. L'école privée émerge dans le contexte de la réforme économique qui favorise une économie privée et le développement de cette dernière constitue la référence pour la reprise de l'enseignement privé (D. Wu, 2007).

Dans un contexte national et international où l'innovation est considérée comme enjeu de la compétitivité d'un pays, l'école y joue sa partition. Les expérimentations éducatives ne sont pas simplement l'intérêt des réformistes, elles deviennent une affaire d'État et de toute la société. L'enseignement public et l'enseignement privé sont encouragés à innover et à réformer. Néanmoins, ce dernier bénéficie d'une marge de manœuvre en termes de politique éducative, de liberté pédagogique, de recrutement des personnels et de pilotage de l'établissement qui lui offre la possibilité d'enseigner autrement et le distingue du secteur public. En parallèle des écoles publiques, les écoles privées redeviennent une composante du système éducatif chinois et sont encouragées à expérimenter et à innover dans une circonstance favorable à l'innovation (Q. Ye et al., 2002). Elles se revendiquent comme prestataires d'une éducation alternative, par

rapport aux écoles publiques. L'innovation est la caractéristique à laquelle elles s'identifient, et séduit de la sorte une clientèle singulière. De quel type d'innovation s'agit-il ? Est-il possible de repérer un héritage quelconque de l'esprit du mouvement d'éducation nouvelle susceptible d'avoir diffusé jusqu'aux écoles privées actuelles et dans quelles perspectives, pour quelles ambitions ? Dans quelles mesures les enseignants et les parents d'élèves ont fait le choix de rejoindre les écoles privées pour les innovations pédagogiques mises en avant ou pour une toute autre aspiration ? Quelle connaissance en ont-ils autre que celles qui font la vitrine de ces écoles ? À moins que d'autres préoccupations déterminent leur choix du secteur privé.

En somme, dans quel contexte social, pour quelles raisons et selon quels enjeux les pédagogies nouvelles sont-elles sollicitées et valorisées dans la Chine contemporaine ? Nous postulons que la position relativement indépendante de l'école privée chinoise qui permet de se soustraire en partie aux prérogatives d'État en matière éducative et autorise des innovations pédagogiques qu'elle propose implicitement ou explicitement pourrait offrir aux classes moyennes chinoises un produit scolaire plus en accord avec leurs valeurs, leurs habitus et leurs aspirations (Bourdieu, 1979; Perrenoud, 1985). L'école privée chinoise actuelle et sa clientèle est entre autres, l'incarnation d'une transformation sociétale en tant qu'aspiration à exister au-delà d'une éducation prolétarienne.

2 Méthodologie

Si les idées pédagogiques alternatives sont particulièrement d'actualité en Chine aujourd'hui, c'est à leur mise en pratique que nous allons nous interroger intéresser maintenant pour comprendre le sens de leur position marginale et minoritaire au sein du système d'éducation et mettre en évidence le rôle instrumental qu'elles jouent dans la revendication d'un nouvel art de vivre plus ou moins en rupture avec l'idéologie communiste et ses prérogatives. Les promoteurs de ces pédagogies non seulement, les décideurs des dispositifs politiques, mais aussi les praticiens sur les terrains, jouent un rôle important dans la promotion des innovations pédagogiques. L'école privée est à la fois porteuse des innovations pédagogiques et diffuseur de ces dernières.

2.1 Choix et construction des données

2.1.1 Présentation de l'objet de recherche

Pour cette étude, nous avons choisi les écoles privées comme objet de recherche. Les écoles privées disposent d'une autonomie plus importante en termes d'administration et de pédagogies que les écoles publiques. La direction de l'école, les enseignants et les familles participent tous à l'orientation pédagogique de l'école. À la différence du secteur public, les établissements privés ont une liberté totale au sujet du recrutement, à la fois des élèves et des personnels, ce qui leur permet de maximiser l'efficacité de leurs mesures administratives et pédagogiques. Les écoles privées sont autorisées à recruter les enseignants selon leurs propres critères et en fonction de leurs besoins. Il s'agit d'un recrutement contractuel entre employeur (l'école) et employé (l'enseignant) dont le régulateur principal est la rémunération. En proposant une meilleure rétribution, l'école privée peut inciter des enseignants expérimentés et renommés du secteur public à rejoindre le privé. En ce qui concerne le recrutement des élèves, les écoles privées mettent un seuil d'entrée en fixant des frais scolaires élevés et en exerçant un entretien préalable avec l'enfant et ses parents. De cette manière, l'école sélectionne ainsi les élèves ayant un potentiel scolaire parmi les catégories sociales favorisées. Cette clientèle visée par les écoles privées façonne également les l'orientation pédagogique de l'école. Liée avec les familles par une relation d'offre et de demande, l'école privée est plus engagée à adapter sa philosophie éducative aux besoins des familles afin d'assurer le recrutement des élèves. En somme, l'enseignement privé constitue un terrain favorable au développement des pédagogies alternatives qui impliquent non seulement les initiatives de la direction de l'école, mais aussi l'engagement des enseignants et surtout des parents d'élèves.

Le secteur privé regroupe tous les niveaux d'enseignement, du primaire jusqu'au supérieur. Il est moins pertinent de prendre le secteur privé comme une seule unité de recherche parce qu'il existe des particularités entre les différents niveaux scolaires. Par exemple, étant tous hors de l'enseignement obligatoire, les écoles maternelles privées et les lycées privés ne se développent pas de la même manière. Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation (2020), en 2019 le nombre des maternelles privées est supérieur de ceux du secteur public, mais les lycées privés occupent environ 15% de la totalité des lycées, et cette proportion au niveau l'enseignement obligatoire descend à seulement 5%. Nous nous concentrons sur le premier degré de l'enseignement scolaire, plus précisément les écoles élémentaires privées qui proposent un enseignement obligatoire. Ce choix est fait pour trois raisons principales. D'abord, l'école

élémentaire marque l'entrée dans la vie scolaire de l'enfant et cultive le germe d'un classement scolaire qui domine tout au long de la scolarité. Plusieurs études montrent que la stratification éducative qui caractérise l'enseignement supérieur chinois s'inscrit dans la logique du classement des élèves au collège et même à l'école élémentaire (C. Liang et al., 2012; Yang, 2006; X. Ye & Ding, 2015). Nous nous intéresserons donc à la manière dont, dès l'école élémentaire, un tel processus est engagé et comment les écoles privées contribuent contrairement à leur credo pour la préservation des élèves de la compétition scolaire. Durant la période de l'enseignement obligatoire, l'affectation d'élève se fait principalement en fonction de la carte scolaire fixée par hukou. Cependant, la préoccupation pour quelques familles est d'obtenir une affectation de leur enfant dans une école *clé* impossible à obtenir par défaut de hukou. Dans ce cas-là, il est très intéressant d'étudier le choix fait pour une école privée avec des frais de scolarité toujours élevés, voire très élevés, des contraintes dues à l'éloignement géographique de l'école choisie, la nécessité de se soumettre parfois à l'internat imposé dès le plus jeune âge. En plus, nous choisissons cette période où l'impact du rendement scolaire est présenté par les écoles privées comme relativement faible mettant au contraire en avant leur souci de l'intérêt de l'élève, de son épanouissement, du développement de ses initiatives. Autant de valeurs qui se veulent en rupture avec quelque esprit de compétition que ce soit et préconisées par les tenants du courant international d'Éducation nouvelle séculaire. Finalement, du point de vue de la recherche, les écoles élémentaires privées restent un champ très peu exploité en Chine. Concernant l'éducation privée, les études sur l'enseignement supérieur privé sont les plus nombreuses, plus de deux mille articles publiés en 2018, mais seulement une trentaine sur l'école élémentaire privée⁶⁴. Les recherches prennent souvent comme objet la période de l'enseignement obligatoire qui comprend pourtant deux niveaux d'enseignement. Néanmoins, il existe des différences entre l'école élémentaire et le collège, surtout en termes de compétition scolaire, sachant qu'à la fin du collège il y a un concours de sélection pour l'entrée au lycée que (中考) qui oriente les élèves vers les différentes filières : lycée professionnel ou lycée général, et pour les lycées généraux il y a toujours une différence entre lycée *ordinaire* et lycée *clé*. Cela fait que la préoccupation des établissements de ces deux niveaux soit différente, ainsi que celle des parents. Étant donné les particularités des écoles élémentaires privées et les intérêts scientifiques qu'elles pourront apporter dans le domaine de recherche, nous les prenons comme objet de cette recherche.

⁶⁴Les données sont récupérées du site : cnki.net. CNKI (China National Knowledge Infrastructure) est un portail des bases de données pour les recherches scientifiques.

2.1.2 Méthode de recueil des données

Cette thèse relève de la sociologie critique (Accardo, 2006; Bourdieu, 1972, 1979; Bourdieu & Passeron, 1970) et nous nous intéressons notamment à l'habitus des classes moyennes génératrices de pratiques sociales et leurs choix qui en découlent.

Bourdieu décrit *habitus* comme :

[...] le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence (1972, p. 187).

D'après lui, « [...] l'habitus n'est autre chose que cette loi immanente, *lex insita*, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, [...] » (Bourdieu, 1972, p. 181). Et l'habitus de classe peut être interprété comme « “culture”, au sens de compétence culturelle acquise dans un groupe homogène » (1972, p. 184). Le goût culturel et le style de vie partagés et aspirés par des couches moyennes chinoise s'inscrivent dans ce sens d'habitus de classe. Dans cette perspective critique, nous nous appuyons sur une analyse de choix pédagogique des écoles privées, des enseignants et de choix scolaire des parents d'élèves pour mettre en lumière la logique de la reproduction sociale par l'école et par l'éducation (Bourdieu & Passeron, 1970) et une volonté de distinction sociale (Bourdieu, 1979) renforcée par cet attachement des couches moyennes aux pédagogies innovatrices.

Deux genres de données sont sollicités pour cette recherche qualitative : les données invoquées récupérées à partir des sites web des écoles privées et les données suscitées obtenues par des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants et des parents d'élèves. Le croisement de ces deux matériaux, l'un préexistant en dehors du cadre de la recherche et l'autre construit sur l'interaction entre le chercheur et les sujets de recherche, permet de contrôler et vérifier leur pertinence et de se compenser les avantages et les inconvénients (Van der Maren, 1996). Le choix du recueil des données documentaires pour la direction d'école et de l'entretien semi-directif pour les enseignants et les parents d'élèves est fait en prenant considération de la faisabilité de l'enquête. Les écoles privées dont la plupart ont leur propre site web utilisent cette vitrine virtuelle pour se faire connaître au public. Les informations, telles que le programme scolaire, la philosophie éducative, l'histoire d'école et les critères de recrutement des élèves,

sont présentées sur le site internet des écoles. Les informations sous forme textuelle récupérées directement du site web des écoles, notamment des pages de présentation générale des écoles ou spécifique sur les pédagogies proposées, constituent les données documentaires de cette recherche. Avec les données discursives recueillies par les entretiens avec des enseignants et des parents d'élèves, ces deux genres de données constituent le corpus de notre analyse.

En ce qui concerne le recueil des données auprès des enseignants et des parents, nous privilégierons une méthode qualitative par entretien. Les études existantes sur les écoles privées portent peu sur leur relation avec les enseignants et les parents d'élèves et encore moins sur leurs pédagogies. Il n'y a donc pas de théorie ou de concept préétabli pour cette étude. L'entretien permet à mieux construire la trajectoire des individus et connaître son appréhension de certaines situations (Beaud & Weber, 1997; Singly, 2005). La dimension communicationnelle d'entretien permet d'établir la confiance entre chercheur et enquêté (Boutin, 2018). L'entretien semi-directif, que nous avons choisi, favorise un approfondissement d'appréhension des enquêtés sur le sujet de recherche tout en cherchant à favoriser une position égalitaire avec l'enquêteur et de s'exprimer librement avec moins de pression (Blanchet & Gotman, 2007).

Pour le recueil de données documentaires, après un premier aperçu de quelques sites internet des écoles privées, nous voulons construire des données autour de deux thèmes, l'un sur la philosophie éducative proposée par l'école et l'autre sur l'histoire d'école. Ce dernier sert de récit de vie pour l'école qui nous permet de mieux comprendre les sens derrière les pédagogies présentées par l'école sur son site internet. Les données sur ces deux thèmes sont récupérées sous forme des pages web en entier auxquelles il est possible d'accéder par les onglets sur la page d'accueil, nommés souvent « 关于我们 (à propos de nous) » « 课程设置 (programme) » « 课程介绍 (présentation de programme) » et « 教学 (enseignement) ». Nous recueillions aussi les informations de base comme la localisation d'école et le niveau scolaire proposé. Les frais scolaires sont un critère important parce qu'ils renseignent sur le public visé par l'école et cette clientèle pourra influencer également l'orientation pédagogique d'école. Nous nous intéressons aussi à la proposition d'internat de l'école sachant que vivre en internat pourrait être un moyen de renforcer les effets des pratiques pédagogiques et d'augmenter l'efficacité scolaire. Toutes ces informations complémentaires sont aussi importantes pour comprendre l'objectif de l'école privée et ses interprétations des pédagogies mises en œuvre. Ces données sont récupérées dans les différentes pages du site internet de chaque école.

Pour l'enquête sur les enseignants et les parents d'élèves, un guide d'entretien est conçu préalablement autour du questionnement sur le choix pour l'école privée, les pédagogies qu'ils ont rencontrées à l'école et le poids de cette offre pédagogique sur leur choix, professionnel pour les enseignants et scolaire pour les parents-élèves. Le guide élaboré préalablement encadre les échanges avec l'interlocuteur pour que l'enquêteur ait toujours l'initiative pendant l'entretien (Blanchet & Gotman, 2007). Les questions posées lors d'interview peuvent se nuancer en fonction des réponses des enquêtés tout au long de l'enquête. L'entretien auprès des enseignants se construit autour de cinq thèmes illustrés dans le tableau ci-dessous.

Thèmes du guide d'entretien avec enseignant	Exemples des questions posées
1 Expériences éducatives et professionnelles jusqu'au poste en école privée	<ul style="list-style-type: none"> - Comment êtes-vous venu au métier d'enseignant ? - Quelle était votre profession avant de devenir l'enseignant de cette école ? - Pouvez-vous parler de votre expérience d'enseignement avant d'arriver à cette école ? Quelles étaient vos méthodes ?
2 Circonstances d'embauche à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous reçu des informations sur le recrutement de cette école ? - Comment cette école vous a été présentée ? Par qui ? Qu'est-ce qu'on vous en a dit ? - Quelles sont les exigences de l'école pour votre poste ? - Que sont les éléments auxquels vous vous intéressez le plus au premier contact avec cette école ?
3 Travail d'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le contenu de votre travail en tant qu'enseignant dans cette école ? Que diriez-vous de la politique éducative voulue par cette école ? - Est-ce que vous avez d'autres travaux qui ne sont pas liés à l'enseignement ? Lesquels ? - Que pourriez-vous dire de votre relation avec vos élèves ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Comment communiquez-vous avec les parents d'élèves ? Quelle est la politique de l'école vis-à-vis des parents ?
4 Sources pédagogiques d'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Comment choisissez-vous votre pédagogie et votre méthode d'enseignement ? - Est-ce que vous avez la liberté de choisir votre méthode d'enseignement à vous ? - Est-ce que vous connaissez le mouvement d'éducation nouvelle ou les modèles étrangers ? - Avez-vous reçu de la formation avant d'enseigner dans la classe ? Ou au cours de votre travail, de quel genre ? - Que pensez-vous de ces formations ? Est-ce qu'elles vous ont aidé dans votre enseignement ? Ou dans les autres domaines ?
5 Appartenance sociale	Sexe, âge, niveau scolaire, profession et niveau d'étude des parents d'enquêté et de son conjoint

Tableau 1 Thèmes abordés dans le guide d'entretien auprès des enseignants

Pour découvrir l'appréhension de l'enseignant sur les pédagogies nouvelles, deux aspects sont pris en compte : d'abord les pratiques d'enseignement employées par enseignants et ensuite ses expériences éducatives et professionnelles vécues qui influencent et orientent le choix pédagogique de l'enseignant. En retraçant les expériences éducatives (le niveau d'étude, la spécialité à l'université, les études à l'étranger...) et les parcours professionnels (le secteur de travail, l'ancien employeur, l'expérience internationale...) de l'enseignant interrogé avant l'arrivée à l'école actuelle, nous voulons comprendre pourquoi il a choisi d'être enseignant au premier lieu, autrement dit qui l'a conduit à devenir enseignant, et apprécier dans quelle mesure ses expériences précédentes, notamment en milieu professionnel, ont joué sur le choix d'enseigner dans une école privée et sur son orientation pédagogique. Pour ceux dont l'école privée est le premier poste, nous avons observé plutôt la nature de leur parcours scolaire et surtout universitaire qui les conduit dans ce type d'école. La motivation pour travailler dans l'enseignement privé et les critères d'embauche de l'école nous aident à comprendre le rapport

entre les trajectoires de l'enseignant et les dimensions retenues par l'établissement recruteur. La manière dont l'enseignant décrit son travail est un autre révélateur important, non seulement pour comprendre ses pratiques pédagogiques, mais surtout pour apprécier dans quelle mesure il se fait le porte-parole de la pédagogie alternative mis en avant par les sites web, ou bien s'en écarte, pour révéler les contraintes qui lui sont imposées et les contreparties qu'il en tire. Nous demandons à l'enseignant de raconter sa relation avec les élèves et les parents d'élèves et la manière de communiquer avec ces derniers. Ces informations nous permettent d'apprécier les exigences éventuelles des familles sur les pratiques pédagogiques et sur l'orientation de l'école. En ce qui concerne les ressources pédagogiques de l'enseignant, à part les parcours scolaire et professionnel précédents, les formations proposées au sein d'école sont un point important à exploiter. Finalement, le récit que livrent les enquêtés dans les entretiens réalisés ne prend sens qu'en le confrontant aux dimensions constitutives de l'habitus, vecteur des pratiques, et principe actif des perceptions. Il convient donc de superposer le discours recueilli avec les différents éléments qui positionnent l'enquêté dans l'espace social par les capitaux qu'il a accumulés par son appartenance sociale, son cursus scolaire et universitaire et ses alliances matrimoniales, etc.

Le guide d'entretien des parents est élaboré selon une ligne directrice similaire à celle des enseignants. Cinq thèmes des questions sont fixés pour recueillir des données qui nous permettent de comprendre le choix scolaire des parents d'élèves et leurs attitudes sur les pédagogies alternatives proposées par l'école privée.

Thèmes du guide d'entretien avec enseignant	Exemples des questions posées
1 Circonstances du choix de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous dire comment vous êtes venu à inscrire votre enfant dans cette école ? - Pourquoi n'avez-vous pas choisi une école publique ?
2 Attitudes envers l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous attendez de cette école ? - Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans cette école ? - Est-ce que vous avez discuté avec les enseignants d'école sur les comportements de votre enfant ?
3 Aspirations pour l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Que souhaitez-vous pour l'avenir de votre enfant ? les débouchés ? La profession de l'enfant ? son niveau d'étude ?

	- Envisagez-vous d'envoyer votre enfant à faire leurs études à l'étranger ou éventuellement à vivre à l'étranger ?
4 Activités extrascolaires	- À part l'école, est-ce que vous avez choisi un établissement parascolaire pour votre enfant ? Lequel ? Pourquoi ?
5 Appartenance sociale	Sexe, âge, profession et niveau scolaire des parents, nombre d'enfants dans la famille, lieu de résidence, activités en temps libre

Tableau 2 Thèmes abordés dans le guide d'entretien auprès des parents d'élèves

L'entretien s'intéresse notamment au choix scolaire des parents d'élèves et aux justifications qu'ils donnent à leur choix. Comprendre la raison du choix d'une école privée suppose de pouvoir appréhender la manière dont les représentations que s'en font les parents se sont construites. Le présupposé nécessite de prendre en compte l'histoire qui fabrique l'habitus et génère des points de vue, de s'intéresser aux réseaux de sociabilités qui contribuent à les influencer (Abric, 2003; Jodelet, 2003). C'est la raison pour laquelle nous questionnons l'enquêté sur les multiples formes de capitaux accumulés par leurs parents, tels que leur parcours scolaire et professionnel, leur réseau relationnel et les activités familiales en temps libre dont les activités extrascolaires de l'enfant font aussi partie. Le choix d'activités est à la fois un reflet du goût social de la famille et un moyen d'accumulation des capitaux culturels et sociaux. En comparant toutes ces informations sur les capitaux possédés par la famille avec les caractéristiques de couches moyennes chinoises, nous cherchons à mettre en lien les comportements éducatifs des parents avec leur milieu social et à identifier leurs représentations sur les pédagogies alternatives. Pour cette enquête, nous ne nous contentons pas de découvrir le choix scolaire des parents, mais aussi pointons les ressources qu'ils ont mobilisées pour obtenir l'établissement voulu et leurs aspirations pour leur enfant qui les conduisent à faire ce choix. Privilégier une école privée nécessite des sacrifices en termes de financement, à cause des frais scolaires élevés, en termes de temps à cause de la distance souvent importante entre l'école et la maison, ou en termes affectifs à cause de la séparation exigée par l'internat obligatoire pour certains établissements dès le plus jeune âge. La prise en compte de telles contraintes dans l'analyse de la stratégie familiale pour obtenir l'école privée choisie est un

indicateur du poids des aspirations des parents pour un avenir filial prometteur, de leur espoir dans une autre école pour nourrir ces aspirations et d'une volonté de préserver l'entre-soi comme condition de la réussite.

2.2 Traitement des données

2.2.1 Présentation d'échantillon d'enquête

Les écoles privées se développent d'une manière déséquilibrée dans les différentes régions en Chine et les différences se manifestent dans plusieurs domaines, tels que le nombre et la taille d'école, le nombre d'élèves scolarisés et la qualité d'enseignement (L. Zheng & Zheng, 2020). Le niveau de développement de l'enseignement privé est également affecté par de nombreux facteurs comme le niveau d'économie locale, la taille de la population d'enfants à l'âge scolaire et le développement du secteur public. Tenant compte de ces éléments, nous avons choisi la ville B comme terrain d'enquête en raison de la richesse des ressources à exploiter en matière de la multitude d'écoles privées et de la faisabilité de l'enquête. La ville se situe au nord-est de la Chine. La population est composée de 8,4% des nouvelles catégories sociales, soit une part supérieure à la proportion nationale de ces dernières qui est 5% (X. Li, 2017). Concernant le nombre d'écoles élémentaires privées et la population scolarisée dans ces établissements, la ville B a un niveau supérieur du niveau national. En 2017 à l'échelle nationale 3,66% des écoles élémentaires sont de nature privée et ce pourcentage augmente à 5,77% au niveau de la ville B (Bureau National des statistiques de Chine, 2018). La corrélation entre l'accroissement rapide des nouvelles catégories sociales et le développement spectaculaire des écoles privées dans la ville B nous a conduits à en privilégier le terrain d'enquête. D'autre part, le réseau relationnel établi grâce aux expériences professionnelles et personnelles dans cette ville qui a facilité les contacts avec les écoles et une connaissance plus approfondie du contexte social ont contribué à retenir ce terrain d'enquête.

Selon les statistiques du Comité d'éducation de la ville B, il y a en 2018 cinquante-six écoles élémentaires privées (2019). Cependant le Comité d'éducation de la ville n'a pas fourni la liste de ces écoles et nous a renvoyés aux Comités d'éducation des districts. Nous essayons de la récupérer auprès des Comités locaux et des associations de l'éducation privée, les informations sont fragmentaires et parfois contradictoires. Par exemple, les écoles destinées aux enfants des travailleurs migrants, qui ne sont pas concernées par notre étude, sont comprises dans la liste d'écoles privées de quelques districts. Mais si nous acceptons ce genre d'école en tant qu'école

privée, la somme d'école sera largement supérieure aux statistiques officielles qui sont cinquante-six. Dépourvue des informations crédibles et de critères clairs de délimitation pour ces écoles, cette étude ne contient pas d'énumération exhaustive des cinquante-six écoles privées de la ville B. Compte tenu de toutes les informations, nous avons recensé cinquante-trois écoles privées. La plupart de ces écoles figurent dans la liste ou les documents officiels des Comités d'éducation des districts et le reste est choisi en prenant en considération des informations sur des forums internet des parents d'élèves. Nous avons profité des sites internet de ces écoles pour collecter les données sur leurs pédagogies, des frais scolaires et des messages qu'elles voulaient transmettre au public. Les forums internet sont également sollicités pour les informations supplémentaires.

La majorité de ces établissements privés regroupe deux niveaux de l'enseignement scolaire, primaire et secondaire. Cette étude s'intéresse uniquement au niveau d'école élémentaire de ces établissements et les données sur les frais scolaires et l'offre d'internat ne concernent que ce niveau-ci. Ces cinquante-trois écoles possèdent leur site web. Les données sur la philosophie éducative, l'histoire de l'école et les informations de base sont récupérées directement des sites internet de ces écoles. Puisqu'une partie de ces établissements sont constitués de plusieurs niveaux, à côté de la ligne directrice éducative générale de l'école, il existe parfois des principes pédagogiques réservés spécifiquement à l'école élémentaire. Dans ces cas-là, nous prenons en considération des deux aspects, en revanche les pédagogies présentées dans le secondaire ou la maternelle ne font pas partie de nos données.

L'enquête sur les parents d'élèves et les enseignants est menée sous forme d'entretien semi-directif. Nous avons enquêté vingt parents d'élèves dont quatre pères et seize mères qui ont inscrit leur enfant dans huit parmi les cinquante-trois écoles élémentaires privées de la ville B. Les huit écoles ont été choisies en fonction de leur programme scolaire proposé, qui est leur argument principal pour le recrutement des élèves. Parmi les huit écoles privées choisies, trois proposent un programme scolaire international et demandent ainsi des frais scolaires élevés, plus de 200 000 yuans par année scolaire, soit trois fois le revenu disponible par habitant en 2018. Les parents et les enseignants les appellent souvent *l'école internationale*. Cette appellation se trouve aussi dans les propos de nos enseignants enquêtés. Il y en a une école, 53E (cf. Tableau 1), qui ne propose pas spécifiquement un programme scolaire international reconnu par des organisations internationales comme IB et IPC.⁶⁵ Mais elle met en avant aussi son côté international en proposant un enseignement collaboratif qui demande deux enseignants par

⁶⁵ Cf. note de bas de page n°69 et n°70

classe, un Chinois et un de nationalité étrangère. Les quatre autres écoles ont plutôt un programme scolaire *classique*, c'est-à-dire plus proche de celui des écoles publiques, cependant elles ont leurs spécialités. Il y a celles qui sont différentes dans les méthodes d'enseignement (36D) et d'autres qui font ressortir la diversité des activités scolaires, telles que l'art, les sports et la langue anglaise. Les frais scolaires de ces quatre écoles sont moins élevés que les écoles *internationales*. Ils sont entre 70 000 yuans et 170 000 yuans par année scolaire. Nous avons choisi aussi une école, 22B, qui demande un internat obligatoire. La proposition d'internat fait partie des caractéristiques innovantes des écoles privées de la ville B, tout comme le programme international et la diversité des cours proposés (Lv, 2019). La localisation et l'histoire de l'école sont également prises en considération. Nous avons choisi en particulier les écoles privées qui se situent dans les districts HD, CY, DQ, et CP de la ville B. Ce sont des districts qui réunissent les catégories sociales supérieures et moyennes (J. Li & Li, 2016a). Quant à l'histoire de l'école, une moitié de ces écoles ont été fondées au tournant du XIX^e siècle et les autres ont une histoire de moins de six ans. En résumé, ces huit écoles privées que nous avons choisies constituent un échantillon représentatif des écoles privées de la ville B. En ce qui concerne les enseignants, nous avons restreint le champ d'enquête à quatre parmi les huit écoles mentionnées plus haut et mené des entretiens auprès de dix-huit enseignants, dont treize femmes et cinq hommes qui ont bien voulu accepter le principe d'un entretien quand de nombreux autres ont refusé. Les quatre écoles ont été choisies en fonction de leurs frais scolaires proposés. Elles représentent les trois catégories d'école B, D et E. En outre, le programme scolaire proposé par ces écoles est aussi représentatif et leur particularité implique le contenu scolaire (14B et 22B), la méthode d'enseignement (36D et 53E) et l'organisation d'établissement internat (22B). Presqu'un tiers des parents et la moitié des enseignants enquêtés sont issus de l'école parce qu'au début de l'enquête, nous voulions nous concentrer sur une seule école et en faire une monographie d'école avec les observations sur le terrain. Or, malgré des échanges à plusieurs reprises avec la direction d'école et des visites guidées sur le campus, nous n'avons pas été autorisés à faire des observations dans les classes. De plus, avec les entretiens de parents d'élèves et des enseignants d'autres écoles, nous nous sommes aussi rendu compte qu'il existe une grande hétérogénéité au sein du secteur privé et une disparité entre les familles qui fréquentent les différentes écoles. Nous avons ainsi élargi l'échantillon à huit écoles. Le tableau ci-dessous présente la répartition des enquêtés selon l'établissement.

École	Frais scolaires	Spécialités du programme d'école	Parents enquêtés	Enseignants enquêtés
14B	70 000 yuans	Bilingue (chinoise et anglais)	P03 ; P17	E 17
22B	80 000 yuans	Activités artistiques et sportives ; internat obligatoire	P02 ; P04 ; P07 ; P08 ; P10 ; P14 ; P19 ;	E 01 ; E 02 ; E 03 ; E 04 ; E 05 ; E 06 ; E07 ; E08 ; E10 ; E11 ;
36D	160 000 yuans	PBL (Project based learning) ⁶⁶	P11 ; P18	E14 ; E15 ; E16 ; E18
38D	170 000 yuans	Activités artistiques et sportives	P12	
43D	200 000 yuans ⁶⁷	IB	P01 ; P06	
45D	250 000 yuans	IB	P09	
49E	200 000 yuans	IPC	P05 ; P13 ; P16	
53E	240 000 yuans	PBL ; enseignement collaboratif (un enseignant chinois et un enseignant étranger par classe)	P15 ; P20	E09 ; E12 ; E17

Tableau 3 Présentation de la population enquête selon établissement - parents d'élèves et enseignants

Au total, trente-huit entretiens ont été menés et enregistrés dans la langue chinoise et sont transcrits par la suite dans leur intégralité dans la langue originale, c'est-à-dire en chinois. Le corpus des transcriptions des entretiens est traité plus tard selon deux grilles d'analyse (une pour des parents d'élèves et l'autre pour des enseignants) dont les grands thèmes ont été repris de leur guide d'entretien respectif. Nous avons choisi de traiter des entretiens en langue chinoise pour ne pas perdre des connotations culturelles et contextuelles des discours. Par exemple, pour la notion de 传统 (tradition) employée par les enquêtés se réfère à la tradition chinoise qui

⁶⁶ PBL, *pédagogie de projet* en français, fait partie des pédagogies actives et initiée originellement par John Dewey.

⁶⁷ 8 yuans ≈ 1 euro

concerne les valeurs morales et les coutumes culturelles et qui n'a quasiment pas de sens péjoratif. 传统教育 (éducation traditionnelle) qui désigne l'enseignement des valeurs morales et des connaissances culturelles n'a pas non plus une connotation négative, à la différence de la situation au début du XX^e siècle en Chine et à l'Occident où l'éducation traditionnelle a été la cible des critiques. En traduisant le texte du chinois en français, certaines expressions portent moins de sens. Par exemple, l'expression 铁饭碗 *tie fanwan* qui se traduit littéralement en *bol de riz en fer* ne veut rien dire en français. Même si nous la traduisons figurativement en *emploi pour la vie*, elle n'a pas non plus le même sens que l'expression originale qui peut varier en fonction d'interlocuteur d'une attitude résignée à une admiration du poste de fonctionnaire. De plus, il y a également certains décalages entre le cadre de collecte et d'analyse conçu sur un mode occidental et un corpus constitué des discours construits dans la langue et le contexte chinois. Cette situation inaccoutumée se manifeste notamment dans les questions concernant la pédagogie qui est un concept inconnu et confus à la fois pour des parents d'élève et pour des enseignants. Ils n'arrivent pas à relier les pratiques d'enseignement réelles à la pensée pédagogique. Les enseignants enquêtés ont souvent du mal à identifier leurs sources pédagogiques. Derrière cette méconnaissance se cache une différence, une déficience éventuellement, sur de la formation de l'enseignant entre la Chine et les pays occidentaux. Les différences entre la Chine et la France que nous avons découvertes au cours de l'enquête mettent sans doute quelques obstacles à cette recherche. Or elles constituent aussi une particularité de cette étude et nous aident à améliorer les prochaines recherches.

La durée de chaque entretien varie entre quarante minutes, pour ceux qui sont moins prolixes, quatre-vingt-dix minutes, pour ceux qui sont les plus bavards. Plus d'une moitié des entretiens ont été faits à distance à cause de notre installation en France pendant l'écriture de cette thèse. Ces entretiens ont été menés par communication téléphonique ou par appel vidéo ou audio via Wechat⁶⁸. Les données recueillies par entretien sont influencées par le contexte où se déroule l'enquête, comme le lieu et le temps d'entretien (Blanchet & Gotman, 2007). Pour notre cas, l'enquête à distance est une expérience singulière qui a des influences sur les résultats obtenus et qui a à la fois des avantages et des inconvénients. Du côté positif, lors des premiers entretiens en présentiel, les interviewés étaient souvent gênés et réservés pour répondre aux questions. Il fallait relancer des questions à plusieurs reprises pour obtenir plus d'informations. Bien que nous laissions les interviewés choisir l'endroit et l'horaire de l'entretien qui leur conviennent le plus (ils ont choisi souvent un café comme endroit), ils prennent plus de temps à se détendre et

⁶⁸ Wechat est une messagerie instantanée très utilisée en Chine.

à se lancer dans une conversation. Pour les entretiens à distance, les enquêtés étaient chez eux lors d'interview, étant dans un environnement familier et sécurisant ils étaient plus à l'aise pour parler. La confiance s'établit plus vite qu'en présentiel. Or, le fait d'être à la maison signifie parfois la présence de l'enfant qui perturbe le processus d'entretien. Par exemple, lors d'un entretien avec une mère, elle a été sollicitée par son enfant et l'interview est obligé de s'arrêter pour une dizaine de minutes avant d'être repris. De plus, une partie des enquêtés ont choisi la communication téléphonique qui prive une observation des expressions du visage et des gestes, ce qui était regrettable. Nous avons donc choisi de ne pas prendre en compte des gestes et d'expression et nous concentrer sur le contenu discours produit par l'interviewé. L'analyse de contenu est ainsi privilégiée comme méthode d'analyse pour notre recherche.

2.2.2 Méthode d'analyse des données

Le matériel à analyser dans cette étude, que ce soient les données documentaires récupérées à partir des sites web des écoles ou les données discursives produites par des entretiens avec des parents d'élèves et des enseignants, prend une fonction de communication et est destiné à non seulement à nous faire connaître une réalité (Glaser & Strauss, 2012), mais aussi à « découvrir ce qui se cache derrière les pratiques et les discours, ce qui les organise et les soutient, comme autant de piliers, qui dissimulés dans la masse des murs soutiennent une maison. » (Moliner, 1996, p. 96). Nous privilégions une méthode qualitative d'analyse de contenu qui « a pour but de connaître la vie sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements humains. Elle procède de traces mortes, de documents de toutes sortes, pour observer des processus vivants : la pensée humaine dans sa dimension sociale. » (Sabourin, 2009, p. 416).

Nous voulons dépasser le signifiant de ces messages pour tenter de comprendre le signifié sous-jacent. Les données seront donc analysées en suivant les étapes d'analyse de contenu proposées par Laurence Bardin (2013) : préanalyser le matériel ; l'exploiter ; et le traiter, inférer et interpréter. Selon cette auteure, l'analyse de contenu est :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages (Bardin, 2013, p. 47)

Pour les entretiens, il s'agit d'une analyse de contenu latent qui « a généralement pour but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente,

voire inconsciente » (Van der Maren, 1996, p. 408). Nous tentons de dégager le sens général des propos des enquêtés et les situer dans leur contexte socioculturel particulier. C'est en se contextualisant que nous comprenons mieux la signification des pédagogies nouvelles pour les enseignants et parents d'élèves enquêtés (Paillé & Mucchielli, 2016). Quant aux données textuelles des sites web, nous restons plutôt au sens manifeste des textes pour cerner les propositions pédagogiques des écoles privées et leur philosophie éducative.

Les thèmes qui encadrent le guide d'entretien servent également des catégories de la grille d'analyse, selon lesquels les entretiens sont découpés en fragment et catégorisés.

Thèmes	
1 Expériences éducatives et professionnelles jusqu'au poste en école privée	1.1 Parcours d'études 1.2 Choix professionnel 1.3 Formation de l'enseignant
2 Circonstances d'embauche à l'école	2.1 Critères d'embauche de l'école 2.2 Attentes pour l'école
3 Travail d'enseignant	3.1 Routine 3.2 Relation avec les élèves 3.3 Relation avec les parents d'élèves
4 Sources pédagogiques d'enseignant	4.1 Connaissances pédagogiques 4.2 Formations continues au sein d'école

Tableau 4 Grille d'analyse - entretien auprès des enseignants

Thèmes	
1 Circonstances du choix de l'école	1.1 Canaux d'information 1.2 Raisons d'inscription
2 Attitudes envers l'école	2.1 Pédagogies d'école 2.2 Résultats scolaires 2.3 Relation école-famille
3 Aspirations pour l'enfant	3.1 Projet scolaire (secondaire et universitaire) 3.2 Projet professionnel 3.3 Projet à l'étranger

4 Activités extrascolaires	4.1 Contenus et fréquences
	4.2 Raisons du choix

Tableau 5 Grille d'analyse - entretien auprès des parents

En ce qui concerne les données du site web, après une première lecture des pages web, une grille d'analyse est élaborée pour repérer et catégoriser les messages concernant les idées pédagogiques des écoles et l'histoire de chacune. Les catégories de cette grille d'analyse sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Thèmes	
1 La philosophie éducative de l'école	1.1 Principes pédagogiques 1.2 Méthodes d'enseignement 1.3 Pédagogues et/ou courants pédagogiques référencés 1.4 Programme international adhérent
2 Histoire de l'école	2.1 Fondateur de l'école 2.2 Date de création 2.3 Relation avec le secteur public

Tableau 6 Grille d'analyse - site web d'école

Afin de comprendre la ligne directrice de l'école en termes de pédagogie, nous voulons nous focaliser sur sa philosophie éducative et voir comment les principes pédagogiques sont décrits et les méthodes d'enseignement proposées. Une attention est accordée particulièrement aux références pédagogiques éventuelles faites par l'école, que ce soit occidentales ou autochtones chinoises, pour savoir si les graines des idées pédagogiques issues du mouvement de l'éducation nouvelle séculaire arrivent à trouver un terrain d'expression dans les écoles privées. Les programmes internationaux, tels que PYP (Primary Years Programme)⁶⁹ et IPC (International

⁶⁹ PYP (*Programme primaire* en français) est l'un des quatre programmes proposés par l'organisation IB (International Baccalaureate), *Baccalauréat International* en français. Les programmes s'adressent aux élèves de la maternelle jusqu'au secondaire et « mettent l'accent sur le développement de compétences de pensée critique et de résolution de problèmes, tout en encourageant la diversité, la sensibilité internationale, la curiosité et la soif d'apprendre et de réussir » (source : <https://www.ibo.org/fr/>). PYP est destiné aux enfants de 3 à 12 ans. L'établissement qui s'intéresse à ces programmes peut demander l'autorisation à l'IB pour devenir « école du monde de l'IB ». Selon le site d'IB, jusqu'en 2021, il y a plus de 5 300 écoles du monde de l'IB dans le monde entier dont plus de 200 en Chine.

Primary Curriculum)⁷⁰, qui favorise une éducation centrée sur l'enfant et qui vise à former le citoyen du monde ayant l'esprit international, sont installés au fur et à mesure en Chine depuis les années 1980. Ces programmes internationaux que nous trouvons majoritairement dans le secteur privé servent également de référence pédagogique. D'ailleurs, les programmes au standard international privilégient davantage l'apprentissage de la langue anglaise et débouchent vers les établissements supérieurs en Europe et aux États-Unis, ce qui est un argument de recrutement pour l'école. Le deuxième thème que nous utilisons pour traiter les informations au sujet de pédagogie de l'école est son histoire. Autour de ce thème, nous voulons collecter les données sur la création, les informations sur le fondateur de l'école, y compris son parcours personnel et l'idée initiale de la création, etc. Ces données nous servent à cerner la position de l'école : est-ce qu'elle a pour objectif de militer pour une certaine pédagogie ou est-ce que c'est l'exigence commerciale qui prime ?

⁷⁰ IPC est l'un des trois programmes de Fieldwork Education, qui visent à « provide clear learning goals and help develop subject knowledge, personal skills, and international mindedness (fournir des objectifs d'apprentissage clairs et aider à développer les connaissances du sujet, les compétences personnelles et l'esprit international) ». (sources : <https://fieldworkeducation.com>). L'IPC s'adresse aux enfants 5 à 11 ans. Comme l'IB, Fieldwork Education accepte aussi l'adhésion des établissements. Il y a plus d'un mille écoles dans le monde qui sont membres de ces programmes, dont 89 écoles chinoises.

Chapitre 6 : Analyse des sites web des écoles privées

Dans les parties précédentes, nous avons vu l'évolution historique des connotations de *l'éducation nouvelle* en Chine depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1920. La notion s'est transformée du simple synonyme des savoirs occidentaux en un courant d'idées éducatives inspirées par les pédagogies actives qui font la promotion de l'épanouissement de l'enfant et du progrès social. Alors que signifie *l'éducation nouvelle* dans le contexte éducatif chinois d'aujourd'hui ? « Aucune innovation ne naît de rien, mais s'inspire d'autres innovations et de bien d'autres choses encore » (Cros, 2004, p. 60). Dans le cas de la Chine à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, l'inspiration est américaine. Ce pays offre au monde un modèle de la démocratie qui est bien décrit chez Tocqueville dans son ouvrage « De la Démocratie en Amérique » (1835). Alors à l'heure actuelle, quelles sont l'inspiration ou les inspirations pour les alternatives éducatives proposées par les écoles privées chinoises ? Est-ce que la tradition ou l'ancienneté fait partie de ces *autres choses* ? L'innovation, est-elle en opposition à la tradition ?

Après une première rencontre entre la philosophie confucéenne chinoise et l'idéologie occidentale au début du XX^e siècle, l'éducation chinoise en porte encore les caractéristiques. Il est assez difficile de définir ce qui est une innovation et ce qui ne l'est pas tant ces nouveautés ont été dissoutes dans l'ensemble du système scolaire chinois aujourd'hui. Nous choisissons les écoles privées chinoises, encouragées par le gouvernement à innover, pour essayer d'illustrer le sens pris par les idées de l'éducation nouvelle dans la Chine contemporaine. Les informations recueillies sur les sites internet de ces écoles nous aident à comprendre la nature des *nouveautés* dont elles font leur vitrine. La relation entre les idées éducatives traditionnelles chinoises et les pédagogies occidentales incarnées par *l'éducation nouvelle* dans le contexte chinois actuel est un autre intérêt de notre recherche. Les écoles privées ne sont pas prises en charge par le financement d'État et sont responsables de leur propre fonctionnement. En dépit du but non lucratif que ces établissements vantent, l'intérêt économique et commercial est y très présent. À part les financements des investisseurs privés, ces écoles comptent considérablement sur les frais scolaires, souvent très élevés, payés par les familles qui les fréquentent. Pour assurer le fonctionnement d'école, le recrutement d'élèves est ainsi une préoccupation principale et elle

mobilise différentes stratégies pour enrôler plus d'élèves. Nous émettons ainsi l'hypothèse que les innovations pédagogiques servent de vitrine aux écoles privées pour séduire les parents d'élèves essentiellement des classes moyennes aisées et recruter de nouveaux chalandes et l'innovation porte un caractère clientéliste.

1 Présentation générale des écoles privées analysées

Nous voulons faire en premier une présentation générale des cinquante-trois écoles élémentaires privées dont le site web constitue le corpus principal de cette analyse. Nous nous appuyons sur la localisation d'école, le fondateur ou investisseur d'école, le montant des frais scolaires, la proposition d'internat.

1.1 Localisation

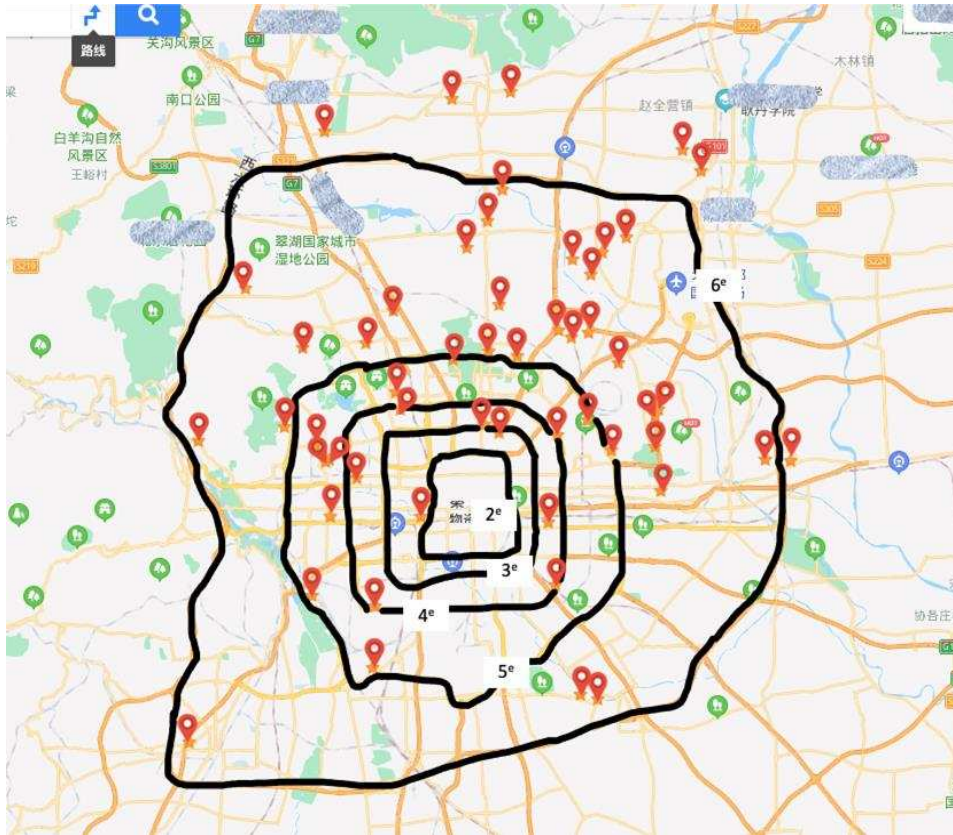


Figure 5 Carte de la répartition des cinquante-trois écoles concernées⁷¹

La ville B se situe au nord-est de la Chine et accueille 21,893 millions d'habitants dont 38,5% sont des migrants des autres provinces chinoises⁷². 42% de la population totale sont diplômés de l'enseignement supérieur. La ville est composée de seize districts, dont deux districts centraux, DC et XC (situés en deçà du périphérique n°3⁷³), quatre districts prolongés CY, HD, S et FT (situés entre périphérique n°3 et n°6), cinq districts en développement FS, SY, CP, DX et TZ et cinq districts écologiques M, HR, PG, MY et YQ. Les cinquante-trois écoles privées concernées par cette étude (marqué par une icône rouge sur une étoile) sont réparties dans onze premiers districts mentionnés plus haut et plus de la moitié d'entre elles se situent dans le district HD et CY. Ces districts ont tous les deux une population scolaire importante et accueillent davantage

⁷¹ Cette carte est construite sur la base de *Baidu Maps*, cartographie sur ligne. Les périphériques et les écoles sont marqués par l'auteur.

⁷² Statistiques recensées en 2020 et fournies par le Bureau statistique de la ville : http://www.beijing.gov.cn/gongkai/shuju/sjjd/202105/t20210519_2392877.html

⁷³ La ville B possède sept boulevards périphériques. Les périphériques n°2, n°3, n°4, n°5 et n°6 sont marqués sur la Figure 1. Les deux districts centraux, DC et XC, se situent à l'intérieur du périphérique n°3. Le périphérique n°4 a une distance de 8 km du centre-ville.

des catégories sociales moyennes et supérieures (J. Li & Li, 2016a, 2016b). Géographiquement, la plupart des écoles privées, quarante-quatre parmi les cinquante-trois, s’installent principalement au-delà du périphérique n°4. Les deux districts au centre-ville, DC et XC, ont seulement deux écoles privées. Parce qu’au centre-ville, il n’y a pas d’espaces suffisants pour construire une école privée composée souvent de plusieurs niveaux scolaires (de la maternelle au lycée) qui demande beaucoup d’espaces pour non seulement des bâtiments scolaires, mais aussi pour un terrain de sport. Cette dernière condition est aussi un argument de recrutement des élèves. De plus, le fait que ces deux districts au centre-ville ont davantage d’écoles publiques *clé* ne favorise pas non plus l’installation des écoles privées concurrentielles. Nous revenons à cette concurrence entre l’école publique *clé* et l’école privée dans la partie d’analyse du choix scolaire des parents d’élèves.

1.2 Fondateurs et investisseurs des écoles privées

En ce qui concerne les fondateurs ou investisseurs des écoles privées, les informations ne sont pas toujours accessibles au public. Certaines écoles présentent leur fondateur sur leur site web, les autres n’en disent rien. Nous arrivons à recueillir les données de quarante-neuf écoles à partir des différentes sources, principalement le site web et aussi les informations fournies par les parents d’élèves et des médias. Nous avons identifié cinq genres d’acteurs qui interviennent dans l’installation des écoles privées de la ville B : individu(s), entreprise (publique et privée), groupe d’entreprises (spécialisés en éducation), fondation et institution publique (le comité d’éducation local et l’école publique). Il arrive souvent que deux ou plusieurs acteurs investissent ensemble dans une école, par exemple la collaboration entre l’école publique et l’entreprise, entre l’individu et l’entreprise. Nous prenons comme exemple quelques profils typiques d’écoles privées.

Types d’acteur	Présentation d’école
Individu	École 09B est fondée en 1997 par Mme C et sa famille. Mme C est issue d’une famille d’enseignants et d’intellectuels, elle et ses parents ont participé à l’installation de plusieurs écoles privées dans les années 1990 et 2000. Un groupe d’entreprises d’éducation est créé par cette famille en 2016 et il investit aujourd’hui dans plusieurs domaines éducatifs. Mme C

	est aussi membre du Comité révolutionnaire du Kuomintang ⁷⁴ .
	École 22B est créée en 2014 par sa directrice Mme W avec le soutien du comité d'éducation local au sujet du terrain d'école. L'école a repris les bâtiments d'un ancien collège public. Mme W est l'ancienne directrice d'une école publique renommée.
Entreprise	École 14B est fondée en 2005 par l'entreprise ZX. Elle vise originellement à résoudre le souci de scolarité des enfants des salariés d'entreprise et ouvre plus tard au grand public.
Groupe d'entreprises	École 28C est créée en 1993 par l'entreprise XH avec le soutien du comité d'éducation local. Cette école privée est un modèle de « 政企联办, 校产国有, 企业投资, 专家办学 (école créée par la collaboration entre le gouvernement et l'entreprise, investie par entreprise, gérée par spécialistes éducatifs et la propriété d'école appartient à l'État) » ⁷⁵ . L'entreprise XH s'est développée en un groupe d'entreprises qui investit dans le domaine d'éducation et de l'immobilier. Le président du groupe, M. Z, est membre du Comité révolutionnaire du Kuomintang. À part École 28C, le groupe s'engage aussi dans l'enseignement supérieur et l'école maternelle.
Fondation	École 21B, créée en 2004, est financée par la fondation de la Croix rouge et soutenue par l'administration locale. La philosophie éducative et l'organisation d'école sont empruntées à une école hongkongaise renommée.
Collaboration entre école publique et entreprise	École 02A est fondée en 1998 avec une collaboration entre une entreprise immobilière et l'école SD qui est une école publique renommée. Le financement de l'école 02A est assuré par l'entreprise immobilière et la direction d'école est assurée par l'école SD. École 02A est appelée aussi école affiliée de l'école SD.

Tableau 7 Présentation des profils d'écoles privées selon le type de fondateur

⁷⁴ Comité révolutionnaire du Kuomintang fait partie des huit partis démocratiques sous la direction du PCC.

⁷⁵ Il s'agit d'un des modèles d'organisation d'école privée que l'on peut qualifier 民办公助校 (école gérée par le privé et assistée par le public) ÉP3. Voir chapitre 4 pour plus d'informations.

Parmi les quarante-neuf écoles privées, un tiers a bénéficié d'un soutien venu des institutions publiques comme le comité d'éducation local et l'école publique. Elles peuvent être mises dans les catégories 公办民助校 (école gérée par le public et assistée par le privé) ÉP2 ou 民办公助校 (école gérée par le privé et assistée par le public) ÉP3⁷⁶. Or, le niveau de participation du secteur public est nuancé. Une partie des écoles reçoivent principalement les aides matérielles au démarrage, par exemple en matière de terrain pour la construction des bâtiments scolaires. Les autres sont plutôt administrées sous la direction d'une école publique et fonctionnent comme une filiale privée d'école publique. Huit écoles de cette étude s'inscrivent dans cette logique de « 名校办民校 (école renommée gère école privée) » et l'une d'entre elles accueille même à la fois les classes *publiques* gratuites et les classes *privées* payantes. Cette proposition d'engager des écoles publiques dans l'investissement du secteur privé est née dans les années 1990 lors de la réforme du système scolaire et a été initialement lancée par les collectivités locales dans le but de résoudre l'insuffisance de ressources éducatives de haute qualité, d'encourager la collaboration entre des écoles de haute qualité et des écoles faibles et de répondre à la diversité des besoins éducatifs des familles chinoises (S. Luo et al., 2015). Les écoles publiques engagées dans l'établissement des écoles privées sont les écoles *clé* qui ont une bonne réputation scolaire et sont très demandées par les parents d'élèves. L'école publique partage ses ressources éducatives, matérielles et personnelles, avec son école privée affiliée et l'autorise à porter son nom. En contrepartie, elle facture des frais, ce qui pourrait combler des lacunes du financement reçu de l'État. Autrement dit, avec son école privée affiliée, l'école publique forme un état d'*autosuffisance* qui lui permet de soustraire certaines contraintes financières. Or il ne faut pas non plus oublier que les ressources éducatives d'école publique comme des équipements et des enseignants sont prises en charge par l'État. Cela fait l'une des critiques pour ce genre d'écoles. De plus, au niveau de l'enseignement obligatoire, le fait que l'école publique ne peut pas choisir ses élèves pourrait influencer son taux de réussite et mettre sa réputation au risque. Ayant une école privée affiliée qui a une autonomie au sujet de recrutement et qui partage une partie de ses ressources éducatives, l'école publique pourrait aussi partager le taux de réussite du privé. Cela donne une explication possible pour l'existence des classes publiques gratuites et les classes privées payantes au sein du même établissement. Enfin, ce genre d'école privée affiliée contribue également à promouvoir le développement local et alléger la pression financière des collectivités locales. Selon « 城市居住区规划设计

⁷⁶ Cf. chapitre 4.

规范 (Codes de planification et de conception pour les zones résidentielles urbaines) » (1994) fixées par le ministère du Logement et du développement urbain rural, chaque nouvelle zone résidentielle doit être équipée des établissements scolaires assortis. Les écoles privées, surtout celles qui sont affiliées à une école publique de renom sont très sollicitées par les sociétés immobilières. Sachant qu'une école de haute qualité est un argument pour la vente des logements et qu'elle peut augmenter la valeur des propriétés environnantes et contribuer au développement des services connexes, comme le petit commerce et le transport en commun. En équipant la zone résidentielle avec une école de qualité, la société immobilière ajoute plus de valeurs à sa propriété et attire davantage d'acheteurs. C'est aussi pour cette raison que les sociétés immobilières s'engagent beaucoup dans l'installation des écoles privées. D'ailleurs, les écoles privées peuvent également apporter beaucoup de revenus à la fiscalité locale et les relations d'intérêt complexes entre de différents acteurs permettent l'existence et même la bienvenue de ce genre d'écoles privées affiliées (T. Zheng et al., 2013).

Nous entendons aussi des critiques des membres des partis minoritaires, des experts et des parents d'élèves sur les écoles privées ayant le soutien du public. Elles sont reprochées d'accaparer des biens publics, de miner l'égalité scolaire et de restreindre le développement des vraies écoles privées (c'est-à-dire celles qui sont investies uniquement par des acteurs privés) (J. Liu, 2007a; S. Luo, 2015; S. Luo et al., 2015; Y. Zhu, 2007). En même temps, elles ont aussi des soutiens de l'État et du milieu économique, pour qui il s'agit d'une tentative de réforme compréhensible et acceptable (J. Liu, 2007a; M. Wang, 2005). Dans « 中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (Les règlements sur la mise en œuvre de la loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique) », nous pouvons même trouver une homologation des écoles privées affiliées de la manière suivante :

第七条：公办学校不得举办或者参与举办营利性民办学校。公办学校举办或者参与举办非营利性民办学校的，应当经主管部门批准，并不得利用国家财政性经费，不得影响公办学校教学活动，不得以品牌输出方式获得收益。
(Article 7 : Les écoles publiques ne peuvent organiser ou participer à la création d'écoles privées à but lucratif. Si une école publique organise ou participe à la création d'une école privée à but non lucratif, elle doit être approuvée par le département compétent et n'utilisera pas les fonds financiers de l'État, n'affectera pas les activités d'enseignement de l'école publique et n'obtiendra pas de bénéfices grâce à l'exportation de la marque.) (2018)

À côté de ces écoles mixtes privées et publiques, les groupes d'entreprises s'engagent dans un autre modèle d'école privée qui est moins sous l'emprise du secteur public. Une quinzaine d'écoles

privées sont fondées par les groupes d'entreprises qui se spécialisent dans l'éducation. Ces groupes éducatifs investissent souvent dans plusieurs domaines liés à l'éducation, non seulement dans l'enseignement scolaire, mais aussi dans le secteur extrascolaire, la maison d'édition, les outils pédagogiques, etc. Certains groupes ont créé plusieurs écoles privées dans les différentes villes en Chine. Les groupes éducatifs sont principalement nés autour des années 1990 s'appuyant sur une thèse de la commercialisation de l'éducation qui fait toujours polémique aujourd'hui (J. Feng, 2008; Gao & Wei, 2001; Yang, 2006). D'un côté, la participation des acteurs privés et la loi du marché comblent les lacunes financières d'État et apportent une dynamique au système éducatif. De l'autre côté, cela accentue le décalage entre les établissements scolaires et endommage l'égalité scolaire. L'éducation scolaire risque de devenir une marchandise à la faveur des catégories sociales moyennes et supérieures. Bien que les écoles privées au niveau de l'enseignement obligatoire (école élémentaire et collège) soient non lucratives, c'est-à-dire après avoir recouvert le coût d'investissement tous les revenus doivent être réinvestis dans l'école, les investisseurs peuvent obtenir des avantages grâce aux autres activités dérivées de l'enseignement scolaire, telles que l'élargissement du champ d'activité à l'école maternelle et au lycée, à l'extrascolaire, etc. Ce qui caractérise l'éducation privée, c'est qu'elle est fondée sur l'investissement au lieu de la donation (D. Wu, 2007). Dans cette étude, il y a très peu d'écoles privées qui sont créées sur la donation des particuliers ou des entreprises, seulement trois écoles ont la participation des fondations.

En ce qui concerne les informations sur les expériences personnelles et les initiatives des fondateurs des écoles privées, non seulement elles ne sont pas affichées sur le site web, mais également sont rarement accessibles par d'autres canaux. Nous pouvons trouver seulement quelques traces dispersées à partir de certains reportages dans les presses. Bien que les informations existantes ne nous permettent pas d'aller plus loin sur cette question, nous apercevons malgré tout un point intéressant. D'abord, c'est la participation des partis politiques minoritaires⁷⁷. Comme le montrent les deux profils d'école (École 28C et École 09B), le fondateur bénéficie d'une identité professionnelle d'homme d'affaires et d'enseignant et d'une identité politique en tant que membre d'un parti minoritaire. Que ce soit basé sur une volonté personnelle ou sur une considération collective du parti, la mise en place d'écoles privées est l'un des points focaux des partis démocratiques. Les partis minoritaires participent activement aux débats sur les sujets de l'éducation privée et soumettent les propositions à l'Assemblée

⁷⁷ Conformément à la Constitution de la République populaire de Chine, la Chine continentale met en œuvre un système de coopération multipartite et de consultation politique dirigé par PCC avec la participation des huit autres partis démocratiques minoritaires comme partis participants.

nationale populaire (J. Wang, 2017). Selon les statistiques du Comité révolutionnaire du Kuomintang, jusqu'à 1997 il y a une centaine d'établissements scolaires et de l'enseignement supérieur établis par différents niveaux d'organisation du Comité (Comité révolutionnaire du Kuomintang, 2008). Nous supposons que l'engagement de ces partis dans l'éducation privée pourrait être lié à la composition socio-économique de leurs membres dont la proportion d'intellectuels et d'élites est relativement élevée.

1.3 Montant des frais scolaires et proposition d'internat

À part le financement des investisseurs, les écoles privées comptent sur les frais scolaires payés par les familles qui la fréquentent pour leur fonctionnement. Ces frais contribuent à plus de 70% des revenus des écoles privées (L. Zheng & Zheng, 2020) qui ont pu fixer un seuil d'entrée et sélectionner les élèves en fonction du capital économique disposé par leur famille. Le montant très différent varie de 5 000 yuans (625 euros) à 250 000 yuans (31 250 euros) par l'année scolaire⁷⁸. Cette différence peut être expliquée par plusieurs facteurs : le programme proposé par l'école, l'investisseur, la taille de l'établissement et le public visé, etc. Celles qui proposent un programme international ont souvent des frais de scolarité les plus élevés pour compenser les frais d'adhésion à l'organisation internationale et des salaires des personnels étrangers. Ces écoles sont souvent investies par les groupes d'entreprises qui ont une grande capacité financière. Alors que les écoles moins chères ont souvent le soutien des institutions publiques qui compense en partie des frais à la charge des parents d'élèves. En fonction des frais scolaires de l'année 2018-2019⁷⁹, nous essayons de classer les écoles privées par ordre croissant.

⁷⁸ En 2018 à la ville B le revenu disponible moyen par habitant urbain est 67 990 yuans (8 500 euros).

⁷⁹ Les données sur les frais scolaires sont principalement récupérées des sites internet des écoles et sont complétées par des informations fournies par le forum internet et par certains parents d'élèves. Ici les frais scolaires comprennent seulement les frais d'inscription, la dépense pour l'internat et la cantine ne sont pas incluse. D'ailleurs, certaines écoles proposent plusieurs types de classes au prix différent : la classe *ordinaire* qui coûte moins et la classe *internationale* qui est plus chère. Dans ces cas-là, nous catégorisons l'école en fonction des prix moins élevés.

Catégorie d'école	Frais par année scolaire	Nombre d'écoles	Nombre d'écoles ayant la participation de l'institution publique	Nombre d'écoles investies par groupe d'entreprises	Nombre d'écoles proposant un programme international
A	Inférieurs de 20 000 yuans (2 500 euros)	4	1	0	0
B	20 000 yuans - 80 000 yuans (2 500 euros – 10 000 euros)	22	10	4	1
C	80 000 yuans - 140 000 yuans (10 000 euros – 17 500 euros)	9	1	4	4
D	140 000 yuans - 200 000 yuans (17 500 euros – 25 000 euros)	8	2	4	3
E	Supérieurs de 200 000 yuans (25 000 euros)	10	1	5	7

Tableau 8 Distribution des écoles privées selon les frais scolaires

Selon l'enquête menée par la Fédération des femmes, en moyenne, un tiers des revenus des familles chinoises vivant dans le milieu urbain est investi dans l'éducation des enfants (L. Wu et al., 2018). D'après cette proportion, nos parents d'élèves enquêtés dont la plupart ont un revenu familial supérieur de 271 960 yuans (33 995 euros), soit deux fois du niveau moyen de la ville, dépenseront à peu près de 90 000 yuans (11 250 euros) dans l'éducation de leur enfant. Or, plus d'une moitié des parents ont choisi une école dont les frais sont supérieurs de ce montant. Il semble qu'il y a d'autres éléments à prendre en considération dans l'investissement scolaire des familles, par exemple : l'épargne disposée par la famille, le soutien financier des grands-parents, etc. De plus, des couches moyennes ont tendance à surinvestir dans l'éducation. Par conséquent, la catégorisation des écoles vise davantage à montrer une diversité du choix

scolaire dans le secteur privé. Les familles favorisées peuvent faire leur choix en fonction de leur abordabilité financière. Les enfants des milieux populaires sont quasiment maintenus en dehors d'une école privée et c'est le secteur public qui les prend en charge. Les frais scolaires des écoles de la catégorie A sont inférieurs à 20 000 yuans (2 500 euros) et ce montant est à la portée des familles de la ville B qui ont un niveau de revenu moyen vers inférieur. Pour la famille ayant un niveau de revenu moyen vers supérieur qui a envie de choisir une école privée, elle pourrait toujours en trouver une dans la catégorie B dont les frais de scolarité sont entre 20 000 yuans – 80 000 yuans (2 500 euros – 10 000 euros). Presque la moitié des écoles privées observées se trouvent dans cette catégorie et la plupart d'entre elles sont soutenues par l'institution publique. Ces écoles proposent souvent un programme scolaire proche de celui des écoles publiques et une série d'activités scolaires très diversifiées. En revanche, les écoles de catégorie C, D et E, c'est-à-dire celles dont les frais scolaires sont supérieurs de 80 000 yuans (10 000 euros) proposent plus souvent un programme international qui prépare les élèves à faire les études plus tard à l'étranger. Ce genre d'écoles accueillent aussi les enfants de nationalité étrangère et sont souvent appelées *école internationale*. Ces écoles sont principalement à la portée des familles qui ont un niveau de revenu supérieur et sont aussi envisageables pour une partie des familles de revenu moyen, mais qui veulent consacrer davantage à l'éducation de l'enfant. La majorité des écoles investies par le groupe d'entreprises se trouvent dans ces catégories. Parce que les activités dérivées, comme la colonie de vacances à l'étranger et le stage linguistique, sont plus fréquentes dans les écoles internationales et donc sont d'un apport plus important de bénéfices aux investisseurs.

D'ailleurs, nous accordons une attention particulière à la proposition d'internat des écoles privées. Puisqu'il y a très peu d'écoles élémentaires publiques dans la ville B qui accueillent les élèves en internat, l'offre d'internat caractérise les écoles privées (Lv, 2019). Presque deux tiers des écoles privées proposent la possibilité de venir en internat dès la première année d'école élémentaire. Pour certaines écoles, l'internat est même obligatoire pour tous les élèves. Cependant l'internat n'est pas forcément un argument mis en évidence par les écoles pour le recrutement des élèves. Même pour École 22B qui exige un internat pour tous les élèves, aucune justification de cette exigence n'est mentionnée sur le site. Elle privilégie, comme les autres internats, les photos des élèves et de l'environnement pour montrer aux parents la vie commune en internat. Parmi toutes les écoles qui proposent un internat, la proportion d'écoles de la catégorie A et B est plus élevée que celles de catégorie D et E. Ces écoles ont recours à l'internat pour imposer un cadre scolaire et social à l'enfant afin de favoriser la réussite scolaire (Glasman,

2014). Cela pourrait aussi renforcer la reconnaissance sociale et favoriser la transmission des valeurs sociales et culturelles. Dans le contexte occidental, l'internat est favorable à la mise en œuvre de la pédagogie des humanités classiques (Verneuil & Savoie, 2013). Par analogie, pour les écoles privées qui proposent des cours sur les classiques traditionnelles chinoises, l'internat est aussi un moyen efficace pour non seulement approprier des savoirs, mais aussi à transformer les mentalités, en particulier pour faire passer des valeurs qui infléchissent celles du PCC vers plus de libéralisme. D'ailleurs, dans les écoles qui proposent de l'internat, ce sont des enseignants qui prennent en charge à la fois de l'enseignement et de temps d'études des élèves et il n'y a pas de distinction de rôle comme dans l'enseignement secondaire français au XIX^e et XX^e siècle entre des professeurs et des répétiteurs (Verneuil, 2004). Cette surcharge de travail en dehors de l'enseignement est mentionnée par nos enseignants interrogés.

2 La philosophie éducative des écoles privées

À propos de la pédagogie de l'école, nous nous intéressons notamment aux principes éducatifs de ces établissements privés, autrement dit aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre et aux promesses qu'ils ont faites aux parents d'élèves qui choisissent cette école. Les données utilisées sont les informations trouvées sur le site internet des écoles, en particulier les pages réservées à la présentation de l'école et de sa philosophie éducative.

À partir d'une première visite des sites web des cinquante-trois écoles privées, nous constatons une grande disparité des informations présentées par ces établissements. La différence se manifeste d'abord dans la manière de présenter le site web. Il y a des écoles, comme École 33C (Figure 6), qui privilégient les informations textuelles pour se présenter au public.



Figure 6 Page web d'École 33C

Ce genre de présentation sous forme textuelle se trouve dans les sites web de toutes les écoles de la catégorie A et aussi de la plupart des écoles de la catégorie B. Il y a aussi des écoles, comme École 53E (Figure 7), qui utilisent principalement les textes pour introduire des idées et les images pour illustrer et compléter les énoncés.



Figure 7 Page web d'École 53E

Certaines écoles construisent même des schémas pour présenter leur pédagogie, comme le cas d'École 51E (Figure 8).



Figure 8 Page web d'École 51E

Mais cette manière de présentation est moins fréquente dans les écoles observées, nous le trouvons notamment dans les écoles de la catégorie D et E.

À part les différences en matière de présentation, en ce qui concerne la mise à jour des informations et l'entretien du site, toutes les écoles ne disposent absolument pas des mêmes moyens et n'accordent pas le même rôle à leur site web. Au moment de la consultation des sites web en 2018 et 2019, la mise à jour de certaines écoles date de 2011. Mais c'est un cas particulier et la plupart des sites sont actualisés assez régulièrement. Certaines écoles renouvellent leur site chaque année scolaire ou chaque semestre. Cette mise à jour concerne principalement les informations sur le recrutement d'élèves, par exemple, le changement des frais scolaires ou le nombre de recrutements. Pour ces écoles, le site d'école sert plutôt de centre d'informations pour les parents d'élèves potentiels qui veulent connaître l'école. En revanche, il y a aussi des écoles qui mettent à jour les actualités presque toutes les semaines. Dans ces cas-là, le site web n'est pas destiné seulement à fournir les informations aux éventuels clients lors du choix scolaire, c'est également une plateforme de communication avec les familles de leurs élèves. Certaines écoles créent aussi un intranet réservé à leur public pour échanger. Enfin, par rapport au contenu de la présentation, le point focal des écoles est également différent. Prenons l'exemple de la page de présentation des écoles. Certaines mettent l'accent sur les honneurs et le taux de réussite scolaire (ex. : École 23B). D'autres se focalisent sur les idées pédagogiques et les objectifs éducatifs de l'école. Les sujets tels que l'historique d'école, le

fondateur et l'équipe des personnels sont aussi abordés, mais souvent d'une manière synthétique. Pour la plupart des cas, une page web est spécifiquement réservée à ces thèmes-là. Malgré toutes ces divergences, les sites internet de ces écoles privées sont une vitrine importante permettant au public de les connaître.

En ce qui concerne l'orientation pédagogique des écoles, aucune école privée n'adhère à un courant pédagogique spécifique et les écoles ont tendance à regrouper les différentes idées éducatives. Ni les pédagogues occidentaux du mouvement de l'éducation nouvelle du XX^e siècle ni les réformistes éducatifs chinois des années 1920 ne sont cités comme référence de la philosophie éducative de ces écoles. Malgré tout, nous constatons quelques traces des idées fortes issues du mouvement de l'éducation nouvelle, comme mettre l'enfant au centre de l'enseignement et adapter l'éducation au développement social. À travers des sites web des écoles, nous voulons donc découvrir comment ces idées pédagogiques *nouvelles* ont été perçues, récupérées et réinterprétées par les écoles privées dans un contexte contemporain chinois. Deux sujets primordiaux de l'éducation nouvelle sont communs à l'Occident et à la Chine, le développement de l'enfant et le progrès de la société, sont très présents dans la philosophie éducative des écoles. Nous avons retenu quatre repères pour présenter la philosophie éducative des cinquante-trois écoles privées : l'innovation, l'éducation centrée sur l'enfant, la relation entre la tradition et l'internationalité et le lien entre l'éducation et la société.

2.1 L'innovation, en tant que compétence et qualification d'école

Comme ce que nous avons montré précédemment dans le domaine de l'éducation, l'innovation est une préoccupation primordiale de l'État chinois dès la fin du XX^e siècle et la notion d'« innovation » est très présente dans les directives éducatives en Chine. Le terme 创新⁸⁰ ou simple 新 (nouveau/nouvelle) est souvent présent dans les principes éducatifs proposés par les écoles privées. Plus d'une moitié des cinquante-trois écoles privées affichent *innovation* sur leur site web et nous distinguons deux contextes d'utilisation. Pour le premier cas, il s'agit d'une qualification, que nous pouvons traduire en *innovant* ou *nouveau*, à laquelle l'école privée s'identifie. Puisque l'innovation est très encouragée et soutenue par l'État à tous les niveaux éducatifs et les tentatives innovantes de l'école privée sont les bienvenues (国家中长期教育

⁸⁰ En fonction de différents contextes, le terme 创新 peut être traduit en *innovation*, *innovant* ou *innover*.

改革和发展规划纲要(2010-2020年) *Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*, 2010). Certaines écoles privées assument donc leur statut *innovant* en disant qu'elles ont « 创新型小学 (une école élémentaire innovante) » (École 23B) ou « 创新型民办学校 (une école privée innovante) » (École 41D) ou « 全新的教育模式 (un modèle nouveau d'éducation) » (École 49E). D'autres écoles prétendent être prêtes à innover ou oser innover.

« [学校...] 具有新思维、新理念，并不断改革创新 ([école...] a un nouvel état d'esprit, de nouvelles idées et continue à réformer et à innover) »
- École 01A

« 学校致力于... 创新教学方式 (École s'engage à ... innover sur les méthodes d'enseignement) » - École 15B

« 小学部践行创新，发现和创造的精神 (École élémentaire met en pratique l'esprit d'innovation, de découverte et de création) » - École 31C

« 36D 致力于在全球视野下，探索基础教育创新。 (École 36D s'engage à explorer l'innovation en éducation de base au prisme d'une perspective mondiale) » - École 36D

En plus d'être une qualification d'école, *innover* peut aussi être considéré comme une qualité appréciée chez individu et l'une des compétences à développer, à côté de celles d'apprendre et de pratiquer, chez les élèves (*Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*, 2010). Un tiers des écoles privées observées mentionnent le développement de la créativité et la compétence d'innover chez les élèves, mais il y a une nuance sur la visée de ces écoles. Certaines écoles en parlent d'un point de vue du développement individuel de l'enfant :

« 培养有创新精神品质的学生 (former les élèves aux qualités innovantes) »
- École 48E

« 培养不同层次学生的学习兴趣，学习习惯，学习能力和创新能力 (faire développer l'intérêt, former les habitudes et les compétences d'apprentissage, ainsi que la capacité d'innovation chez les élèves de différents niveaux) » - École 07B

D'autres portent une visée sociale et s'intéressent davantage aux valeurs sociales des élèves qui ont une capacité d'innovation :

« 引导学生成为具有中国情怀和国际视野的创新人才 (Guidez les élèves à devenir des talents innovants avec des sentiments chinois et une vision internationale) » -École 38D

Nous constatons que ce sont les écoles privées de la catégorie A et B, c'est-à-dire celles qui ont les frais scolaires les moins élevés et un programme scolaire proche du système public, qui se revendiquent plus souvent comme *innovantes* pour faire des promesses séduisantes aux éventuels clients et les faire rêver. En s'identifiant comme *innovant*, les écoles privées s'attendent à une valorisation de leur statut relativement marginal par rapport aux écoles publiques et cette identité valorisante leur permet surtout d'attirer l'attention des parents d'élèves. En revanche, les écoles qui portent déjà une enseigne *internationale* ont moins recours à l'identité *innovante* pour recruter les élèves, leur proposition de parcours international en fait déjà le travail. Elles s'intéressent davantage au développement de la compétence d'innovation chez les élèves. Toutes les écoles privées n'emploient pas le mot exact *innovation* pour valoriser leur statut et se distinguer des autres. En tout cas, l'utilisation de ce mot *innovation* ne justifie pas la présence des pédagogies innovantes dans les écoles et il est rare que ces écoles donnent explicitement les preuves de leurs innovations. Il semblerait que dans la plupart des cas, l'innovation ne contribue qu'à embellir l'image de l'école comme le montrent les entretiens menés auprès des enseignants de ces écoles sans pour autant en avoir une réelle mise en œuvre.

2.2 Éducation centrée sur l'enfant

À partir des années 1990, l'éducation scolaire s'oriente davantage vers le développement de l'enfant et 素质教育 *suzhi jiaoyu* (une éducation de qualité) est préconisée par l'État (中共中央、国务院, 1993). Au contraire de 应试教育 *yingshi jiaoyu* (une éducation centrée sur l'examen) qui valorise la transmission des connaissances et la réussite scolaire, l'éducation de qualité se préoccupe davantage de la qualité et des compétences des élèves. En 2010, 育人为本 *yuren weiben* (prendre la formation de l'individu comme fondamentale) devient la ligne directrice de l'éducation chinoise (*Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*, 2010). Mettre l'enfant au centre de gravité de l'éducation, idée forte du mouvement de l'éducation nouvelle en occident, résonne dans le

contexte chinois.

Deux tiers des écoles privées de cette étude ont exprimé sur le site web leur attention prêtée à l'enfant et à son développement. Il y a des écoles qui revendiquent explicitement la position centrale de l'individu dans l'enseignement.

« 学校的特色是“以学生为圆点”，以“精致教育，特色育人”为教育目标 (La caractéristique de l'école est de « considérer l'élève comme le centre » et d'avoir « une éducation raffinée et une formation de l'individu particulière ») » – École 16B

« 以学生为本，重视全人教育(Focaliser sur des élèves et axer sur une éducation holistique) » – École 14B

« 建立以学生为中心的学习，以教师为中心的学校，以学校为中心的社区。(Établir un apprentissage centré sur l'élève, une école centrée sur l'enseignant et une communauté centrée sur l'école) » – École 36D

D'autres écoles interprètent cette idée en mettant en évidence différents aspects. Le souci du développement personnel de l'enfant est l'un des aspects qui intéressent plus d'une moitié des écoles. 因材施教 yincai shijiao (Enseigner aux élèves en fonction de leurs aptitudes), méthode favorisée par Confucius, est très présente sur le site internet des écoles et se traduit en promesse d'offrir une éducation personnalisée à chaque enfant.

« 尊重学生的个性化发展 (Respecter le développement individuel des élèves.) » – École 37D

« 以关注学生的个体差异为前提，关注每个学生自身独特的天赋和个性。(Sur la base de prêter attention aux différences individuelles des élèves, nous nous focalisons sur le talent et la personnalité uniques de chaque élève) » – École 33C

« 教育行为要因材施教。实施个性化教育。(Il faut enseigner selon les aptitudes des enfants et mettre en œuvre une éducation personnalisée) » – École 32C

L'idée autour de l'épanouissement de l'enfant est aussi très présente sur le site web des écoles.

Cela se manifeste par les différents aspects, l'intelligence, le physique, l'esthétique et la moralité. Certaines écoles parlent d'un développement de l'enfant dans son intégralité sans préciser les compétences et les qualités et d'autres préfèrent énumérer toutes les qualités qu'elles voudraient développer chez enfant.

« 注重学生的综合素质培养。(Nous nous concentrons sur la formation de qualités intégrales des élèves) » – École 37D

« 让每个孩子都得到充分的发展。(Que chaque enfant soit pleinement développé.) » – École 21B

« 遵循学生发展规律，让每位学生都做最好的自己。(Suivre le développement des élèves et laisser chaque élève être le meilleur de soi.) » – École 30C

« 使学生在德、智、体、美、劳等各方面都得到全面的发展。(Permettre aux élèves de se développer de manière globale dans les domaines de la moralité, de l'intelligence, du physique, de l'esthétique et du travail manuel) » – École 07B

Cette idée du développement holistique et les cinq aspects du développement : la moralité, l'intelligence, le physique, l'esthétique et le travail manuel, sont inscrits dans la préconisation d'État sur l'éducation de qualité et peuvent même remonter jusqu'aux cinq types d'éducation préconisés par Cai Yuanpei dans les années 1920 dans son article « 对于新教育之意见 (Avis sur l'éducation nouvelle) » dans les années 1920.

Parmi les compétences et les qualités valorisées par certaines écoles, la moralité est celle qui ressort le plus souvent. Cette adhésion aux vertus morales ou dans un sens plus général l'éducation morale trouvent également la référence dans les mesures politiques. À partir des années 2010, 德育为先 (mettre en premier l'éducation morale) devient une mission importante de l'éducation chinoise et est inscrite dans le projet éducatif national : « 坚持德育为先。立德树人，把社会主义核心价值观体系融入国民教育全过程。(Insistez à mettre en premier l'éducation morale. Former les gens vertueux et compétent et intégrer le système de valeurs socialistes dans tout le processus d'éducation nationale) » (*Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*, 2010). La formation de bonnes mœurs et de bonnes habitudes est essentielle pour l'harmonie familiale et sociale (M.

Liu, 2017). La plupart des écoles privées concernées par cette étude expriment leur intérêt pour l'éducation morale de l'enfant.

« 注重学生良好行为习惯的养成和良好的人格的培养，践行“六成”（成人、成才、成艺、成长、成熟、成功）理念。强化“三礼”（礼貌、礼仪、礼节）教育、狠抓“三风”（校风、班风、学风）建设，树立“三感”（感恩、感谢、感激）情操 (Faites attention à la formation de bonnes habitudes et de la bonne qualité morale des élèves en pratiquant le concept de « Liucheng (six accomplissements) » (devenir adulte, devenir talent, acquérir des compétences artistiques, s'épanouir, maturité et succès). Renforcer l'enseignement des « Sanli (trois rites) » (politesse, étiquette, courtoise), porter une attention particulière à la construction des « Sanfeng (trois esprits) » (esprit d'école, esprit de classe et esprit d'études) et établir les « Sangan (trois sentiments) » (gratitude, remerciement, reconnaissance) » – École 07B

« 以德施教 (Enseigner par vertu.) » – École 31C

« 培养既具有中国传统美德，又具有现代文明素质的新世纪人才。(Former les talents du nouveau siècle qui ont à la fois des vertus traditionnelles chinoises et des qualités de civilisation moderne) » – École 06B

Comme nous le voyons dans cet énoncé cité ci-dessus, les écoles privées puisent souvent dans la tradition chinoise l'inspiration pour l'éducation morale. Puisque la formation morale est très marquée et favorisée dans la pensée confucéenne, les Classiques confucéens font l'objet de référence pour les écoles privées. Il y a six écoles qui intègrent cette même expression 明德 mingde (la vertu) dans la devise de l'école. Ce terme est issu de la première phrase de « 大学 (Le Ta-Hio) », ou « La Grande Étude », Classique confucéen :

La voie de la grande étude consiste à mettre en lumière, cultiver ou développer la nature rationnelle, ou la faculté intelligente que nous avons reçue du Ciel en naissant, à renouveler le peuple, et à ne s'arrêter que lorsque l'on est parvenu à la perfection ou à son but final⁸¹ (Confucius & Tseng Tseu, traduit par Guillaume Pauthier, 1832).

⁸¹ Le texte original en chinois : « 大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。 »

Il y a quelques écoles qui disent explicitement que leur concept éducatif est hérité des vertus traditionnelles chinoises (par exemple : École 05B et École 51E). Les cours sur la lecture des Classiques confucéens et la culture traditionnelle chinoise trouvent aussi une place dans les programmes des écoles privées.

Par rapport à la moralité, les quatre autres domaines de développement : l'intelligence, l'esthétique, le physique et le travail manuel, sont moins mentionnés sur la page des concepts éducatifs du site internet des écoles privées. Ils sont présentés sous forme de différents cours ou activités dans le programme scolaire. Pour celles qui en parlent, le développement artistique et le développement sportif vont souvent ensemble.

« 提升学生艺体兼修的综合人文素养。(Améliorer la qualité humaniste globale des élèves en focalisant sur à la fois la qualité artistique et physique) »
– École 43D

« 培养学生在艺术领域的感觉鉴赏能力, …… 培养学生获得健全的人格和强健的体魄。(Former l'appréciation artistique chez les élèves ... aider les élèves à former une personnalité saine et un physique fort.) » – École 40D

L'aspect culturel, artistique et sportif est sans doute une des dimensions de l'éducation nouvelle, signe distinctif propre aux milieux sociaux favorisés riches en capital culturel (Bourdieu & Darbel, 1966; Coulangeon, 2010; Goblot, 2010). Nous reviendrons sur ce point dans la partie d'analyse des entretiens avec des parents d'élèves.

À part les directives initiées par l'État auxquelles toutes les écoles, y compris les publiques et les privées, doivent se soumettre, nous constatons dans les écoles privées une préoccupation particulière accordée au bien-être de l'enfant. Les expressions, comme le bonheur, la joie, l'amour et la liberté, prennent beaucoup de places dans les concepts éducatifs proposés par les écoles privées.

« 为孩子一生的幸福和发展打好基础。(Construire de bonnes bases pour le bonheur et le développement de la vie de l'enfant.) » – École 20B

« 爱是教育的源动力, 让孩子因为我们而幸福。(L'amour est le moteur de l'éducation et rend les enfants heureux grâce à nous.) » – École 50E

« 回归教育本质，快乐学习，健康成长，为学生终身幸福奠基。
(Revenir à l'essence de l'éducation, apprendre avec la joie, grandir en bonne santé ; poser la pierre angulaire du bonheur de toute la vie des élèves.) » – École 10B

« 没有爱就没有教育，没有兴趣就没有学习。(Il n'y a pas d'éducation sans amour, et pas d'étude sans intérêt.) » – École 15B

« 为学生营造自由、平等、快乐、丰富的学习和成长环境。(Créer un environnement d'apprentissage et de croissance libre, égal, heureux et riche pour les élèves.) » – École 25B

« 尊重学生的天性，让学生快乐学习，自信成长，培养乐观、向上的民族脊梁。(Respecter l'instinct des élèves, les laisser apprendre avec bonheur et grandir en toute confiance et former une épine dorsale nationale optimiste et ascendante) » – École 22B

La mise en évidence de ces termes sur le site web des écoles privées montre une préoccupation portée sur l'enfant en tant qu'individu estimé plein d'initiatives et de potentiels. Dans le contexte où le courant individualiste est toujours en marge de l'éducation chinoise, nous pouvons dire que la focalisation des écoles privées sur le bien-être et le développement individuel de l'enfant les distingue des écoles publiques qui sont marquées par l'idéologie communiste. Alors que les écoles privées s'orientent davantage vers les idées libérales et individuelles qui seront transmises aux nouvelles générations chinoises. Les énoncés sur le bonheur et l'amour ne trouvent pas de points d'appui dans les textes officiels promulgués par l'État. En revanche ces énoncés propres aux écoles privées orientent davantage vers la prise en compte individuelle et correspondent à l'idée de laisser épanouir l'enfant. Prenons l'exemple du terme 幸福 *xingfu*, qui peut être traduit par *bonheur* ou *heureux* en français, il n'est pas un vocabulaire originaire chinois, mais un emprunt introduit en Chine à la fin du XIX^e siècle depuis le Japon, pour qui il est aussi un mot venu de l'Occident (Y. Zhou, 2010). Dans le contexte chinois, le mot *bonheur* est depuis longtemps utilisé pour décrire un état collectif, d'une nation ou des peuples, et il a fallu attendre les années 1980 pour qu'il se tourne progressivement vers la description des sentiments individuels, qui est plus proche de son utilisation en Occident (Y. Zhou, 2010). Nous supposons que ce changement est lié à l'ouverture de la société chinoise vers le monde et à la montée des catégories sociales moyennes en Chine.

L'intérêt affiché des écoles privées est centré sur l'enfant et son développement. L'idée qui ressort des sites web est de proposer un développement holistique qui englobe toutes les compétences et connaissances à développer chez l'enfant. Les écoles comptent sur ces belles promesses pour capter l'attention d'une catégorie de parents d'élèves qui partagent ces valeurs cultivées par leur capital culturel acquis au fil d'expériences multiples (études aux États-Unis ou en Europe, voyages, modèles à imiter et valeurs à s'approprier pour se hisser au rang des classes moyennes ou s'y maintenir). Cet habitus est couvert par la justification de souhaiter toujours le meilleur pour leur enfant. Bien que l'attention prêtée au développement individuel soit essentielle dans les écoles privées, cela n'empêche pas que derrière l'idée d'épanouissement de l'enfant se cache toujours une forte idée de compétitivité et de rendement scolaire comme l'attestent les entretiens menés auprès des enseignants et des parents. En effet, il arrive que ces deux côtés se présentent côte à côte dans l'énoncé éducatif de certaines écoles.

« 学业有成，身体康健的成功人生。（Une vie réussie avec une réussite scolaire et une bonne santé.） » – École 46E

« 以培养学生“优秀做人、成功做事、幸福生活”为教育目标。（L'objectif éducatif est de former les élèves à « devenir une personne excellente, réussir le travail et vivre une vie heureuse »） » – École 18B

« 以培养学生“身心健康快乐，行为习惯良好，敏而好学会学，学习成绩优秀”为办学目标。（L'objectif de l'école est de former les élèves à « être en bonne santé et heureux, à bien se comporter, à être agile et bon à apprendre et à avoir d'excellents résultats scolaires »） » – École 08B

« 以“让孩子的未来更具竞争力”为使命。（Avec pour mission de « rendre l'avenir de l'enfant plus compétitif »） » – École 23B

« 追求孩子人生价值最大化，培养具有国际视野创新型专业人才。（Poursuivre les valeurs maximales de la vie des enfants et former des professionnels avec un esprit d'innovation et une perspective internationale.） » – École 29C

成功 chengong (succès ou réussite) relève également des promesses faites par ces écoles privées. Certaines d'entre elles traduisent la réussite en une éducation élitiste : « 领袖课程

(Cours de leadership) » (École 19B) et « 精英方法 (méthode d'élite) » (École 27C). Et cet élitisme permet la cohabitation de la préoccupation du bien-être de l'enfant et la poursuite de la réussite, même si cette réussite est souvent liée aux résultats scolaires. Cependant, très peu d'écoles privées expriment d'une manière explicite son attachement au développement de l'intelligence de l'enfant. Cette question ne semble pas être la première préoccupation des écoles, au moins ce n'est pas ce qu'elles voulaient mettre au premier plan. Bien sûr que la transmission des savoirs est toujours une mission importante ou même majeure de ces écoles et qu'il existe un esprit de compétitivité scolaire sous-entendu. Mais il convient de dire que la plupart des écoles privées ne veulent pas insister sur la performance scolaire et les résultats des examens. Sans doute ne sont-elles pas assez compétitives par rapport à certaines écoles publiques renommées, ou que cela ne corresponde pas exactement aux attentes et aux besoins de leur public.

Une dernière remarque importante au sujet de l'éducation centrée sur l'enfant est la distinction des deux termes : enfant et élève, dans les énoncés des écoles. Nous constatons que quand les écoles parlent de centrer sur l'enfant, la plupart d'entre elles emploient le mot 学生 xuesheng (élève) au lieu du terme 孩子 haizi/儿童 ertong (enfant). Cela pourrait être simplement dû à des habitudes langagières. Mais nous avons tendance à penser que le choix du vocabulaire révèle d'une focalisation de l'école sur ce que Philippe Perrenoud (2018) appelle *le métier d'élève*. Dans ce cas-là, le travail scolaire et la réussite scolaire sont plus ou moins liés à ce métier d'élève qui exige de se comporter selon les normes édictées pour réussir. Alors les idées pédagogiques que les écoles privées proposent sont-elles vraiment centrées sur le développement de l'enfant ou plutôt sur une réussite d'élève ? La réponse n'est pas si évidente et nous pourrions la chercher dans les attentes des parents d'élèves.

2.3 Tradition et internationalité

La moitié des écoles observées inscrivent le mot 双语 (bilingue), 外国语 (langue étrangère) ou 国际 (international) sur leur site et la majorité d'entre elles les mettent sur leur nom, comme « X école internationale », « Y école bilingue » et « Z école des langues étrangères ». Un attachement particulier à l'enseignement de la langue anglaise et le caractère multiculturel sont mis en avant par ces écoles en tant que spécialité. Alors que cette valorisation de multiculture ne signifie absolument pas un abandon total de la culture chinoise. La relation entre l'éducation traditionnelle chinoise et les idées pédagogiques nouvelles venues de l'Occident est un sujet

incontournable dans le contexte chinois dès l'arrivée des premières idées pédagogiques occidentales en Chine à la fin du XIX^e siècle. À l'époque, les valeurs morales confucéennes incarnaient l'éducation traditionnelle chinoise et faisaient l'objet de critique pour des intellectuels révolutionnaires comme Chen Duxiu. À l'heure actuelle, ce que les écoles nous font entendre par *tradition* ce sont les bonnes mœurs préconisées par le confucianisme, comme le respect et la bienveillance, les coutumes et les patrimoines culturels chinois tels la pratique de la calligraphie chinoise et les rituels festifs. Autrement dit, la tradition est davantage vue comme une identité nationale et culturelle. Pour les parents, tout comme pour la société, la tradition représente une fierté et un sentiment d'appartenance permettant à l'enfant de ne pas oublier son origine. Depuis la réforme économique des années 1980, la diversification des valeurs et des idéologies s'accroît dans la société chinoise et engendre aussi certaines confusion et division (B. Zuo & Wen, 2017). Dans le système scolaire française, l'apprentissage de la langue française et la lecture des littératures classiques consistent une des manières de transmettre la tradition culturelle aux jeunes générations (M. Liu, 2014). D'une manière similaire, la lecture des classiques chinois fait partie du programme scolaire. 国学 Guoxue (études nationales), qui appuie notamment sur la culture traditionnelle chinoise et les Classiques confucéens, sont remises à la mode à partir des années 1990. En confrontant à une mondialisation inéluctable, les études nationales sont considérées comme un instrument au service de l'État pour défendre les valeurs nationales (D. Liu, 2011; Xie, 2011). Les nouvelles catégories sociales sont particulièrement touchées par les soucis de l'identité culturelle (Qin, 2012). Et ce genre de problème surgit lorsque de plus en plus de familles chinoises choisissent d'envoyer leur enfant faire les études à l'étranger et ces enfants ont aussi tendance à être de plus en plus jeunes (H. Wang et al., 2017). Selon les statistiques, le nombre d'élèves chinois de l'enseignement primaire et secondaire qui étudient aux États-Unis est passé d'environ 1 000 en 2006 à 330 000 en 2016 (Fan, 2018). La tendance d'envoyer à l'étranger les 'enfants dès un jeune âge est plus présente chez les familles favorisées surtout en matière de revenu économique (British Council et al., 2018). En plus d'une préoccupation d'identité, la valorisation des études nationales s'inscrit aussi dans une volonté de se maintenir ou d'accéder à un rang social. Nous pouvons peut-être trouver une analogie entre les études nationales en Chine et l'apprentissage du latin en France. Goblot (2010) décrit le latin comme marquage distinctif entre la classe bourgeoise et le milieu populaire et nous retrouvons ce genre de phénomène dans le contexte chinois. Les Classiques confucéens, étant longtemps sujet des examens impériaux et maîtrisés par les milieux mandarinaux et intellectuels, peuvent être servis de barrière sociale entre les catégories favorisées et le reste de la société. D'ailleurs, de plus en plus d'étrangers viennent

également en Chine, nous supposons que derrière la valorisation de la tradition chinoise il existe également une volonté et une nécessité d'établir une identité nationale sur le marché international du tourisme, un parfum d'exotisme tellement apprécié par les Occidentaux que chaque Chinois doit avoir la conscience qu'elle représente un marché juteux à ne jamais oublier et à le développer.

Sur le site web des écoles, nous constatons une hybridité entre la tradition et l'internationalité très valorisée par les écoles privées. Comme ce que nous pouvons voir dans les extraits ci-dessous :

« 培育兼具国际视野与传统情怀的启元学子。(Former des élèves avec une perspective internationale et des sentiments traditionnels.) » – École 16B

« 以中国传统教育培养学生的爱国情怀，以多元化的国际课程拓展学生的全球视野 (Former le patriotisme des élèves avec l'éducation traditionnelle chinoise et élargir leurs perspectives mondiales avec des parcours internationaux diversifiés.) » – École 43D

« 我们致力于探索双语环境下的融合创新育人模式，帮助中国孩子扎根本土文化的同时，面向世界和未来，建立跨文化的适应力及协作力、成为明辨笃行的全球英才。(Nous nous engageons à explorer le modèle éducatif hybride et innovant dans un environnement bilingue, à aider les enfants chinois à cultiver leur racine culturelle tout en faisant face au monde et à l'avenir et en développant l'adaptabilité et la collaboration interculturelles afin de devenir un talent international.) » – École 51E

La mobilité internationale est d'aujourd'hui une tendance inéluctable. Le modèle éducatif hybride valorisé par les écoles privées répond à une double exigence. D'un côté, il répond aux aspirations des parents d'élèves pour leur enfant : découvrir le monde, élargir l'horizon et surtout accumuler plus de capitaux culturels et sociaux afin de réserver une place parmi les catégories sociales favorisées. La proposition des écoles privées permet à l'enfant de découvrir des cultures étrangères tout en gardant leur racine chinoise et augmenter la chance de réussite dans la vie personnelle, toujours sous-entendu un signe de distinction. De l'autre côté, la société nécessite des talents qui ont à la fois une responsabilité nationale et une vision internationale pour une progression sociale et une amélioration de la compétitivité internationale. Cette admiration pour l'Occident et la nécessité à apprendre une langue étrangère a aussi un lien avec

nos expériences à la fin du XIX^e siècle du premier contact avec le savoir occidental. Les Chinois de l'époque avaient l'impression que ce qui venait de l'autre bout du monde était plus avancé. Il semble que cet état d'esprit persiste toujours. La passion pour l'Occident et pour la langue étrangère a aussi un rapport à la mondialisation et aux échanges internationaux. La maîtrise et l'hégémonie de la langue anglaise sont essentielles pour non seulement accéder à une autre culture, mais aussi pour prendre la parole dans les marchés économiques et occuper une place avantageuse dans la compétition internationale. L'anglais est donc une matière importante dans les écoles en Chine, qui a le même statut que la langue chinoise, voire plus. C'est pour cette raison que l'apprentissage bilingue est mis en avant par les écoles en tant que spécialité et marque de distinction.

2.4 Éducation et société

Au sujet de la société, nous observons déjà une présence constante de la préoccupation sociale des écoles privées dans les trois premiers thèmes. Plus d'une moitié des écoles ont mentionné sur leur site qu'elles encouragent les élèves à participer aux affaires sociales, comme les services sociaux et les bénévoles, et à prendre des responsabilités sociales. Cela permet aux élèves d'apprendre par la vie et pour la vie, comme le préconisait Ovide Decroly. Les propositions des écoles s'inscrivent dans la lignée deweyenne « learning by doing » et les idées de « la vie, c'est l'éducation » et « la société, c'est l'école » développées par son disciple chinois Tao XingZhi. Cette volonté de sortir de l'école et de mettre en contact avec la société pourrait aussi être considérée comme une manifestation contre une éducation centrée sur l'examen. Ce que les familles, notamment celles des couches moyennes et supérieures, attendent n'est plus uniquement les connaissances qui pourraient être transformées en chiffres sur le relevé de notes, les compétences et les connaissances applicables hors de l'école dans la société réelle sont davantage bienvenues. Ces idées s'accordent encore une fois avec la pensée de Dewey sur l'adaptation de l'éducation au progrès de la société et celles des autres pédagogues de l'éducation nouvelle occidentales. Comme le mentionnent certains sites :

« 我们深知社会本身就是一所学校。我们为学生创造了许多接触社会的机会，鼓励学生运用他们所学的知识去解决实际问题。(Nous savons que la société elle-même est une école. Nous avons créé de nombreuses opportunités pour les élèves d'entrer en contact avec la société.

Nous les encourageons à utiliser leurs connaissances et leurs compétences pour résoudre des problèmes pratiques.) » – École 35C

« 了解社会，融入社会，贡献社会。(Connaître la société, s'intégrer dans la société et contribuer à la société.) » – École 53E

Dans un contexte où le système public est critiqué pour son obsession de résultats scolaires et son ignorance de la personnalité de l'enfant, les écoles privées veulent offrir une éducation *différente, alternative et nouvelle*. En analysant des sites web des écoles privées, nous constatons que les idées éducatives proposées par les écoles privées ne sont pas loin de celles du mouvement de l'éducation nouvelle il y a cent ans. Mettre enfant au centre de l'éducation et rapprocher l'école et la société, ces idées sont toujours valables dans le contexte chinois actuel et sont mises en évidence par les écoles privées. De plus, les idées pédagogiques issues de l'éducation nouvelle ne monopolisent pas l'attention de ces écoles, l'éducation traditionnelle chinoise y trouve aussi sa place. Dans les années 1920, les intellectuels chinois essayaient d'établir une éducation nouvelle en opposition à la tradition chinoise représentée par l'école de pensée confucéenne. À l'époque, l'éducation traditionnelle et l'éducation nouvelle semblaient incompatibles. Mais aujourd'hui, nous pouvons voir dans ces écoles privées que les valeurs traditionnelles chinoises vivent côte à côte avec les idées d'épanouissement fondées sur les sciences modernes comme la psychologie de l'enfant et une pensée libérale à rebondissement. Certaines valeurs partagées à l'échelle internationale dont l'idée d'innovation est beaucoup valorisée au sein de ces écoles. Les écoles chinoises ne peuvent pas échapper aux tendances mondiales et les intérêts universels dans le domaine éducatif.

D'après les informations récupérées à partir des sites web des écoles privées, il est difficile d'identifier une orientation pédagogique claire et précise qui encadre les pratiques éducatives et le programme scolaire. Les idées éducatives proposées par les écoles privées recouvrent de nombreux aspects : l'éducation morale issue de la tradition confucéenne, l'épanouissement de l'enfant mise en avant par les pédagogies inspirées de l'éducation nouvelle, la responsabilité sociale, la réussite scolaire... Malgré l'intention de se distinguer des autres écoles, ces écoles privées ne sont pas autant différentes les unes des autres. Les unes utilisent le mot biculture, les autres parlent de l'interculturel ; certaines mettent en valeur la joie et d'autres s'intéressent au bonheur de l'enfant. L'école privée ressemble à un bac qui recueille et mélange toutes les idées éducatives prometteuses, mais parfois sans vraiment une cohésion entre ce qu'elles proposent. Pour se présenter comme école idéale, elles rassemblent toutes les idées les plus hétéroclites.

Nous n'avons trouvé aucune référence pédagogique sur le site des écoles. Même si les propos sont très proches de certaines des idées pédagogiques du mouvement de l'éducation nouvelle, aucun pédagogue n'est cité. En revanche, les dossiers officiels restent une référence essentielle et certaines écoles reprennent les notions clés ou même les propos identiques pour former leurs propres concepts éducatifs. Il ne faut pas non plus oublier qu'un tiers de ces écoles a été fondé avec la participation des institutions publiques et que certaines écoles affiliées à l'école publique se trouvent dans une zone ambiguë entre le public et le privé. L'État a toujours une emprise très importante sur la philosophie éducative des écoles privées. Comme nous venons de le montrer dans les chapitres précédents, les directives de l'éducation chinoise évoluent avec le temps et elles ont repris aussi une partie des principes pédagogiques issus du mouvement de l'éducation nouvelle. Les écoles privées, tout comme les écoles publiques, suivent les consignes du gouvernement. Il existe aussi des écoles publiques dotées de site web, généralement des écoles *clé*, qui ont des philosophies éducatives assez proches des écoles privées. Mais toutes les écoles publiques n'ont pas de site internet ou de canaux spéciaux pour promouvoir leurs idées éducatives. Si le site web est une vitrine dont l'objectif est de capter une clientèle, ce n'est pas le cas pour des écoles publiques parce que leur recrutement des élèves ne rentre pas dans cette logique clientéliste.

Si le prix de scolarité élevé des écoles privées met une barrière explicite entre les couches moyennes et supérieures et les catégories inférieures, leurs propositions pédagogiques tracent une ligne implicite entre eux. Que ce soit la formation du goût culturel et artistique, le retour des études nationales ou l'intérêt sur le programme international et la langue anglaise, l'intention de distinction sociale est l'objectif sous-jacent. C'est par ce point-là que l'éducation privée se démarque, entre autres, de celle du public et constitue potentiellement un enjeu pour le changement éducatif et même social. Ces établissements privés servent des idées pédagogiques à créer un Eldorado pour satisfaire les attentes des familles tout en leur promettant de former un élève réussi, innovateur, interculturel, qui correspond au profil d'homme du monde libéral doté de l'habitus des catégories favorisées. Cette promesse est un argument fort de séduction des familles, de recrutement des élèves, une publicité efficace pour l'école, la garantie d'un business rentable. Le site web de l'école fait partie de son emballage dont le but est de rendre le produit attrayant et de le vendre au public. À partir des entretiens avec les parents d'élèves, nous pourrions mieux comprendre les attentes et les aspirations des familles qui fréquentent ces écoles privées.

En analysant des sites web des écoles privées, force est de constater une rhétorique sur l'innovation. Il y a une appropriation des principes de l'éducation nouvelle sans référence aux auteurs et même totale ignorance. L'idée de centrer l'éducation sur l'enfant est mise en avant par ces écoles. Pourtant cette idée est aussi affichée avec une préoccupation de la réussite et de la compétitivité scolaire. Il semble que le souci clientéliste est plus fort que la mise en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes. Dans le prochain chapitre sur l'analyse des entretiens d'enseignant, les témoignages des enseignants prouvent que le recours à la sélection, à la compétition est toujours de rigueur dans ces établissements malgré la promesse d'un bonheur assuré et d'un épanouissement intégral.

Chapitre 7 : Analyse des entretiens des enseignants des écoles privées

À la suite d'une compréhension générale de la philosophie pédagogique proposée par des écoles privées, nous nous intéressons à la mise en pratique de ces pédagogies. Les enseignants des écoles qui sont censés pratiquer ces pédagogies constituent notre deuxième corpus d'analyse. Les enseignants qui travaillent dans les écoles privées ont souvent un niveau universitaire, mais ne sont pas forcément des militants d'un courant pédagogique. Pourquoi viennent-ils travailler dans une école privée alors qu'une partie d'entre eux enseignaient à l'école publique ? Est-ce que les innovations pédagogiques affichées par école les font venir ? Ou sont-ce les conditions favorables à mettre en œuvre leurs propres pratiques innovantes au sein de l'école privée qui captent leur attention ? Leur choix d'une école privée à un moment de leur carrière, tient-il à une volonté d'enseigner autrement ou bien saisissent-ils une opportunité et de quelle nature est-elle ?

1 Présentation générale des enseignants enquêtés

Les entretiens semi-directifs ont été menés auprès de dix-huit enseignants issus de quatre écoles élémentaires privées de la ville B dans lesquelles nous avons également fait les entretiens avec les parents d'élèves. Voici un tableau pour illustrer la situation socioprofessionnelle des enseignants interrogés.

	Sexe	Âgé	Ancienneté	Discipline enseignée	Niv. Diplôme	Profession et niv. Diplôme du père	Profession et niv. Diplôme de la mère	Profession et niv. diplôme du conjoint
EV01	F	24	1,50	Anglais	Licence	Petit commerçant BAC ⁸²	Petit commerçant Brevet des collèges	
EV02	F	28	5,0 (4,0) ⁸³	Chinois	Licence (ENS ⁸⁴)	Plombier Brevet des collèges ⁸⁵	Cuisinière Brevet des collèges	
EV03	M	39	16,0 (5,0)	EPS	Licence (ENS)	Athlète Non renseigné	Entraîneuse Non renseigné	Agent de voyage (BAC+3 ⁸⁶)
EV04	F	25	1,0	Chinois	Master (ENS)	Petit commerçant Brevet des collèges	Petit commerçant Brevet des collèges	
EV05	F	36	10,0	Anglais	Master	Police	Ouvrière	

⁸² En chinois, il s'agit d'un niveau de « 高中毕业 » qui signifie que la personne a fini ses études au lycée. Nous le traduisons en français par « BAC ».

⁸³ Pour les enseignants ayant déjà travaillé dans un autre établissement, nous mettons leur ancienneté dans l'école actuelle entre parenthèses. Par exemple, pour PE02, elle a travaillé un an dans une autre école avant d'arriver à son école actuelle où elle travaille depuis quatre ans.

⁸⁴ ENS : École normale supérieur. Dans notre étude, nous ne distinguons pas ceux qui ont fait leurs études dans des écoles normales supérieures et ceux qui ont suivi un cursus de formation professorale au sein des université. Nous les considérons tous comme normaliens et nous utilisons « ENS » pour ces deux cas.

⁸⁵ En chinois, il s'agit d'un niveau de « 初中毕业 » qui signifie que la personne a fini ses études au lycée. Nous le traduisons en français par « Brevet des collèges ».

⁸⁶ Formation professionnelle de l'enseignement supérieur qui dure trois ans. En Chine, la formation de licence dure quatre ans.

			(4,0)			BAC	Non renseigné	
E\06	F	45	27,0 (5,0)	Maths	BAC (EN_se ⁸⁷)	Ouvrier Brevet des collèges	Agricultrice Brevet des collèges	Employé (BAC)
E\07	F	56	36,0 (5,0)	Chinois	BAC (EN_se)	Ouvrier Brevet des collèges	Ouvrière Brevet des collèges	Fonctionnaire (Non renseigné)
E\08	M	34	4,0	Art	Licence	Ouvrier BAC	Ouvrière BAC	
E\09	F	31	7,0 (4,0)	Chinois	Licence (ENS)	Chauffeur BAC	Secrétaire BAC	Employé (Licence)
E\10	M	30	3,0	Art	Licence	Musicien Non renseigné	Chanteuse Non renseigné	Non renseigné
E\11	F	25	2,0	Maths	Licence	Comptable Licence	Diffuseur de la radio BAC	

⁸⁷ EN_se : École normale secondaire

E\12	F	43	17,0 (1,5)	Maths	Master	Responsable d'entreprise BTP (BAC)	Comptable BAC	Ingénieur (Master)
E\13	M	40	17,0 (2,0)	Maths	Licence	Agriculteur Brevet des collèges	Agricultrice Brevet des collèges	Enseignant de l'école maternelle (BAC+3)
E\14	F	34	8,0 (1,0)	Chinois	Master (ENS)	Employé du musée Licence	Guide du musée Brevet des collèges	Technicien (Licence)
E\15	M	35	7,0 (1,0)	Maths	Master	Médecin Licence	Employé d'entreprise étatique (BAC)	Laborantin (Licence)
E\16	F	32	6,5 (1,0)	Chinois	Master	Enseignant BAC (EN_se)	Pharmacienne BAC	
E\17	F	33	8,0 (2,0)	Anglais	Master	Fonctionnaire Licence	Ouvrière BAC	Fonctionnaire (Licence)
E\18	F	37	11,0 (2,0)	Anglais	Master	Fonctionnaire Licence	Danseuse Non renseigné	Cadre (Master)

Tableau 9 Présentation des enseignants interrogés

Les enseignants enquêtés sont âgés de vingt-quatre à cinquante-six ans. Leur ancienneté varie d'un an à trente-six ans et plus de la moitié d'entre eux ont une ancienneté de moins de dix ans. Malgré l'ancienneté de certains enseignants enquêtés, ils ont une expérience relativement courte dans l'emploi actuel. Cela est principalement dû à la courte histoire des écoles privées, principalement fondées après 2010. Ce sont des terrains d'expérimentation qui offrent des possibilités séduisantes d'enseigner différemment. Dans notre enquête, seulement cinq enseignants sont de sexe masculin et treize sont de sexe féminin. Comme en France, le corps d'enseignant du primaire en Chine est composé majoritairement des femmes. En 2014, 62,09% des enseignants d'école élémentaire sont de sexe féminin et cette proportion augmente à 97,94% pour l'école maternelle (中国教育年鉴编辑部, 2015). En ce qui concerne la catégorie sociale de nos enquêtés, ils se trouvent au niveau moins favorisé de l'échelle sociale si nous regardons seulement la profession et le niveau d'études de leurs parents. Cependant il faut aussi prendre en considération l'effet génération. Par exemple, les parents de l'enseignante E07 âgée d'une cinquantaine d'années sont nés à une époque où le taux de scolarisation des années 1950 était de 40% à 60% des écoliers entrant au collège (L. Ma, 2016). Aujourd'hui, le taux de passage du primaire à secondaire atteint à plus de 98% (中国教育年鉴编辑部, 2015). De plus, les catégories professionnelles varient également selon les différentes époques et la réforme économique débutée à la fin des années 1970 marquait particulièrement cette différence. Par exemple, les parents de E02 étaient ouvriers industriels avant la faillite de leur usine et ils ont dû se reconvertir à une nouvelle profession. Avec un diplôme de l'enseignement supérieur, qui est le critère principal d'accès aux couches moyennes, et un travail d'enseignant plutôt bien rémunéré, une ascension sociale vers les couches moyennes est envisageable. D'ailleurs, une alliance matrimoniale assortie leur a aussi apporté du capital social.

Tous les enseignants interrogés n'ont pas le même parcours éducatif, sachant que la formation des enseignants évolue avec le temps ainsi que le niveau de formation se transforme au gré des réformes. Dans le contexte chinois, surtout depuis les années 1990, les écoles normales ne sont pas le seul endroit pour former les enseignants du premier et du second degré. L'État proposait en 1999 dans « 中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité » d'ajuster le niveau et la disposition des écoles normales et encourageait les autres établissements supérieurs à participer à la formation des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire (1999). Des instituts et des parcours universitaires destinés à la formation

des enseignants ont été ainsi créés au sein des universités. Dans notre recherche, les enseignants qui ont suivi un parcours préparant au métier d'enseignant, que ce soit dans une école normale ou dans une université, sont considérés comme d'anciens normaliens. Un tiers de nos enseignants interrogés sont d'anciens normaliens. Qu'ils aient suivi une formation d'enseignant ou pas, la plupart de nos enquêtés ont un diplôme d'enseignement supérieur, huit diplômés de licence et huit de master. Seulement deux enseignants d'exception. Elles ont toutes les deux une ancienneté de plus de vingt-cinq ans (E 07 et E12) et ont fait leurs études entre les années 1980 et 1990 dans les écoles normales secondaires réservées à la formation des enseignants, surtout des enseignants de l'enseignement primaire. À leur époque, la formation des enseignants du primaire était confiée aux écoles normales secondaires et il y avait beaucoup de collégiens qui le choisissaient au lieu d'aller au lycée comme le témoigne cette enseignante.

À mon époque, il y avait encore relativement peu de gens qui allaient à l'université et plus de gens choisissaient les écoles professionnelles. Au début des années 1980, un grand nombre d'enseignants étaient demandés à travers le pays pour enrichir les écoles primaires et secondaires. Le pays a décidé de recruter des collégiens pour entrer à l'école normale. Après les études, on sera affecté aux écoles primaires et secondaires. [...] Après avoir obtenu mon diplôme, je suis devenue enseignante à l'école primaire. À mon époque, l'enseignant devait servir pendant 5 ans après l'obtention de son diplôme. L'État dépense de l'énergie et de l'argent pour former des enseignants. Vous ne pouvez pas dire que vous ne voulez pas être enseignant après avoir obtenu votre diplôme. Mais en général, la plupart d'entre nous sont devenus enseignants et restent à ce poste. Peu de gens changent d'emploi à mi-chemin. (E 07, 56 ans, 36 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

À partir des années 1980, à cause d'un manque d'actifs dans l'enseignement primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation a établi un système de formation des enseignants à trois niveaux (« école normale secondaire – Bac+3 – licence ») : les écoles normales secondaires forment les enseignants du primaire et les écoles normales supérieures assurent la formation des enseignants du secondaire (Bac+3 pour les enseignants des collèges et licence pour ceux des lycées). Aujourd'hui, le nombre des écoles normales secondaires a fortement diminué, de 1 065 en 1988 à 125 en 2014, et la plupart d'entre elles ont fusionné avec des écoles normales supérieures. Dès les années 2000, il y a une tendance à l'universitarisation et mastérisation du corps professoral et l'ancien système à trois niveaux se transforme au fur et à mesure en un

nouveau modèle de « Bac+3 – licence – master ». Seize parmi les dix-huit de nos enseignants-normaliens ont été formés sous ce nouveau système de formation et ont eu un diplôme de l'enseignement supérieur. Ceux qui ne sont pas issus d'un parcours normalien ont un niveau d'études plus élevé, quatre diplômés de licence et six titulaires de masters. Alors parmi les anciens normaliens, deux ont le diplôme de licence et deux de master.

En ce qui concerne les expériences professionnelles des enseignants, cinq enquêtés ont travaillé dans un domaine autre que le système scolaire, dont deux (E 08 et E17) avait des expériences dans le secteur extrascolaire et trois (E 10, E15 et E 18) dans le domaine non éducatif. Pour trois jeunes diplômés (E 01, E 04 et E 11), il s'agit de leur premier travail. Quant aux autres enquêtés qui ont déjà travaillé dans un établissement scolaire autre que l'actuel, une moitié avait travaillé dans une école publique et seulement deux (E 09 et E 12) restent dès le début de leur carrière dans le secteur scolaire privé. Les anciens enseignants de l'école publique restaient sur le même poste qui était aussi leur premier poste avant d'arriver à leur travail actuel. Alors que ceux du secteur privé font plus de mutations. La quasi-totalité des anciens normaliens avait commencé leur travail d'enseignant dans un établissement public. À propos de la discipline enseignée, nous avons recensé quatre professeurs d'anglais (E 01, E 05, E 17 et E 18), cinq de mathématiques (E 06, E 11, E 12, E 13 et E 15), six de chinois (E 02, E 04, E 07, E 09, E 14 et E 16) et deux d'art et de musique (E 07 et E 10) et un enseignant d'EPS (E 03). Le chinois, les mathématiques et l'anglais sont les trois disciplines majeures dans les écoles élémentaires chinoises et toutes les trois ont un poids quasi équivalent dans les écoles privées. Certaines écoles privées internationales et bilingues accordent même plus d'importance à l'enseignement de la langue anglaise. Les disciplines artistiques et sportives sont considérées comme secondaires par rapport aux trois matières majeures. Mais les écoles privées accordent plus d'importances aux activités artistiques et sportives que le secteur public et les enseignants de ces disciplines sont souvent chargés d'autre travail que l'enseignement, telles que l'organisation des festivals ou des concerts au sein de l'école. Pour nos enquêtés, leur spécialité universitaire et leur discipline enseignée sont assez cohérentes. Par exemple, E 10 se spécialise en clarinette à l'université et il enseigne la musique à l'école. Or il faut noter que pour certains enquêtés leur spécialité à l'université leur permet d'avoir des connaissances disciplinaires, mais ils n'ont pas suivi une formation professorale et ne maîtrisent pas forcément des savoirs pédagogiques. Ce manque de connaissances pédagogiques a des impacts sur le choix professionnel de ce genre d'enseignants. Nous revenons sur ce point dans le texte suivant.

2 Typologie des enseignants

Parmi ces enseignants interrogés, il y a ceux qui ont une ancienneté de plus de vingt ans et aussi ceux qui viennent de commencer leur carrière en tant qu'enseignant. Certains ont quitté le secteur public pour rejoindre une école privée et les autres restent dès le début de leur carrière dans le secteur privé. Ces enseignants ont aussi des parcours éducatifs et professionnels très différents. Cependant, nous trouvons dans leurs propos certaines caractéristiques partagées et des idées similaires qui pourraient les regrouper dans les différentes catégories. Nous distinguons donc trois types d'enseignants en fonction de leur choix professionnel et leur attitude envers leur travail et les pédagogies proposées par leur école : les enseignants « explorateurs », les enseignants « tacticiens » et les enseignants « activistes ».

2.1 « Explorateurs »

La première catégorie des enseignants est nommée « explorateurs » à cause de leur esprit de découverte et leur curiosité pour le métier d'enseignant. Cette catégorie est la moins nombreuse parmi les trois catégories d'enseignant et elle est composée de seulement quatre jeunes femmes (E 01, E 02, E 04 et E 11) surtout des jeunes diplômées de moins de trente ans qui viennent de commencer leur carrière. Ce sont surtout les jeunes sortantes de l'université qui manquent d'expériences professionnelles et qui sont toujours en phase de transition, en train de substituer un statut d'étudiante à celui d'enseignante. Cette catégorie d'enseignante se situe souvent dans la partie inférieure des couches moyennes et est proche du milieu populaire lorsqu'on regarde seulement la profession de leurs parents. Ces nouvelles enseignantes ont toutes suivi une formation dans l'enseignement supérieur dont trois à l'école normale supérieure. Grâce aux stages (obligatoire pour les normaliens) et aux cours de soutien, les « explorateurs » ont plus ou moins d'expériences d'enseignement avant de commencer officiellement leur carrière d'enseignant dans une école élémentaire. L'école où elles travaillent actuellement est souvent le lieu de leur premier emploi officiel (sauf pour le stage et le travail étudiant à mi-temps).

	Sexe	Age	Ancienneté	Discipline enseignée	Niv. diplôme et spécialité	Profession et niv. diplôme du père	Profession et niv. diplôme de la mère	Expériences à l'étranger	Expériences professionnelles précédentes ⁸⁸
E\01	F	24	1,5	Anglais	Licence ; langue anglaise	Petit commerçant (BAC)	Petit commerçant (brevet des collèges)	Non	Non
E\02	F	28	5,0 (4,0)	Chinois	Licence (ENS) ; enseignement élémentaire	Plombier (brevet des collèges)	Cuisinière (brevet des collèges)	Non	École publique
E\04	F	25	1,0	Chinois	Master (ENS) ; enseignement élémentaire	Petit commerçant (brevet des collèges)	Petit commerçant (brevet des collèges)	Stage	Non
E\11	F	25	2,0	Maths	Licence (ENS) ; enseignement mathématiques	Comptable (Licence)	Diffuseur à la radio (BAC)	Non	Non

Tableau 10 Présentation des enseignants "explorateurs"

⁸⁸ Le stage et le travail d'étudiant en temps partiel ne sont pas pris en considération.

Ces enseignantes « explorateurs » ne choisissent pas forcément d'être professeures d'école par conviction. Même si trois parmi ces quatre enquêtés ont eu une formation à l'école normale supérieure, cela n'est pas forcément leur premier choix. Et cette situation n'est pas réservée qu'à cette catégorie d'enseignant, nous la constatons aussi chez les deux autres catégories. Ce qui est un peu particulier chez ces jeunes professeures d'école, c'est que le choix d'être enseignante a été fait à cause des résultats scolaires insuffisants.

Il était un peu tard lorsque j'ai décidé de passer l'examen d'entrée aux études de master. Je ne me suis pas suffisamment préparé et je n'ai pas réussi à entrer dans l'université que je voulais. Je me suis tournée ainsi vers la recherche d'emploi. (E 01, 24 ans, 1,5 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Je voulais postuler pour la spécialité de la langue et littérature chinoise. Mais je n'ai pas eu les résultats suffisants, j'ai été donc transférée à l'institut d'éducation. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Pour le cas de l'enquêté E 01, elle a échoué au concours qui donne accès à la formation de master pour la traduction et a fini par tenter sa chance dans l'enseignement comme certains de ses amis. Quant au E 02, à cause des résultats moins valorisants au moment du Gaokao⁸⁹, elle a été assignée d'une manière aléatoire à la formation d'enseignant. Bien que ces jeunes ne visent pas prioritairement un métier du professorat, elles gardent quand même un certain enthousiasme pour ce travail. Nous pensons que leur intérêt disciplinaire joue un rôle assez important ici. Que la spécialité soit le premier choix ou non, les enquêtés finissent par être toutes très attachées à leur spécialité à l'université. Et cette spécialité universitaire devient plus tard leur discipline enseignée à l'école actuelle. Les jeunes normaliennes ont tendance à s'engager dans la profession d'enseignant pour laquelle elles sont formées parce que la formation universitaire ciblée pour le métier du professorat rend les exportations d'emplois restreintes (Périer, 2004). Cette situation se trouve aussi chez les étudiants des langues et des sciences humaines, en particulier ceux d'une université moins renommée. Pour eux, il est préférable d'être enseignant qui a une image sociale valorisante que celle de secrétaire ou employé de base.

La perception des interrogées sur le métier d'enseignant est plus ou moins influencée par leur famille qui a une préférence pour ce métier et qui les encourage à se lancer dans ce domaine. Or il n'y a pas de référence professionnelle dans la famille et la profession des parents n'a aucun

⁸⁹ 高考 Gaokao est l'abréviation de 普通高等学校招生全国统一考试. Il s'agit d'un concours de sélection qui a lieu à la fin de l'enseignement secondaire pour entrer à l'enseignement supérieur.

lien avec l'enseignement. Autrement dit, il y a une sorte d'idéalisation du métier par les parents des milieux populaires.

L'école où j'ai fait mon stage est une bonne école. Si tout s'est bien passé, je pourrais demander la titularisation. Ce travail est stable et proche de la maison. Le coût de la vie dans les petites villes est également bas et les salaires des enseignants peuvent soutenir la vie. Selon mes parents, c'est un emploi que pas mal de gens veulent, mais n'ont pas eu de chance de l'avoir. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Certes le métier d'enseignant a traditionnellement une image positive dans la culture chinoise. Comme le dit le vieux dicton chinois : « 一日为师，终身为父。 (S'il est une fois votre professeur, vous le respectez comme vous respectez votre père) ». Mais comme le montrent les propos de cette enseignante cités ci-dessus, il semble que la stabilité assurée par la titularisation est la plus appréciée par les parents des enquêtés. Le poste titulaire est une garantie professionnelle pour la vie, ce qui est très important pour ces parents qui ont souvent un travail fragile et dépendant. Leur milieu social ne leur permet pas non plus d'avoir assez d'information sur le marché du travail. Ils gardent ainsi une image valorisante du métier d'enseignant dans l'institution publique : stable, respecté et près de la famille, sous-entendu un travail idéal pour les femmes.

Ayant un diplôme universitaire, surtout de l'école normale supérieure, les jeunes interrogés sont capables de trouver un poste dans le système public sans grande difficulté, mais ce sera dans une petite ville d'où elles sont originaires. Pour mieux comprendre la situation de ces jeunes enseignantes, il faut faire un petit résumé du système de recrutement professoral en Chine. La qualification enseignante se fait par un concours national et les enseignants qualifiés ont la légitimité pour postuler sur un poste dans l'enseignement public. Le recrutement passe par un concours de sélection organisé par le comité d'éducation à l'échelle locale. Les candidats postulent en fonction du poste disponible et ceux qui ont les meilleurs résultats à l'écrit du concours passent à l'oral avec l'école de recrutement. L'enseignant qui remporte le concours non seulement a le poste, mais aussi devient titulaire. Ce qui signifie que le salaire est à la charge des finances de l'État et que le poste est pour la vie. Pour les enseignantes interrogées, comme le témoigne E 02, il est possible d'obtenir la titularisation d'une école publique dans une petite ville proche de leurs parents. Néanmoins, ce n'est pas un poste si attrayant pour ces jeunes diplômées et la vie dans une petite ville ne leur donne pas envie de rester. Elles ne sont

pas tout à fait d'accord avec leurs parents et cette stabilité, très appréciée par leurs parents, représente pour les jeunes une répétitivité et « une vie restant immuable jusqu'à la retraite (一眼能看到退休的生活) » (E 01). Nous constatons une envie d'indépendance et de « d'avoir ses propres décisions (自己能做主) » (E 11) chez ces jeunes enseignantes. Cette volonté d'autonomie les caractérise comme « explorateurs ». Elles veulent se libérer du contrôle de la famille et sortir de l'état d'esprit traditionnel, plébéien et conformiste de leurs parents. Dans la culture traditionnelle chinoise, la pitié filiale demande une obéissance absolue de l'enfant à ses parents et cette tradition a toujours une influence sur la relation familiale d'aujourd'hui. Ce contrôle parental pourrait avoir trait à la prise en charge des parents âgés par son enfant adulte (J. Chen, 2010). Ayant un niveau d'études supérieur de celui de leurs parents, ces jeunes comprennent qu'un simple diplôme ne suffit pas pour une ascension sociale. Elles auront besoin d'accumuler plus de capitaux économiques et sociaux et cette accumulation est plus réalisable dans de grandes villes. Sachant que dans le contexte chinois, les salaires des enseignants titulaires de différentes régions ne sont pas uniformisés. Les dépenses salariales des enseignants sont prises en charge par les collectivités locales et le barème des salaires varie en fonction de recette des collectivités locales. À cause d'une disparité au niveau du développement économique locale, les salaires d'un enseignant titulaire d'une grande ville sont plus élevés que son homologue qui travaille dans un petit village. Il y a d'autres facteurs qui influencent le niveau de revenu des enseignants, tels que l'ancienneté et le niveau d'études. Nous en aborderons plus loin dans le texte. D'ailleurs, le réseau relationnel construit dans un petit village n'est pas comparable avec celui d'une grande métropole. Cela conduit nos jeunes « explorateurs » à la découverte d'une vie professionnelle plus rentable, socialement et économiquement dans de grandes villes comme la ville B. D'ailleurs, aucune des enseignantes de cette catégorie n'est mariée. Elles n'ont pas de contraintes de conjoint ni des enfants, ce qui facilite en quelque sorte leur installation dans une grande ville qui est plus ou moins loin de leurs parents et de leur milieu social familial. Alors que pour les deux autres catégories d'enseignants, qui sont plus âgés, les facteurs familiaux en particulier la scolarité de leur propre enfant ont un impact important sur leur choix professionnel.

Or la demande de titularisation est beaucoup plus difficile dans de grandes villes. Le concours pour obtenir un poste titulaire est très compétitif, en particulier dans des écoles *clé* dont des ressources matérielles et éducatives sont meilleures que les autres écoles. En plus de cela, certains postes ont des critères supplémentaires pour postuler, comme l'âge, le niveau de diplôme ou Hukou de la ville. Prenons un exemple de la ville B, quatre postes d'enseignant de

chinois sont ouverts à la candidature au sein d'une école publique, mais les critères pour postuler sont différents. Parmi les quatre postes, trois sont réservés aux candidats ayant Hukou de la ville B, soit des *locaux*, et seulement un est ouvert à tous les candidats. De plus, pour des postulants *locaux*, un diplôme de licence suffit pour se présenter au concours. Mais pour les *non-locaux*, le seuil s'élève au niveau de master. Il existe également des postes contractuels au sein des établissements publics, mais la rémunération pour les contractuels n'est pas au même niveau que celle des titulaires. Ces restrictions peuvent être comprises comme une manifestation de protectionnisme local qui visent à préserver une priorité aux détenteurs du hukou de la ville et éviter l'exode des jeunes dans les petites villes. En somme, pour pouvoir s'installer dans une grande ville, il leur reste deux solutions pour des jeunes enseignants : soit ils enseignent dans les campagnes ou petites villes d'où ils viennent, soit ils rejoignent une grande ville et cherchent des postes contractuels dans une école privée. C'est le cas pour nos enseignantes « explorateurs » qui ne sont pas des *locaux* de la ville B et ne sont pas prioritaires pour demander la titularisation dans des écoles publiques de la ville.

En ce qui concerne le choix de l'école, l'aspect économique consiste la préoccupation principale de nos jeunes enseignantes qui souhaitent prendre leur indépendance vis-à-vis des parents. Cette exigence matérielle n'est pas réservée seulement à la catégorie des « explorateurs », nous le retrouvons aussi chez les deux autres types d'enseignants. Cependant, l'offre d'hébergement par l'école est très appréciée par les jeunes *migrantes* de la ville B, sachant que le loyer est hors de leur portée. En plus de cela, elles ont également certaines attentes professionnelles lors du choix d'école. Au lieu de dire que c'est un simple travail, il prend la valeur d'une sorte de formation continue. Les jeunes enseignantes considèrent l'école comme une ressource pédagogique ou même la seule ressource. Cela est particulièrement important pour ceux qui ont peu d'expériences éducatives et professionnelles dans l'enseignement. Même pour celles qui ont un parcours normalien, les conseils pratiques donnés par un enseignant expérimenté sont davantage appréciés que des connaissances théoriques.

L'avantage de cette école est les enseignants expérimentés, associés aux programmes riches. L'avenir de l'école est prometteur. Cela favorise le développement de carrière si l'on rejoint l'école à un stade initial. Il existe également de nombreuses opportunités de promotion à l'avenir. Une autre chose très importante est qu'elle peut fournir un logement, ce qui correspond à mes attentes. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Nous constatons un mélange de deux trajectoires des nouveaux enseignants que décrivent Patrick Rayou et Agnès Van Zanten (2004). D'un côté, ces jeunes qui sont issues d'un milieu social moins favorisé et qui n'excellent pas forcément dans leur parcours éducatif adoptent des « stratégies de survie » pour trouver un travail en lien avec leur discipline universitaire. De l'autre côté, elles n'hésitent pas non plus à affronter des épreuves sur le terrain de travail, ce qui apportera une plus-value à leurs expériences professionnelles et à leur curriculum vitae. Enfin, en ce qui concerne les expériences à l'étranger, les jeunes enseignantes de cette catégorie ont peu de contact avec les cultures étrangères et les pédagogies occidentales. Quelques pédagogues étrangers qu'elles retiennent des cours à l'école normale et des livres restent un simple nom. Elles n'ont pas une idée très précise des pédagogies et leur choix d'une école privée n'a quasiment aucun rapport avec la pédagogie de l'école. Cette distance avec la culture occidentale les conduit à une école privée qui propose un programme proche des écoles publiques au lieu d'une école privée *internationale*. Ces enseignants « explorateurs » issus du milieu moins favorisé ont trouvé une opportunité de travailler dans une grande ville avec une rémunération intéressante. En échange, ils sont toujours à la disposition de l'école et des parents d'élèves.

2.2 « Tacticiens »

Les « tacticiens » représentent presque une moitié des enseignants interviewés, huit au total. Cette catégorie est principalement composée des anciens enseignants des écoles publiques et les travailleurs reconvertis en professeur d'école. Tous les enseignants interviewés n'ont pas suivi une formation dédiée au métier d'enseignant. Mais leur discipline enseignée est étroitement liée à leur spécialité à l'université. Comme la catégorie « explorateurs », les « tacticiens » sont peu familiers de la culture étrangère et ont peu d'expériences internationales. Seul un enseignant (E 13) a travaillé à l'étranger, mais il a reçu sa formation d'enseignant en Chine. La plupart de ces enseignants avaient déjà une expérience d'enseignement dans un autre établissement avant leur travail actuel, que ce soit dans le secteur public ou le secteur extrascolaire. Les enquêtés, surtout les anciens employés des écoles publiques, sont souvent au mi-chemin ou vers la fin de leur carrière. Ils ont moins d'attente en termes des connaissances pédagogique et de compétences professionnelles par rapport aux deux autres catégories d'enseignants. Ils ont formé plus ou moins leur propre mode d'enseignement et n'ont pas forcément une volonté de le changer. En même temps, ces enseignants comprennent très bien que l'école privée et les innovations pédagogiques sont encouragées par les autorités et sont

demandées par les familles chinoises. Une identité d'enseignant d'école privée et de praticien des pédagogies nouvelles apporte à l'enseignant plus de valeurs à la fois économiques et sociales. Ils recherchent une reconnaissance statutaire que seules ces écoles privées sont en mesure de leur offrir, ce qui n'a pas été le cas des écoles publiques dans lesquelles ils ont fait une expérience précédente d'enseignement. Ils cherchent un compromis entre leurs pratiques et l'orientation pédagogique d'école. Nous les nommons donc les « tacticiens ». Au lieu de chercher à renouveler leurs pratiques pédagogiques, les enseignants « tacticiens » portent davantage leurs attentes sur la reconnaissance professionnelle et la valorisation statutaire.

	Sexe	Age	Ancienneté	Discipline enseignée	Niv. diplôme et spécialité	Profession et niv. diplôme du père	Profession et niv. diplôme de la mère	Expériences à l'étranger	Expériences professionnelles précédentes	Profession et niv. diplôme du conjoint
EN03	M	39	16,0 (5,0)	EPS	Licence (ENS) ; enseignement physique et sportif	Athlète (Non renseigné)	Entraîneuse (Non renseigné)	Non	École publique	Agent de voyage (BAC+3)
EN06	F	45	27,0 (5,0)	Maths	BAC (EN_se) ; enseignement primaire	Ouvrier (brevet des collèges)	Agricultrice (brevet des collèges)	Non	École publique	Employé (BAC)
EN07	F	56	36,0 (5,0)	Chinois	BAC (EN_se ⁹⁰) ; enseignement primaire	Ouvrier (brevet des collèges)	Ouvrière (brevet des collèges)	Non	École publique	Fonctionnaire (Non renseigné)
EN08	M	34	4,0	Art	Licence ; art	Ouvrier (BAC)	Ouvrière (BAC)	Non	Extrascolaire ; affichiste	

⁹⁰ EN_se : École normale secondaire

E\1 0	M	30	3,0	Art	Licence ; musique	Musicien (Non renseigné)	Chanteuse (Non renseigné)	Non	Orchestre	Non renseigné
E\1 3	M	40	17,0 (2,0)	Maths	Licence ; mathématiques	Agriculteur (brevet des collèges)	Agricultrice (brevet des collèges)	Oui (enseignant)	École publique	Enseignant de l'école maternelle (BAC+3)
E\1 5	M	35	7,0 (1,0)	Maths	Master ; mathématiques	Médecin (Licence)	Employé d'entreprise étatique (BAC)	Non	Banque	Laborantin (Licence)
E\1 7	F	33	8,0 (2,0)	Anglais	Master ;	Fonctionnaire (Licence)	Ouvrière (BAC)	Non	Extrascolaire ; École privée	Fonctionnaire (Licence)

Tableau 11 Présentation des enseignants "tacticiens"

L'admiration pour le métier d'enseignant se manifeste tôt chez quelques enseignants de cette catégorie, surtout pour les deux qui ont une ancienneté de plus de vingt-cinq ans et qui ont reçu une formation à l'école normale secondaire (E 06 et E 07). Elles associent leur choix professionnel à un dévouement et à une vocation pour le métier d'enseignant dès le plus jeune âge. Il est possible que ce choix soit motivé par d'autres raisons déguisées en vocation (Robert & Carraud, 2018). Chez ces deux enseignants expérimentés, nous constatons aussi un attachement particulier au statut social et professionnel valorisant du métier d'enseignant. Devenir enseignant est envisagé pour cette catégorie comme une possibilité de se distinguer du milieu ouvrier auquel appartiennent leurs parents, et d'envisager une ascension sociale.

Quand j'étais petite, j'ai l'impression que l'enseignant était une profession particulièrement glorieuse, parce qu'un enseignant, il sait tout. Je voulais être enseignante, rien d'autre. Mais pour être honnête, il n'y avait pas beaucoup de choix à mon époque. (E 06, 45 ans, 27 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Quand j'étais à l'école, les enseignants étaient particulièrement respectés. S'il y a un membre de famille qui est enseignant, toute la famille se sent honorée. [...] À mon époque, le poste du travail était assigné. Ma famille travaillait à l'usine, c'était un travail manuel. Alors que les enseignants, ils travaillent à l'école, dans un bon environnement. C'est un travail intellectuel, c'est très différent. (E 07, 56 ans, 36 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Néanmoins, pour les autres enquêtés, l'appréciation pour l'enseignement est moins évidente et c'est souvent à la fin des études universitaires qu'ils commencent à réfléchir sur leur projet professionnel comme cet enseignant de mathématiques.

Devenir enseignant, du point de vue personnel, en fait, quand j'arrivais à l'université, je n'avais pas un objectif précis. Parce que je suis spécialisé dans les mathématiques et je n'étais pas dans une école normale. [...] Vers la fin des études, personnellement je n'avais rien prévu. Je me sentais assez bon pour l'enseignement, parce que j'étais tuteur et j'ai acquis un peu d'expérience pendant les deux dernières années. Je pense aussi que je suis plus apte à socialiser avec les élèves et les jeunes enfants. Puis, j'ai finalement choisi d'être enseignant. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Tous les enquêtés ne visaient pas originellement à devenir enseignant. Ils ont pourtant cherché à travailler dans un domaine en lien avec leur spécialité universitaire. C'est le cas pour nos deux enquêtés, E 13 et E 17, qui ne sont pas formés à être enseignants, mais avoir de bonnes connaissances disciplinaires. Cet attachement disciplinaire motive une partie de nos enquêtés qui ont commencé leur vie professionnelle dans un domaine autre que l'enseignement et se sont reconvertis au métier d'enseignant. Nous avons un ancien conseiller de banque (E 15), un ex-membre d'orchestre (E 10), et un ancien affichiste (E 08), qui se sont reconvertis au métier d'enseignant à cause d'une discordance entre leur ancien emploi et la spécialité universitaire ou une impasse de leur ancien travail.

Je voulais aller jusqu'au bout sur la voie académique. Je voulais avoir un doctorat et faire de la recherche scientifique. Mais avec le temps, j'ai senti que ça ne me convenait pas et que mes notes n'étaient pas exceptionnelles. [...] J'ai étudié des mathématiques pures. Si on ne fait pas de recherche scientifique, il est vraiment difficile à trouver d'autres emplois. C'est vraiment difficile de trouver un emploi après le master. Plus tard, ma famille m'a introduit à travailler dans une banque. Je n'ai aucune connaissance financière, c'est juste un poste de base. Je suis très reconnaissant à mon professeur. Il m'a dit que si je ne pouvais pas enseigner à l'université, je pourrais essayer dans l'enseignement secondaire ou même primaire. Si je pouvais guider un enfant à devenir mathématicien ou professeur universitaire, c'est aussi pas mal ? Alors j'ai démissionné et je suis devenu enseignant. (PE15, 35 ans, 7 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

J'apprends à jouer (de la clarinette) à l'institut de la musique de l'université. [...] J'ai également travaillé très dur pour entrer dans un orchestre après l'obtention de mon diplôme. C'est mon but ultime. Plus tard, j'ai eu un souci de santé, ma performance a été affectée et j'ai dû quitter l'orchestre. J'étais très déprimé et je ne voulais rien faire. Je ne savais pas ce que je pouvais faire. Je ne peux pas jouer en tant que professionnel, et je ne sais pas faire d'autres choses. Mon professeur m'a aidé à trouver un travail à la maison des jeunes et de la culture. J'ai enseigné là-bas et je suis également allé dans quelques groupes d'orchestre des écoles primaires et des collèges pour les aider à la répétition. (E 10, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Pour ces enseignants reconvertis, le métier de professeur d'école n'est pas leur premier choix. Mais pour des raisons différentes, ils ont dû bifurquer. Dans ce cas-là, l'enseignement offre un compromis leur permettant de poursuivre leur passion disciplinaire. En ce qui concerne ces enseignants n'ayant pas suivi une formation destinée au métier du professorat, ils ont peu de connaissances et de compétences au sujet de l'enseignement et ils trouvent difficilement un poste de titulaire dans le système public. Les écoles privées leur ouvrent ainsi une porte pour la carrière d'enseignant.

Pour les anciens employés du système public, leur réorientation vers le secteur privé est moindre à cause d'une insatisfaction en matière de pédagogie. Il s'agit plutôt d'une question de contraintes du travail en matière d'ordre hiérarchique et d'autorité. Ces enseignants qui ont une ancienneté relativement longue revendiquent plus d'autonomies dans le travail et moins d'ordres imposés par les supérieurs. En plus, au lieu d'enseigner dans les classes jusqu'à la retraite, ils cherchent une occasion de promotion professionnelle vers un poste de direction. Cela s'accorde justement avec le besoin des écoles privées qui comptent sur des enseignants expérimentés pour construire une équipe pédagogique solide et rassurante.

Nos professeurs sont plus autonomes. Nous avons décidé ensemble le programme d'école. Nous avons la parole sur le type de cours proposé, les élèves. Ce n'est plus simplement faire ce qui nous est demandé. (E 03, 39 ans, 16 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Je veux changer d'environnement parce que j'enseigne toujours en première ligne, et pour être honnête, je me sens un peu fatiguée. Je veux essayer de changer pour un poste plutôt administratif. Ce n'est pas que je ne veuille pas enseigner, je pense que je peux faire autre chose, accompagner de nouveaux enseignants, travailler davantage sur les programmes. (E 06, 45 ans, 27 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

La reconversion professionnelle est générée par une situation d'inconfort et les déclencheurs sont la plupart du temps un conflit avec la hiérarchie (Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019). Cet avis est aussi valable pour ces enseignants qui ont changé d'école au cours de leur carrière. La situation d'inconfort éprouvée par les enquêtés augmente leur probabilité de quitter le secteur public et les conduit à accorder plus d'attentions aux autres options éventuelles. Les offres intéressantes proposées par des écoles privées, à la fois en matière de rémunération et de niveau du poste, attirent les enseignants à prendre la décision de quitter leur ancien emploi.

Le salaire est plus élevé qu'avant. Même si je n'ai pas beaucoup de pression financière à mon âge, j'ai encore certaines demandes salariales. Le niveau de salaire reflète également les compétences professionnelles et la valeur d'un individu.) (E 06, 45 ans, 27 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

D'une part, il faut tenir compte du facteur économique. Mon (ancienne) école est dans le comté, donc le salaire est moins élevé. Je veux aussi changer d'environnement de travail. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Il faut aussi noter que ces enseignants préfèrent les écoles privées qui ont un environnement de travail proche de celle du système public. Les enquêtés ont tous choisi une école privée ayant un programme proche de l'école publique, ce qui signifie moins de risque d'inadaptation. En somme, le choix d'une école privée est fait sur une analyse minutieuse de coût-bénéfice.

2.3 « Activistes »

La troisième catégorie d'enseignants que nous distinguons est les « activistes » et six enseignantes de notre enquête en font partie. Elles ont un niveau d'études plus élevé que les deux autres catégories. Cinq parmi elles sont diplômées de master dont trois ont eu une formation de master à l'étranger. À part leurs avantages en matière de capital scolaire, les enseignantes de cette catégorie sont aussi plus riches en capital social. Si nous regardons l'appartenance sociale de leur famille, elles se situent à une position sociale moyenne et en général plus favorisée que les deux autres catégories d'enseignants. Leurs parents sont majoritairement bacheliers et occupent souvent une profession intermédiaire. Sur la base des capitaux accumulés par leurs parents, elles maintiennent une place moyenne sur l'échelle sociale et une position sociale plus élevée est envisageable grâce à leur diplôme universitaire. Pour certaines d'entre elles, ce statut social favorisé est renforcé par une alliance matrimoniale qui a une position sociale équivalente. Les enseignantes « activistes » sont souvent à mi-chemin de leur carrière et en ont une vision et des objectifs explicites pour leur vie professionnelle. Ces enseignantes ont un esprit ouvert et acceptent plus facilement les nouveautés, ou plus exactement cherchent elles-mêmes à enseigner autrement. Leur participation active à expérimenter et à pratiquer des pédagogies différentes leur vaut le nom d'« activistes ». Or ils ne sont pas militants pédagogiques et par le mot « activiste » nous n'entendons pas une participation au mouvement pédagogique. Il s'agit d'un statut d'« activistes » modéré. Par rapport aux deux catégories précédentes, elles ont plus d'exigences en matière de pédagogie

lors du choix professionnel. Cela a souvent trait à leurs expériences à l'étranger. Ces enseignantes « activistes » ont fait leurs études à l'étranger ou ont travaillé dans une école internationale dont l'environnement est proche de la culture occidentale.

	Sexe	Age	Ancienneté	Discipline enseignée	Niv. diplôme et spécialité	Profession et niv. diplôme du père	Profession et niv. diplôme de la mère	Expériences à l'étranger	Expériences professionnelles précédentes	Profession et niv. diplôme du conjoint
EW05	F	36	10,0 (4,0)	Anglais	Master (enseignement de la langue anglaise)	Police (BAC)	Ouvrière (Non renseigné)	Master (enseignement de la langue anglaise)	École publique	
EW09	F	31	7,0 (4,0)	Chinois	Licence (ENS) (littérature de la langue chinoise)	Chauffeur (BAC)	Secrétaire (BAC)	Non	École privée	Employé (Licence)
EW12	F	43	17,0 (1,5)	Maths	Master (sciences de l'éducation)	Responsable d'entreprise BTP (BAC)	Comptable (BAC)	Master (sciences de l'éducation)	École privée	Ingénieur (Master)
EW14	F	34	8,0 (1,0)	Chinois	Master (ENS) (histoire)	Employé du musée (Licence)	Guide du musée (brevet des collèges)	Non	École publique	Technicien (Licence)

E\1 6	F	32	6,5 (1,0)	Chinois	Master (littérature de la langue chinoise)	Enseignant (BAC (EN_se))	Pharmacienne (BAC)	Non	École publique	
E\1 8	F	37	11,0 (2,0)	Anglais	Master (enseignement des langues)	Fonctionnaire (Licence)	Danseuse (Non renseigné)	Master (enseignement des langues)	Autres ; École publique	Cadre (Master)

Tableau 12 Présentation des enseignants "activistes"

Au sujet du choix de la formation universitaire et du métier d'enseignant, les « activistes » ne se distinguent pas des deux catégories précédentes. Elles partagent les mêmes sensations confuses et désorientées pour leur avenir professionnel avec les jeunes Chinois de leur génération.

Avant d'aller à l'université, je n'avais aucun projet pour ma future carrière. Je pense que les jeunes qui sont nés dans les années 1980 et 1990 sont dans la même situation que la mienne. Les emplois de nos parents sont assignés ou hérités. En général, ils travaillent dans le même domaine que leurs parents. Ce que font les parents, les enfants le font encore. Depuis notre génération, il faut trouver un emploi par nous-mêmes. En plus, nous avons rencontré l'expansion des universités. Il faut penser davantage à l'admission à l'université. Il est préférable d'aller dans une bonne université. Il est plus facile de trouver un emploi après l'obtention du diplôme. Quant à la spécialité et le type d'emploi, tout est incertain. (E 05, 36 ans, 10 ans d'ancienneté, « activistes »)

En ce qui concerne le choix d'école, ce n'était pas un souhait personnel. Parce que j'avais 17 ou 18 ans lorsque j'ai fait ce choix. À ce moment-là, pour la plupart du temps on suit les conseils des parents. Donc, j'ai choisi quelques écoles suivant mes intentions et d'autres en faisant référence aux opinions de la famille. Quoi qu'il en soit, j'ai reçu finalement l'admission d'une école normale, alors je suis y allée. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Les jeunes bacheliers n'ont souvent aucun projet pour leurs futures études et carrières. Ce sont leurs parents qui orientent le choix d'université et de discipline. Cela est un phénomène courant dans le contexte chinois. Les lycéens de la dernière année sont souvent très confus face à leurs études universitaires à venir. Ils sont formés à ne penser qu'à Gaokao et à obtenir de meilleurs résultats possibles pour pouvoir accéder à une université du premier rang. Les parents les considèrent souvent comme incapables de prendre des décisions par eux-mêmes. Ce sont donc leurs parents qui décident à leur place. Cette absence d'orientation professionnelle n'est pas réservée qu'aux « activistes ». Pourtant, selon le milieu social des parents et leur niveau de diplôme, les conseils qu'ils donnent à leurs enfants en matière d'orientation sont très différents. Il semblerait que plus le milieu est populaire, plus le conseil d'un emploi de proximité, stable est donné. C'est plutôt le cas de nos enseignants « explorateurs ». Quant aux catégories les plus

élevées comme cette catégorie d'enseignants « activiste » l'idée est la lutte contre le déclassement sociale.

Depuis que j'ai obtenu mon diplôme, je suis, je pense que j'aime faire le travail d'enseigner et d'éduquer les gens. Cela me fait plaisir. Pas seulement pour subvenir aux besoins de ma famille, mais surtout parce que j'ai un idéal pour l'éducation. [...] J'espère que mes élèves ont leurs propres spécialités et compétences. Même si c'est impossible, dans l'environnement actuel, d'éviter la sélection et l'élimination d'examen d'entrée au lycée et Gaokao. J'espère qu'ils pourront compter sur leurs compétences, pas la note sur la copie. Poursuivre les savoirs et les idéaux et ne déprime pas simplement parce que cette voie est impossible à passer. Ils devraient pouvoir utiliser leurs connaissances et leurs compétences pour essayer de trouver la voie qui leur convient le mieux. (E 16, 32 ans, 6,5 ans d'ancienneté, « activistes »)

Ce qui fait remarquer cette catégorie d'enseignants « activistes » par rapport aux deux autres catégories, c'est leur horizon et leur conscience réflexive. La formation au niveau de master et en particulier les expériences éducatives et professionnelles à l'étranger jouent un rôle important dans la formation de leur état esprit. Nous remarquons que ces enseignantes ont, avant ou au début de leur carrière, des expériences liées directement ou indirectement à la culture occidentale. Elles ont étudié ou travaillé dans un pays autre que la Chine ou ont enseigné dans un environnement international en Chine comme école internationale qui accueille seulement les enfants de nationalité étrangère tout comme la plupart des personnels. Pour celles qui ont fait leurs études à l'étranger (E 05, E 12 et E 18), elles ont déjà eu un diplôme de licence avant de poursuivre leur formation de master à l'étranger et ont tendance à se lancer dans l'enseignement après les études. Autrement dit, au contraire de leurs parcours de licence, elles ont choisi elles-mêmes de poursuivre les études dans l'enseignement avec des objectifs plus précis et déterminés. En plus, ces trois enseignantes n'ont pas eu une formation du métier d'enseignant au niveau de licence en Chine et leurs connaissances et compétences pour l'enseignement ont été principalement acquises dans un cadre occidental. Cette particularité les différencie des normaliens qui ont été formés dans le système chinois. Ils accordent davantage d'attentions aux méthodes d'enseignement et ils ne contentent pas de reprendre des pratiques des autres. Seulement parmi cette catégorie d'enseignants « activistes » que nous entendons une volonté de questionner et de revenir sur l'origine des méthodes pédagogiques.

La langue est un outil, elle peut nous aider à travailler. Mais elle ne peut pas être considérée comme un métier. [...] Sinon, il est fort probable que vous rencontriez beaucoup de difficultés après avoir accédé à l'emploi après l'obtention du diplôme, et vous devrez réapprendre beaucoup de choses. Personne ne m'a dit cela lorsque j'ai choisi l'anglais comme spécialité. Personne dans ma famille n'a une expérience similaire, personne ne peut me donner des conseils. [...] Quand j'étais dans ma troisième et quatrième année, j'ai senti que je devais trouver une vraie profession. J'ai choisi donc TESOL⁹¹. On peut dire que ce que j'ai appris en master consistait à me préparer au travail. (E 05, 36 ans, 10 ans d'ancienneté, « activistes »)

Tout cela, je pense que je ne l'ai peut-être pas appris dans un cours spécifique, mais ça m'a fait réfléchir. [...] C'est simplement que l'on n'a pas l'habitude de penser, c'est-à-dire qu'à l'école (en Chine), c'est le professeur qui nous dit ce que nous apprenons. On ne sait pas pourquoi ni à quoi ça sert. Quoiqu'il en soit, l'enseignant l'a enseigné, ça devrait être utile, et ce sera certainement utile à l'avenir. Mais vous n'êtes pas d'accord avec cela dans votre cœur. Comment pouvez-vous bien apprendre si vous n'êtes pas d'accord avec ce que vous faites ? Parce que vous n'y pensez pas, vous n'y réfléchissez pas. Je pense qu'au Royaume-Uni, j'arrivais à vraiment réfléchir sur quelque chose, apprendre à penser et à l'exprimer. Je pense que c'est très important. (E 18, 37 ans, 11 ans d'ancienneté, « activistes »)

Pour celles qui n'ont pas eu d'expériences à l'étranger, une rencontre avec une pédagogie active ou une culture libérale de l'école au début de la carrière d'enseignant a aussi un impact sur leur orientation pédagogique. Cette enseignante qui a été formée dans une école normale supérieure chinoise nous révèle l'influence importante de la méthode Montessori qu'elle a rencontrée lors de son premier travail sur ses pratiques pédagogiques actuelles.

Cette école maternelle utilise la méthode Montessori. [...] Cette école, je pense qu'elle m'a beaucoup influencée. Parce que je pense que c'était le point de départ pour façonner le type d'enseignant que je suis devenu jusqu'à présent. Je pense toujours que ce premier emploi après l'obtention de mon

⁹¹ TESOL "Teaching English to Speakers of Other Languages" (enseigner l'anglais aux interlocuteurs non anglo-saxons) l'enquêté le réfère pour désigner son parcours de formation qui est destiné à l'enseignement de la langue anglaise.

diplôme a un grand impact sur moi. À ce moment-là, j'ai appris que je voulais être un bon enseignant et me concentrer davantage sur les enfants, et sur les différents types d'enfants. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Il y a aussi d'anciennes enseignantes des écoles publiques au sein de cette catégorie « activistes », mais elles ont moins d'anciennetés et sont plus jeunes par rapport à ceux de la catégorie « tacticiens ». Comme ceux en reconversion professionnelle, les anciennes professeures d'école publique éprouvent une discordance entre le travail et leurs attentes (Monin & Rakoto-Raharimanana, 2019).

Après avoir travaillé ces derniers temps, j'ai le sentiment qu'il y a des problèmes au sein des écoles publiques [...] Dominé par un modèle d'enseignement axé sur les examens, il est difficile de faire des changements dans les écoles publiques. (E 14, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, « activistes »)

Les jeunes enseignants n'ont pas beaucoup de paroles. L'école est essentiellement dominée par les anciens enseignants. Il n'y a pas beaucoup de jeunes professeurs comme moi qui ont pas mal d'expériences dans l'enseignement. Donc il y a moins de collègues avec qui je peux discuter. [...] Je pense que ce genre d'environnement me demande plus qu'il ne me donne. C'est toujours moi qui y consacre du temps et d'efforts, mais les acquis ne sont pas assez satisfaisants. (E 16, 32 ans, 6,5 ans d'ancienneté, « activistes »)

D'un côté, les enquêtées se sentent en minorité et ne parviennent pas à un consensus avec l'ambiance éducative du système public à qui est reproché sa rigidité, son bachotage, forme des individus obéissants, soumis... Elles cherchent ainsi un lieu de travail qui correspond mieux à leur ligne de conduite dans l'enseignement et qui leur permet de connaître les autres enseignants qui partagent les mêmes valeurs. De l'autre côté, ces enseignantes ne sont pas satisfaites de ce que le secteur public propose comme le développement professionnel. Comme le dit cette enseignante (E 16), l'école lui demande beaucoup, mais ne la nourrit pas assez. C'est aussi pour cette raison que les « activistes » attachent une importance aux formations professionnelles continues lors du choix d'école. Au contraire des « explorateurs » qui sont prêts à tout recevoir et préfèrent une transmission des astuces pratiques de la part des enseignants chevronnés, les « activistes » visent à un développement professionnel par une amélioration des connaissances et compétences pédagogiques. Les écoles privées qui se proclament porteur des pédagogies et

des méthodes innovantes et proposent des formations sur ces dernières deviennent une offre séduisante pour les enseignants activistes.

L'école promet de fournir aux enseignants des formations et un soutien en matière de développement professionnel. J'apprécie beaucoup cela. J'espère que je peux, ne pas rester toujours au même endroit, m'améliorer et progresser. (E 14, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, « activistes »)

3 L'aspiration professionnelle partagée

Les trois catégories d'enseignants se trouvent dans les différentes étapes de leur carrière et de leur vie personnelle. Ils ont les priorités divergentes lors du choix professionnel. Cela n'empêche pas que les enseignants enquêtés partagent certaines attentes pour le choix d'une école privée et les revendications communes pour le métier d'enseignant.

3.1 Exigences matérielles et économiques

Les exigences salariales sont rarement déclarées d'une manière frontale dans les propos des enquêtés, mais elles n'échappent sans doute pas aux considérations des enseignants lors du choix professionnel. Le salaire au sein du système scolaire public ne correspond pas forcément aux attentes des enseignants. En 2018, le salaire moyen des enseignants à l'échelle nationale est 4 324, 61 yuans (540 euros) par mois et pour la région où se situe la ville B, le salaire mensuel moyen est 5 133, 17 yuans (642 euros) (G. Li & Liu, 2020). Alors que le revenu des enseignants de la ville B est inférieur du niveau salarial moyen qui est 7 855 yuans (982 euros) par mois. Le faible revenu est la raison principale du départ des enseignants des écoles publiques (J. Shi, 2018). En revanche, l'offre salariale des écoles privées est plus attrayante. Le salaire mensuel de nos enseignants enquêtés est entre 6 000 yuans (750 euros) et 15 000 yuans (1 875 euros). Chaque établissement a ses propres critères pour fixer la rétribution des enseignants. Le niveau de salaire varie en fonction de l'ancienneté, du niveau d'études, du poste d'enseignant. Plus le niveau d'études et l'ancienneté sont élevés, plus le salaire est élevé. Certaines écoles privées proposent une augmentation annuelle de salaire pour éviter le turn-

over des enseignants. En tout cas, pour nos enseignants interrogés la rémunération proposée par des écoles privées est plus intéressante que celle du secteur public.

En plus de la rétribution, les enseignants des écoles privées bénéficient souvent d'autres avantages matériels, tels qu'un hébergement en dortoirs offert aux enseignants, les congés payés pendant les vacances scolaires et une scolarité aux frais réduits ou même gratuits pour leurs enfants. Cette possibilité de scolariser leur enfant avec une exonération des frais scolaires est très remarquée et appréciée par les enquêtés qui ont un enfant, sachant que la scolarité de l'enfant est très coûteuse en Chine. L'étude menée par Monin et Rakoto-Raharimanana (2019) sur la reconversion professionnelle dans le système éducatif français montre que la situation personnelle et familiale a un impact important lors du changement professionnel et que la maternité est l'un des déclencheurs de la reconversion professionnelle. Ce constat s'applique également dans le contexte éducatif chinois. Nous remarquons que le besoin de la scolarité de l'enfant a presque le même effet sur le changement de travail de certains enseignants de cette étude.

De plus, je viens d'avoir un enfant à ce moment-là. Donc j'ai plus d'attentes en matière d'éducation. J'ai beaucoup réfléchi au type d'éducation qui convient à mon enfant. J'espère surtout qu'à l'avenir mon enfant pourra étudier dans un environnement qui le rend heureux et qui est capable de l'inspirer. (E 14, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, « activistes »)

Et il faut penser à la scolarité de l'enfant. Les frais scolaires et les conditions d'enseignement doivent être pris en compte. Ma fille est en première année de collège et il y aura beaucoup d'argent à dépenser à l'avenir. C'est bien si on peut économiser les frais scolaires. On a maintenant cette possibilité, sa scolarité est gratuite, ce qui réduit le fardeau pour nous. Elle peut également recevoir une meilleure éducation, ce qui est plutôt bien. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Dans ces extraits d'entretien non seulement est pris en compte le meilleur salaire, les frais réduits de scolarité pour l'enfant, mais aussi le choix est guidé par l'habitus des couches moyennes et les pratiques qui en découlent. Les offres matérielles des écoles privées sont un avantage concurrentiel pour recruter les enseignants et les garder. Que ce soit un ancien enseignant d'école publique ou un éducateur du secteur extrascolaire, un professeur expérimenté ou un enseignant débutant, les promesses matérielles des écoles privées réussissent à attirer leur

attention. Pour les enseignants, le salaire est plus qu'une simple rémunération, il représente aussi une reconnaissance de leur métier et de leur travail d'enseignement.

3.2 Attentes professionnelles

À côté des exigences matérielles, le désir pour découvrir de nouvelles connaissances pédagogiques et les attentes pour le développement professionnel sont également partagés par les enseignants de notre étude. À propos du terme « développement professionnel », Christopher Day (1999) le décrit comme un processus complexe qui comprend toutes les expériences d'apprentissage : qu'elles soient conscientes ou inconscientes, effectuées d'une manière individuelle ou collective, qu'elles se passent au sein de l'établissement ou en dehors de l'école. Elles sont au bénéfice de l'enseignant ou de la collectivité d'enseignants et contribuent à améliorer la qualité de l'éducation scolaire. Ce que nous entendons par « développement professionnel » dans cette étude, ce sont des gains au niveau professionnel qui se présentent sous deux aspects. Le premier concerne des acquis des connaissances et des compétences pédagogiques. Le deuxième a trait à la promotion professionnelle sur le plan hiérarchique, par exemple une ascension vers la direction d'école. La formation continue est aussi l'une des facettes du développement professionnel que nous traiterons dans la partie suivante.

La visée du développement professionnel des trois catégories d'enseignants varie notamment en fonction de leur ancienneté. Les revendications pour des connaissances et des compétences pédagogiques sont davantage remarquées dans les propos des « explorateurs » et des « activistes ». Les premiers portent un intérêt pratico-pratique à la méthode d'enseignement et les seconds s'attachent à une amélioration ou une alternative pour leurs pratiques d'enseignement actuelles. Pour les nouveaux diplômés qui ont peu d'expériences professionnelles sur le terrain, ils préfèrent avoir un modèle à suivre et des consignes précises pour les pratiques pédagogiques qui sont applicables directement dans des classes. Ils ont en effet tout intérêt à adopter au plus vite la démarche pédagogique de l'école car elle est la condition d'un développement professionnel espéré. C'est tellement la condition que ces jeunes enseignants vivent à l'internat de l'école. Outre l'économie réalisée en étant logés, ils gagnent encore une imprégnation totale de l'esprit de l'école en ne la quittant pas après la fin de leur service. Institution totale comme le dit Michel Foucault (1975) de la prison, ces écoles privées sont pour ces jeunes enseignants internes une sorte de sacerdoce prometteur dont l'intérêt va

bien au-delà d'un gain d'hébergement. En revanche, des savoirs théoriques qui les rappellent aux cours magistraux à l'université sont moins appréciés par des enseignants débutants.

Je peux apprendre auprès des enseignants expérimentés et ils me donneront une expérience pratique. C'est beaucoup plus efficace que la formation avec de nombreuses personnes. Il y aura toujours des discussions invalides lors de la réunion, et du temps sera perdu. L'approche individuelle peut rendre la communication plus efficace et plus ciblée. Je pense que ce que j'ai appris pendant mon stage est plus utile ou on peut dire plus pratique que ce que j'ai appris dans la salle de classe. (E 04, 25 ans, 1 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Dans cet extrait d'entretien, la critique de l'enseignement théorique est un grand classique de tous les enseignants en formation et pas seulement en Chine. En revanche dans le cas de nos enseignants, avoir des recettes, du prêt à porter est très intéressant pour le développement professionnel, la reconnaissance par les pairs et dans le cas des écoles privées l'identité d'innovateurs. Le choix d'une école privée est organisé par l'évaluation coût-bénéfice.

Le compagnonnage proposé par certaines écoles privées est apprécié par de nouveaux enseignants. Le nouvel arrivant est confié à un collègue expérimenté pour une formation personnalisée et accompagnée. C'est une occasion d'apprentissage dont les jeunes enseignants n'ont pas pu bénéficier avant leur premier emploi.

À l'époque, je venais d'obtenir mon diplôme et je ne savais rien. Il était rassurant s'il y a quelqu'un qui m'accompagne au début du travail. J'ai entendu une camarade de classe qui est allée dans une école primaire publique dire qu'après son arrivée, personne ne l'aidait à apprendre des choses. Alors elle a dû tout faire par elle-même. J'étais mieux ici. J'ai un maître quand j'arrive au travail. Je peux lui demander si besoin. Il y a donc moins de pressions. (E 01, 24 ans, 1,5 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Les enseignantes « explorateurs » envisagent débiter leur carrière en suivant les modèles des enseignants chevronnés. Or elles pensent très peu à l'orientation pédagogique de ces modèles. C'est surtout l'utilité et l'efficacité qui prime.

Pour les enseignantes « activistes » qui ont déjà quelques années d'ancienneté, elles dépassent la phase débutante où elles apprennent sans filtre et arrivent à une phase réflexive. Le

développement professionnel n'est pas qu'une affaire individuelle, il est aussi une construction collective. La culture d'école en matière de développement professionnel et la dynamique du groupe d'enseignant sont également prises en compte. Le besoin d'appartenance professionnelle et d'accomplissement de soi est très remarqué pour les « activistes ».

(- *pourquoi tu veux changer d'emploi ?*) Parce que je ne peux pas apprendre de nouvelles choses dans mon ancienne école. J'ai besoin de m'améliorer. Donc je cherche la prochaine opportunité. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Cela (le changement d'emploi) dépend principalement de vos propres objectifs, ou de ce que vous attendez. Il faut voir si cette école correspond à vos attentes et à quel niveau. (E 18, 37 ans, 11 ans d'ancienneté, « activistes »)

Il semble que si l'appartenance sociale, un peu plus élevée chez les « activistes », joue un rôle dans leur volonté de faire changer l'école, parce qu'ils en tirent des bénéfices personnels. Il faut noter que leurs expériences à l'internationale sont également déterminantes pour impulser ce changement. Le modèle libéral anglo-saxon est une référence et les fait rêver d'une société moins rigide, moins dans l'exécution et le contrôle. Ils s'emploient à promouvoir ce modèle à l'école.

Si les « explorateurs » et les « activistes » cherchent une progression au niveau de savoirs et des savoir-faire pour améliorer les pratiques d'enseignement, les attentes des enseignants « tacticiens » pour le développement professionnel se manifestent dans la promotion du statut professionnel. Pour eux, en particulier les anciens salariés de l'école publique, l'école privée représente une possibilité de promotion professionnelle du statut de travailleur-enseignant au statut de cadre-enseignant. Au lieu de passer tout leur temps dans les salles de classes enseigner et de travailler en tant qu'exécuteurs, les « tacticiens » envisagent un poste dans la direction et donner des ordres aux autres.

L'école pense qu'elle va pouvoir compter sur moi et que je pourrais travailler dans la direction dans le futur. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Alors quant à ceux qui travaillaient dans le secteur extrascolaire, un poste dans le système scolaire représente davantage de reconnaissances pour le métier d'enseignant.

Les associations extrascolaires ne sont toujours pas aussi stables et régulières que les écoles. (À l'association extrascolaire) on gagne pas mal, mais on travaille beaucoup. Le salaire de base n'est pas très élevé. On compte notamment sur le nombre d'heures de cours. Plus on fait de cours, plus on gagne. Il faut tenir également compte des problèmes de renouvellement et de recrutement. L'école est meilleure et les heures de cours sont relativement fixes. Je ne veux plus travailler si dur maintenant. Je dois m'occuper de mon enfant. Je veux toujours trouver un travail décent. (E 17, 30 ans, 8 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Le développement professionnel plus envisageable dans le secteur privé est très attendu par tous les enseignants enquêtés. Il peut se réaliser sur le plan symbolique par une promotion hiérarchique ou d'une manière plus pratique par une amélioration des compétences d'enseignement. En tout cas, il se manifeste chez les enquêtés par des attentes pour la reconnaissance du métier d'enseignant innovateur qui renforce à la fois leur estime de soi et leur statut socioprofessionnel au sein de la société.

3.3 Professionnalisation compensée

Le métier des enseignants d'école évolue, comme beaucoup d'autres métiers, sous l'impulsion d'une massification de l'enseignement supérieur à partir de 1999 et une hausse de niveau de diplôme sur le marché d'emploi. Le niveau d'études des enseignants augmente également, passant du diplôme de l'enseignement secondaire dans les années 1980 et 1990 au diplôme de l'enseignement supérieur à l'heure actuelle. Selon les statistiques de 2015, 91,89% des enseignants d'école élémentaire sont diplômés de l'enseignement supérieur (中国教育年鉴编辑部, 2015). Il n'est pas non plus étonnant de voir les titulaires d'un master ou même d'un doctorat et des diplômés revenus de l'étranger s'engager dans un travail d'enseignant.

Le niveau de professionnalité des enseignants est lié au développement de l'éducation nationale et constitue l'une des préoccupations de la réforme de la formation. En 2001, le Conseil des affaires de l'État de la Chine a promulgué les « 基础教育改革与发展的决定 (Décisions pour la réforme et le développement de l'éducation de base) » dans lequel 师范教育 (l'éducation normalienne) a été substituée par 教师教育 (l'éducation des enseignants). Cela dit, la modalité pour former des enseignants n'est pas réservée uniquement à l'école normale. Les universités s'engagent aussi à la formation des enseignants. En 2014, 181 écoles normales et 457

établissements de l'enseignement supérieur proposent les parcours de la formation des enseignants et forment 47,1% des étudiants normaliens diplômés de l'enseignement supérieur (中国教育年鉴编辑部, 2015). En 2018, en publiant « 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 (Avis du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la construction et de la réforme du personnel enseignant à l'ère nouvelle » l'État met toujours l'accent sur le nouveau système de formation des enseignants, dont « 师范院校为主体、高水平非师范院校参与 (les écoles normales jouent un rôle prédominant avec la participation des établissements de haut niveau autre que les écoles normales) » (2018). Ce nouveau système de formation qui encourage la participation des universités profite des avantages disciplinaires et académiques de cette dernière pour former les enseignants polyvalents et compétents pour les recherches (Xiong, 2018; H. Hou & Li, 2019). Les instituts des sciences de l'éducation sont ainsi créés au sein des universités ayant pour objectif de favoriser le processus de la professionnalisation des enseignants. Pourtant le résultat de cette décision ne semble pas à la hauteur des attentes. Les écoles publiques qui ont embauché les diplômés des universités apprécient leur qualité globale, mais avouent aussi qu'il leur faut une période de « professionnalisation » pour pouvoir répondre aux exigences des postes d'enseignants (Xiong, 2018). Cela contredit en quelque sorte l'idée initiale de la mise en œuvre de ce système de formation et laisse toujours de nouveaux enseignants sans formation professionnelle. Du côté des écoles normales, elles ont commencé à être polyvalentes depuis les années 1980 en proposant des spécialités autres que celles destinées à la formation du métier professoral. Le programme de la formation à l'école normale se concentre davantage sur les disciplines à enseigner et moins sur les compétences pour la profession d'enseignant (J. Li, 2009). Comme témoignent certains de nos enquêtés, les cours qu'ils ont eus à l'école normale sont plus théoriques que pratiques et ne leur servent pas forcément dans les pratiques d'enseignement. Le modèle de la formation dissocie les savoirs disciplinaires et théoriques des pratiques d'enseignement. Certains normaliens témoignent un décalage entre la formation universitaire et les pratiques réelles sur le terrain.

Et je pense que la méthode d'enseignement de mes professeurs à l'époque n'était pas très bonne. Ce qu'ils enseignaient était plutôt théorique. Bien qu'ils nous aient donné certains exemples, nous n'avons pas eu l'occasion de pratiquer, donc nous n'avons pas une compréhension assez profonde. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Les chiffres montrent que les cours transversaux comptent environ 20% du programme des normaliens, un peu plus de 70% pour les cours disciplinaires, et seulement 7% pour les cours spécialisés sur l'enseignement (Pan & Wu, 2004). Cela explique les attentes des enquêtés, que ce soient les anciens normaliens ou non, pour les formations données par l'école privée. Les connaissances disciplinaires ne suffiront pas pour améliorer des compétences professionnelles de l'enseignant et les savoirs sur les pédagogies et la recherche en éducation sont aussi indispensables (Normand & Derouet, 2011). En termes de formations, le degré de professionnalisation est loin d'être satisfait.

Les critères de recrutement et le niveau de rémunération ne sont pas non plus en faveur des valeurs professionnelles des enseignants. En ce qui concerne le recrutement, une formation à l'école normale ou un parcours normalien dans une université n'est plus un passage obligatoire pour devenir enseignant. Selon la « Loi sur les enseignants de la République populaire de Chine (中华人民共和国教师法) » (1993), l'État met en place un système de qualification des enseignants et le certificat de qualification des enseignants est une condition nécessaire pour être recruté, à la fois à l'école publique et à l'école privée. Les critères de qualification varient en fonction du niveau de l'enseignement. Pour obtenir la qualification pour enseigner au primaire degré, il faut avoir au minimum un diplôme d'une école normale secondaire et passer un examen de qualification. Avant la réforme de la qualification des enseignants en 2011, les normaliens pouvaient être qualifiés directement après l'obtention de leur diplôme et n'avaient pas besoin de passer l'examen de qualification. Après la réforme, les normaliens doivent aussi passer le concours pour avoir la qualification. Le concours de qualification établit des normes générales pour le métier d'enseignant, la formation normalienne est reléguée à l'arrière-plan. Les normaliens, notamment ceux des écoles normales *clé*, sont toujours très demandés par des écoles. Mais face à des candidats ayant un diplôme plus élevé ou venant d'une université du premier rang, ils perdent quand même certains privilèges. Sans parler des normaliens qui sont formés dans des écoles normales moins prestigieuses, ils se trouvent dans une situation encore moins favorisée. À partir du 1998, la contractualisation est introduite dans le système de recrutement des enseignants. Depuis, il existe dans le secteur public à la fois des enseignants titulaires et des enseignants contractuels. Le corps professionnel des enseignants en Chine est sous l'emprise d'un modèle managérial comme ce que constatent André D. Robert et Françoise Carraud dans le contexte français (2018). La logique du marché apporte une dynamique dans le métier d'enseignant et motive les travailleurs à se perfectionner. Mais cela perturbe aussi la

stabilité professionnelle des professeurs d'école et crée des différences au sein du corps d'enseignant. Cette différence se manifeste notamment au niveau salarial.

J'ai un camarade de classe qui n'a pas trouvé une école voulue après avoir obtenu son diplôme. Il a travaillé comme enseignant suppléant (contractuel) et n'était pas titulaire. La rémunération n'était pas comparable à ceux des enseignants titulaires. Il voulait juste attendre un quota, mais il ne l'a pas eu. Finalement, il n'attendait plus et changeait du métier parce que son revenu n'était pas suffisant pour sa famille. (E 03, 39 ans, 16 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

À part des différences salariales entre des régions, le salaire des enseignants au sein d'un même établissement varie aussi en fonction du 职称 zhicheng (titre professionnel). Il existe maintenant cinq niveaux de titre professionnel pour les enseignants et la qualification se fait en fonction de plusieurs facteurs, tels que le niveau de diplôme, l'ancienneté et le poste occupé à l'école. Le titre professionnel d'enseignant détermine en grande partie son niveau de rémunération. Or la qualification du titre professionnel est réservée principalement aux enseignants titulaires et est rarement à la portée des enseignants contractuels.⁹² Prenons l'exemple de deux jeunes enseignants qui commencent en même temps leur travail, l'un est titulaire et l'autre est contractuel. Au début de leur carrière, la différence salariale n'est pas si évidente. En avançant dans le temps, le titulaire pourrait demander la qualification du titre professionnel et avoir une augmentation salariale en fonction du titre. Alors que le niveau de rémunération pour le contractuel reste quasiment invariable. En plus de cela, il existe aussi une différence à propos de la cotisation sociale entre le titulaire et le contractuel. En un mot, ayant une même charge de travail, un titulaire a plus d'avantages qu'un contractuel en matière de rémunération et de promotion professionnelle. Dans ce cas-là, s'il s'agit d'un poste contractuel, la rémunération du secteur privé est plus attractive que le public. D'ailleurs, la demande de la qualification du titre professionnel est souvent compliquée pour des titulaires. L'un de nos enquêtés a témoigné d'une expérience désagréable à l'égard du processus de qualification du titre professionnel dans son ancienne école et cela a accéléré son départ du système public.

⁹² En principe, des enseignants titulaires et des enseignants contractuels sont tous légitime à la qualification du titre professionnel. Cependant dans la pratique, des titulaires sont souvent plus prioritaires à obtenir la qualification que des contractuels.

Je pense que j'ai la capacité, mais je n'ai pas reçu une reconnaissance attendue. [...] Parce que si on regarde seulement les compétences d'enseignement personnelles, je pense que j'atteins les conditions pour avoir un titre professionnel plus avancé. Mais il y a peut-être d'autres aspects que je n'ai pas bien fait, comme le travail d'enseignant principal, ou la relation avec les directeurs, etc. Cela (la demande du titre professionnel) prendra en considération de nombreux facteurs très complexes. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Bien que la procédure d'évaluation soit remise en question, comme ce que nous remarquons dans les propos de E 13, et que le titre professionnel ne soit pas forcément une représentation véritable des compétences professionnelles de l'enseignant, ces titres restent une reconnaissance officielle de la profession d'enseignant. Sans la qualification de titre, il y aura des impacts sur le niveau de revenu, la reconnaissance de soi des enseignants et éventuellement leur développement professionnel. Les écoles privées, en revanche, appliquent un modèle de recrutement contractuel pour tous les enseignants. Le système de rémunération est moins contraint par l'ordre hiérarchique et le réseau relationnel. Cela est beaucoup apprécié par nos enseignants enquêtés.

Le choix professionnel des enseignants vise à compenser leur besoin pour la professionnalité, qui n'est pas satisfaite par la formation universitaire initiale et le travail dans le système public. Les enquêtés sont arrivés dans une école privée par des parcours divergents, leur choix est une sorte de rachat des échecs et des espoirs déçus. Attachés à leur nouveau travail, ils en attendent les bénéfices que le système du privé promet. Dans un contexte où les enseignants ont eux-mêmes moins de reconnaissances pour leur métier que le reste de la société (G. Li & Liu, 2020), certains voient une possibilité de valorisation dans le secteur privé. En choisissant une école privée, les enseignants attendent une reconnaissance de travail et une valorisation de l'image en tant qu'enseignant, qu'ils pensent impossible par l'école publique, la professionnalisation est aussi une manière de valorisation statutaire (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999). Avec une profession reconnaissante et favorisée, l'ascension du statut social de ces professeurs d'école est plus facilement envisageable.

4 Les enseignants face au choix pédagogique proposé par l'école

Les enseignants enquêtés ont des attentes en arrivant à l'école privée, en matière économique, professionnelle et aussi pédagogique. Les écoles privées ont souvent leur propre programme et parfois leur propre méthode d'enseignement. Dans ces cas-là, les formations continues au sein de l'école sont indispensables pour connaître et se familiariser avec la pédagogie ad hoc. Qui forme ces enseignants ? Quels sujets sont définis dans les formations ? Quelle est la fréquence des formations ? La réponse à ces questions nous permet de comprendre l'originalité des formations données, la nature de la mise en œuvre des orientations pédagogiques annoncées sur le site web de l'école et les idées pédagogiques transmises aux enseignants.

4.1 La formation au sein d'école

Les formations sont organisées de différentes manières dans les différentes écoles. La formation pour de nouveaux arrivants est obligatoire pour se connaître entre collègues, en vue de former un esprit d'équipe et découvrir leur lieu de travail.

La formation pour les nouveaux arrivants est nécessaire. Surtout pour les nouveaux enseignants qui n'ont aucune expérience et qui viennent juste d'obtenir leur diplôme, ils ont besoin de conseils. Même les enseignants qui ont déjà des expériences, comme moi, on entre dans une nouvelle école et un nouvel environnement, chaque école est différente. Il doit y avoir des règles pour le fonctionnement de l'école et son enseignement. Il faut les présenter aux nouveaux enseignants. C'est ce que fait chaque école. C'est nécessaire.

(E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Les formations sous forme de démonstration-critique du cours modèle, de préparation collective des cours et d'atelier sont aussi fréquentes. Ce sont des formations qui visent davantage à proposer aux enseignants surtout des novices des pratiques exemplaires à suivre. D'après la description des enquêtés, la démonstration-critique du cours modèle et la préparation collective des cours sont une simulation de déroulement de classe pendant laquelle un ou plusieurs enseignants reproduisent leurs pratiques d'enseignement dans la classe et suivies par un temps d'échanges entre le démonstrateur et des autres participants. Ce genre d'activités que

les enquêtés considèrent comme formation ressemble plus à un séminaire entre des collègues. Ce sont des enseignants chevronnés qui commentent des pratiques et mettent en avant celles qu'ils jugent efficaces et utiles dans l'enseignement quotidien. Ces *formations* qui montrent étape par étape ce qui faut faire pour mener une classe supplient à l'absence de formation initiale des nouveaux enseignants. Avec le compagnonnage, elles préparent des enseignants débutants à prendre en charge l'enseignement le plus vite possible pour que les parents d'élèves ne se plaignent pas de leur incompetence.

Le maître me dira les points importants et les erreurs à éviter dans l'enseignement, ainsi que les problèmes qui nécessitent une attention particulière. S'il ne le dit pas, je ne m'en rendrai pas compte. [...] Ce sont les choses qui s'apprennent dans les pratiques. Je suis une nouvelle enseignante, donc j'ai vraiment besoin du temps pour apprendre cela. Pour ma première classe, ça pourrait être, comment dire, injuste pour elle. S'il y a un enseignant expérimenté qui nous donne des conseils, ce sera mieux et plus rapide. Les élèves et leurs parents sont également plus rassurants. Il y a aussi la gestion de classe et la communication avec les parents, ce sont mes points faibles. Le maître m'a beaucoup aidé dans ces domaines. (E 11, 25 ans, 2 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

L'efficacité et la rentabilité des pratiques d'enseignement utilisées deviennent la priorité et le choix entre une méthode frontale et une méthode active est relégué au second plan. Peu de nouveautés pédagogiques sont introduites d'une manière structurelle au cours de ce genre de formations.

Je pense que notre formation concerne la préparation collective de cours. Il s'agit de la démonstration du cours et les commentaires, ou le feed-back du chef de l'équipe pédagogique sur les cours, est-ce que l'on atteint les objectifs pédagogiques et recouvre les savoirs à enseigner, les avantages et les inconvénients, etc. (- *Y a-t-il des formations sur les méthodes d'enseignement ?*) Je ne m'en souviens pas. L'école ne nous oblige pas à utiliser une méthode spécifique. Franchement, certains enseignants, ceux qui viennent d'obtenir leur diplôme, n'arrivent peut-être même pas à terminer le cours. Alors vous leur demandez d'utiliser la méthode ? Ils ne sont pas compétents. Les anciens enseignants, logiquement parlant, ont cette capacité

(de travailler sur les méthodes pédagogiques). Après plusieurs promotions de classe, ils connaissent bien les cours. Et en fait, ils ne veulent pas non plus changer de méthode. (E 15, 35 ans, 7 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Des intervenants extérieurs sont invités à l'école, mais moins fréquemment. Le type de formations assurées par des intervenants extérieurs est différent selon des écoles. Certains enseignants interviewés les assimilent au cours magistral à l'université. Ce genre de formations théorique ne sont pas très appréciées, surtout des nouveaux arrivants qui attendent des formations efficaces et pratico-pratiques. Aucune réflexion plus approfondie n'est envisagée par les enquêtés qui ne souhaitent pas questionner les méthodes. Les enseignants sont des exécutants, comme avait dit Jean-Michel Chapoulie (1987). L'esprit de l'éducation nouvelle leur est étranger.

L'école invite également des intervenants à donner des discours. On a eu des cours sur la discipline positive et des études de la culture chinoise. La formation est un apprentissage, n'est-ce pas ? L'apprentissage est à tout moment et partout. Si vous rencontrez des problèmes dans le travail, vous apprendrez en résolvant ces problèmes. Je ne pense pas qu'il soit obligé de s'asseoir et d'écouter un discours. Il est évidemment nécessaire, mais ce n'est pas limité à cela. Notre école attache une grande importance à l'apprenti. Les anciens enseignants accompagnent de nouveaux enseignants. C'est aussi une formation, non ? Et c'est plus ciblé et plus efficace. (E 07, 56 ans, 36 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

À part des formations *réceptives*, certaines écoles invitent aussi des formateurs extérieurs à faire des ateliers *réflexifs* en matière de méthodes pédagogiques.

Nous invitons également des experts et des formateurs externes, mais la plupart du temps, c'est sous la forme d'activités de groupe, ou sous forme d'ateliers. Ça n'arrive pas très souvent qu'une personne parle et les autres l'écoutent. Tout le monde y participe. Personne ne nous a pas dit comment enseigner, mais nous a donné un cadre pour nous permettre de participer à la conception du projet et de susciter constamment une réflexion personnelle dans la formation. Par exemple, nous mettons en place un projet de météo, l'objectif final est de permettre aux enfants de diffuser la météo en anglais. Pour atteindre cet objectif et mener à bien ce projet, quels sujets et

connaissances seront impliqués. Par exemple, cela implique que les élèves doivent comprendre diverses conditions météorologiques, comment s'exprimer en anglais, la température et les précipitations, et des connaissances sur des données mathématiques, etc. Nous discutons et concevons le projet ensemble, la durée du projet, la faisabilité, les activités et la formalité. (E 16, 32 ans, 6,5 ans d'ancienneté, « activistes »)

Les activités de formations mentionnées ci-dessus sont souvent proposées par des écoles qui veulent former les enseignants à une méthode alternative comme la pédagogie par projet. Ce genre de formations n'est pas toujours confié aux intervenants extérieurs. Elles sont plus souvent déléguées aux enseignants expérimentés ou aux enseignants responsables pédagogiques au sein d'école qui ont formés à la méthode par un formateur extérieur les années précédentes.

Nous proposons un projet de communauté d'apprentissage. Il y a donc des formations relatives. En fait, c'est proche de PYP, c'est-à-dire la métadiscipline, l'apprentissage basant sur les thèmes. Maintenant, la pédagogie par projet est assez populaire. Ils sont similaires. Il s'agit de briser les frontières des disciplines, de se concentrer sur un thème et de trouver la méthode ou la solution de réalisation. [...] (- *C'est l'enseignant de l'école qui fait la formation ?*) Oui, c'était le responsable de l'enseignement. Il a présenté les étapes et le processus. Par exemple, on définit d'abord le thème, puis cherche l'enseignant avec qui on peut travailler ensemble et les disciplines concernées. Enfin, comment présenter notre production ? Il nous a donné des exemples de leçons pour comprendre. (E 17, 30 ans, 8 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

La première fois, quand on introduit (cette méthode pédagogique) à l'école pour la première fois. Il y avait une formation aux enseignants. Il est peut-être difficile d'inviter des experts dans le domaine. Mais quand même, c'était un enseignant plutôt professionnel qui a formé des enseignants. Mais cette formation était basée sur ses expériences personnelles et ses exemples. Il n'a pas remonté jusqu'à la source. Il a dit justement qu'il trouvait cette méthode très bien et qu'elle mérite d'être apprise. Peut-être, ce sont seulement de premiers enseignants qui peuvent profiter de cette formation (faite par

quelqu'un d'expert). Ceux qui sont arrivés plus tard sont formés par les anciens enseignants et ce qu'ils apprennent est encore plus simple. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Concernant le rythme des formations, chaque école a sa façon de faire. Certaines profitent d'une ou deux semaines des vacances scolaires pour faire des formations intensives sur les méthodes pédagogiques. Mais les plus fréquentes sont celles qui dispersent de petites séquences de formation sur notamment la préparation des cours pendant toute l'année scolaire.

La formation fait partie de la vie professionnelle des enseignants. Aux yeux des professeurs d'école, l'offre de formation par l'école pourrait être un avantage professionnel quand elle correspond à leur demande. C'est une occasion d'apprentissage et de découverte. En revanche, si les formations ne sont pas à la hauteur des attentes des enseignants, elles pourraient aussi être encombrantes. L'avis des enseignants pour les formations varie notamment en fonction des anciennetés. Les enseignants chevronnés, les « tacticiens » de cette étude, n'expriment pas autant d'intérêts pour les formations que les enseignants débutants. Ils ne ressentent pas une obligation de s'y soumettre. Si l'école en propose une, ils les suivent, s'il n'y en a pas, ils n'en demandent pas non plus. Pour eux, la formation fait partie du travail et moins de l'exigence d'acquisition des connaissances et d'amélioration des compétences.

D'une part, je pense que je devrais étudier davantage pour améliorer mes compétences professionnelles et pédagogiques. Mais mon travail est très chargé, il y a beaucoup de choses à faire et je n'ai pas d'énergie supplémentaire pour faire d'autres choses. Je ne peux pas entièrement être investie dans la formation. Je pense toujours au travail à accomplir. Je pense que la formation est utile pour l'enseignement à long terme. Cependant, s'il y a trop de choses, je ne peux vraiment pas m'en occuper. Si je dois faire un choix, je dois d'abord préparer l'enseignement de base et les choses de la classe, puis les autres. (E 08, 34 ans, 4 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Au quotidien, euh, c'est (la formation) réduit en rituel. Une conférence ou quelque chose, c'est la même chose que ces cours à l'université. Il y a beaucoup de gens dans la classe. Tout le monde s'assoit et écoute. Pour les nouveaux enseignants, ceux qui viennent de recevoir leur diplôme, ça pourra les aider. Pour moi, ce qui est utile, je le note, le reste, je les ignore. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Nous constatons que le travail chargé démoralise certains enseignants à suivre les formations. Une enquête auprès des enseignants du premier et second degré montre que 80% d'entre eux n'ont pas assez de temps et d'énergies pour questionner leurs pratiques et faire des recherches au-delà de leur travail d'enseignement de base (Z. Li, 2017). La surcharge du travail des enseignants dans le privé freine leur motivation pour des formations et des recherches. Les enseignants expérimentés se servent de l'ancienneté et du travail quotidien pour se dispenser des formations et ils ont l'impression que les formations sont davantage pour les enseignants débutants.

Au contraire des enseignants « tacticiens », la catégorie des « activistes » ont assez exigeants pour les formations. Ils ont envie d'apprendre les dernières méthodes d'enseignement et les innovations pédagogiques. À l'inverse des nouveaux arrivants qui s'intéressent davantage aux pratiques, ces enseignants expérimentés cherchent dans les principes pédagogiques des soutiens théoriques pour leurs pratiques d'enseignement. Pour eux, les formations seront un recours pour expliquer et résoudre les problèmes qu'ils ont rencontrés dans le travail.

Vous pouvez parfois résoudre ces problèmes, mais vous allez toujours rencontrer des problèmes qui vous bloquent. Vous vous demandez quel est exactement le problème. D'où vient le problème ? Donc, en ce moment, je me sens une nécessité de poursuivre des études et m'améliorer. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Par exemple, quand j'observe un cours d'un collègue, elle a évoqué un nouveau concept que je n'avais pas entendu auparavant. Après le cours, je voulais lui poser la question et communiquer davantage avec elle, mais il serait difficile d'avoir plus d'informations. Parce que, dans la plupart des cas, il n'en sait pas plus. Il a peut-être récupéré ce point d'un autre enseignant et il l'a trouvé bien. Alors il l'a utilisé dans son cours. Moi, je vais aller chercher des informations sur internet moi-même, ou lire un livre, afin d'en apprendre davantage. (E 16, 32 ans, 6,5 ans d'ancienneté, « activistes »)

L'ancienneté, l'expérience dans le système public, l'intensité du travail... autant de raisons qui peuvent toutes avoir un impact sur l'avis des enseignants à l'égard des formations. Ce qui différencie les deux catégories d'enseignants, les « tacticiens » et les « activistes », qui ont déjà accumulé certaines d'années d'expérience dans l'enseignement, sur leur perspective pour les formations est leur orientation pédagogique et leur préoccupation dans les pratiques

d'enseignement. Les « tacticiens » sont plus ou moins dans la lignée de la pédagogie traditionnelle qui se focalise sur les savoirs et le contenu d'enseignement. Les savoirs à enseigner sont présentés sous forme de manuels scolaires qui sont déterminés et encadrés par le ministère de l'Éducation nationale. Même s'il y a de nouveaux éléments ajoutés, le contenu d'enseignement est généralement moins variable. Les enseignants qui se focalisent sur les savoirs ne nécessitent donc pas de changer leurs pratiques pédagogiques à l'égard de petites modifications de contenus d'enseignement. Nous avons l'impression que pour eux la méthode qui marche pour une fois marchera pour toujours. En revanche, les « activistes » adoptent une idée pédagogique qui se centre sur l'enfant. L'hétérogénéité des enfants est plus importante que le changement des savoirs dans le manuel scolaire. Cela demande une éducation plus individualisée qu'uniformisée. Il y aura toujours de nouvelles situations dans lesquelles l'ancienne méthode ne marche plus et il faut en chercher une nouvelle. Ils ne se contentent pas d'une solution pour un problème concret, des pistes de réflexion qui aident à mieux connaître l'enfant et ses besoins sont davantage appréciées. C'est pour cette raison que nous remarquons plus de revendications de la part des enseignants « activistes » pour des formations en matière de théorie que pour des instructions pratico-pratiques. Ils ne se contentent plus à adopter une méthode d'enseignement de manière *copier-coller*, mais cherchent le cadre pédagogique derrière des pratiques. Cependant, les formations proposées par l'école avancent moins sur cette voie théorique et peuvent à peine satisfaire les besoins des enseignants « activistes ». Par exemple, les méthodes mentionnées par quelques enseignants interrogés dérivent de la pédagogie par projet qui engage des élèves dans l'élaboration du plan d'exécution et dans la réalisation de ce plan par eux-mêmes (Knoll, 2014). William Heard Kilpatrick, disciple de John Dewey, est l'un des promoteurs de la pédagogie par projet au début du XX^e siècle et il a beaucoup inspiré de la pensée éducative deweyenne (Knoll, 2012). Cependant, ni le nom de Dewey ni celui de Kilpatrick n'a été mentionné par ces enseignants. Aujourd'hui, cette pédagogie est souvent présentée comme une expérimentation transdisciplinaire qui encourage la réflexion indépendante d'élève et favorise le travail collectif entre les pairs. Elle porte des noms divers, tels que l'apprentissage thématique et la communauté d'apprentissage, mais peu d'enseignants reconnaissent son origine et l'école ne prend pas non plus la peine de présenter son origine.

Par exemple, quand je suis arrivée à cette école maternelle Montessori pour la première fois, j'ai fait connaissance à cette méthode. Ensuite, j'ai observé dans les classes tous les jours. On connaît probablement les outils

pédagogiques Montessori. On a observé ce que l'enseignant fait avec les enfants. On comprend que c'est la méthode Montessori. Et puis ? On ne peut pas découvrir des choses plus profondes, on n'arrive pas à innover, parce que l'on ne creuse pas de racines, on ne sait pas comment innover. Vous ne pouvez faire que ce que font les autres et vous les imitez. Mais, par exemple, si vous voulez creuser un plus, ou si vous voulez faire de nouvelles choses, alors vous devez revenir à la source. Comment elle (la pédagogie) a commencé et comment elle a évolué ? Comment elle s'est développée ? Dans quelles conditions on peut l'appliquer ? Qu'a-t-elle rejeté ? De quoi hérite-t-elle ? Comment on la pratique ? En fait, vous ne pouvez pas y ajouter vos propres idées si vous ne la comprenez pas vraiment. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Cette enseignante révèle une réalité de l'innovation pédagogique en Chine : les études des idées pédagogiques restent toujours à la surface. Il est peut-être plus approprié de dire que c'est une imitation mécanique. C'est ce que le système éducatif nous a formé, bien faire ce qui nous a dit et ne demander pas assez pourquoi le faire et à quoi cela sert. Plusieurs enseignants « activistes » de notre enquête ont remarqué cette caractéristique de l'éducation chinoise après leurs études à l'étranger ou de leurs contacts avec la culture occidentale dans le milieu de travail. Les formations qu'ils ont reçues ne les équipent pas assez pour le travail dans la classe. Pour eux, souvent des nouveaux enseignants, l'école privée qui se proclame promoteur des innovations pédagogiques, est un bon endroit à se former. À propos des enseignants qui sont plus familiers des idées pédagogiques nouvelles, ils cherchent dans l'école privée une connivence et un enrichissement de leurs pratiques pédagogiques. Sans doute, les écoles privées ont répondu aux attentes d'une partie des enseignants en proposant des formations pratiques et des suivis personnalisés. Or, elles sont plus préoccupées par le clientélisme que partisans des pédagogies innovantes et leurs formations ne font pas écho aux méthodes innovantes vantées sur le site. Nous allons dans le chapitre suivant questionner des aspirations éducatives des parents d'élèves afin de mieux comprendre la prise de position des écoles privées et de leurs enseignants.

4.2 L'orientation pédagogique des enseignants

Les écoles privées se revendiquent comme innovantes et alternatives par rapport aux écoles publiques. Quasiment aucune des écoles privées n'assume un seul courant pédagogique spécifique et elles regroupent souvent de différentes idées pédagogiques. Les principes éducatifs présentés sur le site web d'école montrent leur intérêt pour des idées pédagogiques centrées sur l'enfant et des méthodes d'enseignement non frontales. Cependant, comme nous le montrons ci-dessus, les formations proposées par l'école n'ont pas assumé totalement la responsabilité de transmettre des idées pédagogiques à ses enseignants. Comme le témoignage des enseignants interrogés, les formations en matière de pédagogies ne sont pas proposées par toutes les écoles. Même pour les écoles qui ont fixé leur propre méthode pédagogique, elles laissent une marge de manœuvre dans les pratiques d'enseignant.

Parmi des enseignants interrogés, nous constatons une hétérogénéité en termes de pratiques d'enseignement et d'attitudes à l'égard des méthodes nouvelles. Certains enquêtés avouent aussi qu'au sein d'une même école, tous les enseignants n'arrivent pas à saisir l'essentiel pédagogique des méthodes proposées par école. La différence entre les collègues dans les pratiques d'enseignement est parfois évidente.

Certains enseignants font même du gavage et je suis assez surprise qu'il enseigne des cours de mathématiques comme des cours de lecture. C'est vraiment différent. Après avoir lu un livre, toutes les questions sont posées sur le contenu. Je pense que si on se concentre sur le contenu, on teste la mémoire de l'enfant ou s'il écoute ou pas. Ce n'est pas pour former à la pensée mathématique. [...] Mais ce qu'il a posé comme question est toujours au plus bas niveau de la compréhension. Il fait toujours attention à la mémoire. Il n'a pas réfléchi à l'application et l'innovation. Et ce que cet enseignant aime dire, c'est « tu le retiens ? Tu le retiens ? » J'ai vu ce genre de choses. Mais certaines personnes aiment bien montrer ce qu'elles font, vanter les choses qu'elles jugent particulièrement bonnes. [...] Je peux comprendre, peut-être que cet enseignant n'a pas la conscience lui-même. Il ne savait pas comment enseigner. Il pense qu'il a fait un bon cours, il a appris aux élèves à

lire une histoire courte en anglais sur les mathématiques. (E 12, 43 ans, 17 ans d'ancienneté, « activistes »)

Cet extrait montre non seulement une différence en termes pédagogiques entre des enseignants au sein d'un même établissement, mais aussi un écart entre l'annonce du site web et la réalité de terrain. La méthode frontale par gavage est en contradiction avec les promesses faites par cette école : « 培养孩子思辨能力和创新思维 (former la capacité de réflexion et un esprit novateur de l'enfant) ». Ce paradoxe peut être expliqué par une liberté au sujet des pratiques d'enseignement laissée aux enseignants. Dans la plupart des écoles, des expérimentations pédagogiques ne font qu'une partie du projet d'école et ne s'appliquent pas à toutes les situations. Par exemple, l'enseignement coopératif proposé par l'une des écoles concernées par notre enquête demande aux enseignants de disciplines différentes de travailler ensemble autour d'un même thème. La pédagogie par projet d'une autre école fonctionne d'une manière similaire. Ce genre d'activité ne fait qu'une partie de la totalité de l'enseignement des enseignants. L'enseignante E 09 nous a expliqué que chaque discipline a son organisation d'enseignement et ses objectifs à atteindre à la fin d'année scolaire, il n'est pas toujours facile de trouver un thème commun qui peut s'inscrire dans des matières différentes et qui intéresse des collègues d'autres disciplines. D'ailleurs, les idées pédagogiques mises en avant par l'école sont interprétées des manières différentes au moment de la mise en œuvre. C'est comme si l'école proposait le squelette d'une maison et c'est à l'enseignant de compléter en bâtissant les murs, en ajoutant des fenêtres et la porte, etc. Cette liberté en termes de pratiques pédagogiques manifeste une priorité au service des parents d'élèves qu'à la pédagogie et une attitude équivoque sur les pédagogies innovatrices. Les innovations présentées sur le site internet de l'école ressortent à la rhétorique. Les différentes méthodes sont acceptées tacitement par l'école à condition que sa clientèle soit satisfaite.

Chaque école a ses propres caractéristiques, de sorte qu'après l'entrée de l'enseignant, il y aura un nouveau point d'apprentissage. Cela favorisera la progression de l'enseignant. Mais elle nous donne seulement une grande direction. Par exemple, elle nous dit seulement qu'il s'agit d'un enseignement coopératif et nous dit de travailler ensemble. Voilà ce qu'il peut nous dire. Comment l'utiliser ? Nous devons le mettre en œuvre chaque leçon, avec chaque savoir, toutes les quarante minutes, comment procédez-vous ? En fait, cela dépend entièrement de l'enseignant. Cela dépend des idées de l'enseignant et de sa manière de travailler avec son équipe. Donc, à ce stade,

nous allons concevoir les cours. Lors de la conception des cours, nous constaterons également qu'en raison de la compréhension professionnelle différente de l'enseignant et des différentes préférences de l'enseignant, les élèves de chaque classe pourraient recevoir un contenu différent. (E 09, 31 ans, 7 ans d'ancienneté, « activistes »)

Même si les enseignants n'ont pas de connaissances structurelles sur les pédagogies et qu'ils ne sont pas non plus fidèles à un courant pédagogique particulier, nous pouvons constater deux orientations pédagogiques différentes chez les enseignants interrogés. La première se préoccupe davantage de la transmission des savoirs et porte des caractéristiques d'une relation scolaire de domination/soumission. Cette position pédagogique est proche des pédagogies traditionnelles. Les enseignants « tacticiens » de cette étude sont notamment dominés par cette conduite pédagogique qui a plus ou moins influencé une partie des enseignants « explorateurs ». L'autre partie des enseignants, constitue des « activistes », privilégient l'épanouissement de l'enfant que la maîtrise des connaissances et imposent moins de règles aux élèves. La différence au sujet d'orientation pédagogique se manifeste aussi dans la façon dont l'enseignant gère la classe. Les « tacticiens » privilégient la transmission des savoirs et valorisent donc des normes comportementales. Pour eux, les conduites correctes sont prioritaires et sont considérées comme prémisses de l'apprentissage.

Je ne suis pas d'accord avec ça, on (l'élève) assit très droit et met les mains derrière le dos. C'est excessif. Cependant, il doit y avoir des normes de base, en particulier pour ceux qui viennent d'entrer à l'école. Il faut faire la différence entre l'école et la maison. Si ses camarades de classe sont tous comme ça, il va naturellement les suivre et imiter. C'est pareil pour les enseignants, les comportements dans le bureau et dans la salle de classe sont différents. Lorsque vous allez en classe, vous devez faire plus attention à votre comportement. (E 06, 45 ans, 27 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

L'importance de modèle est aussi très mise en avant par ces enseignants, sachant que cette idée est très valorisée dans la pensée confucéenne. Confucius lui-même est longtemps considéré comme modèle à suivre pour tous les enseignants.

Je pense que la meilleure façon est de montrer l'exemple. « Si vous comportez bien, les gens vous suivent même si vous ne commandez pas, sinon même si vous donnez les ordres, personne ne vous écoute ». Je ne pense

pas qu'il y ait d'astuce (pour s'entendre avec les élèves), mais de montrer l'exemple. Commencez par régler vos paroles et vos actes. Mon bureau est toujours propre et bien rangé, et les élèves vous suivront naturellement lorsqu'ils le verront. (E 07, 56 ans, 36 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Les pratiques pédagogiques de ces enseignants sont façonnées par leurs expériences éducatives et professionnelles. Pour les deux enseignants cités au-dessus, ils ont une ancienneté de plus de vingt-cinq ans même trente-cinq ans et ont été formés au début de la réforme économique. La préoccupation éducative de leur époque était plus sociale qu'individuelle. La société exige une augmentation pressante du niveau d'éducation en général et une formation des talents qui pourraient contribuer à la progression sociale et à la compétition internationale. Le développement socio-économique prime sur l'épanouissement individuel. La sélection des talents par des examens conduit l'éducation scolaire à accorder une attention excessive aux résultats scolaires et à l'acquisition des connaissances qui servent aux examens. Dans un système éducatif, qui valorise la transmission des connaissances, l'enseignant, jouant un rôle d'intermédiaire entre des savoirs et des élèves, est souvent placé à une position plus importante que les élèves. Bien que depuis des années 2000 le centre d'intérêt de l'éducation tourne au fur et à mesure vers l'enfant, nous ressentons toujours dans les propos des enseignants « tacticiens » une importance accordée à l'enseignant, surtout à son rôle de modèle, dans l'éducation de l'enfant. Leurs expériences professionnelles précédentes dans l'enseignement public exercent sans doute une influence importante sur les pratiques pédagogiques. D'ailleurs, l'école privée qu'ils ont choisie ne rejette pas non plus cette orientation pédagogique à la limite traditionnelle. Ces enseignants travaillent notamment dans des écoles privées qui intègrent les rituels traditionnels chinois dans leur programme scolaire, tel que la lecture des Classiques confucéens et la pratique de la calligraphie, et qui accordent une importance aux normes comportementales et morales. L'orientation de l'école reconnaît en quelque sorte le choix pédagogique des enseignants, bien que celui-ci soit en contradiction avec l'idée émancipatrice proposée par l'école. Parce que ce qui importe à ces écoles privées ce sont les taux de réussites des élèves quelle que soit la méthode. Les promesses sont plus ou moins tenu car le business prime.

La marque du courant pédagogique traditionnelle ne se présente pas seulement dans les pratiques des enseignants chevronnés. Nous constatons aussi parmi de nouveaux enseignants de la catégorie « explorateurs » une préférence pour l'encadrement de l'enfant et pour les règles comportementales.

Le mode de s'entendre avec les élèves est simple. Encore une fois, définissez d'abord les règles et puis ce sera plus facile à gérer. La première consiste à établir l'autorité de l'enseignant. Pas pour faire peur aux enfants, mais pour les convaincre. Le respect est mutuel. Je m'entends bien avec mes élèves. Parfois, il y a de petits coquins qui posent des problèmes. C'est normal. En fait, ils savent tous ce qu'ils doivent faire, mais parfois ils ne peuvent pas s'empêcher. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Il faut établir des règles dès qu'ils entrent à l'école. Ils doivent s'asseoir comme il faut et se lever comme il faut. Il faut se tenir tout droit dans la classe et lever la main pour répondre aux questions. Je pense que c'est très important. Il consiste à réglementer les bons comportements, au préalable, et ce qui favorise également leur apprentissage. (E 04, 25 ans, 1 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Ces jeunes enseignants avouent qu'ils mettent en place des ordres disciplinaires, qui sont sans doute un héritage de la tradition chinoise, sans avoir conscience qu'elles contredisent les propositions d'école qui visent à lever les contraintes récusées de l'enseignement traditionnel. L'orientation pédagogique des enseignants débutants est très influencée par des enseignants expérimentés avec qui ils travaillent quotidiennement. Ces jeunes qui sont au début de leur carrière n'ont pas encore formé leur ligne de conduite dans les pratiques d'enseignement et suivent le modèle des enseignants chevronnés. Leur formation initiale ne leur fournit pas non plus assez de sources pour bien gérer la classe. Plusieurs enseignants interviewés nous ont dit qu'ils notent des *astuces* lors des observations dans la classe des collègues expérimentés ou à l'occasion de la formation apprenti enseignant proposée par certaines écoles et qu'ils reprennent des pratiques efficaces qui peuvent être appliquées dans leur propre classe en vue de faciliter leur insertion professionnelle dans l'enseignement. Autrement dit le compagnonnage aboutit finalement à reproduire un modèle traditionnel loin des promesses innovatrices faites aux parents.

Ce qui est paradoxal dans les propos des enseignants « explorateurs », c'est qu'ils attachent aussi une importance à la psychologie de l'enfant. Ils préfèrent établir des règles au préalable afin d'éviter le désordre dans la classe, mais face aux situations difficiles ils privilégient la communication avec l'élève en question que des mesures disciplinaires. Ces jeunes professeurs d'école n'hésitent pas à avoir recours à la psychologie de l'enfant pour résoudre des problèmes particuliers.

Connaître les lois du développement psychologique des élèves nous aide à mieux nous entendre avec eux et prendre en compte les caractéristiques de leur âge lors de la préparation des cours. Mais on n'a pas attaché beaucoup d'importance aux cours de psychologie (à l'école normale). Au moment du stage, j'étais avec les élèves et je me rendais compte qu'ils ne comprenaient pas certaines choses. C'est parce qu'ils sont encore trop jeunes et ils n'atteignent pas le niveau psychologique des adultes, donc il ne faut pas demander aux enfants d'obéir les normes des adultes. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Nous remarquons que cette enseignante qui veut établir son autorité devant ses élèves n'est pas indifférente à leurs caractéristiques psychologiques. Comme elle, les nouveaux enseignants ont un minimum de connaissances psychologiques, qu'elles soient apprises au cours de la formation initiale à l'école normale ou saisie tout en préparant le concours de la qualification d'enseignant, et reconnaissent l'importance de la psychologie dans des pratiques d'enseignement. Cependant, les connaissances restent très théoriques et décalées des situations réelles dans la classe. Les jeunes enseignants sont moins compétents à les mobiliser pour gérer une classe de vingtaines ou trentaines d'élèves. Comme le dit une enseignante interviewée : « 学是学过，就是不知道怎么用。(J'ai bien appris (de la psychologie), or je ne sais pas comment l'utiliser.) » (E 04). En revanche, les règles disciplinaires préétablis dont l'efficacité est approuvée par les collègues expérimentés sont plus faciles pour les novices à mettre en œuvre dans la classe. Alors quand l'enseignant est confronté à un problème particulier avec un ou plusieurs élèves, les mesures disciplinaires ne sont pas privilégiées et des caractéristiques des élèves ont davantage prises en considération. Les jeunes enseignants interrogés évoquent qu'ils essaient de prendre en compte l'intérêt des élèves lors de la préparation du cours et de la mise en place des activités dans la classe. Pendant l'entretien, ils ne se sont pas rendu compte à aucun moment que des règles comportementales imposées aux élèves sont contraires aux idées de respect du développement naturel de l'enfant. En faisant un lien avec la formation initiale et des expériences professionnelles de ces enseignants, nous attribuons cette prise de position ambivalente des débutants à leur faiblesse du cadre conceptuel des théories pédagogiques. Leurs connaissances pédagogiques sont fragmentées et ne se construisent pas d'une manière structurée. Prendre en compte de la loi du développement psychologique de l'enfant, préétablis des règles comportementales, employer des méthodes actives qui mettent en avant l'intérêt de l'enfant, appliquer la récitation par cœur pour des Classiques confucéennes... toutes ces pratiques dont

la base pédagogique est divergente sont bricolées par de jeunes enseignants autour d'un axe qui est l'utilité. Ces éléments seront utilement appliqués dans leurs pratiques, surtout quand ils sont transmis par des collègues expérimentés. Pour des enseignants contractuels nouvellement arrivés à l'école, des erreurs sont à tout prix à éviter, car elles pourraient discréditer l'école aux yeux des parents. Dans ce sens-là, innover présente souvent des risques, des incertitudes, que les enseignants « explorateurs » évitent leur préférant les méthodes qui ont fait leur preuve. Nous retrouvons plus ou moins ce que Dewey a critiqué il y a cent ans, la crainte des nouveautés (Dewey, 1919).

À la différence des enseignants « explorateurs », les « activistes » ont une orientation pédagogique plus tranchée. Leur préoccupation est davantage accordée à l'enfant, à son développement individuel et à ses intérêts. Ils distinguent leur conduite pédagogique de celle des écoles publiques qui, selon eux, fonctionne sur les règles imposées et est axée sur les résultats scolaires.

Cela peut être différent des écoles publiques dans lesquelles la plupart des enfants sont bien assis en écoutant. Nous, parfois, nous faisons sortir un groupe, un groupe sur le tapis, et parfois il peut y avoir un groupe dans le coin arrière. Parfois, les enfants peuvent y faire des choses par eux-mêmes. Avant le cours, les enfants diront d'abord quoi faire dans ce cours, qu'est-ce qu'ils feront pour la première partie et puis en groupe ? Parce qu'après un moment, ils savent tous avec qui ils travaillent aujourd'hui et quelles activités ils vont faire, ils sont très motivés. Nous pensons également que l'intérêt de l'enfant est très important. (E 12, 43 ans, 17 ans d'ancienneté, « activistes »)

Le centre de la classe tourne davantage autour des élèves. Il y a des restrictions sur les objectifs scolaires et les programmes, et il est impossible de suivre totalement les intérêts des élèves. Mais on essaie de laisser les élèves diriger leur propre apprentissage. La pédagogie par projet est en fait censée d'être menée par les élèves. Ils posent des questions puis trouvent des solutions. Bien sûr, dans la pratique, chaque enseignant est différent. S'il n'a pas cette idée de centrer sur les élèves, il est facile d'être dévié. À la fin, l'enseignant enseigne toujours autour du contenu. (E 17, 30 ans, 8 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Certains enseignants mettent en question l'éducation traditionnelle pour la même raison. Les initiatives des enfants sont moins prises en compte dans le courant pédagogique traditionnel. Et cela ne s'accorde pas avec la tendance actuelle qui valorise davantage l'individu et la liberté.

L'éducation traditionnelle signifie en fait que tout est bien prescrit et que des règles sont établies. Le principe des relations éthiques est de retenir les gens. En fait, ce n'est pas pour promouvoir la réflexion. Il joue aux cartes de sécurité. Parce que vous voyez, la culture traditionnelle, Confucius, il sert le souverain. La dynastie des Han occidentaux valorisait seulement le confucianisme, non ? Il est pour objectif d'encadrer les peuples. Il faut être obéissant. C'est approprié à ce moment-là, mais ce n'est peut-être pas si approprié aujourd'hui. (E 14, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, « activistes »)

L'établissement où les enseignants « activistes » travaillent actuellement est en général en faveur de la pédagogie centrée sur l'enfant, mais leur école actuelle n'est pas forcément le formateur de leur cadre pédagogique. Pour ces enseignants plutôt expérimentés, plusieurs d'entre eux avouent que leurs expériences professionnelles précédentes ont eu une grande influence sur leurs pratiques actuelles. Aucun enseignant n'a vécu un abandon de son ancien mode de travail quand il arrive à l'école actuelle. Comme nous venons de démontrer, leurs expériences internationales ont aussi contribué à la formation de l'orientation pédagogique. En outre, dans cet extrait d'entretien, nous constatons également l'idée que par le biais des écoles privées, il est possible de changer une culture millénaire et un modèle de la société.

D'ailleurs, les enseignants interrogés ont une quasi totale ignorance du Mouvement de l'éducation nouvelle et une confusion au sujet des pédagogies. Quelques pédagogues comme Vasyl Sukhomlynsky, John Dewey, Maria Montessori ont été mentionnés au cours des entretiens, mais peu de réflexions sur les idées pédagogiques précises de ces pédagogues. Une enseignante avoue qu'elle connaît quelques pédagogues étrangers grâce à la préparation du concours pour le certificat de qualification professionnelle d'enseignant. Sinon peu de chance qu'elle les connaisse parce qu'elle n'a pas suivi une formation initiale préparant au métier d'enseignant. Alors les anciens normaliens n'ont pas beaucoup de connaissances en la matière non plus. Une enseignante se souvient d'avoir entendu le Mouvement de l'éducation nouvelle dans un cours sur l'histoire de l'éducation étrangère. Mais ce n'était pas un cours important et elle n'en retient pas grand-chose, seulement quelques noms lui restent. La formation initiale se focalise davantage sur des connaissances disciplinaires et la présentation des idées pédagogiques est souvent mise au second plan. À part des pédagogues renommés, les

enseignants interrogés abordent plus souvent les innovations éducatives plus récentes telles que STEM⁹³, classe inversée et Projet-based learning. Certains enseignants mentionnent ces méthodes parce qu'elles sont pratiquées dans leur école. Pour les autres, ils les connaissent parce qu'ils sont à la mode actuellement dans le domaine éducatif. Mais pour la plupart des enseignants interrogés, leur connaissance sur les pédagogies se limite au nom de quelques pédagogues notoires et certains concepts clés. En ce qui concerne des quelques enquêtés qui s'intéressent davantage aux courants pédagogiques, ce sont leurs études à l'étranger qui les sensibilise aux questionnements des origines de différents courants pédagogiques.

4.3 Le travail enseignant – au service des élèves et des parents

Les pratiques pédagogiques des enseignants sont influencées par ses expériences éducatives et professionnelles. Il ne faut pas oublier non plus l'impact des familles qui fréquentent des écoles privées. La pédagogie est également orientée par les demandes de ses élèves et de leur famille. Les écoles privées, qui ont une autonomie pour le recrutement des élèves, sélectionnent soigneusement leur public. Avec ses frais scolaires élevés, elles ferment déjà la porte aux familles qui ont moins de capital économique et pratiquement aux milieux modestes. De plus, l'évaluation de l'enfant et l'interview avec des parents d'élève avant l'inscription permettent une autre manière de sélection en fonction des aptitudes de l'enfant et du capital culturel qu'il possède. Par rapport aux écoles publiques, cet avantage des écoles privées en termes de recrutement attire également des enseignants à venir travailler et a un impact important sur leur travail quotidien ainsi que leur orientation pédagogique. Avec un public sélectionné et homogène issu des milieux aisés le travail enseignant est valorisé (Monin, 2015). Les enseignants ont un rapport au savoir fait d'excellence, ils ont eux-mêmes été particulièrement sélectionnés et l'habitus professoral est plus proche de celui des couches moyennes que populaires même si eux-mêmes sont issus de ce dernier milieu. Avec les élèves des écoles privées ce rapport à l'excellence est assuré et leur identité professionnelle valorisée. Il existe néanmoins un principe qui est largement partagé par des écoles privées et des professeurs d'école : être au service de la clientèle.

⁹³ STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) : c'est un modèle éducatif qui favorise notamment les disciplines telles que science, technologie, ingénierie et mathématiques.

Pour nos enseignants interrogés, la journée de travail commence autour de sept heures et demie et se termine vers dix-sept heures. Ils travaillent huit heures par jour, qui est la durée officielle de travail en Chine. Cependant, leurs heures d'enseignement dans la classe sont autour de dix heures par semaine. Le reste du temps de travail est consacré à la préparation des cours, à la correction des devoirs, aux réunions, aux échanges avec les parents d'élève, etc. La journée d'enseignant est très chargée, mais le travail s'arrête rarement à la sortie d'école, surtout pour de nouveaux enseignants qui prennent plus de temps à préparer les cours et à communiquer avec des parents.

Enseignement, préparer collectivement des cours, corriger des devoirs, préparer des épreuves d'élève, il y a beaucoup de choses. Être enseignant signifie qu'il n'y a pas de distinction entre le travail et l'après-travail. On s'arrête quand on l'a tout fini. [...] (- *Que pensez-vous des tâches qui ne sont pas liées à l'enseignement ?*) Tout cela fait partie du travail. D'ailleurs, si vous ne le faites pas, qui va faire à votre place ? De plus, ce n'est pas complètement séparé de l'enseignement, c'est au service de l'enseignement. Vous communiquez avec les parents d'élèves, c'est pour que leur enfant apprenne mieux, n'est-ce pas ? Ce n'est pas contradictoire. De plus, si vous êtes un nouvel enseignant, bien que vous ayez enseigné pendant un ou deux ans, vous n'avez toujours pas enseigné tous les cours. Vous avez encore des cours que vous enseignez pour la première fois. Il faudra certainement du temps pour les préparer. Ce sera beaucoup mieux lorsque vous connaissez tous les cours. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Selon l'enquête de Li Xincui (2016) sur le temps de travail des enseignants du premier et second degré du système public, les enseignants travaillent en moyenne 52,54 heures par semaine dont seulement 10,54 heures sont consacrées à l'enseignement, soit 20%. La plupart du temps de travail est occupé par des tâches administratives et des réunions qui n'ont pas de lien direct avec l'enseignement et la recherche pédagogique. Les enseignants du secteur privé de notre étude ont une composition du temps de travail similaire de leurs collègues des écoles publiques. Ce sont les jeunes enseignants qui s'occupent de ce genre de travail en dehors de l'enseignement et ils l'acceptent souvent tacitement.

J'accompagne des élèves lors de leurs visites en dehors de l'école. J'aide à organiser des activités sur le campus et ainsi que des événements artistiques.

Beaucoup de choses dans l'école sont faites par les enseignants eux-mêmes, comme la décoration du campus et la préparation du lieu d'événement. Je n'y ai pas trop pensé avant d'entrer dans le travail. Et puis, la communication avec les parents d'élèves prend plus de temps que j'ai prévu. (E 01, 24 ans, 1,5 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Il faut aider lorsque les événements de l'école, l'organisation, la préparation préliminaire du matériel, la répétition, etc. [...] Avant la démonstration devant les parents, il faut faire la répétition, préparer les vêtements et s'occuper le maquillage des enfants. Il y a de toute façon beaucoup de choses. J'ai également repassé les costumes des enfants. Ce n'est pas simplement une douzaine d'élèves, il s'agit des dizaines même une centaine de personnes, tout le monde doit y participer. Vous pouvez imaginer cette charge de travail. (E 04, 25 ans, 1 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Une partie de la surcharge du travail d'enseignant est liée aux démonstrations pour les parents imposées par l'institution. C'est avant tout un travail qui offre des services aux élèves et aux parents d'élèves (Barrère, 2017). Mais à la différence du cas français décrit par Barrère, des exigences des parents chinois dépassent l'enseignement : repassage, décoration, accompagnement... Autrement dit une main d'œuvre exploitée. Cette sensibilité au service est très présente chez des enseignants des écoles privées parce qu'ils ont fort besoin de satisfaire des parents d'élèves afin de garantir une clientèle. Pour eux l'enseignement n'est plus le seul critère d'évaluation et la satisfaction des parents devient de plus en plus importante. Être à l'écoute des parents, être patient et montrer de l'amour à l'enfant, l'enseignant, surtout celui de l'enseignement primaire, est censé être polyvalent et être toujours prêt à répondre aux demandes de ses élèves et des familles. Dans le système scolaire chinois, les enseignants reçoivent très peu d'aides ou de soutiens de la part des intervenants extérieurs. Il n'y a pas de poste équivalent dans des établissements scolaires chinois aux personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le système français. Les professeurs d'école chinois se trouvent pour la plupart du temps seuls face à des situations dans la classe et leurs connaissances et compétences acquises au moment de leur formation initiale ne les ont pas bien équipés pour résoudre tous les problèmes. L'une des enseignantes interviewées nous a raconté que lors de son travail dans le secteur public elle a eu dans sa classe un élève un peu « spécial » qui a de grandes difficultés scolaires. Cette enseignante avoue avoir pris beaucoup de temps et d'efforts pour aider cet élève. Mais elle voit cette expérience plutôt comme une épreuve à surmonter,

comme Rayou et Van Zanten constatent (2004) dans une partie des nouveaux enseignants français affectés dans des établissements en zone d'éducation prioritaire. Dans les écoles privées chinoises, il n'y a pas d'élèves en grandes difficultés car tous sélectionnés sur leurs bons résultats.

Parmi les tâches en dehors de l'enseignement, la communication avec des parents d'élèves prend beaucoup de temps et d'énergies des enseignants dans leur travail quotidien. Avec l'utilisation de nouvelles technologies informatiques, les échanges entre l'enseignant et les parents d'élèves sont exigés de manière quotidienne. Différentes méthodes de communication sont employées par les écoles privées. Wechat, messagerie instantanée très populaire en Chine, est l'outil le plus utilisé pour communiquer avec les parents. Certaines écoles développent leur propre application sur le smartphone afin d'optimiser et de contrôler les échanges. Les informations communiquées concernent tous les domaines de la vie scolaire de l'enfant : ses comportements, les notifications sur les activités scolaires, le menu de la cantine, les devoirs... Les enseignants doivent rendre compte aux parents quasiment chaque instant de la journée de classe. Sachant qu'il ne s'agit pas simplement de faire passer des messages de l'école aux parents d'élèves, mais aussi de les rassurer et de renforcer l'idée que l'école soit toujours à leur service.

Face à cette demande, les enseignants ont des points de vue différents. Ceux qui ont un avis favorable considèrent ce mode de communication comme un canal non seulement pour les parents à mieux connaître la vie scolaire de leur enfant, mais aussi pour l'enseignant d'entendre le feed-back des parents. Pour certains enseignants, ce genre de communication au préalable pourrait éviter des conflits éventuels avec les parents d'élèves. Cela les aide aussi à mieux connaître leurs élèves et à fournir un service d'enseignement plus personnalisé.

Nous, les enseignants peuvent mieux comprendre les demandes des parents et des enfants. Comme je l'ai dit, quelles sont vos exigences ? Se connaître peut éviter des problèmes non nécessaires. Les écoles privées ont des classes de petite taille et moins d'élèves dans une classe. On a la possibilité de communiquer avec les parents de chaque élève. (E 18, 37 ans, 11 ans d'ancienneté, « activistes »)

Le but de la communication est de faire comprendre aux parents ce que leurs enfants ont appris à l'école et quel niveau il doit atteindre. L'enfant passe la plupart de son temps à l'école. Les parents seront inquiets s'ils ne

comprennent pas (ce que l'enfant fait), ce qui provoquera des conflits. Tout ce que nous avons à faire est d'essayer d'éviter ce conflit. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Ces deux extraits d'entretiens prouvent également qu'en jouant le jeu demandé par les parents et recommandé par l'institution, ils contribuent à la renommée de l'établissement très importante pour eux aussi car ils en tirent des bénéfices.

Il y a aussi des enseignants qui sont contre ce genre de communication. Pour eux, c'est une surcharge de travail ou même un « 额外的负担 (fardeau supplémentaire) » comme le dit enquêtés E 07. Les échanges ne sont limités ni par le temps ni par le lieu. Il est très courant pour des enseignants de continuer à envoyer et recevoir des messages aux heures de repos. Certains enseignants pensent que ce genre de communication est loin d'être efficace et pourrait créer aussi des malentendus.

C'est le cas des internats. Rester en contact avec les parents à tout moment. Le téléphone portable doit être allumé 24 heures sur 24. Il faut répondre aux questions des parents à tout moment. Je ne peux pas supporter cela. Je me sens un peu au-delà de la portée du travail de l'enseignant. (E 01, 24 ans, 1,5 an d'ancienneté, « explorateurs »)

Certains enseignants ont élaboré des astuces pour que leur temps de travail ne soit pas trop envahi par des échanges infernaux de messages tout en offrant un service attendu aux parents d'élèves.

Vous devez être raisonnable, mais vous devez avoir des techniques. On a dit qu'il faut tenir au principe du sandwich lors de la communication avec les parents. C'est-à-dire, vous devez d'abord dire quelque chose de bien et louer. Puis dire ce que l'enfant devrait améliorer, ou ne pas en faire assez. Enfin louer certains avantages. Oui, c'est gênant, mais l'effet est vraiment meilleur que de lui dire directement où son enfant fait mal. Tout le monde aime entendre de bonnes choses. (E 05, 36 ans, 10 ans d'ancienneté, « activistes »)

En fait, il s'agit de fixer des règles pour les parents. Expliquer les règles clairement à l'avance, c'est comme faire des demandes aux élèves et leur donner des devoirs. On ne peut pas tout faire en discutant avec les parents. Il faut avoir une autorité. [...] Il ne faut surtout pas laisser les parents dire quoi

que ce soit. Je suis enseignant, ici c'est une école et l'enseignant doit décider de ce qui se passe à l'école. Les parents peuvent donner leurs opinions, mais on ne peut pas être obéissant qu'aux parents. Il faut établir une autorité. Maintenant, les parents et les enfants ne prennent pas les enseignants au sérieux. (E 02, 28 ans, 5 ans d'ancienneté, « explorateurs »)

Aucun enseignant ne peut se dispenser de cette tâche aujourd'hui, que ce soit à l'école publique ou à l'école privée. Or la communication avec les parents d'élèves est davantage exigée par les écoles privées, pour qui le recrutement des élèves est pris en charge par l'école elle-même. D'après des parents d'élèves que nous avons interrogés, ils entendent et connaissent leur école par le bouche-à-oreille. Dans ce cas-là, la satisfaction des parents d'élèves est très importante pour la réputation de l'école et son recrutement ultérieur. Encore une fois, nous constatons que ce que l'école offre aux familles n'est plus simplement un enseignement, mais un service à part entière. Les échanges entre l'enseignant et les parents sont comme un service après-vente pour s'assurer que le client est satisfait. Plusieurs enseignants interviewés ont donné leur impression sur ce service sur-mesure réservé particulièrement aux familles qui fréquentent des écoles privées.

Dans les écoles privées, il existe en effet une telle pression sur les enseignants. Lorsque les parents envoient leurs enfants, nos enseignants peuvent en fait sentir qu'après tout, on est une école privée, ils ont payé les frais scolaires élevés pour y envoyer leur enfant. Ils auraient donc des exigences envers les enseignants. Bien sûr, ce n'est pas toujours explicite, mais il y aura certaines exigences. (E 13, 40 ans, 17 ans d'ancienneté, « tacticiens »)

Je pense que les écoles privées sont très passives. Les écoles privées ne sont pas comme les écoles publiques. Les enseignants des écoles publiques ont le dernier mot. Les écoles sont excellentes, les parents doivent écouter l'école, les parents doivent coopérer avec l'école. Mais dans les écoles privées, les parents paient beaucoup d'argent et les parents sont leurs clients. (E 12, 43 ans, 17 ans d'ancienneté, « activistes »)

Nous avons constaté des nuances dans la description accordée aux élèves du public et du privé. Quand les interviewés abordent des élèves des écoles publiques, nous entendons souvent des expressions telles que « 成绩好 (avoir de bons résultats scolaires) » et « 懂事 (sage) ». C'est-à-dire se concentrant davantage sur la performance scolaire et partageant l'habitus conforme

définit par le monde scolaire. Quant aux élèves du secteur privé, les commentaires sont autour de la condition familiale comme « 家里条件都是不错的 (avoir une condition de vie aisée) ». Que les enseignants soient conscients ou inconscients lorsqu'ils emploient ces jugements pour des élèves, cette différence met en évidence la particularité des écoles privées qui attirent l'attention des familles du milieu social favorisé ainsi qu'une partie des professeurs d'école. C'est-à-dire que dans les écoles privées, le milieu social modeste est absent et il ne risque pas de s'octroyer une place que le milieu supérieur se réserve. Le secteur privé préserve un cercle social réservé qu'aux familles des couches moyennes et supérieures. Nous détaillons cette idée de « entre-soi » des parents d'élèves dans le chapitre suivant. Le réseau social formé par des parents d'élèves de l'école privée valorise aussi le statut social de ses enseignants. Le discours des enseignants sur leurs élèves est très différent selon qu'il s'agit de ceux fréquentant l'école publique ou privée. Dans le système public, c'est le classement scolaire qui domine. Les résultats scolaires sont quasiment le seul et le plus important critère de jugement sur les élèves. La différence sociale entre les élèves est minimisée. Et c'est l'excellence des élèves qui valorise ainsi le travail d'enseignant et le statut d'enseignant est menacé de déclassement par les résultats médiocres de ses élèves. Alors que dans les écoles privées, le classement social prend en revanche plus de poids. Bien que la performance scolaire soit toujours très importante, elle n'est plus le seul indice de jugement. L'évaluation du travail des enseignants ne se limite donc pas aux résultats scolaires des élèves. Le jugement est le produit des valeurs des classes dominantes et il reproduit ce système de valeurs (Bourdieu & de Saint Martin, 1975). Au sein des écoles privées chinoises, les enseignants sont impliqués dans la production et la reproduction des valeurs des classes dominantes, c'est-à-dire les catégories sociales moyennes et supérieures. Cela favorise en quelque sorte l'ascension sociale des enseignants. De même le jugement professoral sur les familles qui ont choisi l'école privée pour leur enfant laisse entendre des valeurs de classe partagées.

Les parents d'élève du public sont généralement occupés. Ce sont des salariés qui sont occupés par leur travail. En gros, ils confient leur enfant à l'école. Après l'école, c'est le cours extrascolaire. Les familles qui fréquentent le privé ont une condition économique plus favorisée. En général, il y a plus de cadres. Ces parents devraient être plus occupés, mais j'ai l'impression qu'ils se préoccupent plus de leur enfant, non seulement de leurs résultats scolaires, mais aussi d'autres aspects, comme la culture et les compétences. Ils prennent du temps à prêter attention au développement de l'enfant, à son

épanouissement. Le public, c'est plus axé sur la réussite scolaire. (E 14, 34 ans, 8 ans d'ancienneté, « activistes »)

En même temps des parents d'élèves des catégories moyennes et supérieures pourraient menacer la position spéciale des professeurs d'école dont le travail est partiellement considéré comme « substituable » (Robert & Carraud, 2018, p. 33). Les enseignants sont en concurrence avec des parents d'élèves du milieu social favorisé et perdent leur statut d'homme instruit puisque les parents sont souvent aussi diplômés voire plus qu'eux (Payet, 2017). Les parents ont l'intention d'intervenir davantage dans les études de leur enfant, comme le montre ce témoignage cité au-dessus. Or cette participation active n'a pas toujours un effet positif sur le fonctionnement de l'école. Chaque école a son projet, sa ligne de conduite et sa manière de fonctionner. Mais quand une école essaie de plaire aux parents d'élèves, elle peut s'écarter de sa piste d'origine. En conséquence, les enseignants des écoles privées se trouvent parfois dans une situation tiraillée entre la direction de l'école et les parents d'élèves. Une enseignante qui a travaillé dans quatre écoles privées remarque cette logique de clientélisme dominée dans le système privé.

Si une école ne dispose pas d'une équipe très professionnelle pour répondre aux questions des parents, elle suivra souvent les parents. Elle écoute ce que les parents disent et les satisfait. C'est une école privée, les parents ont payé tellement d'argent, il faut les satisfaire. Mais il faut savoir que les parents ne sont pas des enseignants. Parfois, leurs opinions sont très partiales. Alors je pense que la direction des écoles privées est également très importante. Est-ce qu'elle peut bien gérer toutes ces relations ou pas ? Nous savons tous que le recrutement des élèves pour les écoles privées est très difficile. Tout le monde est en concurrence les uns avec les autres. Certaines écoles pensent que si elles répondent aux besoins des parents, elles peuvent recruter plus d'élèves. En fait, c'est un cercle vicieux. À long terme, vous ferez sentir aux parents que vous n'êtes pas professionnel. Car si vous répondez à ces demandes (des parents), il y aura des impacts sur les enfants. (E 12, 43 ans, 17 ans d'ancienneté, « activistes »)

Cette enseignante révèle les effets d'une concurrence exacerbée entre écoles privées et en conséquence le rapport qui s'impose avec les parents d'élèves. Pour préserver une réputation, donc une clientèle, la nécessité de répondre aux demandes des parents d'élèves s'impose à l'établissement selon la loi d'airain du marché scolaire. Ainsi, les écoles privées font des

innovations pédagogiques un bel emballage pour séduire les parents d'élèves et en contrepartie, elles leur doivent un retour sur investissement exigeant. Ce compromis explique dans une certaine mesure le mélange des méthodes frontales et des méthodes actives dans les pratiques d'enseignement des enseignants d'école.

Avec l'émergence des écoles privées et l'offre de postes d'enseignants au sein de ces établissements, travailler dans des écoles privées est devenu un choix professionnel pour des enseignants d'aujourd'hui. L'État accorde aux écoles privées plus d'autonomie en matière de recrutement et de choix pédagogique et les innovations sont mises en avant par ces écoles privées autant de singularités qui les distinguent des établissements publics ces particularités apportent une valeur ajoutée au métier d'enseignant et elles séduisent de plus en plus d'enseignants. Leurs attentes pour un poste dans le privé portent principalement sur la rémunération, le développement professionnel par la formation et l'appartenance professionnelle. L'intérêt des enseignants peut varier en fonction de leurs expériences professionnelles et sociales, pourtant choix d'une école privée est organisée par une évaluation coût-bénéfice. Pour les jeunes enseignants « explorateurs » qui viennent de commencer leur carrière, ils bénéficient d'une formation sous forme de compagnonnage qui compense leur manque d'expériences professionnelles et gagnent un temps considérable pour être reconnus très rapidement par des parents d'élèves. En ce qui concerne des enseignants « tacticiens » qui sont plus expérimentés, l'école privée offre de meilleures chances d'évolution de carrière et d'acquisition de l'identité d'innovateur. Les enseignants « activistes » qui sont sensibilisés aux idées pédagogiques réflexives trouvent dans le secteur privée la possibilité de développer un nouveau modèle pédagogique impossible dans le public et d'introduire des valeurs susceptibles de transformer la société. Travailler dans le secteur privé peut être considéré comme une manière pour des enseignants de cumuler des capitaux en vue d'une valorisation sociale. La rémunération intéressante proposée par l'école privée enrichit le capital économique. Des savoirs et des savoir-faire acquis au sein de l'école privée et le réseau social construit par des familles favorisées qui la fréquentent alimentent le capital culture et le capital social des enseignants. Le public scolaire sélectionné et homogène, recruté parmi des catégories plus hautes dans la hiérarchie sociale est aussi très valorisant pour le métier. En gagnant des bénéfices, les enseignants en paient un prix cher. La contrepartie nécessite d'accepter l'incertitude liée au statut contractuel, l'investissement dans l'établissement sans limites établies et dans des tâches multi-compétentes et peu valorisantes. Cette surcharge est la rançon

de leurs avantages financiers et identitaires. Or les écoles privées qui vantent les mérites des pédagogies innovatrices s'intéressent peu à la nature des démarches pédagogiques de leurs enseignants, en tout cas ne les contrôlent pas. Leur seule préoccupation est la réputation de l'école faite de la réussite promise aux familles quel que soit le moyen.

Chapitre 8 : Analyse des entretiens des parents d'élèves des écoles privées

Les études sur les choix de l'école et les questions qui y sont associées ont mis en évidence l'art de conduire la carrière scolaire des enfants par leur famille, depuis les consommateurs d'école décrits par Robert Ballion (1982), en passant par le phénomène « zapping » constaté par Gabriel Langouët et Alain Léger (1994; 1997), ou encore les stratégies familiales présentées par Agnès Van Zanten (2009)... Dans le contexte chinois, après avoir été prohibé par l'idéologie communiste une vingtaine d'années, l'enseignement privé est ressollicité par l'État et est réapparu dans le système scolaire dès les années 1980. En même temps, les couches moyennes ont émergé au sein de la structure sociale chinoise. Dans ce texte, nous tentons de mettre en lumière le rapport entre l'enseignement privé et les couches moyennes chinoises et de présenter ces dernières par le biais de leur choix de l'école privée. Les études françaises montraient déjà qu'en plus d'être un établissement scolaire exclusivement fréquenté par les enfants des classes moyennes, les pédagogies nouvelles pratiquées par les écoles privées correspondent davantage aux valeurs de ces milieux sociaux (Bourdieu, 1979; Duru-Bellat et al., 2018; Perrenoud, 1985). Nous nous demanderons donc si c'est aussi le cas dans le contexte chinois. En outre, nous avançons l'hypothèse selon laquelle : ce choix de l'école privée par les familles des couches moyennes chinoises revient à un engagement pour un nouveau contrat social dont le but est d'atteindre « une petite prospérité » individuelle (Rocca, 2021). Face à l'émergence des écoles privées et les pédagogies innovantes qu'elles proposent, quels espoirs naissent chez les parents chinois des couches moyennes ? Quelle est leur aspiration éducative pour leur enfant ? En quoi cette offre peut-elle satisfaire ces aspirations ? Quel rôle jouent les pédagogies innovantes dans le choix scolaire des parents ?

1 Présentation générale des parents d'élèves enquêtés

Nous avons fait vingt entretiens avec les parents d'élèves des huit écoles privées parmi les cinquante-trois écoles dont le site internet fait aussi objet de notre analyse des sites web (cf. Tableau 3). Parmi des vingt parents d'élèves interviewés, il y a cinq pères et quinze mères. Leurs enfants sont âgés de six ans à douze ans, c'est-à-dire tous scolarisés dans l'école élémentaire. Ces enfants étudient dans huit écoles : sept à l'école 22B, trois à l'école 49E, deux à l'école 43D, deux à l'école 14B, deux à l'école 36D, deux à l'école 53E, un à l'école 45D et un à l'école 38D. Parmi des vingt familles étudiées, trois ont deux enfants (P 09, P 15 et P 16) et l'enfant scolarisé à l'école privée est l'aîné de la famille. Trois enfants (P 06, P 12, et P 13) ont été scolarisés originellement dans le système public et ont été transférés à l'école privée actuelle. Lors de l'entretien, il y a également une famille (P 16) qui envisage de transférer son enfant du secteur privé à l'école publique à la prochaine entrée. En ce qui concerne l'appartenance sociale de la famille interrogée, nous avons recueilli les données notamment sur les expériences éducatives et professionnelles des deux parents de la famille. Ces informations nous aident à situer la position sociale de la famille et à mieux comprendre l'aspiration des parents et le choix scolaire pour leur enfant.

	Lien avec enfant	Âge de l'enfant	Nombre d'enfants dans la famille	École de l'enfant	Profession de la mère	Niveau d'études de la mère	Profession du père	Niveau d'études du père
P\01	Père	7	1	43D	Éditrice d'un nouveau média	BAC+3	Cadre d'entreprise d'informatiques privée	BAC+3
P\02	Mère	6	1	22B	Cadre d'entreprise privée	Licence (équivalent BAC+4)	Militaire (officier supérieur)	Licence
P\03	Mère	9	1	14B	Femme au foyer	Licence	Cadre de la chaîne télévision publique	Licence
P\04	Mère	7	1	22B	Agent immobilier	BAC+3	Ingénieur en architecture	Licence
P\05	Mère	10	1	49E	Enseignante de chant (extrascolaire)	BAC+3	Dessinateur publicitaire d'entreprise privée	Licence
P\06	Mère	11	1	43D	Femme au foyer	Licence	Journaliste de presse	Licence

P\07	Mère	9	1	22B	Employée administrative d'entreprise	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence
P\08	Père	9	1	22B	Employée administrative du secteur public	BAC professionnelle	Employé d'entreprise publique	BAC+3
P\09	Mère	8	2	45D	Femme au foyer	BAC+3	Entrepreneur privé	Master
P\10	Mère	8	1	22B	Enseignante secondaire (extrascolaire)	Master	Employé professionnel informatique	Master
P\11	Père	6	1	36D	Professeur universitaire	Master	Psychanalyste et professeur universitaire	Doctorat
P\12	Mère	12	1	38D	Employée administrative d'entreprise internationale	Licence	Médecin généraliste	Master
P\13	Mère	11	1	49E	Comptable (senior)	Licence	Cadre d'entreprise privée	Master
P\14	Mère	10	1	22B	Autoentrepreneur	Licence	Militaire (officier supérieur)	BAC

P\15	Père	6	2	53E	Déléguée médicale	Licence	Cadre RH	Master
P\16	Mère	11	2	49E	Professeur universitaire	Doctorat	Professeur universitaire	Doctorat
P\17	Mère	12	1	14B	Comptable (junior)	BAC+3	Non renseigné	Non renseigné
P\18	Mère	7	1	36D	Notaire (senior)	Licence	Cadre d'entreprise BTP privée	Master
P\19	Mère	11	1	22B	Militaire (officier subalterne)	Licence	Militaire (officier supérieur)	Licence
P\20	Mère	10	1	53E	Conseillère bancaire	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence

Tableau 13 Présentation des parents enquêtés

Pour mieux identifier l'appartenance sociale des parents étudiés, nous avons croisé les informations personnelles avec quelques critères des couches moyennes en Chine que nous avons délimités dans la partie théorique. La profession et le niveau d'études consistent deux références principales et les pratiques sociales des familles sont également prises en considération. En revanche, nous n'avons pas obtenu les données précises sur le niveau de revenu familial pour toutes les vingt familles, sachant que le revenu est toujours un sujet très sensible et « tabou » pour les familles chinoises. Nous avons utilisé le revenu disponible moyen par habitant à la ville B, soit 67 990 yuans (8 500 euros) en 2018⁹⁴ (2019), comme indicateur pour avoir une estimation approximative du revenu de ces familles. La plupart des familles interrogées ont dit avoir un revenu familial supérieur de 271 960 yuans (33 995 euros), soit deux fois du niveau moyen de la ville. Au niveau des professions, la plupart des parents, notamment des pères, occupent un poste dans le secteur privé, tels que cadre ou chef d'entreprise privée (ex : P 01, P 02, P 09, etc.), personnel technique et employé qualifié (P 10, P 12, P 15, etc.). Dans le secteur public, les parents ont souvent les professions intellectuelles comme professeur universitaire et médecin (P 11, P 12, P 16, etc.) et moins dans des entreprises publiques et encore moins dans une position de cadre. Si nous faisons correspondre des professions des parents avec la structure sociale proposée par Lu (2002) (cf. Figure 4), ils se situent principalement au niveau moyen supérieur et au niveau supérieur de l'échelle socio-économique et en général des pères occupent une position sociale supérieure à celle des mères. Parmi les parents interrogés, tous les pères sont actifs et trois mères (P 03, P 06 et P 09) sont les femmes au foyer dont deux ont choisi volontairement à rester à la maison pour s'occuper de leurs enfants. La troisième dont la famille est expatriée vient de rentrer en Chine est en phase de reconversion professionnelle.

En ce qui concerne le niveau d'études, la quasi-totalité des parents enquêtés ont un diplôme de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, ils ont eu au moins une formation de Bac + 3. Seulement une mère qui a un niveau de Bac professionnel⁹⁵ et un père celui du Bac général. Parmi les mères, une moitié est diplômée de licence, c'est-à-dire Bac + 4, cinq ont reçu un diplôme de Bac + 3, deux du master (Bac + 6/7), une docteure et une bachelière. Pour les pères, ils ont souvent un niveau d'études équivalent, parfois légèrement supérieur, à celui de leur épouse. Il y a huit diplômés de licence, cinq de master dont trois MBA⁹⁶, deux docteurs, deux de Bac + 3

⁹⁴ Faute des statistiques sur le revenu disponible par famille, nous doublons le revenu disponible par habitant et le considérons comme le revenu disponible par famille, qui est 135 980 yuans (17 000 euros).

⁹⁵ Équivaut à l'ancien BEP en France.

⁹⁶ MBA (master of business administration), maîtrise en administration des affaires en français est un diplôme d'études supérieures dans le domaine des affaires.

et un bachelier. Le niveau d'étude est un critère principal de la catégorisation sociale et le capital scolaire est susceptible d'être traduit en salaire et en position sociale. Les statistiques éducatives de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) (2018) nous ont montré que le pourcentage de la population chinoise (âgé entre 25 à 64 ans) qui a atteint un niveau de formation tertiaire (cycle 3) en 2010 est 9,7%⁹⁷. Selon les statistiques plus récentes de « 中国统计年鉴 2018 (Annuaire statistique de Chine 2018) » (2018), jusqu'à 2017, il y a près 13,87% de la population chinoise (âgé de plus de 6 ans) qui ont reçu une formation de l'enseignement supérieur (qui correspond au niveau tertiaire, terme utilisé par l'OCDE). Dans la ville B, ce pourcentage augmente à 47,6%. C'est-à-dire que dans la société chinoise actuelle, malgré l'augmentation des diplômés universitaires, il y a une petite proportion (13,87%) de gens qui ont suivi une formation de l'enseignement supérieur. Cela donne une valeur relativement élevée aux diplômés de l'enseignement supérieur et nous permet de situer nos parents enquêtés, qui sont quasi tous diplômés de l'enseignement supérieur, parmi l'élite chinoise par un niveau d'études supérieures rare dans la population.

Au sujet des pratiques sociales des familles, nous nous intéressons particulièrement aux activités extrascolaires dans lesquelles sont inscrits pour leur enfant, ce qui reflète non seulement le goût social, mais aussi leur aspiration éducative. Les activités extrascolaires choisies par les familles recouvrent des disciplines intellectuelles, comme les mathématiques, l'anglais, le chinois, les sciences, et des domaines artistiques et sportifs, tels que la danse, la calligraphie chinoise, le football, la natation, etc. Seulement quatre familles interrogées n'ont pas inscrit leur enfant aux activités extrascolaires. Pour le reste des enfants, ils participent au moins à une activité et pour certains cas quatre ou cinq. Les activités artistiques et sportives sont appréciées par les parents enquêtés. La danse, l'instrument musical et toutes sortes de sport, ces activités extrascolaires ne sont pas simplement un passe-temps, mais aussi un moyen de cultiver un goût et un habitus des catégories sociales moyennes et supérieures et à se conformer à une identité de classe. Par ailleurs, les parents privilégient des activités rarissimes qui les distinguent du milieu populaire. Par exemple, au lieu de choisir football ou basketball, les parents préfèrent les activités sportives encore peu pratiquées en Chine tels que hockey sur glace et le rugby. Nous revenons sur des activités extrascolaires hiérarchisées plus loin dans le texte.

En tenant compte de tous les aspects abordés ci-dessus, nous situons les parents de cette étude

⁹⁷ La moyenne OCED de cet indicateur est 37% en 2018.

parmi les couches moyennes chinoises. Cependant, cette position sociale est toujours fragile et changeante, ce qui est particulièrement dû à leur accès récent à ce groupe social. Deux tiers des familles sont la première génération qui s'installe à la ville B. Ces parents qui sont issus des petites villes ou des zones rurales arrivent à la ville B et accèdent aux couches moyennes grâce à leurs études et leurs professions. Afin de préserver leur position sociale nouvellement acquise, le choix scolaire est essentiel.

2 Les circonstances du choix scolaire

Si nous classons les parents étudiés parmi les couches moyennes, il ne faut pas négliger une hétérogénéité assez importante au sein de notre échantillon. Certaines familles se situent à la fraction supérieure des couches moyennes et ont une aisance au niveau économique. Il y a aussi de nouveaux arrivants dans cette catégorie sociale qui ont moins de capital économique et ne sont pas totalement intégrés dans le milieu des couches moyennes. Cette divergence entre les familles permet d'avoir les différentes visées individuelles tout en partageant certaines valeurs éducatives des couches moyennes chinoises. Cela nous conduit à construire une typologie des parents d'élèves en faisant référence au travail d'Agnès Van Zanten (2009) sur le choix scolaire des parents des classes moyennes parisiennes. Nous tentons de décrypter le choix scolaire des parents d'élèves en deux temps. Dans un premier temps, nous nous intéressons à la première rencontre entre la famille et l'école de son choix. Dans un deuxième temps, nous chercherons à découvrir et à comprendre de différentes préoccupations des trois catégories de parents lors de leur choix scolaire.

2.1 L'école à la première vue

Avant d'entrer dans le détail des justifications du choix scolaire des parents, nous voulons réserver une partie à la première connaissance des parents sur l'école actuelle de leur enfant. L'autonomie en termes de recrutement des élèves est une particularité et un avantage pour des écoles privées. Le recrutement est un enjeu pour le fonctionnement de l'école puisque les frais scolaires récoltés constituent le financement principal de l'école. Comme le site web des écoles, le compte des réseaux sociaux, notamment de WeChat, et la journée porte ouverte font aussi des vitrines des écoles pour recruter sa clientèle. Les écoles privées mobilisent toutes sortes de moyens de communication pour augmenter leur visibilité et attirer l'attention des parents d'élèves. Par ailleurs, les élèves actuels de l'école et les membres de leur famille sont également

un canal important pour faire connaître une école.

La plupart des parents interrogés dans notre étude font connaissance de leur école choisie par le biais du bouche-à-oreille, à la fois dans la vie quotidienne réelle et sur des réseaux sociaux. Ils ont entendu parler de l'école par des parents, des amis de leur enfant, des collègues du travail ou même des parents qu'ils rencontrent sur des réseaux sociaux et des forums sur internet. La recommandation des connaissances, surtout de ceux qui ont eu l'expérience de choisir une école privée, est toujours bienvenue pour des parents d'élèves. Ils se sentent plus rassurés quand ils ont entendu parler d'école par quelqu'un de proche et ont donc une impression positive pour l'école recommandée.

C'est mon ami qui m'a parlé de cette école. Son enfant a trois ans de plus que le mien et il est dans cette école. J'ai vu son enfant grandir et au cours de ces dernières années à l'école, je sens qu'il a pas mal changé. Sa mère a également dit d'aller dans cette école. Elle a un groupe de nouveaux enseignants qui sont particulièrement responsables, et l'école a également changé pour un nouveau campus, et l'environnement est meilleur qu'avant. En plus, les deux enfants se connaissent et nous pourrions participer aux activités d'école ensemble. (P 20, mère d'une fille de 10 ans, conseillère bancaire, « diversité »)

Cette école est recommandée par le patron de son père. Son enfant est en quatrième année. [...] Puis on a visité l'école et je pense que cette école correspond le mieux à notre environnement familial. Il y a plusieurs collègues de son père, nous avons fait la visite ensemble et ils étaient tous très intéressés. [...] Et j'ai aussi consulté plusieurs parents. Un de mes collègues, son enfant est à cette école. Il a dit que c'est pas mal. Il y a aussi une amie d'un parent que je connais dans la classe de chant de ma fille, son aîné a été transféré à cette école en troisième et maintenant elle a également envoyé son deuxième enfant. (P 02, mère d'une fille de 6 ans, cadre d'entreprise privée, « diversité »)

Dans cet extrait, nous remarquons à quel point cette mère est prudente. Elle a essayé de récolter des informations de l'école par de différents canaux afin de s'assurer que cette école soit le bon choix.

Les interrogés de cette étude se servent aussi d'internet et des réseaux sociaux lors de leur choix

scolaire. Certains les utilisent comme première découverte des écoles privées et les autres comme une manière de vérification de leurs écoles candidats.

J'ai collecté des informations des écoles sur internet. J'ai prêté attention à certains comptes sur WeChat qui diffusent les informations des écoles et les conditions d'admission. Ils fourniront des informations sur les journées porte ouverte de l'école et une brève introduction de l'école. (P 03, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « réussite »)

Selon des parents interviewés, il y a des sites web spécifiquement dédiés aux parents d'élèves pour les aider à choisir des écoles. Ce genre de sites regroupent toutes sortes d'informations sur le choix scolaire au moment du passage de la maternelle à l'élémentaire, de l'élémentaire au collège et du collège au lycée. Les parents pourront trouver les listes des écoles de chaque district, la présentation des écoles, l'affectation des écoles selon la carte scolaire, etc. Les informations ne sont pas réservées qu'aux écoles privées, nous y trouvons la liste et la présentation des écoles publiques, notamment des écoles *clé*. En ce qui concerne les informations des écoles privées, leur site officiel sert de sources d'information. Au lieu de parcourir plusieurs sites web pour trouver des informations des écoles différentes, il suffit de consulter ce genre de site spécial à « tout faire ». À part ces sites, il y a aussi des forums internet où des parents peuvent échanger des informations sur l'école et des comptes sur les réseaux sociaux qui donnent des conseils aux parents d'élèves concernant le choix de l'école.

Mon ami et moi et quelques parents que nous connaissons, nous avons créé un groupe WeChat et nous partageons des informations sur les écoles. Il y a maintenant des comptes sur réseaux sociaux qui font ça. Ils organisent des visites d'école et affichent des informations sur l'école. Celles-ci sont particulièrement utiles et ils nous donnent aussi des suggestions de choix d'école. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, « réussite »)

L'internet et des réseaux sociaux offrent un puissant moyen de publicité pour ces écoles en direction des familles. Ce type d'informations inonde les réseaux sociaux et les familles de réponses aux questions qu'ils se posent. Prenons exemple de Wechat, nous y trouvons de nombreux comptes qui publient des articles relatifs au choix scolaire. Une fois abonnés à ce type de comptes Wechat, des abonnés reçoivent régulièrement des articles recommandés. Les articles peuvent recouvrir plusieurs aspects et consacrer à la promotion des écoles privées,

notamment des écoles internationales. Il y a d'abord toutes sortes d'informations sur la publicité des écoles : la présentation des écoles, les informations sur la journée porte ouverte et des salons de l'école internationale, etc. Pour des parents qui visent déjà une école privée, certains articles leur donnent des conseils pour choisir l'école *idéale*. Par exemple, nous trouvons sur un compte Wechat présenté par l'une des interviewés des articles intitulés « 国际学校那么多, 择校时家长怎样提问才高效? (Il y a tellement d'écoles internationales, comment les parents peuvent-ils se poser des questions efficaces au moment du choix d'école ?) » et « 如何辨别一所好的国际学校? (Comment identifier une bonne école internationale ?) ». Pour des familles qui hésitent entre le public et le privé, il y a des articles sur « 真实故事: 孩子在“体制内”和“体制外”学校读书, 到底会有什么区别? (Histoire vraie : Quelle est la différence entre les enfants scolarisés dans des écoles 'à l'intérieur du système [public]' et 'à l'extérieur du système [privé]' ?) » et « 把儿子送进公立普校后, 我为自己的无能痛哭。 (Après avoir envoyé mon fils dans une école publique ordinaire, j'ai pleuré amèrement mon incompetence.) ». Le titre de ces articles est excessivement saisissant et frappant en vue d'attirer plus de lecteurs et des couches moyennes sont sans doute le public visé de ce compte. Parce que nous trouvons justement des articles adressés à cette catégorie sociale : « 中产家庭怎么教育出精英孩子? (Comment éduquent-elles les enfants de l'élite ?) » et « 娃上国际学校, 是中产家庭标配吗? (Est-ce qu'il s'agit de la configuration standard des familles des couches moyennes d'envoyer leurs enfants à l'école internationale ?) ». De nombreux articles circulent sur des réseaux sociaux tous les jours. Tandis que ces sites et comptes des réseaux sociaux ne sont pas uniquement au service des parents d'élèves, ils contribuent à faire la publicité en organisant les visites et des salons de l'école. Les articles sont rarement écrits par des journalistes ou des experts des milieux éducatifs. Ce sont plutôt des produits commerciaux qui aident à augmenter la visibilité des écoles et à recruter des élèves. C'est la logique du commerce et de l'intérêt économique qui prennent le contrôle de l'opinion publique pour des écoles privées et exercent des impacts sur le choix scolaire des familles chinoises, en particulier des familles des couches moyennes. Par ailleurs, des inquiétudes et des pressions transmises par des réseaux sociaux s'accumulent de plus en plus au sein des catégories sociales moyennes. L'angoisse des couches moyennes est un enjeu pour comprendre le choix scolaire des parents d'élèves de cette étude parce qu'ils sont situés à un niveau intermédiaire et cette position sociale est en permanence menacée de déclassement (Accardo, 2009).

En résumé, à propos de la manière dont des parents d'élèves font connaissance des écoles

privées, il n'y a pas beaucoup de différences. Quand il s'agit de la scolarité de leur enfant, des parents sont tous très prudents et mobilisent toutes les ressources pour sélectionner une école *idéale*. Cette prudence correspond à une volonté de contrôler le plus possible les incertitudes liées au devenir scolaire de l'enfant. L'objectif est de mettre en œuvre tout ce qui est possible pour réduire cette incertitude menaçante de leur position fragile. Pour mieux connaître des écoles, ils ont recours aux connaissances ayant la même appartenance sociale et partageant les mêmes attentes éducatives pour leur enfant. À part le réseau relationnel construit dans la vie réelle, l'internet et des réseaux sociaux forment également une communauté virtuelle. Au sein de ces réseaux, ne circulent pas simplement des informations sur la scolarité de n'importe quel enfant ou sur n'importe quels établissements scolaires. Il y a un certain modèle de scolarisation et même un certain mode de vie qui sont *approuvés* et *reconnus* par le milieu social moyen et supérieur. Par exemple l'épanouissement par le sport, la musique, le bonheur, le bien être... En tant que membre de cette population des couches moyennes, des parents d'élèves de notre étude s'immergent dans des informations qui façonnent et renforcent leurs habitus.

2.2 Typologie des parents

Après une première découverte des écoles, les parents commencent à peser les avantages et les inconvénients pour enfin choisir celle qui satisfait leurs attentes. Nous allons voir par la suite les raisons de leur choix scolaire et les aspirations qui motivent ce choix. Dans son étude sur les choix scolaires des classes moyennes françaises, Van Zanten (2009) distingue trois idéaltypes en fonction des fondements de l'individualisme : le « développement réflexif » qui se concentre sur l'acquisition des connaissances en vue du développement éducatif durable, l'« instrumentalisme » qui considère la scolarité comme un investissement et le « moratoire expressif » qui s'intéresse à la fonction épanouissante de l'école. Li Chunling (2016) constate également chez les couches moyennes chinoises une tendance de plus en plus forte à valoriser l'individualisme que nous percevons parmi des parents de cette étude. Nous délimitons ainsi trois catégories des parents d'élèves en faisant référence aux trois visées individuelles proposées par Van Zanten. La première catégorie, nous les nommons « admirateurs de la diversité » (« diversité »). Cette catégorie de parents se concentre sur l'acquisition des connaissances et l'élargissement de l'horizon de l'enfant lors du choix de l'école. En revanche, des exigences en matière de formation de l'esprit critique, mises en avant par des parents français, sont moins évidentes dans notre cas. Cette différence aurait trait au niveau scolaire des enfants des enquêtés, au collège pour l'étude française et à l'élémentaire pour la nôtre. Les parents de cette catégorie

sont attirés notamment par la diversité du programme proposé par l'école et des valeurs sociales et culturelles apportées par des activités scolaires moins accessibles dans des écoles publiques. Les deux autres catégories de parents d'élèves restent largement cohérentes avec des visées abordées dans l'étude française. Notre deuxième catégorie porte le nom de « pourchasseurs de la réussite » (« réussite »). Elle regroupe des parents qui considèrent la scolarité comme une préparation pour l'avenir de l'enfant et un investissement important de la famille. Ils font leur choix notamment en fonction du rendement scolaire et du débouché promis par l'école. La dernière catégorie est composée des parents que nous nommons « supporteurs de l'épanouissement » (« épanouissement ») qui s'intéresse au bien-être et au développement individuel de l'enfant. Ces parents privilégient des méthodes d'enseignement actives et personnalisées et se focalisent davantage sur l'état actuel de l'enfant que sur son avenir.

2.2.1 « Admirateurs de la diversité »

La première catégorie de parents, nous les nommons des « admirateurs de la diversité ». Six familles interrogées appartiennent à cette catégorie. Les pères de ces familles occupent pour la plupart un poste de cadre, souvent supérieur, dans des entreprises privées ou dans des institutions publiques. Une aisance économique est associée à un capital social important. Les mères ont une profession intermédiaire. Les écoles privées qu'ils ont choisies pour leur enfant ont des frais scolaires relativement élevés, entre 80 000 yuans (10 000 euros) et 240 000 yuans (30 000 euros), et proposent souvent un programme international qui débouchera vraisemblablement sur la fréquentation d'établissements supérieurs à l'étranger.

	Lien avec enfant	Âge de l'enfant	Nombre d'enfants dans la famille	École de l'enfant	Profession de la mère	Niveau d'études de la mère	Profession du père	Niveau d'études du père
P\02	Mère	6	1	22B	Cadre d'entreprise privée	Licence (équivalent BAC+4)	Militaire (officier supérieur)	Licence
P\05	Mère	10	1	49E	Enseignante de chant (extrascolaire)	BAC+3	Dessinateur publicitaire d'entreprise privée	Licence
P\09	Mère	8	2	45D	Femme au foyer	BAC+3	Entrepreneur privé	Master
P\12	Mère	12	1	38D	Employée administrative d'entreprise internationale	Licence	Médecin généraliste	Master
P\14	Mère	10	1	22B	Autoentrepreneur	Licence	Militaire (officier supérieur)	BAC
P\20	Mère	10	1	53E	Conseillère bancaire	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence

Tableau 14 Présentation des parents "admirateurs de la diversité"

La diversité du programme des écoles est la préoccupation principale de ces parents. Ils apprécient les choix multiples des activités scolaires proposées par l'école privée et attachent plus d'attentions aux contenus scolaires qu'aux méthodes d'enseignement. Ces parents espèrent que l'accès à plus d'activités scolaires permettra à leur enfant de découvrir des cultures diverses, d'acquérir davantage de connaissances et d'élargir l'horizon. Les connaissances artistiques et sportives sont les plus sollicitées parce que des pratiques culturelles sont pour des parents un indicateur de la distinction et un signe d'appartenance à un groupe social singulier. Alors que les disciplines *classiques* et intellectuelles comme les mathématiques et la littérature qui transmettent des savoirs sanctionnés sont moins mentionnées dans les propos des parents enquêtés. Certains parents pensent que ce ne sont pas des connaissances *officielles* qui font la différence des gens.

Les matières comme le chinois, l'anglais et les mathématiques, je pense qu'elles font la différence sur le relevé de notes. En ce qui concerne la qualité humaine, ce qui fait la différence ce sont les autres matières comme la lecture, l'art et les sports. Parce que le contenu de l'enseignement du chinois, de l'anglais et des mathématiques est stipulé par l'État, il est basé sur le programme. Je pense que la différence n'est pas si grande surtout à l'école primaire. Si vous souhaitez élargir la quantité de connaissances, il faut compter sur d'autres aspects. L'enfant peut découvrir la musique. Qu'est-ce que l'instrument musical à cordes, qu'est-ce que la percussion, pourquoi le piano n'est-il pas un instrument à cordes, quelle est la différence avec le violon ? Il peut essayer différents sports et comprendre les règles du jeu. (P 20, mère d'une fille de 10 ans, conseillère bancaire, « diversité »)

Le curriculum des disciplines *classiques* est très encadré par l'État, ce qui laisse peu de marges de manœuvre à l'école et aux enseignants. Aux yeux des parents qui privilégient des connaissances, il n'y a pas beaucoup de différences entre des écoles au sujet de ces matières. En revanche, ce sont des cours des disciplines artistiques et sportives, qui exigent souvent un investissement financier important et un goût culturel marqué socialement, qui marquent l'écart entre des écoles. De plus, c'est par cet aspect culturel qu'un enfant des couches moyennes se distingue de celui de milieu populaire. Les parents sont donc très attirés par la proposition de l'école privée sur le programme culturel et sportif.

Il existe de nombreuses activités artistiques au sein de l'école, telles que la musique et l'art. L'enfant a plus d'opportunités de prendre contact avec ça. [...] Je pense qu'il vaut mieux que les enfants soient plus exposés à ce genre d'art à l'école. Avec une atmosphère artistique, ce sera mieux pour lui de grandir et de stimuler sa créativité [...] Peut-être que c'est lié à l'environnement de notre famille, alors nous y prêtons plus d'attention. Son père et moi, nous sommes tous les deux artistes. Je fais de la musique et son père fait de l'art et du design, donc nous y accordons une attention particulière. (P 05, mère d'une fille de 10 ans, enseignante de chant, « diversité »)

Pour cette mère, la préférence artistique fait partie de l'héritage familial et elle insiste pour entretenir ce privilège culturel qui a aussi une valeur sociale de distinction. Mais ce n'est pas le cas pour toutes les familles. Pour la plupart des autres, la pratique des activités artistiques a pour objectif de combler la lacune culturelle de la famille et de gagner un ticket d'entrée dans l'univers des catégories sociales supérieures tout en maîtrisant la culture *savante* réservée à cette catégorie sociale. Dans ce cas-là, des pratiques culturelles et artistiques à l'école ne visent pas seulement à former des compétences culturelles et artistiques, mais aussi à servir de symbolique d'appartenance à un mode de vie des catégories sociales favorisées (Coulangeon, 2010). C'est la raison pour laquelle, les parents ont une forte préférence pour des activités moins pratiquées dans des écoles publiques. La massification scolaire et la démocratisation de la culture effacent la frontière entre la culture savante et la culture populaire et permettent aux groupes sociaux moins favorisés de concurrencer ceux situés plus haut dans l'échelle sociale. Cela conduit donc les parents des couches moyennes à la recherche des raretés qui apportent non seulement davantage de valeurs scolaires et culturelles, mais aussi permettent de se démarquer du milieu populaire et de se mettre en conformité avec leur groupe social et s'approcher de la catégorie supérieure (Bourdieu, 1979).

Parce que ce que l'enfant aime bien, c'est qu'il peut choisir le sport. Vous pouvez choisir le taekwondo, la natation, le rugby et l'escrime. Il y a pas mal d'options. La natation est obligatoire. Vous devez apprendre les trois mouvements avant la fin d'année du primaire. (P 02, mère d'une fille de 6 ans, cadre d'entreprise privée, « diversité »)

Les avantages financiers et géographiques des écoles privées leur permettent de créer une diversité de cours peu fréquentés par des élèves chinois. La plupart des écoles privées se trouvent dans la périphérie de la ville, ce qui leur permet d'avoir un terrain de sport assez grand

pour que les élèves puissent faire toutes sortes d'activités sportives. Cette école, mentionnée dans l'extrait précédent, a une piscine et tous les élèves suivent des cours de natation, ce qui n'est pas imaginable pour la plupart des écoles publiques. Cette même école a construit un terrain d'escrime, ce qui n'est pas du tout un sport populaire pour des écoliers chinois. Dans notre cas, les raretés en tant que signes distinctifs que cherchent les parents se trouvent non seulement dans leur choix scolaire, mais aussi dans leurs préférences pour les activités extrascolaires. Nous y reviendrons dans la partie sur les activités extrascolaires.

Ces dernières années, à cause de la démocratisation de la culture, des pratiques culturelles précédemment réservées aux groupes d'élite apparaissent également dans le programme des écoles publiques, notamment dans les écoles *clé*. La maîtrise d'une seule activité sportive ou artistique rarissime ne suffit pas à se démarquer des autres. Se familiariser avec le plus grand nombre possible d'activités culturelles et s'exposer à une diversité de connaissances sont devenus très importants pour ces parents « admirateurs de la diversité ».

L'enseignement privé n'existe pas simplement au niveau de la connaissance.

Il s'agit de l'amélioration des compétences globales. Par exemple, de nombreuses écoles développent l'intelligence, forment l'esprit artistique et musical. Vous pouvez essayer plus de choses par rapport aux écoles publiques. À part les disciplines comme le chinois, les maths et l'anglais, il y a de nombreux autres cours à choisir. (P 02, mère d'une fille de 6 ans, cadre d'entreprise privée, « diversité »)

Selon des parents interviewés, des écoles privées proposent non seulement un grand nombre d'activités aux enfants, elles invitent aussi des parents à participer au choix de leurs activités. Au lieu d'imposer aux élèves tel ou tel cours, l'école organise des activités artistiques et sportives sous forme de différents clubs scolaires, modèle emprunté des États-Unis. Bien que les parents aient le droit de choisir librement, ils privilégient certaines activités. De toute façon, le choix est fortement lié aux valeurs du milieu social auquel appartient la famille et fait partie de sa stratégie scolaire.

À côté de leur préoccupation sur les activités artistiques et sportives, il existe aussi chez ces parents un intérêt porté sur le programme international proposé par l'école et des débouchés éventuels à l'étranger. Des parents de la catégorie « admirateurs de la diversité » sont favorables à l'idée d'envoyer leur enfant à faire des études à l'étranger. Pour eux, il s'agit d'une occasion d'enrichir les expériences et les connaissances de l'enfant et d'élargir ses horizons.

Allez voir le monde et élargissez vos horizons. Maintenant que les études à l'étranger sont si populaires, tant qu'elle veut sortir, je la soutiendrai certainement et ne la laisserai pas prendre du retard. Il y aura plus de chances après avoir étudié à l'étranger. Que vous restiez à l'étranger ou que vous retourniez travailler en Chine, vous avez un choix de plus que ceux qui restent ici. [...] Les gens que vous allez rencontrer à l'étranger appartiennent à des cercles différents. Pour le dire franchement, il y a une grande différence entre ceux qui partent à l'étranger et ceux qui ne sont jamais sortis. La qualité personnelle, le contenu du discours et les idées sont vraiment différentes. (P 09, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « diversité »)

Sous-entendu, il existe non seulement une préférence des cultures et des connaissances, mais aussi une hiérarchisation des catégories sociales. Ces parents n'ont eux-mêmes pas eu l'occasion d'étudier ou travailler à l'étranger. Pour certains parents, comme cette mère citée ci-dessus, l'orientation vers l'étranger est un acte de compensation. Les rencontres avec des gens ayant des expériences à l'étranger les incitent à choisir un parcours international pour leur enfant. Un diplôme de l'université étrangère et des expériences internationales, considérés comme caractéristiques des catégories sociales privilégiées, servent de marqueur des couches sociales. Les « admirateurs de la diversité » qui ont souvent un capital social important à cause de la position professionnelle élevée, surtout des pères, attachent une grande importance à la construction des cercles sociaux. Les personnes rencontrées et des réseaux relationnels formés dans le cadre d'études à l'étranger apportent plus de valeurs à cet acte éducatif.

2.2.2 « Pourchasseurs de la réussite »

La deuxième catégorie des parents est constituée les « pourchasseurs de la réussite ». Neuf parents, soit une moitié des enquêtés, appartiennent à cette catégorie. Ces parents travaillent souvent dans des petites et moyennes entreprises privées ou dans le secteur public et occupent un poste de niveau intermédiaire. Ils n'ont pas autant de capital économique que les parents « admirateurs de la diversité » et ont principalement choisi les écoles privées qui sont moins chères et qui proposent un programme proche de celui des écoles publiques. Pour ce groupe de parents, les attentes envers leurs enfants sont toujours liées à la performance scolaire et le recours au privé passe de « la question scolaire à la question de la meilleure scolarisation possible » (Poucet, 2002, p. 13). La plupart des « pourchasseurs de la réussite » ne visent pas

prioritairement d'une école privée et leur choix est fait en vue de contourner la carte scolaire.
Nous pourrions les assimiler aux consommateurs d'école, abordés par Ballion (1982).

	Lien avec enfant	Âge de l'enfant	Nombre d'enfants dans la famille	École de l'enfant	Profession de la mère	Niveau d'études de la mère	Profession du père	Niveau d'études du père
P\01	Père	7	1	43D	Éditrice d'un nouveau média	BAC+3	Cadre d'entreprise d'informatiques privée	BAC+3
P\03	Mère	9	1	14B	Femme au foyer	Licence	Cadre de la chaîne télévision publique	Licence
P\04	Mère	7	1	22B	Agent immobilier	BAC+3	Ingénieur en architecture	Licence
P\07	Mère	9	1	22B	Employée administrative d'entreprise	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence
P\08	Père	9	1	22B	Employée administrative du secteur public	BAC professionnelle	Employé d'entreprise publique	BAC+3
P\10	Mère	8	1	22B	Enseignante secondaire (extrascolaire)	Master	Employé professionnel informatique	Master

P\16	Mère	11	2	49E	Professeur universitaire	Doctorat	Professeur universitaire	Doctorat
P\17	Mère	12	1	14B	Comptable (junior)	BAC+3	Non renseignée	Non assignée
P\19	Mère	11	1	22B	Militaire (officier subalterne)	Licence	Militaire (officier supérieur)	Licence

Tableau 15 Présentation des parents "poursuiveurs de la réussite"

Une autre caractéristique qui marque cette catégorie de parents est qu'ils sont souvent issus des villes plus petites que la ville B et qu'ils ne possèdent pas le hukou de cette ville. Cela rend leur statut des couches moyennes, déjà instable, encore plus fragile. Afin de préserver leur position sociale, ils comptent sur l'éducation de leur enfant et le rendement de leur choix scolaire. Ils ont une aspiration relativement explicite par rapport à la catégorie précédente, à court terme et à long terme. Le taux de réussite et les débouchés prometteurs proposés par l'école sont leurs préoccupations majeures au moment du choix scolaire.

Le taux de réussite est un indicateur très important et nous le prendrons certainement en considération lors du choix d'une école. Pour être honnête, lorsqu'un enfant entre à l'école, son futur chemin de vie est presque fixé. Le type d'école élémentaire où il est inscrit détermine le collège qu'il va fréquenter, ainsi que pour le lycée, l'université et le travail. (P 03, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « réussite »)

Pour ce groupe de parents, les attentes envers leur enfant sont toujours liées à la performance scolaire parce qu'ils sont eux-mêmes arrivés à leur place professionnelle et sociale de cette manière. Ils ont une excellente connaissance du système scolaire et valorisent la démarche *classique* tout en recherchant des canaux supplémentaires. Chaque étape de la scolarité de l'enfant est bien programmée et ils n'hésitent pas à mobiliser toutes leurs ressources pour des stratégies précoces de la scolarisation de leur enfant.

Mon enfant vient d'entrer en première année de l'école élémentaire. Mais en tant que parent, il faut en fait déjà commencer à réfléchir à son projet d'avenir. Car quand il entra en deuxième année de collège ou peut-être dès la première année de collège, nous devons décider s'il restera ici à la ville B ou s'il retournera dans sa ville natale. Parce que si vous n'avez pas de registre civil ici, vous ne pouvez pas inscrire à Gaokao ici. Même si vous étudiez dans un lycée dans la ville B, vous ne pouvez pas passer Gaokao ici. Un lycéen de la ville B a plus de chance d'entrer dans des universités prestigieuses. (P 04, mère d'un garçon de 7 ans, agent immobilier, « réussite »)

Avant, il suffisait d'avoir accès à l'école et les résultats dépendaient de chaque personne. Si vous êtes intelligent ou vous travaillez dur, vous aurez de bons résultats. Maintenant, nous choisissons de bonnes écoles. L'enfant réussit s'il étudie dans une bonne école. Je sais que cela semble ridicule. C'est

comme si vous n'aviez pas besoin d'étudier après être entré dans une bonne école, tout est arrangé. Mais c'est le cas d'aujourd'hui, tout le monde est comme ça, tout le monde se bat pour entrer dans une bonne école. Il suffit de regarder les expositions des écoles internationales. De nombreux parents viennent les consulter. Certains parents commencent cette préparation pour leur enfant même avant la maternelle. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, « réussite »)

Ces parents qui ont eux-mêmes reçu une formation de l'enseignement supérieur sont des bénéficiaires de l'éducation centrée sur examen et de la sélection éducative en fonction des résultats scolaires. Surtout pour ceux qui sont arrivés dans une grande ville et ont réalisé une mobilisation sociale ascendante grâce à l'éducation. Néanmoins ils se rendent aussi compte qu'il est de plus en plus difficile pour leur enfant de reproduire leur modèle d'ascension sociale et que l'ascenseur social a tendance à descendre comme ce que constatent des sociologues français dans la société française (Dubet & Duru-Bellat, 2006).

Je pense que la concurrence devient de plus en plus féroce. Pour être honnête, je suis venue d'une autre ville et je suis arrivée jusqu'ici en passant des examens. Le master et le doctorat, chaque étape n'était pas si facile, mais j'y suis arrivée. Je pense que si mon enfant veut atteindre le même niveau que moi, c'est-à-dire obtenir un doctorat dans une discipline *clé* d'une université *clé* dans cette ville, c'est impossible pour lui. [...] C'est parce que les parents ont fait trop peu d'efforts. Franchement, nous avons fait trop peu et nous avons perdu depuis le début. Quoi qu'il en soit, depuis le début, nous avons abandonné volontairement. Nous avons senti que nous ne pouvions pas battre les autres parents qui ont tout sacrifié, y compris les efforts que font leurs enfants. Parfois j'y pense, la scolarité est plus difficile maintenant qu'à mon époque. (P 16, mère d'un garçon de 11 ans, professeur universitaire, « réussite »)

Cette mère comprend bien que les diplômes universitaires d'aujourd'hui n'ont pas autant de valeurs qu'à leur époque parce que la démocratisation scolaire a fait du bac un diplôme courant. Quand le taux d'accès au bac était faible, ce diplôme, plus rare dans une cohorte de pairs avait sa valeur importante. Des dépenses éducatives et le coût de la réussite augmentent considérablement. En 1996, les dépenses d'éducation ne représentaient que 5,2% des dépenses annuelles par ménage (Luan, 2001) et en 2017, cette proportion atteint 13,2% (Wei, 2018). Il

ne s'agit pas seulement d'un investissement en matière économique, des parents s'engagent également psychiquement et physiquement dans l'éducation de leur enfant. L'enjeu de la scolarité pèse de plus en plus dans les sociétés modernes (Payet, 2017), dont des parents et des enfants chinois sont tous des victimes.

Les familles chinoises investissent de plus en plus dans l'éducation de leur enfant en espérant augmenter la possibilité de réussite en termes de scolarité et de position sociale. Des parents s'efforcent non seulement d'investir quantitativement dans la scolarité de leur enfant, mais également qualitativement en sélectionnant un parcours scolaire le plus prudent, avec le moins d'incertitudes possibles et avec le plus haut rendement. À première vue, la plupart des parents sont attirés par de belles promesses de l'école privée, telles que le programme d'école, la qualité des enseignants ou bien les pédagogies alternatives. Cependant, si nous lisons entre les lignes, à côté de leur désir pour l'école privée, il y a souvent une raison qui les empêche d'aller dans une école publique. Pour une grande partie des parents « pourchasseurs de la réussite », le système scolaire public planifie un itinéraire rassurant déjà éprouvé par eux-mêmes et par une multitude d'enfants chinois. Ces parents ne doutent pas de l'efficacité des écoles publiques *clé* et voulaient originellement envoyer leur enfant à l'une d'entre elles. Or, leur lieu d'habitation ne donne pas accès à une école voulue par ces parents et ils ne peuvent pas ou ne veulent pas s'engager dans le choix scolaire dans le système public par l'achat d'un appartement⁹⁸ qui se situe dans la zone d'affectation d'une école prestigieuse. Au lieu de se résigner pour une école publique à réputation médiocre, les écoles privées sont perçues comme la possibilité de restaurer l'espoir déçu et remontent à la première place du choix scolaire de ces parents. Elles représentent aux yeux des parents d'élèves un itinéraire scolaire moins risqué que ce qui offre des écoles publiques banales. Au moins, ils peuvent choisir l'école privée qui leur convient au lieu d'être affecté à une école publique sans négociation. Pour les familles qui ont un niveau économique moins élevé, l'école privée est souvent le dernier recours quand le système public n'est plus accessible (Wei, 2018).

L'école de notre quartier n'est pas très bonne. Nous ne sommes pas affectés à une bonne école et nous ne voulions pas acheter un *logement du district scolaire*. Il vaut mieux l'envoyer à une école privée avec cet argent. Au lieu d'être dans une école publique médiocre, une école privée serait mieux,

⁹⁸ Ce genre d'appartement est nommé 学区房 (logement du district scolaire). Ce sont souvent des petits appartements d'un bâtiment ancien dont le prix est inabordable. Le coût peut se varier entre 60 000 yuans (7 500 euros) et 150 000 yuans (18 750 euros) par mètre carré en fonction de la réputation des écoles du district scolaire. Sachant que le revenu disponible moyen par habitant à la ville B, soit 67 990 yuans (8 500 euros) en 2018.

d'après moi. (P 01, père d'un garçon de 7 ans, cadre d'entreprise d'informatiques privée, « réussite »)

Ayant une reconnaissance assez forte pour le système public, cette catégorie de parents reste souvent dans le même cadre de jugement pour des écoles publiques que pour des écoles privées. Ils prêtent ainsi davantage d'attention à l'efficacité de l'école privée et aux résultats scolaires lors du choix scolaire. La qualité des enseignants est l'une des préoccupations principales des parents de la catégorie « pourchasseurs de la réussite ». Pour eux, la professionnalité des enseignants est une garantie de la qualité d'enseignement et de la réussite des élèves. La qualité d'enseignant est aussi un point de vue considéré avec la plus grande attention par la direction des écoles privées. Les écoles ont grand intérêt à avoir le plus rapidement possible la réputation d'être un bon voir excellent enseignant. Ce jugement est en grande partie fabriqué par les parents. D'après nos parents interrogés, un *bon* enseignant est celui qui est responsable et attentif et qui jouit d'une bonne réputation. La réputation d'enseignant dépend largement du prestige de l'école où il travaille et sa performance est souvent mesurée par leur ancienneté. Le niveau de diplôme d'enseignant et les compétences pédagogiques sont relégués au second plan. Les parents interviewés ont une préférence pour des enseignants expérimentés, surtout pour ceux qui ont des expériences d'enseignement dans des écoles publiques *clé*. Bien qu'ils choisissent une école privée, ce qu'ils attendent est une qualité équivalente de l'école publique qu'ils ont voulue originellement. Par rapport aux deux autres catégories de parents enquêtés, les parents « pourchasseurs de la réussite » font souvent leur choix en faisant référence aux écoles publiques *clé*. Au fond, ces parents reconnaissent à l'école publique *clé* une supériorité.

En Chine, le secteur privé n'a pas encore assumé le genre d'éducation d'élite comme à l'étranger et une grande quantité des ressources éducatives de haute qualité est toujours dans le système public. (P 10, mère d'une fille de 8 ans, enseignante secondaire en extrascolaire, « réussite »)

Selon cette interviewée, des écoles publiques *clé* qui ont une longue histoire et le soutien d'État avaient déjà prouvé leur efficacité. Cependant, des écoles privées fondées récemment n'ont pas encore fait la preuve solide de leur performance. Le fait d'avoir des enseignants et de la direction venus des écoles publiques renommées permet à certaines écoles privées de rassurer les parents qui ne visent pas prioritairement le secteur privé.

La qualité des enseignants. Ils sont la responsabilité ou pas. Le nombre d'enseignants qualifiés et titulaires, la formation des enseignants et la

réputation... il faut tout voir. (P 03, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « réussite »)

De nombreuses écoles ont maintenant de nouveaux enseignants, tous des diplômés universitaires et même de master, mais ils n'ont aucune expérience. Quand je choisis une école pour mon enfant, je ne regarde pas le diplôme des enseignants, je regarde l'expérience d'enseignement des enseignants. Combien y a-t-il d'enseignants expérimentés et y a-t-il des enseignants qui ont un titre professionnel élevé. Il est préférable d'avoir des enseignants qui ont travaillé dans le public, qui sont plus stricts dans l'enseignement. Comme ça, je peux être rassurée. (P 17, mère d'une fille de 12 ans, comptable junior, « réussite »)

En revanche, comme le montre cet extrait, les parents se soucient moins de compétences pédagogiques de l'enseignant et de ses connaissances disciplinaires lors du choix d'école. Nous remarquons que peu de parents de cette catégorie ont exprimé explicitement une adhésion aux méthodes d'enseignement ou aux concepts éducatifs de l'école.

À part leur enthousiasme pour la qualité des enseignants, cette catégorie de parents exprime aussi leur intérêt pour la diversité du programme proposé par l'école. Cependant, pour eux, il s'agit plutôt d'une question du rapport qualité-prix, c'est-à-dire l'enjeu est d'avoir plus de bénéfices avec un seul choix scolaire. Certains parents voient l'école privée comme une combinaison de l'école publique et des ateliers extrascolaires. Sachant que des écoliers chinois participent très souvent aux activités extrascolaires dont les frais représentent une grande partie des dépenses d'éducation des familles chinoises. Pour une majorité des parents, ce genre de dépense extrascolaire est quasiment inévitable. S'il est possible de pratiquer toutes sortes des activités extrascolaires au sein d'une école en payant seulement une somme de frais scolaire, ce pourrait être le choix optimal. De plus, l'établissement scolaire crée un lieu plus sécurisant pour des pratiques et cela évite aussi des allers-retours entre la maison et des lieux extrascolaires. Pour répondre au besoin de ce genre de parents, certaines écoles privées mettent en avant donc des activités diverses qui englobent des extrascolaires. « 不用上课外班的学校 (Une école qui vous exempte des activités extrascolaires) » est justement l'enseigne d'une des écoles privées de notre étude.

Parce que les activités et les cours proposés par l'école sont assez divers. Je pense qu'il suffit de les apprendre à l'école. Parce que si vous êtes dans une

école publique, s'il n'y a pas autant d'activités à l'école, les enfants apprendront quand même des choses à l'extérieur de l'école. Par exemple, l'art, la musique et maintenant il y a toutes sortes de cours. Lego, les arts martiaux et le taekwondo, etc. Ça coûte. De cette manière, je pense que si l'école privée peut offrir aux enfants plus d'activités au sein de l'école, pas du genre classique comme les maths, le chinois et l'anglais, ce sera pas mal. De plus, l'école est plus responsable que les cours de tutorat extrascolaire, elle est plus formelle et nous sommes plus rassurés par sa sécurité. (P 04, mère d'un garçon de 7 ans, agent immobilier, « réussite »)

Je pense qu'une école privée peut être considérée comme une synthèse de l'école traditionnelle et des activités extrascolaires permettant aux enfants de participer à diverses activités extrascolaires sans quitter le campus. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, « réussite »)

Ce qui séduit et rassure des parents, ce sont des options d'activités superposées et la *pédagogisation* totale de la journée de l'enfant. Ils s'intéressent moins à la cohésion entre des activités extrascolaires et le projet d'école et ignorent que des cours extrascolaires sont souvent confiés aux intervenants externes. Chaque instant de la journée est un instant pédagogique même une fois la journée scolaire terminée.

Bien que les « pourchasseurs de la réussite » soient aussi attirés par le programme d'école, ils s'intéressent moins au contenu scolaire qu'à son rendement par rapport aux parents du type précédent. Leur choix scolaire s'oriente vers la productivité de l'école et ils ont un attachement à la rentabilité donc un rapport très utilitaire à l'apprentissage. Les pratiques artistiques et sportives à l'école servent moins à former un goût culturel qu'à augmenter la possibilité d'accès aux meilleures ressources scolaires pour de prochaines étapes scolaires.

Ce que les élèves apprennent à l'école, l'instrument musical, le chœur, et le football américain, ils ont aussi l'occasion de participer à la démonstration et à la compétition. S'ils atteignent un niveau d'excellence, ce pourrait être un avantage pour leur prochaine étape scolaire. (P 19, mère d'un garçon de 11 ans, officière militaire subalterne, « réussite »)

L'avis de cette mère coïncide avec celui de nombreux parents chinois. Des expériences de participation à des compétitions et des performances peuvent embellir le curriculum vitae d'élève et augmenter la possibilité d'accès aux collèges et aux lycées *clé*. Parce que certains

établissements secondaires prennent ce genre d'expériences comme critère de sélection de leurs élèves. Autrement dit, pour deux candidats ayant le même résultat scolaire, celui qui a des expériences dans des compétitions sportives, artistiques et scientifiques est plus privilégié. D'ailleurs, c'est aussi un avantage pour des élèves qui envisagent de postuler pour des établissements étrangers.

En discutant avec des parents « pourchasseurs de la réussite », nous avons l'impression qu'ils s'intéressent moins à l'état actuel de l'enfant qu'à la préparation pour son avenir. Ils sont les plus stressés parmi les trois catégories de parents et se trouvent souvent dans un état d'inquiétude. Ils ressentent une pression imposée par la compétition scolaire et une nécessité de ne pas tomber dans une position défavorisée de cette compétition. Pour se rassurer, certains parents engagent leur enfant dans le classement scolaire pour mieux évaluer leur chance de réussite et ajuster leurs stratégies scolaires. Même si pendant l'enseignement primaire le classement des élèves est interdit au sein des écoles, cela n'empêche pas que certains parents cherchent à savoir où se situe leur enfant parmi les pairs par d'autres biais. Quelques parents ont exprimé leurs insatisfactions de la modalité d'évaluation proposée par l'école parce qu'elle ne leur permet pas de comparer des résultats scolaires de leur enfant avec ceux des autres. Ils cherchent donc la réponse dans des cours particuliers des disciplines classiques afin de s'assurer que leur enfant garde une position favorisée dans la compétition scolaire. Cette propension à la compétition scolaire est plus présente parmi les parents « pourchasseurs de la réussite » qui occupent une position sociale fragile aux franges inférieures des classes moyennes. Une moindre réussite scolaire de leur enfant leur ferait craindre un déclassement, eux dont l'ascension sociale ne tient pas à grande distance des milieux populaires. Tous les parents ne participent pas volontairement à cette compétition scolaire. Il y a aussi quelques parents qui avouent être emmenés dans cette course infernale par d'autres parents d'élèves.

Parce qu'il y a toujours des parents qui disent que le niveau d'éducation scolaire de notre district n'est pas assez bon par rapport aux autres districts de la ville. Ce n'est certainement pas comparable à ces bonnes écoles, comme l'école Y, R, et S. Je connais des gens du quartier qui ont déménagé pour aller dans une bonne école primaire. Quand il y a de plus en plus de gens comme ça autour de nous, il est facile d'être influencé par eux. Sa mère est comme ça. Elle m'a dit que les autres parents, soit ils achètent un logement de district scolaire, soit ils cherchent une école internationale pour leur enfant, et nous, si nous ne faisons rien et laissons l'enfant aller dans une école élémentaire

ordinaire, nous avons peur de le retarder. (P 08, père d'un garçon de 9 ans, employé d'entreprise publique, « réussite »)

Dans les propos de ce père, nous constatons une crainte d'élimination. Ce parent n'a pas l'intention de participer activement à la compétition, mais se soucie quand même de la place de son enfant dans le classement scolaire. Sans doute, que le système scolaire public permet une scolarité à tous les enfants, personne n'est exclu. Cependant, l'inégalité entre des écoles publiques, que ce soit constaté objectivement ou perçu subjectivement par les parents, donne aux parents des couches moyennes une impression que laisser l'enfant entrer dans une école publique médiocre signifie une irresponsabilité de leur part et une élimination différée pour l'enfant. Dans l'étude de Bourdieu (1979), les enfants du milieu populaire sont les victimes de l'élimination différée du niveau secondaire. Alors que dans notre cas, ce phénomène se présente dès l'enseignement primaire. Et ce sont des parents des couches moyennes, surtout de la tranche inférieure, qui perçoivent ce risque et tendent d'éviter de tomber dans cette élimination. « 不要输在起跑线上 (ne pas perdre à la ligne de départ) » est une devise très connue en Chine et beaucoup de parents s'en servent comme ligne de conduite pour leur choix éducatif.

Le choix scolaire, il s'agit en grande partie du réconfort psychologique. On a une inquiétude que l'enfant soit laissé en arrière dès le départ. L'environnement social est comme ça, rien à faire qu'à suivre (la tendance). (P 08, père d'un garçon de 9 ans, employé d'entreprise publique, « réussite »)

Tout le monde va vers ça (les écoles privées). Je suivrai donc la majorité. Il n'y aura toujours pas de gros problème et je ne veux pas laisser mon enfant en arrière. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, « réussite »)

En ce qui concerne le plan de scolarité à venir de l'enfant, il est toujours organisé conformément au principe de rentabilité scolaire, que ce soit à court terme ou à long terme. Pour les parents qui ont une préférence pour le système public, le choix de l'école privée est une stratégie qu'ils adoptent pour éviter une école publique médiocre. Ce choix n'est pas fait par conviction et ils n'hésitent pas à retourner au système public à la fin de l'enseignement primaire et rejoindre au parcours *classique*. Leur objectif ultime est de réussir Gaokao, concours d'entrée à l'enseignement supérieur, et d'entrer dans une université prestigieuse dont le diplôme donne accès à un emploi solide. Issus des milieux moins favorisés, les parents de notre étude n'ont pas reçu d'aides de leurs propres parents au cours de la scolarisation. C'était grâce à leurs propres

efforts et leur réussite à Gaokao que ces gens ont obtenu la promotion de leur statut social. Leurs propres expériences les ont convaincus de l'égalité de Gaokao et de son rôle primordial dans la mobilité sociale ascendante. Certains parents voient Gaokao comme une épreuve importante dans la vie et un rite de passage pour des jeunes. En revanche, ces parents sont moins enthousiastes pour des études à l'étranger, mais n'en excluent pas non plus l'idée. À la différence des parents « admirateurs de la diversité », les « pourchasseurs de la réussite » préfèrent que leur enfant ait une formation universitaire en Chine avant de poursuivre leurs études à l'étranger.

L'ambiance de notre famille n'est peut-être pas comme celles dont les parents ont étudié à l'étranger. Ils sont dans un autre environnement et connaissent la situation des pays étrangers, leurs cultures, leurs modes de vie. Les gens peuvent partir à l'étranger pendant les vacances, ce qui est normal et courant. Mais pour notre famille, nous n'avons peut-être pas cette atmosphère. Naturellement, il a moins d'occasions d'entrer en contact avec ces cultures étrangères, donc je pense qu'il vaut mieux utiliser nos propres avantages. (P 04, mère d'un garçon de 7 ans, agent immobilier, « réussite »)

La mise en jeu des avantages tout en évitant les faiblesses constitue le principe de cette mère, et aussi de plusieurs parents de cette catégorie. Aucun d'eux n'envisage d'envoyer leur enfant à l'étranger au cours de l'enseignement secondaire. Leur méconnaissance du système éducatif des autres pays et la distanciation entre la culture familiale et la culture occidentale freinent le projet de mobilité internationale pour leur enfant. Seulement deux enquêtés parmi les neuf de cette catégorie ont des expériences éducatives à l'étranger et tous les deux l'ont fait après la formation de licence en Chine. Ils préfèrent donc que leur enfant suive leur modèle et évitent les risques de prendre un chemin inconnu. D'ailleurs, il y a aussi sous-entendu une préoccupation concernant la communication avec l'enfant. Le directeur d'une école privée choisie par les parents enquêtés nous confirme aussi qu'une partie des parents ont une réserve pour la culture étrangère parce qu'ils se soucient d'un décalage culturel avec leur enfant et veulent préserver un lien culturel et familial entre eux. L'appropriation de la culture traditionnelle chinoise et des valeurs morales associées sont très importantes aux yeux des parents. Cette préoccupation conduit donc des écoles privées à intégrer des éléments traditionnels chinois dans leur programme.

Alors que pour quelques enquêtés qui ont envisagé cette mobilité internationale pour leur enfant, c'est moins pour la raison de projet scolaire et professionnel que pour accumuler plus de poids

sur la réussite. Un diplômé de l'université étrangère a encore plus d'avantages sur le marché de l'emploi. Nous pouvons soumettre une hypothèse que l'attachement des couches moyennes chinoises à un parcours scolaire à l'étranger pour leur enfant est une très bonne compréhension des exigences du marché du travail. Les études internationales qui ont été peu imaginées autrefois par des parents chinois sont de plus en plus fréquentes chez les jeunes générations des catégories sociales moyennes. Certains parents craignent même que des expériences à l'étranger deviennent banales pour les catégories sociales moyennes et supérieures, de sorte que cela devient un signe distinctif et un critère d'élimination pour ceux qui n'ont pas ce genre d'expériences.

C'est une tendance sociale. De nos jours, il y a beaucoup de diplômés de licence, de master aussi. Comment pouvez-vous dire que vous avez étudié sans avoir étudié à l'étranger ? Je ne suis pas allé à l'étranger. Je n'avais pas d'argent à l'époque et je ne pouvais pas. Maintenant que j'ai de l'argent, je lui donne cette opportunité. (P 01, père d'un garçon de 7 ans, cadre d'entreprise d'informatiques privée, « réussite »)

L'attitude de ce père pour les études à l'étranger rejoint en quelque sorte celui des interviewés P 07 et P 08 pour le choix d'une école privée. Nous ressentons une volonté *modérée* des parents de cette catégorie « pourchasseurs de la réussite ». Leur choix est plus façonné par des circonstances sociales qui les entourent que par leurs propres besoins. En tant que nouveaux arrivants des couches moyennes, ces parents s'efforcent d'avoir des comportements sanctionnés par cette catégorie et de suivre l'exemple des catégories sociales supérieures. Leur choix accorde moins de considérations au développement de l'enfant lui-même, ce qui les différencie de la troisième catégorie de parents d'élèves : des « supporteurs de l'épanouissement ».

2.2.3 « Supporteurs de l'épanouissement »

La dernière catégorie de parents est moins nombreuse et elle est composée de cinq familles. Parmi les dix parents de ces familles, une moitié ont un diplôme supérieur de master. Alors que pour les deux catégories précédentes, cette proportion est seulement autour de 20%. Les parents « supporteurs de l'épanouissement » sont plus diplômés et ont souvent une profession du niveau moyen et supérieur et une condition économique relativement aisée. Les pères occupent souvent une position professionnelle de direction. Les mères ont une profession intermédiaire, mais elles ont un niveau d'expertise élevé dans leur domaine de travail. Par exemple, P 13 de cette catégorie et P 17 de la catégorie « pourchasseurs de la réussite » travaillent tous les deux dans

la comptabilité. Mais P 17 a une poste junior et travaille dans une petite entreprise et P 13 se spécialise dans le domaine de finance et occupe un poste senior au sein d'une grande entreprise sinoétrangère.

Les écoles privées qu'ils ont choisies ne proposent pas forcément un parcours international, mais elles mettent en avant une méthode d'enseignement non frontale. Les frais scolaires de ces écoles sont au niveau supérieur parmi toutes les écoles privées de la ville et se situent entre 140 000 yuans – 250 000 yuans (17 500 euros – 31 250 euros). Au contraire des parents de la catégorie « pourchasseurs de la réussite », les parents « supporteurs de l'épanouissement » ne visent pas prioritairement une école publique, sauf deux familles qui ont transféré leur enfant d'une école publique à une école privée.

	Lien avec enfant	Âge de l'enfant	Nombre d'enfants dans la famille	École de l'enfant	Profession de la mère	Niveau d'études de la mère	Profession du père	Niveau d'études du père
P\06	Mère	11	1	43D	Femme au foyer	Licence	Journaliste de presse	Licence
P\11	Père	6	1	36D	Professeur universitaire	Master	Psychanalyste et professeur universitaire	Doctorat
P\13	Mère	11	1	49E	Comptable (senior)	Licence	Cadre d'entreprise privée	Master
P\15	Père	6	2	53E	Déléguée médicale	Licence	Cadre RH	Master
P\18	Mère	7	1	36D	Notaire (senior)	Licence	Cadre d'entreprise BTP privée	Master

Tableau 16 Présentation des parents "supporters de l'épanouissement"

Cette troisième catégorie de parents s'intéresse davantage à l'épanouissement de leur enfant. Grâce aux expériences éducatives et professionnelles, ils ont plus d'intérêts et d'accès aux savoirs scientifiques, surtout le développement psychologique de l'enfant. Par des magazines, des ouvrages, des émissions et des réseaux sociaux, des savoirs sur la psychologie sont plus facilement accessibles aux parents d'aujourd'hui. Ils ont acquis des connaissances plus ou moins approfondies ou tout simplement répètent ce qui est dans l'air du temps des milieux lettrés. Ces parents prennent en considération les initiatives de l'enfant et sa personnalité. Ce rapport à l'enfant affiché comme savant et scientifique se veut être un signe distinctif pour ces parents intellectuels et une nouvelle culture à légitimer, comme le montre les propos de ce père cités ci-dessus.

Les enfants, quand ils grandissent, le développement intellectuel et le niveau de croissance de chacun sont différents. Mais dans les écoles, et en particulier des écoles publiques, on espère que la croissance de ces enfants sera synchronisée autant que possible, afin qu'ils puissent correspondre au programme. De cette façon, il ne reste pas vraiment beaucoup d'énergie pour prêter attention au développement de la personnalité. Ce que les écoles fabriquent ce sont des pièces standards pour un système social. Dans ce cas, cela est utile à la stabilité de la société. Mais c'est la meilleure période pour le développement de la personnalité de l'enfant. [...] Ici, chaque classe a deux enseignants, un enseignant chinois et un enseignant étranger. Et les élèves sont moins nombreux. Il y a environ 20 élèves par classe. De cette façon, l'enseignant connaît mieux chaque élève. Par exemple, il y a des parents qui font tous les efforts pour entrer dans une école réputée. Et il y a 40 ou 50 élèves par classe. C'est une surcharge pour enseignant. On ne peut rien faire. Au cours de l'enseignement, l'enseignant ne peut pas prendre en compte les caractéristiques de tant d'enfants. Il ne peut que s'occuper de la plupart d'entre eux. On fixe un objectif et que tout le monde va dans la même direction. Si tu ne peux pas atteindre, c'est à toi de faire les efforts pour le rattraper. Il n'y a pas beaucoup de place pour le développement de la personnalité. L'école ne peut pas s'occuper de ces deux aspects. Ce qu'elle fait, c'est la standardisation. (P 15, père d'un garçon de 6 ans, cadre RH, « épanouissement »)

Pour des parents « supporteurs de l'épanouissement », les méthodes pédagogiques sont davantage valorisées que les connaissances scolaires. Ils sont convaincus que les méthodes actives sont plus bénéfiques pour leur enfant que les méthodes frontales comme l'apprentissage par cœur qui est considéré comme méthode utilisée principalement à l'école publique et qui est plus adaptée aux enfants des milieux populaires selon (Duru-Bellat et al., 2018).

J'ai choisi cette école, car elle peut laisser mon enfant réfléchir de manière autonome. Elle a des critères différents que les écoles publiques pour juger les enfants. Elle n'oblige pas l'élève à mémoriser chaque mot prononcé par l'enseignant. Au lieu de cela, elle laisse les enfants apprendre à poser des questions et à réfléchir. (P 13, mère d'un garçon de 11 ans, comptable senior, « épanouissement »).

L'école accorde plus d'attention à l'application des connaissances. L'enseignement par thème et par projet est le bienvenu. Les disciplines n'existent plus indépendamment. Elles sont liées l'une à l'autre et on mobilise ses connaissances de différents disciplinaires pour résoudre un problème ou atteindre un objectif. En fait, c'est plus proche de la vie. Notre travail se présente également sous cette forme, c'est-à-dire par projet. Si on construit un bâtiment, on ne peut pas le faire sans se soucier de rien d'autre. Il faut tenir compte du coût de l'immobilier, de l'environnement, du public visé. Comme son père, il est un gestionnaire. Il n'est pas obligé de tout maîtriser, mais il doit avoir une vision globale pour la situation générale, il doit être conscient de tout ça. C'est pareil pour l'enfant. J'espère qu'il apprendra cette façon de penser. Elle sera utile à tout moment et ne sera jamais dépassée. (P 18, mère d'une fille de 7 ans, notaire senior, « épanouissement »)

La pédagogie par projet et la méthode d'enseignement qui brise la barrière entre les disciplines scolaires sont appréciées par cette catégorie de parents. Comme cette mère ci-dessus, les parents « supporteurs de l'épanouissement » s'intéressent au côté pragmatique des savoirs et à la formation des compétences. Ils ne se contentent plus d'une bonne maîtrise des connaissances disciplinaires pour leur enfant. Le modèle de scolarisation focalisant sur la maîtrise des savoirs est beaucoup pratiqué par le système scolaire public et débouche souvent sur un poste d'exécuteur ou d'opérateur. Néanmoins les parents des couches moyennes et supérieures envisagent une position professionnelle de gestion et de direction pour leur enfant. Cela les

conduit à revendiquer une scolarisation différente du système public et plus adaptée à leur aspiration, c'est-à-dire plus active et moins imposée.

Nous constatons que les parents de cette catégorie font aussi référence au système public pour justifier leur choix de l'école privée, tout comme des « pourchasseurs de la réussite ». Or pour des « supporteurs de l'épanouissement » la comparaison réside moins dans les résultats scolaires que dans la culture et les valeurs produites par l'école. Ces parents se mettent en opposition à la scolarité standardisée proposée par le système public. Ils ne nient pas l'efficacité des écoles publiques, mais valorisent une éducation plus individualisée et diversifiée. Quelques enquêtés mentionnent l'inadaptation de leur enfant à l'univers uniformisé créé par le système public. Cette discordance est notamment remarquée par les deux familles qui ont transféré leur enfant d'une école publique à une école privée. Ces parents espèrent que la personnalité et la singularité de leur enfant soient prises en compte et que l'école les respecte au lieu de les opprimer. Donc ils apprécient particulièrement la pédagogie centrée sur l'enfant proposée par l'école privée et la petite taille de la classe.

En outre, l'école est organisée par de petites classes avec moins de 18 élèves dans chaque classe. C'est ce que nous apprécions. Dans son ancienne école, il y avait près de 40 enfants dans la classe, deux fois plus qu'ici. Les classes de petite taille peuvent mieux garantir l'enseignement. Je pense que certains enseignants des écoles publiques sont excellents, mais ils leur demandent trop d'énergie pour le gérer une classe de 30 ou 40 élèves. Leur temps et leur énergie sont consacrés à encadrer les enfants, et moins à la préparation d'enseignement et cela diminuera la qualité d'enseignement. (P 06, mère d'un garçon de 11 ans, femme au foyer, « épanouissement »)

Au lieu de se focaliser exclusivement sur l'enseignant et des connaissances à enseigner, les parents s'intéressent particulièrement à l'épanouissement de l'enfant. Ils accordent de l'importance aux initiatives de l'enfant, à sa curiosité et sa personnalité et ne veulent pas qu'elles soient négligées au cours de sa scolarité. Ces parents se focalisent notamment sur l'état actuel de l'enfant et moins sur la préparation pour son avenir. Ils n'ont pas un projet précis pour leur enfant et s'intéressent moins au rendement direct de leur choix éducatif. Par exemple, toujours au sujet des activités artistiques, les parents « admirateurs de la diversité » visent à former le goût culturel par les pratiques artistiques, les parents « pourchasseurs de la réussite » s'intéressent au rendement scolaire derrière les cours artistiques et les parents « supporteurs de l'épanouissement » se préoccupent davantage de la joie et du bien-être que l'enfant ressent en

baignant dans la culture et l'art.

J'aime bien que mon enfant puisse jouer d'un instrument de musique, parce que je pense que c'est un bon moyen de se détendre et de libérer son esprit, pour que l'on puisse entrer dans un état plus paisible. Parce que je pense que jouer des instruments de musique et faire des sports comme le footing, pendant les pratiques, l'esprit est complètement détendu et on ne pense pas à autre chose, donc je pense que c'est une bonne façon de se détendre. (P 06, mère d'un garçon de 11 ans, femme au foyer, « épanouissement »)

Le désaccord avec la standardisation et l'uniformité du secteur public conduit ces parents à choisir une école privée. L'idée d'une *contre-culture* comme le libéralisme se manifeste entre les lignes des paroles des enquêtés. Ils ont une philosophie éducative plus proche de l'Occident. Certains parents ont eux-mêmes des expériences éducatives ou professionnelles à l'étranger. Pour les autres, le milieu professionnel et le réseau social leur permettent d'accéder aux informations diverses. Un journaliste ou un cadre des ressources humaines a plus de possibilités de s'exposer aux informations diversifiées qu'un employé d'entreprise publique ou même qu'un ingénieur en architecture qui se concentre spécifiquement sur les savoirs professionnels de son domaine. De plus, ces parents qui ont un haut niveau d'études sont équipés des connaissances et des compétences de recherche et d'analyse.

En ce qui concerne le projet scolaire à venir de l'enfant, cette catégorie de parents envisage que leur enfant continue le parcours dans le système privé. Les écoles privées qui englobent souvent l'enseignement primaire et secondaire permettent une continuité scolaire, notamment en termes de méthode d'enseignement et de philosophie de l'école. Cette continuité permettant à l'enfant de rester dans un même modèle scolaire et de l'épargner de l'appropriation d'un nouveau modèle est très appréciée par des parents. Quant aux études à l'étranger, ils ont un avis plutôt favorable, mais ne l'imposent pas comme une obligation. Les parents de cette catégorie sont pour l'instant dans un état d'attente et d'observation. Ils n'ont pas l'intention de fixer un projet précis pour leur enfant. La bonne maîtrise de dernières informations scolaires et la compréhension du contexte social leur permettent d'aider leur enfant à faire les meilleurs choix aux moments critiques. De plus, ils espèrent aussi que l'école qu'ils ont choisie équipe leur enfant de connaissances et de compétences tout en fournissant les informations aux parents afin d'être avantageux lors des prochains choix éducatifs et professionnel de l'enfant. Pour eux, la planification de l'avenir est une compétence très importante pour l'enfant et ils espèrent que l'école privée est un bon endroit pour l'apprendre.

Nous étions tous comme ça, les enseignants et les parents nous ont dit qu'il fallait juste travailler dur et ne pas se soucier des autres choses. Ce que nous avons appris à l'école, pour être honnêtes, nous ne savons vraiment pas si nous nous en servirons plus tard dans le travail, mais c'est utile pour passer des examens. J'espère que mon enfant ne sera plus comme nous et qu'il pourra avoir un plan pour son avenir. Les choses que nous pouvons lui fournir sont également limitées, alors j'espère que l'école pourra mieux guider les enfants et fournir des informations que nous ne pouvons pas fournir, ce qui aidera les enfants à planifier leur propre avenir. (P 18, mère d'une fille de 7 ans, notaire senior, « épanouissement »)

3 Les aspirations éducatives et sociales partagées

Malgré les différentes visées du choix scolaire des trois catégories de parents d'élèves, nous récupérons quelques idées partagées par ces familles des couches moyennes chinoises dont deux sont remarquables. La première est la quête des plus-values derrière le choix scolaire et la deuxième est une forte envie de rester dans un cercle social valorisant et sécurisant réservé aux milieux favorisés, autrement dit un espace « entre-soi ». Par ces aspirations partagées par des parents enquêtés se manifeste un besoin de lutter contre l'incertitude scolaire et l'instabilité sociale des familles des couches moyennes chinoises.

3.1 À la recherche des plus-values

La première aspiration partagée par les parents enquêtés est leur intérêt porté sur les plus-values engendrées le choix d'une école privée. Les familles issues des couches moyennes font partie d'une minorité des familles qui ont la possibilité de choisir entre le public et le privé et la comparaison entre ces deux secteurs est omniprésente lors de leur choix. L'offre scolaire proposée par le secteur public, qui privilégie davantage l'uniformité, ne correspond pas aux demandes éducatives de plus en plus diversifiées et individualisées des couches moyennes. Elles estiment trouver une éducation différente et un enseignement sur mesure dans le secteur privé. Dans cette étude, nous considérons la plus-value comme une sorte de bénéfices qui sont difficilement accessibles par une scolarisation dans le secteur public. Puisque des plus-values

de la scolarité dans une école privée sont difficilement mesurables, nous essayons de les associer aux attentes relativement concrètes des parents d'élèves. Les plus-values, qui se manifestent notamment dans les activités scolaires et les méthodes d'enseignement, motivent les parents à choisir une école privée. Que ces plus-values puissent être transformées en résultats scolaires chiffrés, ou en valeurs culturelles et sociales, ou en joie et bonheur de l'enfant, elles s'inscrivent dans un projet qui leur semble inaccessible dans le secteur public et représentent un privilège réservé aux catégories favorisées qui permet à la fois d'avoir plus de possibilités scolaires et de se distinguer des milieux populaires.

En ce qui concerne le poids des innovations éducatives sur le choix scolaire de nos parents interrogés, quelle que soit l'interprétation des innovations, elles font partie des plus-values que cherchent les parents des couches moyennes. Comme ce que nous avons constaté à partir d'analyse des sites web des écoles privées, il existe également une grande différence au sujet de la perception des innovations pédagogiques. Pour les « admirateurs de la diversité », l'innovation se manifeste dans le programme scolaire proposé par des écoles privées qui est peu proposé dans le milieu scolaire public. La diversité des activités artistiques et sportives, et surtout la rareté et la supériorité qu'elles représentent, répond aux besoins de ces parents des couches moyennes qui veulent renforcer leur position sociale par une accumulation des capitaux culturels. À part la maîtrise des savoirs fondamentaux, qui est une demande commune des parents d'élèves de tous les niveaux sociaux, les parents des couches moyennes exigent un programme scolaire riche et aux normes internationales qui permettra d'élargir les horizons de l'enfant et de lui apporter des valeurs sociales et culturelles supplémentaires. L'innovation éducative réside donc dans le contenu scolaire des écoles privées et dans les expériences scolaires promises par ces écoles. Quant aux « pourchasseurs de la réussite », l'innovation pédagogique est mesurée par son rendement scolaire envisagé en scolarisant dans une école privée. Ils s'intéressent moins au processus qu'aux résultats. L'innovation est soutenue et reconnue par ces parents tant qu'elle est profitable. Ce qui les attire dans les écoles privées, ce n'est pas forcément une méthode d'enseignement nouvelle ou un programme innovant, mais le rendement scolaire de ces nouveautés affiché par école. Ces parents qui ont souvent une préférence pour le système public et le parcours *classique* cherchent en même temps une alternative à laquelle ils pourront avoir recours quand le parcours *classique* ne leur convient pas. Pour ces familles, le maintien du statut social grâce à d'excellentes notes est toujours le moyen le plus sûr et le plus direct de nourrir d'espoir de le consolider. Finalement, ce sont les « supporters de l'épanouissement » qui s'intéressent davantage aux idées pédagogiques derrière

les innovations. Ces parents sont attachés au développement individuel de l'enfant, ce qui relève des idées principales du mouvement de l'éducation nouvelle sans pour autant s'en réclamer. Ils sont plus attentifs que les deux autres catégories à l'originalité des méthodes pédagogiques promises lors du choix scolaire, sans doute plus pour l'espoir élitiste qu'elles nourrissent que par l'idéal humaniste de leur discours. Ce rapport singulier à l'enseignement n'est pas sans relations avec le niveau universitaire atteint par les pourchasseurs de l'épanouissement et les réseaux de sociabilités qu'ils ont développés les situent les plus proches du fonctionnement des catégories sociales supérieures. Cela les différencie des deux autres catégories de parents d'élèves qui partagent plus une information colportée par leur réseau. En même temps, cette préoccupation du bien-être de l'enfant se mélange aussi avec une volonté de se distinguer des milieux populaires. Parce que les nouvelles méthodes d'enseignement comme la pédagogie par projet et l'enseignement coopératif ne sont pas ou très peu appliquées dans les écoles publiques. Cependant, l'intérêt des parents porté sur l'épanouissement de l'enfant ne dissimule pas leur exigence pour la réussite scolaire et ces deux aspects sont interdépendants. Les parents de nos trois catégories ont presque les mêmes interprétations pour une *bonne école* : l'école *clé* qui a un taux de réussite élevé, un programme scolaire riche et productif et qui jouit d'une bonne réputation. Les catégories sociales moyennes s'efforcent toujours d'établir le lien entre l'épanouissement et la réussite et ce premier n'a de sens que si le second est atteint (Dubet & Martuccelli, 1996).

L'innovation pédagogique n'est peut-être pas le facteur majeur du choix scolaire des parents enquêtés. Néanmoins, les plus-values que l'innovation pédagogique représente motivent les parents des couches moyennes à choisir une école privée. Bien que les parents puissent choisir une école privée pour le côté novateur qu'elle met en avant, ils ne sont pas tous vraiment prêts à accepter le nouveau cadre de jugement, différent des repères familiaux des parents, pour évaluer la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires. Ils mettent en place ainsi des stratégies de plus-value au cas où le brouillage des critères de jugement s'avèrerait à un moment révélateur de difficultés qui leur auraient échappé.

3.2 Une envie de rester « entre-soi »

Une envie de rester « entre-soi » est l'autre consensus partagé par nos parents enquêtés. L'école privée crée une sorte de communauté permettant aux enfants des couches moyennes et supérieures de rester entre eux et surtout de ne pas se mélanger avec les milieux populaires. Cette volonté de rester « entre-soi » avait déjà été mise en évidence dans les autres études

comme dans les familles bourgeoises parisiennes (Plaisance, 1983), chez les parents des classes moyennes parisiennes (Van Zanten, 2009) et les classes moyennes canadiennes (Lessard, 2007). Une des caractéristiques fortes qui identifie les couches moyennes est l'intention de maintenir leur statut social et d'éviter le déclassement vers les milieux populaires. Cela conduit les parents à se préoccuper de l'environnement de l'école lors du choix scolaire. Ici, l'environnement a deux sens. Le premier est le milieu physique du campus de l'école, la cour de récréation, les salles de classe, le jardin, etc. Le deuxième désigne l'ambiance sociale au sein de l'école comme la relation avec les enseignants et les élèves. Au sujet des équipements du campus, une cour de récréation spacieuse et des décorations artistiques sont souvent appréciées par les parents.

Après la visite, notre fils ne voulait pas partir. Il aimait particulièrement cette école. La cour de récréation est grande et belle, les salles de classe sont également très propres, les tables et les chaises sont toutes neuves et les enseignants sont très gentils. En regardant l'école du quartier à côté de chez nous, elle était trop cassée et qu'il n'y avait pas tellement de place pour se déplacer. Parce que le terrain de jeu est très petit dans la zone urbaine et que notre enfant aime le sport, il aime courir, donc il aime le genre de terrain de jeu de cette école privée. (P 05, mère d'une fille de 10 ans, enseignante de chant, « épanouissement »)

Je pense que les écoles privées sont meilleures que les écoles publiques et que l'environnement est meilleur. Après tout, l'argent est dépensé. Beaucoup de choses sont meilleures que celles des écoles publiques. J'espère que mon enfant pourra aller dans une école avec un environnement de haute qualité. On peut le faire, pourquoi s'embêter avec les petites salles de classe et les terrains de jeux des écoles ordinaires. (P 09, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « diversité »)

Ces équipements matériels qui sont une condition nécessaire pour la mise en œuvre de programmes scolaires offrent aux élèves un lieu d'études agréable et confortable. Nous constatons que ces parents ont une préférence pour le confort et l'aisance de vie de leur enfant. C'est dû au souci du bien-être de l'enfant et également à un sentiment de supériorité par rapport aux écoles publiques. La question du souci du confort des enfants est récurrente chez les parents des écoles privées parce que pour des couches moyennes, la qualité de vie est possible et le confort voire le luxe est un principe de vie qui distingue de celui des milieux inférieurs. Elles

ont la possibilité de s'échapper de l'exiguïté, de l'inconfort, de la proximité et de la promiscuité, ce qui caractérisent des milieux populaires. Les couches moyennes s'en démarquent en choisissant un style de vie que les milieux modestes ne peuvent pas égaler.

Or le confort substantiel est loin d'être le facteur décisif du choix scolaire des parents étudiés. Par rapport à l'environnement physique, les interviewés s'intéressent encore plus à l'ambiance sociale de l'école. Outre la relation avec des enseignants, l'influence mutuelle entre pairs est également un facteur important à prendre en considération. Pour les parents, cette influence est à la fois intellectuelle et sociale.

La plupart des enfants de l'école sont issus des familles d'élite. Le point de départ (des enfants) est assez bon. (P 04, mère d'un garçon de 7 ans, agent immobilier, « réussite »)

Dans une bonne école, il y a plus de chances que vous soyez avec de bonnes personnes. Le genre d'amis que vous vous faites détermine le genre de personne que vous êtes. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, r)

Comme le montre ces deux extraits ci-dessus, il est important pour ces parents que leur enfant soit parmi les enfants issus des familles aisées. Pour eux le contexte familial de l'enfant est très important. Cette préoccupation est due à la prise en compte du niveau d'apprentissage des élèves d'une même classe et de l'avancement de l'enseignement. D'après les parents, côtoyer avec des pairs excellents peut stimuler le potentiel et progresser ensemble. Les situations économiques et culturelles similaires des familles permettent aux enfants d'avoir une culture familiale assez proche, ce qui facilite leur communication et leur appropriation de la culture scolaire de l'école. Fei Xiaotong (2011), sociologue chinois, souligne que la société chinoise fonctionne sur la relation interpersonnelle. Chaque individu s'efforce d'élargir son réseau relationnel. L'école privée dont la plupart des élèves sont issus des familles aisées favorise le développement du réseau social et l'accumulation du capital social. Cette accumulation du capital social vient s'ajouter au capital scolaire possédé et les deux se cumulent et se renforcent mutuellement.

Les enfants qui vont dans cette école sont issus de familles de bonnes conditions et des revenus élevés. Les amis que les enfants peuvent se faire sont également ceux qui grandissent dans une bonne qualité de vie et un

environnement similaire. (P 01, père d'un garçon de 7 ans, cadre d'entreprise d'informatiques privée, « réussite »)

Les remarques de cet enseignante E 12 confirment aussi l'intention des parents à former ou à rejoindre un *cercle* social en choisissant telle ou telle école. En plus d'une prise en considération du futur cercle de leur enfant, le réseau de sociabilité des parents eux-mêmes est aussi à prendre en compte.

De nombreux parents ont dit qu'ils avaient choisi (une école privée) pour le cercle. Ils (les parents d'élève) ont un cercle. Comme notre école, c'est pas mal, mais pourquoi notre recrutement des élèves n'est pas si bien par rapport aux autres écoles ? C'est parce qu'il n'y a pas de tel cercle. [...] Nous avons des élèves qui transféraient à l'école E49. Leurs parents ont dit : « l'enfant de mon ami était à l'école E49. Quand les enfants se sont réunis, ils ont parlé de leur vie à l'école. Mon enfant n'étudie pas dans cette école, donc il n'y a pas de langage commun ». Donc tout le monde y va, comme à l'école W, c'est la même chose, les enfants des célébrités sont tous là. Donc de plus en plus de célébrités y envoient leur enfant. Et beaucoup d'hommes d'affaires inscrivent leur enfant à l'école E49. (E 12, 43 ans, 17 ans d'ancienneté, « activistes »)

Alors que pour certains parents les critères de la sélection des pairs de leur enfant sont plus sévères. Tout comme ce père, il veut contrôler même le genre de loisir choisi par les pairs de son fils.

L'environnement familial des enfants est très important. Par exemple, moi, je ne laisserai pas mon fils regarder « Les ours »⁹⁹ et je ne veux pas qu'il joue avec des enfants qui le regardent. Il n'est pas éducatif. En plus, les enfants peuvent également apprendre certains comportements violents. Il est possible que les parents qui laissent les enfants regarder ça ont des problèmes de valeurs. (P 01, père d'un garçon de 7 ans, cadre d'entreprise d'informatiques privée, « réussite »)

Nous pouvons dire que ces parents s'organisent pour un contrôle total de la vie et de l'environnement de leur enfant tout en proclamant leur souci de son épanouissement. Pas un

⁹⁹ Une animation chinoise assez populaire parmi les enfants.

instant de la vie de l'enfant n'est laissé au hasard des rencontres qu'il pourrait faire. Là une preuve flagrante de contrôler les incertitudes. Nous pouvons même dire que la manière dont les parents conçoivent l'école privée s'apparente à une vision panoptique (Foucault, 1975). Ces parents contrôlent non seulement la qualité de l'espace, les méthodes pédagogiques, des relations avec les copains de leur enfant ... mais aussi chaque moment de la vie de l'école par la communication via WeChat avec les enseignants. Tout sous couvert d'une éducation qu'ils veulent plus ouverte sur le monde, plus libre, moins contraignante et plus épanouissante. Ce contrôle sous-entend leur volonté de maîtriser les incertitudes scolaires.

3.3 Lutter contre l'incertitude scolaire et l'instabilité sociale

Les aspirations communes des parents enquêtés sont toutes générées par une envie de contrôler l'incertitude qui angoisse les couches moyennes chinoises et de minimiser le risque de déclassement social.

Au niveau individuel, le statut social des familles des couches moyennes est toujours très fragile et changeant. En dépit de l'élargissement des catégories sociales moyennes en Chine, ces groupes sociaux ont une faible reconnaissance de leur identité sociale. Même dans les grandes villes comme Beijing et Shanghai, le sentiment d'appartenance est toujours peu présent parmi les couches moyennes, même s'elles ont un niveau d'étude élevé et une situation économique relativement aisée (D. Zhang et al., 2017; Zhao & Tang, 2018). Selon les données de l'enquête CSS (Chines Social Survey) en 2015, parmi des enquêtés qui répondent objectivement aux critères des couches moyennes chinoises, c'est-à-dire ceux qui ont un revenu au-delà de la moyenne, ont reçu une formation de l'enseignement supérieur prolongée et un métier de *col blanc*, il n'y a que 33,5% des enquêtés qui s'identifient à cette catégorie sociale (C. Li, 2016). Ce faible niveau de reconnaissance identitaire peut avoir un rapport avec la dénégation historique en Chine de la catégorisation des classes sociales depuis l'arrivée au pouvoir du PCC. Avant la réforme économique des années 1980, les couches moyennes sont méconnues et même critiquées et évincées parce qu'elles portent certaines qualités capitalistes. Cela fait que la société chinoise garde une distance avec les couches moyennes. L'écart entre les conditions économiques et les aspirations sociales pourrait être un autre facteur explicatif pour la faible reconnaissance identitaire des couches moyennes. Une autre enquête montre que les faibles ressources financières disponibles qui limitent la consommation sont les raisons principales

pour lesquelles une majeure partie de la population ne se sent pas appartenir aux couches moyennes (D. Zhang et al., 2017). Les parents de notre étude, surtout des « pourchasseurs de la réussite » qui ont moins de capital économique, se trouvent justement dans cette situation sociale perplexe et insécurisante. Ces parents sont eux-mêmes arrivés à cette position sociale par un parcours scolaire laborieux. Ils ont ainsi de fortes attentes à l'égard de la scolarisation de leur enfant. Même si ces parents ne s'identifient pas subjectivement aux couches moyennes, ils sont soumis à la pression réservée à cette catégorie sociale, exercée par la crainte de glisser vers le bas de l'échelle sociale.

L'éducation est un facteur important de l'ascension sociale dans la société chinoise et le capital scolaire en est l'enjeu essentiel pour les couches moyennes. Cet enjeu manifeste notamment dans le choix éducatif, à la fois scolaire et extrascolaire. Grâce au capital économique accumulé par la famille, l'enfant peut accéder aux ressources éducatives de qualité. Certaines familles ont recours aux cours particuliers et aux activités extrascolaires et les autres, comme le cas des familles étudiées dans cette recherche, s'orientent vers les écoles privées. En somme, les ressources éducatives sont acquises, plus précisément achetées, à un prix inabordable pour des milieux modestes. Outre le prix économique, le coût du temps, de l'énergie et affectif est également difficile à gérer. Parfois ce prix va jusqu'à mettre leur enfant à l'internat depuis la plus petite enfance. L'éducation obligatoire au niveau primaire vise une égalité d'accès à la scolarité et à l'élimination de l'écart entre les différentes catégories sociales. L'impact du milieu social de la famille sur les opportunités scolaires de l'enfant est ainsi moins évident au moment de l'enseignement primaire (Z. Li & Qiu, 2016). Cette éducation primaire universelle ne suffit pas aux parents des couches moyennes. Ils ne se contentent pas d'une scolarité de base, mais d'une éducation de haute qualité, aux coûts extravagants, pour une promesse de réussite scolaire hors du commun. La persistance du système des écoles *clé* et son impact continu entretient une inégalité scolaire entre les écoles et crée une hiérarchie des écoles publiques. Obtenir une école *clé* est donc aléatoire et les parents redoutent que leur enfant soit affecté à une école ordinaire selon la carte scolaire ou pire à une école qui a mauvaise réputation. Dans les deux districts au centre-ville de la ville B, plus de 60% des écoles élémentaires publiques sont les plus voulues par les parents d'élèves et ce pourcentage chute à 30% dans les quatre districts un peu éloignés du centre-ville¹⁰⁰. Dans une étude en 2005 sur les écoles publiques de l'un des quatre districts,

¹⁰⁰Le système des écoles *clé* est supprimé depuis les années 2000. Dès lors, il n'y a pas de liste officielle des écoles *clé*. Cependant, les anciennes écoles *clé*, ayant une longue histoire et accumulé davantage de ressources éducatives, jouissent toujours d'une bonne réputation et sont très voulues par les parents d'élèves. Ces statistiques sont obtenues à partir des informations récupérées dans le site web www.ysxiao.cn et traitées par l'auteur. Ce site Internet, destiné aux parents dont l'enfant entrera dans l'école élémentaire, publie les présentations sur les écoles

24,1% des écoles sont considérées comme *faibles*¹⁰¹(F. Cheng, 2005). Alors ce district est aussi l'une des zones d'habitation fréquentées par les familles des couches moyennes, même supérieures (J. Li & Li, 2016a). Il existe ainsi une grande incertitude en termes d'accès à une école publique voulue. Dans ce cas-là, les parents mobilisent leur propre capital culturel, économique et social afin d'aider leur enfant à obtenir directement des opportunités éducatives, comme l'achat d'un appartement dans la zone d'affectation de l'école voulue, le recours aux soutiens scolaires ou le choix d'une école privée. Cette approche évite l'incertitude selon laquelle l'enfant ne peut pas obtenir une éducation de qualité dans une école *voulue* en raison du principe d'égalité de chance. Les frais de scolarité élevés des écoles privées, le pensionnat et le trajet entre école et la maison sont le prix que les parents des couches moyennes acceptent de payer pour obtenir une scolarisation *rassurante* et prometteuse pour leur enfant.

Le choix scolaire des parents d'élèves et les stratégies qu'ils ont mises en œuvre visent définitivement un diplôme de valeur et un emploi valorisé dans la société. Pour les parents des couches moyennes, le diplôme universitaire est indispensable à leur enfant, mais cela ne leur suffit pas. Ils cherchent des valeurs supplémentaires qui limitent les incertitudes. Bourdieu et Passeron (1970) ont souligné que le lien entre les compétences et le niveau de profession est moins évident que celui entre le diplôme et le niveau de profession. Cela veut dire que pour accéder à une position professionnelle valorisée, il faut penser d'abord au diplôme et qui plus est, celui qui a plus de valeurs en capital monnayable sur le marché du travail. Soit en Chine, soit à l'étranger, les parents espèrent tous que leur enfant entre dans une université de haute qualité qui distribuerait un diplôme ayant plus de poids sur le marché du travail. Même si certains parents interviewés avouent qu'ils accepteraient que leur enfant devienne agriculteur, mais un agriculteur hors norme. Autrement dit, un agriculteur moderne et diplômé qui se différencie des paysans laborieux et qui pourrait conserver le statut social des couches moyennes.

Or, la poursuite des diplômes exige une compétition féroce au cours de la scolarité notamment au moment du Gaokao. On compare souvent Gaokao, concours d'entrée à l'université, à un pont à une seule planche par lequel des milliers de lycéens essaient de passer pour atteindre

publiques et privées, les mesures politiques officielles comme l'affectation de carte scolaire et les informations liées à l'éducation de l'enfant.

¹⁰¹ Il n'y a pas de délimitation officielle qui précise des écoles *faibles*. Les conditions matérielles d'école, la qualité d'enseignement et la réputation de l'école sont les critères à prendre en considération. « École faible » est plus un concept relatif qu'absolu. Elle est souvent employée pour désigner des écoles qui ont des conditions matérielles relativement médiocres, une qualité d'enseignement faible et une réputation sociale modeste et le recrutement des enfants populaire. Les critères d'évaluation peuvent varier en fonction des régions et des villes.

l'autre rive (千军万马过独木桥). Alors qu'à la suite de l'augmentation du nombre de recrutements des étudiants à l'université depuis des années 1990, les diplômes universitaires continuent à se dévaluer. Il fallait donc soit prolonger la durée d'études pour atteindre un plus haut niveau, soit décrocher un diplôme d'un meilleur établissement supérieur. De ce fait, pour obtenir ce joyau, la compétition s'installe au niveau secondaire ou même primaire. Les familles des couches moyennes participent très activement à la lutte à l'intérieur du champ scolaire où la concurrence est féroce. Pour maintenir leur position nouvellement acquise et encore instable, concurrencée par les couches de rang $n-1$, que la démocratisation autorise et contrôlée par les gardiens du temple $n+1$, ils ont recours à des stratégies onéreuses en marge de la norme scolaire. Les parents ont plus d'exigences pour leur enfant et le diplôme n'est pas la seule aspiration. Ils veulent à la fois un certificat productif et des compétences originales qu'ils imaginent pouvoir constituer une plus-value indispensable à l'avenir personnel et professionnel de leur enfant. À l'époque où un enfant des milieux populaires pouvait avoir un diplôme de licence comme celui des couches moyennes, ce sont les compétences acquises par des expériences inédites qui pourraient les différencier. Alors ces compétences lient souvent les aspects culturels qui ne pourraient pas être évalués simplement par les examens.

4 La période post-choix scolaire

Les familles mobilisent toutes les ressources pour choisir une école idéale. Or, le choix scolaire n'est pas fait une fois pour toutes. Les parents d'élèves n'hésitent pas à rectifier leur choix lorsqu'ils estiment que l'école fréquentée par leur enfant n'est pas à la hauteur de leur aspiration. Il reste dans la vie scolaire de l'enfant plein de points à vérifier et à réexaminer. Les parents des couches moyennes sont particulièrement vigilants quant à la maîtrise des incertitudes liées aux aléas de la scolarité de leur enfant, susceptibles de menacer leur position sociale.

4.1 Les attitudes envers l'école actuelle

La plupart des parents enquêtés sont assez satisfaits de leur école privée choisie. Il y a quelques insatisfactions et critiques prononcées surtout par les parents « pourchasseurs de la réussite ». Leurs insatisfactions proviennent principalement du décalage entre la réalité et leurs attentes d'école. Et cette insatisfaction a trait à la manière dont les parents évaluent le système scolaire privé. Bien qu'ils aient choisi le secteur privé, ils emploient les mêmes critères d'évaluation

qu'au système public, c'est-à-dire le taux de réussite et la performance des élèves. Leurs insatisfactions pour l'école se manifestent par leur mécontentement de la performance de leur enfant. Par exemple, l'école privée essaie de détourner l'attention des parents focalisée sur les résultats scolaires en proposant des modèles d'évaluation non-chiffrée. Les résultats scolaires ne sont pas sous forme de note, mais de commentaire pour que la comparaison soit moins avec les autres, mais avec soi-même. Cependant, cela n'empêche pas que certains parents cherchent à savoir où se situe leur enfant parmi les pairs par d'autres moyens dont les cours extrascolaires sont souvent sollicités.

On a un cours d'anglais sur le campus de BW¹⁰². Quand on est là-bas, j'ai vu des enfants des écoles publiques, ils étaient vraiment incroyables, ceux du district HD. Le niveau des enfants de 2^e année d'élémentaire est déjà beaucoup plus élevé que celui de ma fille. En fait, ce sont tous des enfants des écoles publiques. Ici, au district CY, ce n'est pas la même chose, on est loin derrière. Les enfants là-bas, dès que vous entrez dans la classe, même s'il reste encore 15 minutes avant le cours, tranquillement, les enfants mangent et lisent un livre. Donc, dans cet environnement, je me suis senti très choqué. Il y a tellement d'enfants en 2^e et 4^e année qui parlent tous mieux l'anglais que ma fille. Dans notre cercle, et je pensais qu'elle était bien, elle pouvait se classer parmi les deux premiers. Mais quand on arrivait là-bas, elle tombait à une position moyenne et même inférieure. (P 17, mère d'une fille de 12 ans, comptable junior, « réussite »)

Nous entendons très bien l'inquiétude de cette mère pour des incertitudes dans la scolarité de sa fille. Même si elle a fait tout son possible pour sélectionner une école privée permettant une scolarité satisfaisante à sa fille, cette satisfaction est relative. Tant que la compétition scolaire demeure, l'angoisse des parents ne s'arrête jamais et elle s'accroît en avançant avec l'âge de l'enfant. Il y a des portes qui se ferment ou s'ouvrent avec les plus ou moins bons résultats. C'est aussi la raison pour laquelle certains parents ne font pas de projet sur la scolarité de leur enfant et restent évasifs sur son devenir. Ils sont prêts à changer à tout moment de pistes de course afin d'obtenir une position scolaire avantageuse. Les parents emploient des stratégies d'anticipation pour que des imprévus dans la scolarité de l'enfant incertitude soient le plus possible contrôlés. Tout ceci parce que la stabilité de la position sociale qui est la leur est fragile

¹⁰² Ici l'interviewée parle d'une antenne d'un établissement extrascolaire qui se situe dans un autre district que leur lieu de résidence. Il s'agit d'un district reconnu comme ayant des ressources scolaires de haute qualité.

surtout s'ils sont les premiers de leur famille à accéder aux couches moyennes.

Les parents ont choisi une école privée pour son éducation alternative et ses promesses de réussite hors du commun, mais ils ne s'attendaient pas tout à fait à une déconvenue qui ternie leur projet. Plusieurs enseignants enquêtés remarquent aussi l'écart entre les attentes des parents et la réalité. Certaines l'attribuent à l'incompatibilité entre la culture chinoise et le modèle scolaire occidental proposé par l'école privée (ex. : P 16). D'autres expriment directement leur mécontentement envers la méthode pédagogique. (ex. : P 17).

On dit que l'éducation traditionnelle a divers problèmes et a un tel impact sur l'enfant. Mais je pense qu'elle a peut-être un meilleur effet. Parce que les étrangers ont différentes méthodes d'éducation. Il ne se soucierait pas particulièrement des résultats. C'est ainsi qu'ils pensent. Je l'ai fait, mais je m'en fichais des résultats. Les étrangers sont souvent comme ça, non ? Mais les Chinois sont différents. Les Chinois disent que si je m'engage, je veux un résultat, ou je veux atteindre un objectif. J'ai passé tout ce temps, il me faut des résultats. Sinon, l'éducation n'a aucun effet, ce n'est pas possible. (P 16, mère d'un garçon de 11 ans, professeur universitaire, « réussite »)

Les enseignants d'ici, après tout, ils n'ont pas de pression venue de la poursuite de la réussite. Je sens que, ils sont plutôt, comment dire, *zen* (sans se faire du souci). (- *ça veut dire ?*) Ce n'est pas comme à l'école publique où il y a des exigences. Par exemple, si tu n'as pas fini tes devoirs, l'enseignant va te surveiller. Il va te signaler tes problèmes. Ici, si on demande, sauf pour ceux qui sont particulièrement espiègles, l'enseignant dit toujours que c'est bien, pas de problème. Je ne te dérange pas, tu ne me déranges pas non plus, tout le monde va bien, tout va bien. Il n'y avait pas de comparaison avant, on n'est pas conscient de ça. L'année dernière, on a un enseignant qui travaillait dans une école publique. Elle est allée droit au cœur du problème en révélant les points faibles de mon enfant. Mon enfant n'est pas bon en maths. Elle a dit que ma fille est faible en logique. Il faut prendre un cours extrascolaire pour pratiquer les capacités de réflexion logique au lieu d'effectuer mécaniquement des exercices. (- *Est-ce mal d'encourager l'enfant ?*) L'encouragement, c'est bien, et je suis d'accord. Mais si tu as des problèmes, il faut que quelqu'un te le signale. Si tu n'as pas pris le bon

chemin, l'encouragement va te dériver encore plus, non ? (P 17, mère d'une fille de 12 ans, comptable junior, « réussite »)

Bien que l'interviewée P 17 n'associe pas sa déception à la différence entre la tradition éducative chinoise et les idées pédagogiques occidentales, son inquiétude relative aux insuffisances estimées de sa fille peut avoir trait à l'habitude d'introspection cultivée par l'école de pensée confucéenne. Ce retour sur soi insiste sur la perfection perpétuelle de la personne et cherche à corriger des faiblesses. Dans les propos de ces deux mères, nous constatons qu'elles sont empressées à voir le gain de leur choix scolaire et s'accommodent mal de l'absence d'une évaluation qui leur est familière et qui pourrait les rassurer. Pour des parents « pourchasseurs de la réussite » auxquels elles appartiennent, l'attente pour le résultat excède le processus d'apprentissage.

À part le côté culturel, le comportement des parents est aussi une conséquence de l'unité du critère de la réussite qui domine dans le système scolaire chinois. Depuis longtemps, les résultats chiffrés, même s'ils ne sont pas la seule référence, sont le repère le plus important de la réussite scolaire. Ce n'est pas une particularité de la société chinoise. Sous influence de la globalisation et des compétitions internationales, l'efficacité scolaire mesurée par les évaluations standardisées est une tendance universelle (Normand, 2011). Le choix scolaire et les attentes éducatives des parents qui reconnaissent cette manière de fonctionner ont ainsi pour objectif d'obtenir de bonnes notes dans les évaluations. C'est surtout le cas de nos parents « pourchasseurs de la réussite ». Or, ce critère unilatéral de réussite ne répond pas aux besoins des familles qui revendiquent une éducation plus individualisée et des interprétations diverses de la réussite scolaire. Cela demande que le système scolaire n'offre pas seulement une égalité « au critère uniforme » (“ 同一尺度 ” 的平等), mais aussi une égalité « aux critères multiples » (“ 多元尺度 ” 的平等) (Yang, 2006). Cette revendication se manifeste parmi les parents des milieux sociaux favorisés, notamment les « supporters de l'épanouissement » de notre enquête. Au lieu de juger l'enfant uniquement en fonction de sa performance scolaire et le pousser vers une voie *standardisée*, ces parents cherchent à découvrir la particularité de l'enfant et le guider pour en faire bon usage parce qu'ils sont persuadés que le bénéfice acquis de la sorte relève d'une plus-value rare.

Mon enfant, il n'est pas très doué pour contrôler ses émotions. Il a des exigences plus élevées envers lui-même. Une fois dans un environnement stressant, il sera particulièrement bouleversé. [...] Je me sens parfois un peu

honteux à propos de lui parce qu'il est un garçon et il pleure beaucoup à l'école. J'en ai parlé à sa maîtresse. Elle pense que sa sensibilité et ses expressions émotionnelles ne sont peut-être pas une mauvaise chose. Elle ne les considère pas comme une lacune. En deuxième et troisième années, l'école organise des cours de théâtre. Les enfants qui aiment jouer et sont plus sensibles à la perception émotionnelle ont une occasion pour se libérer et s'exprimer. Ce ne serait pas une bonne chose que les émotions soient éliminées et supprimées maintenant. Je pense que cette communication me fait sentir que cet enseignant peut voir des points positifs chez un enfant. Elle peut travailler avec les parents, pas pour trouver la réponse à une question, mais pour chercher un moyen à favoriser le développement de l'enfant. (P 15, père d'un garçon de 6 ans, cadre RH, « épanouissement »)

D'après cet interviewé, la scolarité ne vise pas à opprimer la nature de l'enfant, mais à la faire d'épanouir. Nous constatons une différence en termes de besoin scolaire entre ce père « supporteur de l'épanouissement » et les deux mères « pourchasseurs de la réussite ». Le concept d'égalité « aux critères multiples » proposé par Yang Dongping (2006, 2007) vise à répondre aux différents besoins des familles et élèves. Selon Yang, cette égalité qui s'établit sur la base d'une égalité d'accès à l'éducation et qui apparaît déjà dans les villes ayant un développement économique avancé, devrait trouver une résonance dans l'enseignement privé. Or le système privé chinois n'a pas trouvé un moyen à répondre aux besoins de toutes les familles dont l'hétérogénéité est flagrante. De différentes stratégies sont mises en œuvre par des parents d'élèves pour que les aléas au cours de la scolarité de leur enfant soient minimisés.

4.2 Stratégies des parents d'élèves pour contrôler et minimiser l'incertitude dans la vie scolaire

Des propos des parents enquêtés émane leur désarroi persistant au tout long de la vie scolaire de leur enfant. Ils cherchent toujours à s'assurer de l'efficacité de l'école choisie et à se rassurer sur leur choix.

4.2.1 Les échanges entre l'école et la famille

Dans les sociétés occidentales, la famille et l'école se mettent de plus en plus en collaboration au sujet de la scolarisation des enfants (Payet, 2017). En Chine, les parents d'élèves d'aujourd'hui sont également plus présents au sein de l'école que les générations précédentes. Les parents des couches moyennes sont ceux qui participent plus activement à la collaboration école-famille (H. Cheng, 2009). D'un côté, le niveau d'étude de ces parents leur permet d'intervenir davantage dans la scolarité de l'enfant et l'aider dans ses affaires scolaires. De l'autre côté, pour contrôler l'incertitude liée à toute scolarité, les familles demandent des comptes aux enseignants sur leur travail et vérifient en permanence où en est leur enfant. D'un autre côté, les échanges établis par les écoles avec les familles servent l'exigence clientéliste qu'elles ont le plus grand intérêt à satisfaire pour entretenir en retour leur réputation donc leur publicité

Il faut dire que le développement des réseaux sociaux a considérablement modifié le mode de communication entre la famille et l'école. Autrefois la réunion de parents d'élèves est quasi la seule occasion pour les échanges entre les parents d'élèves et l'enseignant. Les parents confiaient leur enfant à l'école et intervenaient peu dans des affaires d'école. En raison de l'utilisation généralisée des logiciels de messagerie instantanée, la communication entre la famille et l'école est devenue possible et accessible à tous les parents d'élèves. La réunion reste toujours une façon pour communiquer, mais les parents ne l'évoquent pas très souvent dans les entretiens. Lorsque nous leur demandons comment ils restent en contact avec des enseignants, dans la plupart des cas leur première réponse est le groupe sur Wechat. Presque toutes les écoles utilisent les outils informatiques pour communiquer avec les parents, soit par WeChat, soit par d'autres applications conçues spécifiquement à dans cet objectif. Le courriel est aussi mentionné par quelques parents interviewés, mais il reste un auxiliaire du groupe Wechat. Nous constatons que les parents sont très attachés à l'idée de pouvoir contacter l'enseignant à tout moment. Le pouvoir de contrôler les rassure. Mais cela augmente la charge de travail des enseignants, comme le témoigne nos enseignants enquêtés, et aussi être encombrants pour certains parents. Quelques parents ont remarqué une surabondance des messages venus de l'école. Certaines écoles utilisent plus d'un outil de communication, la messagerie instantanée et le courriel, mais les messages reçus dans les deux plateformes sont parfois les mêmes. Cela a suscité le désagrément de certains parents comme cette mère citée ci-dessous.

Leur école a sa propre application mobile. J'enverrai aussi des courriels aux parents. Le contenu de base est le même, qui est toujours les mêmes, mais je vous enverrai à nouveau des courriels. Ensuite, les parents peuvent envoyer des courriels à l'école s'ils ont quelque chose à faire. Je ne me connecte pas beaucoup à cette boîte aux lettres pour voir ce qu'ils envoient. C'est similaire aux choses sur l'application mobile, je pense que c'est inutile. (P 09, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer, « diversité »)

Au sujet des contenus de communication, les messages recouvrent de diverses informations allant de brefs rapports sur des comportements de l'enfant à l'école et les devoirs aux faire-part des événements organisés par école et des menus de la cantine. Certains parents apprécient ce genre de communication instantanée et pensent pouvoir connaître chaque détail de la vie scolaire de leur enfant. C'est pour cette raison qu'ils ont choisi une école privée.

Je pense qu'à cet égard, l'école privée fait un bon travail. Elle communique avec les parents au sujet de la vie scolaire de l'élève et de son état d'apprentissage. La communication avec les parents est en temps opportun. (P 04, mère d'un garçon de 7 ans, agent immobilier, « réussite »)

La demande d'échange est plus présente parmi les parents d'élèves d'une école (École 22B) qui exige un internat obligatoire pour tous les élèves. Ces parents sont attirés par l'emploi du temps encadré et programmé mis en œuvre par école. À part la dépense économique, ils éprouvent un sacrifice en matière de psychologie dû à la séparation pendant la semaine. Les parents ont payé cher, financièrement et psychologiquement, les études de leur enfant. Ils comptent sur cette communication instantanée pour d'un côté maintenir le lien avec leur enfant, et de l'autre côté veiller les bénéfices de leur investissement. Avec un tel sacrifice, ils ne supportent pas un moindre hasard dans le parcours scolaire de l'enfant.

En plus des messages collectifs destinés principalement à informer les parents sur les activités scolaires, en cas des questions particulières, l'échange se fait aussi entre l'enseignant et le parent concerné. Dans ces cas-là, le contenu d'échange est varié. En fonction de la participation des parents dans les études de leur enfant, nos trois catégories de parents peuvent être divisées en deux groupes. Les catégories « admirateurs de la diversité » et « pourchasseurs de la réussite » cherchent plutôt une « délégation modérée ». Ils participent moins souvent aux études de leur enfant, soit pour une raison de manque de temps, soit pour une raison de manque d'informations au sujet éducatif. Pour les « admirateurs de la diversité », il suffit pour eux de savoir que leur

enfant participe à toutes les activités à l'école et qu'il aille aux événements scolaires plusieurs fois par an. L'acquisition des connaissances, comme la quantité de textes classiques récités et des mots anglais retenus les rassurent. En ce qui concerne des « pourchasseurs de la réussite », ils attachent davantage d'attention au travail scolaire de leur enfant et leur demande est plus concrète : les résultats scolaires. Ils font confiance à l'école à condition que le résultat scolaire de leur enfant soit satisfaisant. Pour ces parents, la communication avec l'enseignant sert plutôt à améliorer la performance de l'enfant. Quand un parent rencontre un problème, il fait recours à l'enseignant pour le résoudre. Par exemple, un des parents « pourchasseurs de la réussite » demande à l'enseignant des conseils pour améliorer l'écrit de son enfant :

Mon enfant n'est pas très doué pour écrire. Il n'aime pas écrire et ne sait pas quoi écrire. J'ai demandé à son enseignant comment résoudre ce problème et comment améliorer. [...] Les suggestions de l'enseignant sont assez pertinentes. Je suis peut-être un peu trop inquiète. Quand je suis sous pression, j'oublie la méthode. Alors je lui ai demandé d'écrire davantage et de pratiquer. Mais je n'ai pas trouvé la raison fondamentale (pour laquelle il n'aime pas écrire). Dans ce domaine, son enseignant est en effet plus professionnel et essaie de trouver la source du problème. Il ne reste pas qu'à la surface comme moi. Donc je pense que cet enseignant est assez responsable et m'écoute au lieu de ne rien faire. (P 07, mère d'une fille de 9 ans, employée administrative d'entreprise, « réussite »)

Elle est assez satisfaite de la réponse de l'enseignant. Ce genre de communication vise plutôt à résoudre un problème spécifique. S'il n'y a pas de soucis ou si les parents ne les ont pas remarqués, ils ne prennent pas l'initiative de parler à l'enseignant. Tandis que les parents « supporteurs de l'épanouissement » participent plus activement à la scolarité de leur enfant et s'engagent beaucoup dans son apprentissage. Les échanges avec les enseignants sont plus fréquents et ils ne visent pas seulement à résoudre un problème particulier, mais aussi à découvrir plus de savoirs pédagogiques. Ces parents, qui privilégient une concordance entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire lors leur choix d'école, cherchent aussi à renforcer cette continuité éducative entre la famille et l'école.

J'aime bien parler avec les enseignants. Parfois, si je trouve quelque chose sur mon enfant, pas un problème, seulement les choses intéressantes que j'observe à la maison. J'aime bien partager mes découvertes avec son

enseignant. Je voudrais savoir s'il fait ça aussi à l'école et si son enseignant les a découverts aussi. (P 15, père d'un garçon de 6 ans, cadre RH, « épanouissement »)

Ce père partage ses réflexions éducatives avec l'enseignant et en même temps il est question d'attirer son attention sur des qualités et aptitudes que ce père estime singulières qui pourraient être rentables ou distinctives pour son fils. Il s'agit toujours d'une stratégie pour maximiser les avantages de l'investissement scolaire et minimiser l'incertitude.

À propos des impacts de l'intervention des parents d'élèves sur les décisions de l'école et sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ils varient selon de différents établissements et suscitent parfois des attitudes contradictoires. Certains parents espèrent que l'école écoute leurs points de vue, même si parfois leurs attentes vont à l'encontre de l'intention initiale de l'école. Quelques parents interviewés évoquent leur souci avec l'école concernant le bulletin scolaire. L'école concernée persiste à rejeter des résultats scolaires chiffrés et à ne pas montrer la copie d'évaluation de l'enfant aux parents malgré leur insistance. Cette décision augmente le niveau d'inquiétude des parents qui ne sont pas encore assurés de l'efficacité de l'école privée. Toutes les écoles ne fonctionnent pas de cette manière. Quand le souci a surgi lors de l'enseignement en ligne pendant le confinement. L'enseignante E 12 explique que certains parents étaient insatisfaits des modalités de cours en ligne. Ils demandent aux enseignants d'attribuer plus d'exercices écrits. Car le télétravail des parents ne leur laisse pas la disponibilité nécessaire pour accompagner leur enfant dans ses cours en ligne. Dans cette situation, l'école n'a pas soutenu le choix de l'enseignante et a cédé aux demandes des parents. Pour des enseignants qui rejoignent l'école pour sa philosophie éducative, l'attitude versatile de l'école, qu'ils dénoncent, freine leur enthousiasme. En particulier par ceux qui ont abandonné l'enseignement public pour l'école privée.

Les parents qui se confrontent à l'école restent minoritaires. Une mère s'est efforcée de créer un conseil des parents, mais finalement sans succès en raison de l'entrave de la direction de l'école. Pour la plupart des parents de cette enquête, lors des dissentiments, ils acceptent l'arrangement d'école et cherchent les solutions ailleurs. Cette résignation n'est pas sans effet. Ce genre de parents quitte plus souvent l'établissement à une prochaine étape scolaire. En attendant, les activités extrascolaires et les cours particuliers sont sollicités pour contrôler des risques.

4.2.2 Les activités extrascolaires

Les activités extrascolaires et les cours particuliers consistent un autre investissement éducatif important des familles chinoises. Le choix des activités extrascolaires recouvre toutes les disciplines scolaires que nous pouvons trouver dans les écoles et aussi de nombreuses autres. Il y a des cours sur les disciplines *classiques*, comme les mathématiques, l'anglais, le chinois et les sciences, et les activités plus artistiques et sportives, telles que la danse, la calligraphie chinoise, le football, la natation, etc. Ces dernières années, il émerge d'autres activités extrascolaires sur les contenus particuliers, comme la programmation informatique, la construction des robots et le théâtre. Les parents peuvent inscrire leur enfant à différents cours extrascolaires, souvent plusieurs, en fonction de leur besoin. Au cours de l'année 2016-2017, dans la région où se situe ville B, 38,1% des écoliers et collégiens ont suivi des cours extrascolaires sur les disciplines *classiques* et 26,7% pour les activités artistiques et sportives (Wei & Lu, 2019). Et les dépenses éducatives en dehors de l'école atteignent un tiers des dépenses familiales pour éducation de l'enfant (Wei, 2018). De plus, des allers-retours entre de différents lieux de cours demandent également un sacrifice de temps et d'énergie pour la famille. Une partie des parents interviewés avouent qu'ils ont pris une école privée pour avoir *le tout* en un seul choix. Selon eux, les investissements financiers sont inévitables, s'ils peuvent s'épargner un peu du travail d'escorte en inscrivant leur enfant dans des activités assurées par l'école privée, c'est autant de temps gagné. Même si les écoles privées proposent déjà une diversité d'activités, cela n'empêche pas que les enfants participent également aux activités extrascolaires. Il n'y a que quatre parents interrogés qui n'ont pas inscrit leur enfant aux cours extrascolaires, dont deux sont de catégorie « supporters de l'épanouissement ». Alors que les enfants des autres familles interrogées assistent à au moins un cours, pour certains cas quatre ou cinq.

En ce qui concerne le contenu des cours, les activités artistiques et sportives sont appréciées par toutes les trois catégories de parents. La danse, l'instrument musical et toutes sortes de sport, le choix reste assez divers. Ces activités extrascolaires ne sont pas simplement un passe-temps. C'est aussi un moyen à cultiver un goût et un habitus des catégories sociales moyennes et supérieures et à se conformer à une identité de classe. La pratique d'un art plastique ou d'un instrument de musique pourrait avoir un lien avec le niveau social (Bourdieu, 1979). C'est aussi le cas pour nos familles interrogées. Les instruments de musique sont souvent choisis par les parents interrogés en tant qu'activité extrascolaire de leur enfant. Pour certains parents, il s'agit d'un choix fait même avant la naissance de leur enfant.

Avant sa naissance, j'avais discuté avec son père. On espère que l'enfant pourra apprendre un instrument de musique. S'il est un garçon, il peut jouer du violon ou du piano. S'il est une fille, elle peut jouer du violoncelle ou du piano. (P 06, mère d'un garçon de 11 ans, femme au foyer, « diversité »)

En plus, dans notre enquête, aucun parent n'a choisi les instruments de musique traditionnels chinois pour leur enfant. Les plus choisis sont souvent les instruments occidentaux tels que le piano et le violon. Ces instruments qui sont rattachés à des milieux privilégiés et longtemps réservés à une élite sociale sont mis à la portée d'autres milieux à cause de la démocratisation de la culture qui contribue à la légitimité culturelle que cherche à s'imposer dans les couches moyennes. Non seulement les parents, mais les écoles privées et quelques écoles publiques renommées participent aussi à cette légitimation en organisant des groupes d'orchestre au sein de l'école. La finesse des stratégies de certains parents va jusqu'au choix de pratiques extrascolaires rares.

Les sports, l'école a déjà fourni de nombreuses activités sportives. Mais nous voulons qu'il choisisse un sport un peu spécial. S'il est à l'école, il participe aux, par exemple, je veux qu'il joue au rugby, au baseball, sports qui ne sont pas pratiqués par tout le monde. Je veux quelque chose de moins populaire. [...] Je voulais qu'il apprenne à patiner puis à jouer au hockey sur glace. Je pense que c'est un sport relativement nouveau en Chine. Un sport que l'enfant aime aussi, alors il l'apprend. (P 05, mère d'une fille de 10 ans, enseignante de chant, « diversité »)

Si pour certains parents le choix des activités extrascolaires est fait dans la préoccupation de se conformer à des pratiques culturelles des milieux favorisés, pour les autres, c'est plutôt pour veiller à la compétitivité de leur enfant parmi ses pairs issus des autres écoles. Surtout quand les écoles s'efforcent d'estomper le classement, ce sont donc les cours particuliers *classiques*, tels que l'anglais, le chinois et les mathématiques, qui sont sollicités par les parents afin de s'assurer que leur enfant occupe toujours une place avantageuse dans la compétition scolaire. Dans notre étude, presque tous les parents de la catégorie « pourchasseurs de la réussite » ont inscrit leur enfant dans ce genre de cours particulier. Pour eux, ces cours extrascolaires servent moins à combler les lacunes de l'enfant que de prendre de l'avance. Les enfants qui suivent les cours extrascolaires ne sont pas forcément des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires, mais ceux qui, d'après leurs parents, qui n'ont pas autant de compétitivité que leurs pairs. C'est aussi en comparant avec les élèves des autres écoles aux cours particuliers que certains parents

se sont rendu compte que l'école de leur enfant n'est pas si parfaite qu'ils l'avaient cru.

(- *Il a d'autres cours extrascolaires ?*) Oui, anglais, les mathématiques et la programmation. Principalement pour le préparer au collège. Ce que l'école enseigne n'est pas assez pour qu'il suive les cours au collège. Surtout en anglais, il a toujours le cours d'anglais. À l'école on a l'impression que tout se passe bien. Mais en comparant avec d'autres enfants à l'extérieur de l'école, on est loin derrière. Il étudie l'anglais de Cambridge à l'extérieur, les élèves de la classe sont tous plus jeunes que lui et tous ont appris mieux que lui. (P 19, mère d'un garçon de 10 ans, militaire officier subalterne, « réussite »)

En été 2020, un article¹⁰³ sur les hiérarchies des activités extrascolaires circule sur les réseaux sociaux en Chine. Les informations que fait passer cet article suscitent beaucoup d'attention de la société chinoise. Dans cet article, nous trouvons plusieurs chaînes de hiérarchie parmi les différentes activités extrascolaires. Prenons l'exemple des sports, l'équitation apparaît au sommet de l'échelle, suivie par le golf, le hockey sur glace et l'escrime. La course et la natation se trouvent au dernier rang. Les autres sports comme le tennis, le football et le badminton sont au milieu de cette échelle. Pour les cours d'instrument musical, l'article fait un classement pareil dans lequel l'orgue est au premier rang et le piano au dernier. Derrière ces classements des activités extrascolaires, nous constatons encore une fois une volonté d'accaparer les habitudes sociales des milieux favorisés par les pratiques culturelles et sportives qui leur sont favorites. Contraints par les conditions économiques, ces pratiques sont rarement accessibles par ceux des milieux populaires. Cette poursuite de rareté nourrit également la crainte des couches moyennes face à une hiérarchisation de la vie scolaire et extrascolaire de leur enfant. Nous remarquons que l'angoisse des couches moyennes est aussi alimentée par des médias et des institutions extrascolaires. Les parents d'élèves trouvent facilement les informations sur les classements des écoles, les critères de recrutement pour les élèves, la hiérarchie des activités extrascolaires, etc. Ce genre de messages circule sur des réseaux sociaux et exerce une influence subtile sur les choix éducatifs des parents des couches moyennes. Sans doute, toutes ces informations visent à renseigner les parents et les aider à faire leur choix éducatif, mais derrière tout cela se cache souvent une logique commerciale. Pour les médias, c'est une façon de faire de l'audience et pour les patrons des institutions extrascolaires, il s'agit d'une publicité pour recruter plus de

¹⁰³ Il y a plusieurs articles ayant le sujet similaire qui circulent sur des réseaux sociaux. Ici, nous faisons référence à un article intitulé « 钢琴只能排最后？中产孩子兴趣班鄙视链 (Le piano ne se trouve qu'au dernier ? Les hiérarchies de mépris des activités extrascolaires des enfants des couches moyennes » qui est publié le 22 août 2020 dans le magazine « 中国新闻周刊 “China Newsweek” ».

clients. Il faut noter que les informations démoralisantes qui circulent sur les réseaux sociaux et les propagandes alarmistes des établissements extrascolaires sont aussi complices de la montée de l'inquiétude des parents chinois.

Le choix d'une école privée que font les familles des catégories sociales moyennes révèle leur position mal assurée. Se situer entre les bourgeoisies et les milieux populaires est inconfortable, parce que les aspirations sont tournées vers le haut de l'échelle sociale tout en luttant contre le déclassement. Cette position spécifique engendre des inquiétudes et des incertitudes (Chauvel, 2004). Les parents se sont rendu compte qu'il est de plus en plus difficile pour leur enfant de reproduire leur modèle d'ascension sociale par le secteur public. La massification de l'enseignement supérieur et l'inflation du diplôme qui en résulte font entrer des milieux populaires dans la concurrence des ressources scolaires et sociales mettant la position sociale des couches moyennes en danger. Dans cette circonstance, les écoles privées qui offrent un recrutement social homogène favorisent la construction d'une identité sociale hors du commun en cumulant les pratiques sociales valorisées par certaines franges de la société. Elles composent la trajectoire scolaire de l'enfant de manière à rentabiliser au maximum le rapport coût-bénéfice. Telle est la stratégie de ces milieux pour arriver à leurs fins et limiter les risques. En outre, il faut noter que parmi ces vingt familles enquêtées, dix-sept ont un enfant unique. Cette politique a également des conséquences sur la stratégie des familles. En effet, le seul espoir pour ces familles de consolider leur position fragile dans la catégorie moyenne à laquelle ils ont accédé récemment. L'incertitude est donc très grande, le déclassement menaçant, car il n'y a pas d'autres enfants pour rattraper cette éventualité si l'unique enfant ne réussit pas bien à l'école. Cela explique aussi leur lutte contre l'incertitude en choisissant l'école privée. Les parents des couches moyennes chinoises veulent bien payer le prix élevé pour entrer dans une école privée, mais il faut que leurs aspirations soient assurées. Les trois catégories des parents ont des visées qui sont différentes l'une de l'autre : l'accumulation des capitaux culturels et sociaux pour des « admirateurs de la diversité », la réussite scolaire pour des « pourchasseurs de la réussite » et l'épanouissement de l'enfant pour des « supporters de l'épanouissement ». Néanmoins, toutes celles-ci nourrissent leurs espoirs de contrôler les incertitudes scolaires et l'insécurité sociale.

Conclusion

Cette thèse vise à comprendre les enjeux des pédagogies nouvelles dans le contexte chinois contemporain où l'innovation est très valorisée. En retraçant l'historique du mouvement de l'éducation nouvelle à la fois à l'Occident et en Chine et en saisissant les idées principales partagées par de différents courants des pédagogies nouvelles, nous avons mis en évidence une continuité ou une reprise des pédagogies nouvelles séculaires dans les innovations éducatives proposées par les écoles privées chinoises. Elles se situent dans un contexte contemporain de transformation de la société chinoise vers l'économie de marché et l'ouverture du PCC à « la petite prospérité pour tous » (Rocca, 2021). L'épanouissement de l'enfant et l'adaptation de l'éducation au progrès social sont toujours très présents dans la philosophie éducative des écoles et les méthodes actives sont également proposées en tant que pratiques pédagogiques innovatrices. Comme ce que l'on constate dans le contexte occidental, les idées fortes du mouvement de l'Éducation nouvelle sont toujours d'actualité et constituent la source dans laquelle les innovations pédagogiques d'aujourd'hui ne cessent de puiser. Dans le domaine éducatif chinois, nous nous trouvons dans une situation similaire. Les pédagogies nouvelles centenaires qui ne sont pas réalisées complètement ou qui n'ont même pas eu l'occasion de se mettre en œuvre trouvent un terrain en leur faveur dans les propositions scolaires des écoles privées que nous étudions dans cette recherche. Ces écoles entrent de nouveau en scène sur les demandes de l'État pour une réforme de l'éducation et aussi pour répondre aux besoins éducatifs des nouvelles catégories sociales chinoises.

Nous avons commencé cette étude en retraçant l'historique des pédagogies nouvelles en Occident et en Chine afin de mettre en lumière des idées fortes du mouvement de l'éducation nouvelle qui a pris de l'ampleur internationale et de comprendre les enjeux sociopolitiques derrière le développement des pédagogies nouvelles dans le contexte différent. Au tournant du XIX^e siècle, une révolution copernicienne dans le milieu éducatif faisait tourner l'intérêt pédagogique de la transmission des savoirs au développement individuel de l'enfant. Le développement de la psychologie et de la biologie, ainsi que la montée de la théosophie ont tous contribué au détournement du centre de gravité de l'éducation vers l'enfant. En même temps, la dimension sociale est aussi un aspect non négligeable des pédagogues militants de l'éducation nouvelle et la visée sociale de l'éducation attire de plus en plus d'attentions à partir les années 1930. Aux États-Unis, John Dewey est le partisan pour l'idée de réformer la société

par l'éducation. En Europe, dans le Charte de la LIEN en 1932, le plan Langevin-Wallon des années 1940 et les Actes du Colloque national d'Amiens en 1968, l'idée de faire adapter l'éducation au développement social et faire l'éducation la force motrice du progrès social est aussi très forte. Centrer l'éducation sur l'enfant et réformer la société par l'éducation sont les deux points essentiels que nous avons retenus des idées pédagogiques du mouvement de l'éducation nouvelle. Ils se sont servis comme référence pour étudier des pédagogies innovatrices en Chine qui sont un emprunt de l'Occident.

Les idées pédagogiques nouvelles sont importées en Chine au seuil du XX^e siècle et ont une période de développement rapide dans des années 1920. Parmi ces idées, nous trouvons également des deux principes essentiels que nous récupérons du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident. Pourtant il y a eu un intérêt plus important sur la dimension sociale que la dimension individuelle. Des intellectuels chinois dont les yeux étaient tournés vers l'Occident et des penseurs occidentaux comme Dewey et Russell ont contribué à la diffusion et du développement des idées éducatives nouvelles en Chine. Pour des intellectuels chinois, il y a une idée récurrente de la transformation de la société par l'éducation. À leurs yeux, sauver la patrie des pays impérialistes et construire une société moderne et démocratique étaient des impératifs de l'époque. Les postes décisifs occupés par ces intellectuels chinois dans les universités et au sein du gouvernement leur permettaient de diffuser des idées pédagogiques nouvelles et de transformer le système scolaire afin de réformer la société. Quant aux protagonistes occidentaux, l'enjeu politique de leur visite en Chine et de leur contribution à la diffusion des pédagogies nouvelles est très fort. En retraçant les deux ans de séjour de Dewey en Chine, nous apercevons qu'en plus d'être un porte-parole et un messager de l'éducation nouvelle, le maître américain semble avoir une tentative de transformer la société chinoise en suivant le modèle démocratique américain. Certaines recherches montrent aussi que Dewey a été chargé d'un travail de surveillance par le gouvernement américain par souci de contrôler la contamination communiste en Chine et dans les autres pays. Nous avançons une hypothèse que la visite de Dewey en Chine entre 1919-1921 a un intérêt plus politique que pédagogique. Cela pourrait ouvrir une piste de recherche pour prolonger notre étude.

Si au début du XX^e siècle des intellectuels chinois se sont engagés à introduire et diffuser des pédagogies nouvelles en Chine pour la réforme de la société, un siècle plus tard, l'idée de transformer la société par l'école et par l'éducation est encore d'actualité. Une nouvelle transformation sociale moins flagrante est en train de passer par des couches moyennes chinoises et la voie de cette transformation transite par les écoles privées. La position

relativement indépendante de l'école privée chinoise le permet de se soustraire aux contraintes institutionnelles dans le système scolaire publique et de mettre en œuvre des pédagogies innovatrices à ses critères.

Un état entre-deux

Nous employons le terme « entre-deux » pour décrire un état équivoque des écoles privées, des enseignants et des parents d'élèves de cette étude. Il s'agit d'une situation engendrée par une attitude mitigée envers des pédagogies innovatrices et de l'enseignement privé. Cette attitude est elle-même produite par une évaluation coût-bénéfice permanente au moment du choix. Que ce soit le choix pédagogique des écoles privées, le choix professionnel des enseignants ou le choix scolaire des parents d'élèves, il est fait en fonction d'une analyse minutieuse des avantages et des inconvénients.

Les écoles privées que nous étudions sont dans la situation « entre-deux ». Les pédagogies qu'elles proposent se trouvent entre l'héritage des principes de l'éducation nouvelle et la continuité des valeurs transmises par l'enseignement traditionnel. Leur préoccupation se balance entre le bien-être de l'enfant et la réussite scolaire, entre la liberté et l'encadrement, entre les études nationales et la perspective internationale ... Il ne s'agit pas d'une alternative. Aucune des écoles privées étudiées dans notre recherche ne se situe à l'un des deux pôles. Elles s'inscrivent plutôt sur une échelle entre les deux extrémités. Certaines mettent davantage en avant la promesse de débouchées internationales à qui les fréquenteront. D'autres vantent la réussite assurée du parcours scolaire grâce à des méthodes singulières éprouvées. C'est là une stratégie clientéliste des écoles privées dont le mot d'ordre est innovation. Bien que le secteur privé profite d'une liberté relativement grande par rapport aux écoles publiques, la mise en œuvre des pédagogies innovatrices est contrainte par des exigences de certains parents d'élèves sur la réussite scolaire. Ces parents correspondent à la catégorie « pourchasseurs de la réussite » de notre recherche et ils ne sont pas minoritaires. Pour ne pas perdre ses clients, l'école privée reprend des méthodes traditionnelles qui visent à gagner la course au titre scolaire. Les écoles privées cherchent donc un équilibre ou un compromis entre une éducation libérale et démocratique et une éducation centrée sur les examens. L'innovation devient une rhétorique des écoles privées et le clientélisme est mis en avant comme la ligne directrice.

En ce qui concerne des enseignants, ils ne sont ni militants pour des pédagogies nouvelles ni adhérents aux méthodes traditionnelles et leur choix de travailler dans une école privée résulte

d'un calcul de coût-bénéfice. Pour de nouveaux enseignants « explorateurs », ils cherchent une formation, un compagnonnage d'enseignants chevronnés. Ils ont tout intérêt à apprendre les bons gestes du métier pour être opérationnels le plus rapidement possible. L'école privée permet à ces jeunes enseignants de travailler dans une grande ville avec une rémunération non envisageable dans de petites villes d'où ils viennent. En contrepartie, ils doivent être toujours à la disposition de l'école et être prêts à servir des parents d'élèves. Quant aux enseignants « tacticiens » qui ont quitté leur poste dans le système public pour rejoindre au secteur privé, ils échangent leur statut d'enseignant titulaire dans le public pour une identité de formateur et d'innovateur dans le privé. Les gains économiques font aussi pencher la balance vers l'école privée. Les enseignants « activistes » sont ceux qui ont plus d'intérêts à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques nouvelles que les deux autres catégories d'enseignants. Ils ont souvent reçu une formation d'enseignement à l'étranger et ont l'intention de rompre avec la valeur qui domine depuis longtemps le système public : la réussite scolaire passe avant tout. Pourtant en choisissant une école privée et la possibilité d'enseigner autrement, ils se soumettent également aux exigences des parents d'élèves même si ces dernières contredisent leurs idéaux éducatifs.

À propos des parents d'élèves des couches moyennes qui fréquentent le secteur privé, leur situation intermédiaire les situe dans un « entre-deux » inconfortable tiraillé par leurs aspirations à se hisser vers le haut de la hiérarchie sociale et en même temps à éviter le déclassement. Concernant des attentes de ces familles chinoises, elles se trouvent entre une réussite scolaire et un épanouissement de l'enfant. Dans notre étude, il y a des parents « pourchasseurs de la réussite » qui valorisent la réussite scolaire et demandent un bulletin de notes digne de l'élite scolaire et d'innombrables efforts déployés pour cela. Et en même temps, des « supporters de l'épanouissement » aspirent au bonheur qui épargne leur enfant de la compétition et d'un travail scolaire harassant, avec des contraintes sans concession. Quant aux parents « admirateur de la diversité », ils espèrent une appropriation des habitus des milieux favorisés par des activités accessibles presque exclusivement dans le secteur privé. La créativité développée à travers des activités artistiques et culturelles distingue l'enfant des milieux populaires et ajoute des plus-values au choix scolaire. Dans le secteur privé, le marché scolaire développe une concurrence exacerbée. En tant que marchandise, les ressources éducatives sont vendues par les établissements privés aux familles qui ont des attentes élevées en matière de scolarité et qui recherchent une éducation *différente*. En échange, des parents d'élèves attendent un service sur-mesure qui est à la hauteur de leur prix payé. Les écoles privées et les pédagogies

innovatrices qu'elles proposent permettent-elles vraiment de contrôler les incertitudes scolaires et l'insécurité sociale ?

Une course exacerbée aux titres scolaires

En 2020, 内卷 *neijuan* devient un terme populaire dans des médias et réseaux sociaux en Chine et il a suscité beaucoup de discussions dans la société chinoise. Le terme qui peut être traduit littéralement « rouler de l'extérieur vers l'intérieur » est à l'origine issue du concept d'« involution » présenté par anthropologue américain Alexander Goldenweiser (1937) pour décrire un modèle culturel de la société agricole qui n'arrive pas à faire progresser son économie, mais continue à se développer d'une manière répétitive en accentuant la complexité interne et l'inefficacité (S. Liu & Qiu, 2004). Philip C. C. Huang (2000a, 2000b) emploie la notion « involution » dans ses recherches sur les zones rurales chinoises et le modèle d'agriculture en Chine pour désigner une situation de travail agricole dans laquelle on multiplie la main-d'œuvre sur un terrain limité pour obtenir une augmentation de la production, autrement dit « une croissance quantitative sans progression qualitative ». Aujourd'hui, le sens de l'expression *neijuan* est généralisé et s'applique dans différents domaines, tels que l'économie, le marché de travail et l'éducation. Elle est employée maintenant pour décrire une situation de concurrence infernale dans laquelle chacun s'efforce de se hisser au rang supérieur, mais finit par stagner à sa position originelle parce que tout le monde réagit de la même manière. Nous pouvons le traduire comme une sorte d'inflation ou de boucle sans fin qui provoque beaucoup d'anxiétés et de pressions dans la société chinoise, en particulier pour des catégories sociales moyennes ayant un statut social fragile.

Dans le domaine scolaire, l'augmentation des investissements dans l'éducation, l'allongement des années de scolarisation et la recherche des écoles *clé* sont des manifestations de *neijuan*. Ce phénomène est très présent dans les comportements des parents d'élèves des couches moyennes chinoises de notre étude, même si *neijuan* n'est pas encore un terme populaire au moment de notre enquête avec les parents. Nous constatons des descriptions similaires dans les propos de nos enquêtés : « 不能输在起跑线上。(Ne faut pas perdre sur la ligne de départ.) », « 大家都学, 你不学就落下了。(Tout le monde apprend, vous prendrez du retard si vous n'apprenez pas.) » et « 以后出国就不是优势, 不出就是劣势了。(Dans le futur, faire des études à l'étranger ne sera pas un avantage, mais ne pas partir à l'étranger sera un inconvénient.) ». Le choix d'une école privée est le résultat de ce phénomène de *neijuan*. Ce qui pousse les parents

à des choix extravagants mesurés aux frais scolaires très élevés consentis, aux trajets quotidiens surdimensionnés pour atteindre l'école privée choisie, à impliquer la famille élargie dans leur projet, à opter pour l'internat dès le plus jeune âge de leur enfant, à l'engager dans une sorte d'esclavage extra-scolaire, à exercer un contrôle de chaque instant sur le travail des enseignants.

Le choix d'une école privée que font les familles des milieux favorisés ne relève pas simplement d'une préférence pour les innovations pédagogiques. C'est une stratégie adoptée par ces familles pour minimiser ou contourner les risques de déclassement social et saisir une position avantageuse dans la compétition scolaire et sociale. Non seulement ces risques tiennent à la position intermédiaire fragile de ces milieux, mais encore, à la dévalorisation de diplôme universitaire qui a perdu sa capacité distinctive à cause de la pléthore d'élèves à en être aujourd'hui titulaire. Ces couches moyennes sont aussi menacées par la transformation de la société chinoise relative au développement du secteur tertiaire et à la demande de plus en plus forte d'une main-d'œuvre surqualifiée. Au fond, ces groupes sociaux moyens chinois, comme dans de nombreux autres pays, sont de moins en moins assurés de conserver leur position parce que le seul capital sur lequel elles peuvent compter et être protégées sont des titres scolaires distinctifs. Certains parents considèrent les écoles privées comme une sorte d'abri pour échapper aux courses scolaires éternelles. Cependant, la compétition ne s'arrête pas à la porte des écoles privées et ces dernières accentuent même le processus d'involution en proposant davantage de marques de distinction. Les contenus scolaires rarement trouvés dans les écoles publiques, les méthodes d'enseignement adaptées à leurs valeurs sociales et le cercle relationnel réservé à leur groupe social aident les familles des couches moyennes à être hors du commun et à obtenir une position avantageuse dans la compétition scolaire et sociale. Cette distinction nécessaire au maintien de leur position n'est pas sans rappeler celle établie entre le savant et le populaire décrit par Grignon et Passeron (2015). Cette poursuite à la distinction est-elle une autre manière d'involution dédiée aux couches moyennes chinoises ?

Réformer l'école pour réformer la société

André Tricot (2017) relève que l'un des objectifs de l'innovation pédagogique est de réformer l'école et réformer l'école, c'est pour réformer la société. C'est un adage séculaire de l'éducation nouvelle que tous ses partisans ont repris à leur compte. Aujourd'hui, nous partageons toujours ce même idéal soutenu par des pédagogues libéraux chinois des années 1920, mais pas seulement. Réformer l'école vise aussi à s'adapter à la société.

Au niveau du gouvernement, le soutien pour le secteur privé est une tentative de réformer l'école par une approche partant de la base. Il ne s'agit pas seulement et simplement d'une promotion des écoles privées. Les effets satisfaisants des expériences du secteur privé seront aussi applicables dans des écoles publiques. Avec une expansion des couches moyennes en Chine et une augmentation de leurs demandes diversifiées en matière d'éducation, le système scolaire a une obligation urgente de changer. Le secteur privé est sans doute un terrain d'essai pour la réforme à une plus grande échelle. Les investisseurs des écoles privées ont répondu à l'appel de l'État et trouvent un nouveau domaine d'affaires. Ils contribuent à la promotion des innovations pédagogiques en tirant un profit confortable. Les investisseurs du secteur immobilier dans l'éducation sont sans doute l'exemple par excellence de la concurrence d'un idéal pédagogique par une ambition commerciale.

Ces dernières années, avec l'évolution progressive des dispositions législatives, le marché de l'éducation privée est de plus en plus régularisé. Les écoles privées, en particulier celles de l'enseignement obligatoire dont l'égalité d'accès scolaire est une priorité, sont soumises à de plus en plus de restrictions. Le nouvel amendement de « 中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (Règlements d'application de la loi sur la promotion de l'enseignement privé de la République populaire de Chine) », qui a promulgué récemment au mois de mai 2021 et mis en vigueur depuis la rentrée 2021, stipule clairement que dans le cadre de l'enseignement obligatoire, les écoles publiques ne peuvent pas créer ou participer à la création des écoles privées. Nous pouvons imaginer que la période de transition pour l'enseignement privé arrive à sa fin et qu'un nouvel épisode de développement du secteur privé s'ouvre. Les écoles privées « en transmission » (Tan, 2003) dont la nature est peu claire à cause de la participation des écoles publiques vont retirer de la scène scolaire, ce qui permet une compétition saine et équitable au sein du marché scolaire privé. En même temps, les règlements précisent que le secteur privé et le secteur public s'inscrivent dans un modèle uniforme et simultané de recrutement des élèves qui empêche que des écoles privées sélectionnent leurs élèves préalablement par entrevue avec la famille ou par évaluation de l'enfant. L'uniformisation et la normalisation du secteur privé pourront libérer ses écoles d'une compétition avec les écoles publiques et les faire se concentrer sur des pédagogies alternatives. Cela pourrait être également une sortie pour des familles qui souhaitent quitter le cercle d'involutions par le choix d'une école privée.

À part la supervision et le contrôle du gouvernement sur le marché scolaire, la spiritualité propose un autre secours pour des familles chinoises. À l'opposé de 内卷 neijuan, 躺平

tangping qui se traduit en « s'allonger » est apparu en tant que solution. Cette idée de s'allonger se rapproche de la philosophie taoïste 无为 wuwei qui peut être traduit par « non agir ». Nous retrouvons également les idées similaires dans la pensée confucéenne, c'est-à-dire de laisser la nature suivre son cours. Le développement spirituel qui était l'une des préoccupations principales du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident il y a plus d'un siècle pourrait être une possibilité pour sortir les enfants chinois d'une course scolaire constante. Cela ouvrira une nouvelle perspective à penser les pédagogies innovatrices dans le contexte chinois.

Limites de cette étude et perspectives de recherche

Ce travail de thèse n'est loin d'être parfait et nécessite des améliorations. Notre corpus d'analyse est constitué de deux genres de données qui impliquent trois acteurs différents : les données documentaires récupérées à partir des sites web des écoles et les données discursives produites par des entretiens avec des parents d'élèves et des enseignants. Cela nous permet d'étudier sous différents angles les pédagogies innovatrices proposées par l'école privée. Cependant, à propos d'analyse respective de chaque groupe d'acteur, les données ne nous permettent pas avoir une étude assez approfondie. Par exemple, pour des parents d'élèves, nous pourrions pu creuser davantage sur le rapport entre leur investissement scolaire et leur attitude contre-pouvoir. D'ailleurs, faute de temps et de moyens nous n'avons pas pu effectuer des séances d'observation au sein des écoles privées. L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants pourra être croisée avec les principes pédagogiques mis en avant par des écoles et avec des entretiens avec des enseignants afin de mieux comprendre la mise en œuvre des pédagogies innovatrices dans les écoles privées.

De plus, en retraçant l'historique des pédagogies nouvelles en Chine des années 1920, nous avons aperçu des pistes intéressantes pour prolonger cette recherche. Dans ses centaines de discours faits pendant le séjour en Chine, Dewey a mis en évidence l'idée de transformer la société chinoise par une éducation démocratique. Dans une époque où le modèle de la démocratie décrite par Tocqueville (1835) se confrontait avec la révolution communiste russe, nous nous demandons l'enjeu politique de la visite du penseur américain en Chine. Pour comprendre le mode de diffusion des idées pédagogiques innovantes en Chine des années 1920 et découvrir des réseaux formés permettant la mise en œuvre de la réforme éducative, l'analyse

des revues et journaux édités par les intellectuels chinois de retour de l'étranger est une autre piste de notre prochaine recherche.

Postface

À la fin de cette thèse, j'aimerais profiter de cette occasion pour faire une rétrospective de ce travail et de mon parcours doctoral ou plutôt une auto-analyse dans un sens sociologique, terme emprunté de Bourdieu (2004).

Un champ d'études inconnu à découvrir

Issue d'une famille ouvrière, l'esprit scientifique ne fait pas partie de l'héritage familial. Gaston Bachelard montre dans son ouvrage « La formation de l'esprit scientifique » que la construction des connaissances scientifiques commence par un questionnement : « Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. » (1999). Chez moi, nous avons plus d'habitudes d'exécuter et de répondre aux questions que de poser des questions nous-mêmes. C'est aussi de cette manière que j'ai été formé à l'école : apprendre pour passer des examens. Loin du milieu éducatif, les sujets liés à l'éducation sont rarement abordés à la maison. Un projet professionnel dans le domaine de recherche ou de l'éducation n'est quasiment pas envisagé avant mon arrivée en France en 2011. Jusqu'à l'université, même les disciplines des sciences sociales et humaines ne faisaient pas partie de mon parcours scolaire. J'étais dans la filière scientifique et n'ai pas suivi de cours des disciplines littéraires comme histoire et géographie pendant la moitié de mes études au lycée. Au moment du Gaokao, concours de sélection pour passer de l'enseignement secondaire au supérieur, j'ai été réorienté vers une formation des langages étrangères, choix stratégique de ma famille. Parce que la possibilité d'étudier à l'étranger apporte plus de valeurs à ce parcours universitaire.

J'ai choisi le français qui était une langue relativement moins étudiée en Chine fin des années 2000. Grâce au programme d'échange établi entre mon université en Chine et Université Lumière Lyon 2, j'ai obtenu une occasion d'étudier en France et d'être titulaire de deux diplômes de licence, l'un de France et l'autre de Chine. Étant une fille dont les parents n'ont pas eu une formation universitaire, ces choix ont été faits en vue de sortir du milieu ouvrier et d'aspirer à une ascension sociale. Étudier une langue moins pratiquée, obtenir un statut d'étudiant de retour de l'étranger, avoir un diplôme universitaire distinctif, ces stratégies sont aussi employées par des familles des couches moyennes pour se hisser vers le haut de la hiérarchie sociale et en même temps à éviter le déclassement. Le fait d'être enfant unique joue également un rôle important dans la décision de ma famille. Mes parents n'ont pas hésité à

investir dans l'éducation de leur fille, le seul espoir de la famille, même s'ils éprouvent les sacrifices énormes derrière ces choix, à la fois en termes de financement à cause des dépenses scolaires et quotidiennes en France et en termes affectifs à cause de l'éloignement de la famille. Je suis arrivée en France avec beaucoup d'espoirs de ma famille, mais sans presque aucun bagage intellectuel sur les sciences humaines et sociales, c'est grâce à mes formations universitaires en France que j'avais commencé à découvrir des savoirs fondamentaux sur les sciences de l'éducation et m'initier à l'épistémologie et aux méthodes de recherche scientifique. Au cours des quatre années de licence et de master en sciences de l'éducation, j'apprends beaucoup et m'intéresse de plus en plus à la recherche dans le domaine éducatif. Mon directeur de mémoire de master a joué un rôle important à la fabrication de cet intérêt. Son expertise dans le domaine des statistiques et de didactiques m'a initié aux approches scientifiques et à la méthodologie quantitative. Avec son encouragement, j'ai été motivée à poursuivre mes études dans le domaine de recherche en éducation. Dans le cadre de mon mémoire de master 2, j'ai mené une enquête sur l'utilisation de manuel scolaire des lycéens chinois. Ce travail de mémoire m'a fait réfléchir les méthodes pédagogiques employées en Chine. Les cours sont toujours très centrés sur la transmission des savoirs présentés dans le manuel scolaire. Les élèves qui sont censés être l'acteur de son apprentissage ne se détachent pas d'une méthode frontale. Ces réflexions m'ont emmenée à m'intéresser de plus en plus aux pédagogies nouvelles et aux méthodes actives que j'ai découvertes pendant ma formation de master. De ce fait, lorsque ma directrice de thèse m'a proposé de faire une étude sur l'éducation nouvelle et des pédagogies en Chine, cette proposition de thèse m'a intriguée immédiatement. Parce que j'étais pris par les idéaux éducatifs décrits par les pédagogies nouvelles comme celle de Montessori et de Freinet. Dans les écoles Montessori, l'enfant est considéré comme acteur de son apprentissage et a une liberté et une autonomie de choisir ce qu'il apprend et quand il apprend. Le tâtonnement expérimental, concept essentiel de la pédagogie Freinet, permet à l'enfant d'apprendre par essais-erreurs. Je découvre dans ces idées pédagogiques une autre manière d'enseigner et d'apprendre, qui est différente de ce que j'ai vécu dans le système scolaire public chinois. Dans l'école où j'ai été scolarisée, les enfants sont appelés à obéir aux règles fixées par enseignant et à décrocher de bons résultats scolaires, les erreurs sont à tout prix à éviter. Le manuel scolaire garde son statut suprême dans la classe et dicte des savoirs aux élèves. Aux yeux des enseignants, j'étais toujours un *bon élève* qui suit attentivement des cours et qui travaille dur pour passer des examens. De bons résultats scolaires m'ont permis d'entrer dans un lycée *clé* et d'être la fierté de mes parents. Néanmoins, derrière cette réussite scolaire, c'étaient de nombreuses d'heures supplémentaires passées devant des cahiers d'exercices et

dans les cours extrascolaires. Mes expériences scolaires renforcent la préoccupation des résultats scolaires et me façonnent à la discipline et à la conformité. Passer des examens, accéder à un établissement scolaire *clé*, pour enfin décrocher un diplôme universitaire prestigieux et obtenir un travail digne représente le parcours *idéal* aux yeux des parents chinois, y compris les miens. Bien que je sois bénéficiaire de ce parcours dans le système scolaire classique, j'avais subi des pressions et de surcharge de travail.

J'étais enthousiaste à me lancer dans ce travail de thèse sans même avoir conscience qu'il s'agissait d'un champ d'études inconnu et d'un défi important. Pendant cette recherche, afin de mieux comprendre et saisir les idées centrales des pédagogies nouvelles, j'ai retracé l'historique du mouvement de l'éducation nouvelle en Occident et en Chine et j'ai cherché l'esprit des pédagogies innovatrices dans des ouvrages pédagogiques dont les discours de Dewey en Chine consistent un élément important. Deux idées sont retenues, l'une est centrer l'enseignement sur l'enfant et l'autre est faire progresser la société par l'éducation. Ayant ces représentations des pédagogies nouvelles construites à partir d'un travail documentaire socio-historique, j'arrivais sur le terrain d'enquête : les écoles privées chinoises. J'ai choisi de travailler sur les écoles privées parce qu'elles se proclament porteuses des pédagogies innovatrices et d'une possibilité d'enseigner autrement que le secteur public. J'avais imaginé pouvoir découvrir dans ces écoles privées un terrain expérimental des pédagogies innovatrices et un lieu d'accueil des enseignants militant d'un nouveau modèle d'enseignement. Or, en réalité, dans les écoles privées les pédagogies nouvelles sont majoritairement interprétées par des activités artistiques et sportives et les changements en termes de méthode d'enseignement sont marginaux. Il existe un écart entre mes illusions des pédagogies innovatrices et leurs applications réelles dans les écoles privées chinoises. Pour ces écoles, sous le couvercle d'une revendication des pédagogies nouvelles, c'est une logique de clientélisme et un intérêt commercial. De plus, le résultat le moins attendu de cette recherche est la découverte des stratégies derrière le choix scolaire des parents d'élèves appartenant aux couches moyennes. En choisissant une école privée, les familles du milieu favorisé aspirent aux plus-values apportées par une éducation alternative et les innovations pédagogiques sont prises comme marquage social pour montre une identité hors du commun (Grignon & Passeron, 2015). On est bien dans l'idée de distinction sociale de Bourdieu (1979) et des pédagogies nouvelles étant élitaires de Perrenoud (1985). L'enseignement privé représente une sorte de refuge pour des couches moyennes chinoises qui vivent dans l'incertitude permanente et se soucient de leur position sociale.

Les difficultés à surmonter et le dilemme culturel à confronter

Malgré mes intérêts, les pédagogies nouvelles restaient un vaste champ à découvrir avec des outils scientifiques que j'étais loin d'imaginer et qui allaient ébranler mes certitudes. Non seulement des écrits occidentaux en sciences humaines et sociales m'étaient inconnus, mais il me manquait également des connaissances culturelles et historiques chinoises, notamment dans le domaine de l'éducation. La lecture était un travail très chargé et ardu tout au long de cette étude doctorale. J'étais dans une découverte permanente de nouveaux concepts comme *habitus*, notion clé chez Bourdieu, et une confusion des notions qui me paraît similaire : classes moyennes et nouvelle classe moyenne, innovations pédagogiques et pédagogies nouvelles... En outre, il existe aussi de différentes interprétations des concepts dans deux contextes socio-culturels. Le débat que nous avons eu, ma directrice de thèse et moi, sur la différence entre « couches moyennes » et « classes moyennes » m'a fait douter la pertinence d'analyser des parents d'élèves des écoles privées en tant que classes moyennes. En tant qu'étudiante étrangère, la barrière de la langue m'a empêché d'avoir une traduction exacte de nos idées. Il est parfois difficile de traduire un proverbe ou une expression familière de chinois en français. D'ailleurs, il existe des concepts singuliers dans la société chinoise que l'on trouve difficilement des termes équivalents en français. Par exemple, les notions comme « 重点学校 école clé » et « 学区房 appartement du district scolaire » sont des lieux communs dans la société chinoise qui ne nécessitent pas d'explications supplémentaires. Pourtant pour les expliquer aux Français qui ont peu de connaissances sur le système chinois, il faut retracer l'origine historique de ces termes et présenter le contexte de leur utilisation. Il y a aussi des termes qui sont utilisés dans les deux pays sans avoir forcément la même connotation. En France, l'enseignement privé est majoritairement confessionnel, ce qui n'est pas du tout le cas pour des écoles privées chinoises. Mais le plus difficile a été de s'approprier des méthodes de recherche et de se former à un esprit sociologique et de sensibiliser à la sociologie critique par des œuvres de Bourdieu (1979), Bourdieu et Passeron (1970), Accardo (2006), Langouët (1985)... Pendant mes études de master, j'ai été plutôt formée sur des méthodes quantitatives et l'analyse statistique. L'esprit sociologique restait à former en moi. C'était par le tâtonnement au cours de l'enquête que je me suis familiarisée avec la méthode d'entretien et l'analyse qualitative. J'avais fait beaucoup de détours au cours de la recherche : le changement de terrain d'enquête, la porte fermée lors de la visite d'école, les entretiens échoués... C'était aussi par ces erreurs que j'apprends. Par

exemple, les données précises sur le revenu et l'épargne familiale des enquêtés-parents d'élèves et la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents sont manquées dans ma recherche. Le manque de cette partie de l'information est en partie dû au fait qu'il est inapproprié dans la culture chinoise de se renseigner sur la situation économique. Je n'ai pas assez insisté à demander plus de précisions sur ces données lors d'entretiens. Cependant, la position sociale des parents des enquêtés est très importante pour mesurer la fragilité sociale des couches moyennes. D'ailleurs, au contraire de la situation en France, la délimitation des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) en Chine reste très floue et ne fait pas de consensus dans le milieu de recherche. Cela pose des difficultés à situer les enquêtés dans l'échelle sociale chinoise. Au moment d'analyse, j'ai constaté que pour certaines familles les frais scolaires payés ont dépassé leurs salaires. Faute d'informations, les explications pour ce phénomène restent obscures. Or elles pourraient être une preuve pour l'investissement excessif des parents d'élèves des couches moyennes et expliquer leur attachement à la rentabilité scolaire des écoles privées.

L'obstacle culturel le plus remarqué de cette recherche, c'est une sous-estimation des impacts du réseau relationnel sur la mise en contact avec des enquêtés dans le contexte chinois. Faute de connaissance dans le milieu du secteur privé, les premières demandes de visite d'école et d'interview de la direction sont restées sans réponse. Je ressentais bien que pour ces écoles ma recherche ne serait pas rentable pour l'établissement donc nulle et mal venue. Malgré des efforts, la relation avec des établissements privés n'était pas établie avec succès. Ils m'ont refusé sous prétexte que mon enquête pourrait perturber les élèves et les enseignants. En échangeant avec des amis, je me suis rendu compte qu'il est très difficile d'obtenir l'accord d'école en ayant simplement une identité de doctorante, sans parler du fait que je ne suis attachée à aucun établissement supérieur chinois. Pour eux, l'objectif et l'intérêt de ma recherche sont obscurs. Il s'agit d'une question d'engagement qui fait réflexion des multiples études dans le milieu sociologique (Corcuff, 1999, 2004; Elias et al., 1993). Le domaine de recherche en Chine suit un idéal type « marxiste », décrit par Corcuff (1999), qui met ensemble la philosophie, la science, le programme et le parti et qui conteste l'autonomie du travail de recherches. Autrement dit, les recherches universitaires chinoises s'inscrivent souvent dans un engagement sociopolitique, que ce soit volontaire ou involontaire. On peut imaginer que l'entrée aux écoles serait plus facile si ma thèse fait partie d'un projet de recherche de l'institution locale.

Cette complexité relationnelle a été un véritable obstacle. D'une part, mes études en France m'ont éloignée de cette culture et je me suis acculturée à un modèle relationnel plus simple et

direct. D'autre part, j'avoue aussi que ma personnalité très réservée et obéissante m'a empêchée d'avoir recours à d'autres stratégies. Je suis socialisée à la culture chinoise et à toutes ses pratiques sociales y compris la réserve, la peur de déranger et la discrétion, qui sont très handicapantes dans un travail de terrain pour la recherche. Avec les leçons apprises, j'ai modifié la façon de travailler et ai recours aux amis et aux connaissances pour trouver des personnes à interroger. Grâce à l'aide des parents d'élèves du centre d'activités extrascolaires où je travaillais entre 2016 et 2018, j'ai pu me mettre en contact avec des parents d'élèves et des enseignants du secteur privé et effectuer enfin des entretiens. Par « 关系 (relation) », j'ai pu continuer à avancer dans cette recherche. Néanmoins, elle pose également des difficultés lors des entretiens et fait réfléchir à ma prise de position en tant que chercheuse. Puisque la plupart des interviewés sont sollicités par une personne intermédiaire, ils ne voient pas tous l'intérêt de cette recherche et certains l'ont accepté par complaisance. Dans ce cas-là, il est très difficile d'assumer une position de chercheuse lors de l'entretien parce que mon attitude sérieuse et formelle les rend perplexes. Il faut ainsi nuancer mon attitude face aux différents acteurs : être humble et respectueux devant un enseignant expérimenté, être posé et curieux face à un parent d'élève, insérer des exemples personnels pour attirer l'attention d'une personne moins intéressée par cette étude...

Malgré des difficultés au moment de la rencontre avec la population étudiée, le fait d'appartenir à une position sociale similaire qu'elle me permet de mieux comprendre leur situation. La distance sociale entre l'enquêteur et l'enquêté fait partie de la réflexion de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot sur leur étude de grande bourgeoisie française (1991, 2005). Ces deux auteurs témoignent des différences sociales entre leur propre milieu social et leur population enquêtée. Pour mon cas, la distance sociale est moins évidente puisque je partage une identité sociale du même milieu que des interviewés. Cela évite la méconnaissance des pratiques et des valeurs sociales très éloignées. En même temps, il est aussi un grand handicap, car cette proximité établit de la connivence qui m'empêche de poser les questions qu'il faut puisque je connais le fonctionnement de ce milieu social. Ce rapprochement pourra mettre en question l'objectivation dans la recherche sociologique comme l'évoque Bourdieu (1978). Il est difficile de sortir de la description pour une évaluation objective des comportements et des idées des catégories sociales moyennes dont je fais partie. Je partage en partie les valeurs et l'état d'esprit de ce milieu social et le processus d'analyse des enquêtés est en même temps une auto-analyse de mon parcours personnel. Ce que les enquêtés reprochent dans le système scolaire public : des méthodes frontales, une éducation centrée sur les examens et des ordres imposés constituent

mon parcours scolaire. Or paradoxalement, c'est aussi grâce à mes études dans les écoles *clé* que j'ai pu arriver en France et faire cette thèse. En tant que bénéficiaire du système public, il n'est pas évident pour moi de le mettre en question. Cette difficulté de prendre la distance propre à la recherche se manifeste aussi dans l'entretien avec certains enseignants qui ont travaillé dans les écoles publiques. Ils ont une attitude réservée et un sentiment mitigé du secteur public parce qu'ils étaient aussi composants de ce système. Ce sont leurs expériences dans le public qui ont fait d'eux ce qu'ils sont aujourd'hui. Il est moins facile pour eux de passer du système public au privé sans culpabilité.

La thèse est une épreuve pour tous les doctorants, peut-être encore plus difficile à surmonter pour des étudiants étrangers. À part les barrages langagiers et culturels et les difficultés rencontrées sur le terrain d'enquête, il faut également apprendre à lutter contre la solitude due à l'absence d'un cercle familial et l'isolement dans une petite chambre d'étudiante pendant de longues années. En dépit de tous ces obstacles, ce travail de thèse représente pour moi une période de vie au cours de laquelle se mêlent de la joie et de la peine. La joie naît de mes intérêts pour la recherche et pour le domaine de l'éducation et la peine est due à un manque de connaissances et de compétences malgré mon enthousiasme pour cette étude et à la difficulté de s'approprier une culture scientifique à laquelle on est étranger.

Cette thèse n'est pas un point final mis à mon parcours doctoral, mais plutôt une marche gravie qui va me permettre de prolonger ce travail en annonçant une ouverture pour la prochaine phase de recherche dans le domaine de l'éducation. Ce n'est pas un terminus, mais un nouveau départ...

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales : Vol. 7e éd.* (p. 203-223). Presses Universitaires de France ; <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
- Académie française. (s. d.). *Dictionnaire de l'Académie française*. Consulté 2 novembre 2020, à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E0436>
- Accardo, A. (2006). *Introduction à une sociologie critique. Lire Pierre Bourdieu* (3e éd.). Agone.
- Accardo, A. (2009). *Le petit-bourgeois gentilhomme*. Agone. <https://doi.org/10.3917/agon.accar.2009.01>
- A.E.E.R.S. (1968). *Pour une école nouvelle : Formation des maîtres et recherche en éducation*. Dunod.
- Agostini, P., Bonnard, M., & Chneiweiss, B. (1986). *Vitruve-blouse*. Syros.
- Allègre, C., Dubet, F., & Meirieu, P. (2004). *Le Rapport Langevin-Wallon*. Mille et une nuits.
- An, Y., & Du, E. (2009). 教会学校在中国近代教育中的作用 (Le rôle des écoles missionnaires dans l'éducation moderne en Chine). *河北师范大学学报 教育科学版 (Journal de Hebei Normal University Education Sciences Edition)*, 11(9), 23-28.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éd. du Seuil.
- Avanzini, G. (2012). L'Éducation nouvelle : Un espoir déchu. In *Réformer l'école : L'apport de l'éducation nouvelle (1930—1970)* (p. 387-392). Presses Univ. de Grenoble.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16e éd.). Vrin.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : Stratégies éducatives des familles*. Stock : L. Pernoud.
- Bao, W. (1992). 中国九到十三世纪社会识字率提高的几个问题 (Plusieurs problèmes concernant l'augmentation du taux d'alphabétisation sociale en Chine du IX^e au XIII^e siècle). *杭州大学学报 (哲学社会科学版) (Journal de l'Université de Hangzhou (Édition Philosophie et Sciences Sociales))*, 22(4), 79-87.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.benev.2014.01>
- Berry, T. (1960). Dewey's influence in Chine. In *John Dewey: His thought and influence* (p. 199-232). Fordham University Press.
- Berthier, P. (2012). Un Américain à Pékin : John Dewey. *Le Télémaque*, 41(1), 59-73.

<https://doi.org/10.3917/tele.041.0059>

- Bhattacharya, N. C. (1974). Demythologizing John Dewey. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 8(3), 117-125. JSTOR.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*.
- Bloch, M.-A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle* (3e édition revue et augmentée). Presses universitaires de France.
- Bonhomme, É. (2019). « Couches nouvelles » et classes moyennes. In J. Garrigues, B. Lachaise, & G. Richard (Éds.), *Les territoires du politique : Hommages à Sylvie Guillaume, historienne du politique* (p. 149-156). Presses universitaires de Rennes.
- Bosc, S. (2008). *Sociologie des classes moyennes*. La Découverte.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 67-69.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse* Raisons d'agir éd.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art*. Les Éd. de minuit.
- Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- British Council, IELTS, & FT Intelligence. (2018). *2018 年中国家庭子女教育与国际化人才培养研究报告(Rapport de recherche 2018 sur l'éducation des enfants dans les familles chinoises et la formation des talents internationaux)*.
- Bureau municipal des statistiques de Beijing & Bureau national des statistiques secteur Beijing (Éds.). (2019). *北京统计年鉴2019 (Annuaire statistique de Beijing 2019)*. 中国统计出版社.
- Bureau National des statistiques de Chine. (2005). 公告 (Communiqué). 国家统计局. http://www.stats.gov.cn/tjgz/tzgb/200501/t20050120_47906.html
- Bureau National des statistiques de Chine. (2018). *中国统计年鉴2018 (Annuaire statistique de Chine 2018)*. 中国统计出版社.
- Cai, Y. (1919, octobre 20). 昨夕杜威博士之寿筵 (La fête d'anniversaire du Docteur Dewey hier). *晨报(Journal matinal)*.
- Cai, Y. (1995). *蔡元培文集(Recueil des écrits de Cai Yuanpei)* (Vol. 3). 锦绣出版社.
- Cao, F. (1951). *杜威批判引论(Introduction à la critique de Dewey)*. 人民教育出版社.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classes moyennes*. Éditions de la MSH.

- Chassiron, C. de. (1861). *Notes sur le Japon, la Chine et l'Inde*. E. Dentu.
- Chauvel, L. (2004). L'école et la déstabilisation des classes moyennes. *Education et sociétés*, 14(2), 101-118. <https://doi.org/10.3917/es.014.0101>
- Chauvel, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Seuil.
- Chen, B. (2018, décembre 17). 中国教育：波澜壮阔四十年 (L'éducation en Chine : Quarante ans de magnificence). *人民日报(Le Quotidien du peuple)*.
- Chen, D. (1915). 东西民族根本思想之差异 (Différences dans les idées fondamentales des nations orientales et occidentales). *新青年(Nouvelle Jeunesse)*, 1(4).
- Chen, D. (1916). 宪法与孔教 (La Constitution et le confucianisme). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 2(3).
- Chen, D. (1917a). 旧思想与国体问题 (Les vieilles idées et la question du système étatique). *新青年(Nouvelle Jeunesse)*, 3(3).
- Chen, D. (1917b). 近代西洋教育 (Éducation occidentale moderne). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 3(5).
- Chen, D. (1919). 罪案之答辩书 (Réponses aux crimes). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 6(1), 15-17.
- Chen, D. (1920, février 9). 新教育的精神 (L'esprit de l'éducation nouvelle). *国民新报 (Nouvelles nationales)*.
- Chen, D. (1921). 新教育是什么 (Qu'est-ce que c'est l'Education Nouvelle?). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 8(6), 1-9.
- CHEN Duxiu 陳獨秀 —Maitron. (s. d.). Consulté 24 mai 2021, à l'adresse <https://maitron.fr/spip.php?article180816>
- Chen, H. (1956). *批判杜威反动教育学的哲学基础 (Critiquer le fondement philosophique de la pédagogie réactionnaire de Dewey)*. 新知识出版社.
- Chen, J. (2010). 中国养老模式：传统文化, 家庭边界和代际关系 (Le modèle chinois de soins aux personnes âgées : Culture traditionnelle, frontières familiales et relations intergénérationnelles). *西安交通大学学报: 社会科学版 (Journal de l'Université Xi'an Jiaotong : édition des sciences sociales)*, 30(6), 44-50.
- Chen, Q. (2016). *中国教育史(Historique de l'éducation chinoise)* (Vol. 2). 吉林出版社.
- Chen, X., & Tian, Z. (Éds.). (2007). *中国近代教育史资料汇编：留学教育 (Compilation de documents sur l'histoire de l'éducation chinoise moderne : Étudier à l'étranger)*. 上海教育出版社.
- Chen, Z., & Ma, L. (2017). 教育发展不平衡不充分体现在哪里？解决这些问题的方向又在哪？这篇文章说清楚了 (Où se manifeste le déséquilibre dans le développement de l'éducation ? Où se trouve les réponses pour résoudre ces problèmes ? Cet article les éclaire). *人民教育(Éducation des peuples)*, 21.
- Cheng, F. (2005). 北京市海淀区教育均衡化调查 (Une enquête sur l'égalisation scolaire dans le district de Haidian Pékin). In *中国教育发展报告 (Rapport sur le développement de l'éducation en Chine)* (p. 392-404). 社会科学文献出版社.

- Cheng, H. (2009). 择校、家长教育观与社会阶层分化 (Le choix scolaire, la conception éducative des parents et la distinction des classes sociales). *基础教育 (Journal des études scolaires)*, 6(11), 14-19.
- Clastres, P. (2004). Éducation libérale et éducation nouvelle en France de Victor de Laprade à Edmond Demolin. In *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 93-121). P. Lang.
- Clopton, R. W., & Ou, T. chen. (1973). Introduction. In *Lectures in China, 1919-1920* (p. 1-39). University Press of Hawaii.
- Comité de l'histoire de l'Université Tsinghua. (1980). *清华大学的前身—清华学校 (Le prédécesseur de l'Université Tsinghua—L'école Tsinghua)*. 中华书局.
- Compayré, G. (1905). *Charles Démiá et les origines de l'enseignement primaire*. P. Delaplane.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : Le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 163(1), 43-77. <https://doi.org/10.3917/etsoc.163.0043>
- Confucius & Tseng Tseu. (1832). *Le Ta-Hio, ou la Grande Étude ouvrage de Confucius et de son disciple Tseng-Tseu* (G. Pauthier, Trad.). Imprimerie d'Éverat.
- 社会力量办学条例(Les règlements de l'éducation gérée par des forces sociales), 226 (1997).
- Corcuff, P. (1999). Le sociologue et les acteurs : Épistémologie, éthique et nouvelle forme d'engagement. *L'Homme et la société*, 131(1), 135-148. <https://doi.org/10.3406/homso.1999.2999>
- Corcuff, P. (2004). 9. Sociologie et engagement : Nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995: In *À quoi sert la sociologie?* (p. 175-194). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2004.01.0175>
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-des-pratiques-culturelles--9782707164988.htm>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : Topiques et enjeux. In N. Alter & D. Blondel (Éds.), *Les logiques de l'innovation : Approche pluridisciplinaire* (p. 211-240). Découverte.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : Pertinence de la théorie de la « traduction ». In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler, *Transformer l'école* (p. 59-78). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0059>
- Cui, Y., & Huang, Y. (2017). 中等收入群体客观社会地位与主观阶层认同分析—兼议如何构建主观阶层认同上的橄榄型社会 (Une analyse sur le statut social objectif du groupe à revenu intermédiaire et leur identification subjective—Réflexion sur la manière de construire une société oléicole basée sur l'identité sociale subjective). *社会发展研究(Recherche en développement social)*, 3, 191-206.
- Danvers, F. (2004). Orienter selon l'Éducation nouvelle. In *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 163-184). P. Lang.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. *Educational Change and Development Series*. Taylor & Francis, Inc.

- Déclaration commune des Groupes et Mouvements se réclamant de l'Éducation Nouvelle. (1968). *Paedagogica Europaea*, 4, 188-192.
- Deledalle, G. (1966). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey* [Université de Paris]. https://www.decitre.fr/ebooks/l-idee-d-experience-dans-la-philosophie-de-john-dewey-9782705944612_9782705944612_1.html
- Deng, X. (1977). 1977年邓小平关于恢复高考的讲话和批示选载 (*Sélections du discours et des instructions de Deng Xiaoping sur la reprise de l'examen d'entrée à l'université en 1977*). 中国共产党新闻网(Nouvelles du Parti communiste chinois).
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1887). *Psychology*. New York: Harper & Brothers.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. E.L. Kellogg & co.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society: Being Three Lectures*. McClure, Phillips & company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1919). *杜威在华演讲集 (Collection des discours Dewey en Chine)*. 新学社出版社.
- Dewey, J. (1923). *杜威教育哲学 (La philosophie éducative de Dewey)*. 商务印书馆.
- Dewey, J. (1924). *杜威五大讲演 (Les cinq discours de Dewey)*. 晨报社.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books.
- Dewey, J. (2005). *杜威五大讲演 (Les cinq discours de Dewey)* (S. Hu, Trad.). 安徽教育出版社.
- Dewey, J. (2016). *杜威在华教育讲演 (Discours éducatifs de Dewey en Chine)* (Z. Shan & F. Wang, Éd.). 华东师范大学出版社.
- Dewey, J., & Chipman Dewey, A. (1920). *Lettres from China and Japan* (E. Dewey, Éd.). E. P. DUTTON & COMPANY.
- Dewey, J., & Russell, B. (1921). *杜威罗素演讲录合刊 (Collection des discours de Dewey et de Russell)* (J. Zhang, Éd.). 泰东图书局.
- Du, C. (2010). 以“学”为核心的教育话语体系—从语言文字的视角谈中国传统教育思想的重“学”现象 (Système de discours éducatif centrer sur « apprendre » —Parler du phénomène de mettre l'accent sur « apprendre » dans les pensées éducatives traditionnelles chinoises du point de vue linguistique). *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))*, 28(3), 75-80.
- Dubet, F. (2007). Le service public de l'éducation face à la logique marchande. *Regards croisés sur l'économie*, 2(2), 157-165. <https://doi.org/10.3917/rce.002.0157>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2006, janvier 23). Déclassement : Quand l'ascenseur social descend. *Le Monde.fr*.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Durkheim, É. (2013). *Éducation et sociologie*. PUF.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e éd.). Armand

Colin.

- Ehm, A. (1938). *L'éducation nouvelle : Ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale* (BDL). Paris Alsatia.
- Elias, N., Hulin, M., & Chartier, R. (1993). *Engagement et distanciation : Contributions à la sociologie de la connaissance*. Fayard.
- Fan, A. (2018). 中国家庭对留学的需求(La demande des familles chinoises pour étudier à l'étranger). In *中国教育新业态发展报告 (2017) (Rapport sur le développement du nouveau format de l'éducation en Chine (2017))* (p. 145-158). 社会科学文献出版社.
- Fei, X. (2011). *乡土中国 (La Chine de clocher)*. 江苏文艺出版社.
- Fei, X., & Pan, G. (1999). 科举与社会流动(Examens impériaux et mobilité sociale). In *费孝通文集 (第五卷)(Fei Xiaotong Collected Works (Volume 5))* (Vol. 5). 群言出版社.
- Feng, E. (Éd.). (1994). *中国社会结构的演变 (L'évolution de la structure sociale de la Chine)*. 河南人民出版社.
- Feng, G. (1861). *校邠庐抗议(一)(Manifestation du Jiaobinlu) 1*.
- Feng, J. (2008). 教育市场化与教育公正 (Marchéisation de l'éducation et l'égalité éducative). *高等教育研究(Recherches de l'enseignement supérieur)*, 29(6), 1-7.
- Feng, Y. (2004). *中国哲学简史(Brève histoire de la philosophie chinoise)* (F. Zhao, Trad.). 新世界出版社.
- Feng, Y., & Yin, P. (2008). 陶行知认信史料的再发现 (La redécouverte des données historiques de la confession de Tao Xingzhi). *南京晓庄学院学报(Journal de l'Université de Nanjing Xiaozhuang)*, 2, 9-13.
- Ferrière, A. (2004). *L'école active* (Lyon 2). Éditions Fabert.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295-304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gaffiot, F. (1934a). Educo. In *Dictionnaire latin français* (p. 572). Hachette.
- Gaffiot, F. (1934b). Novus. In *Dictionnaire latin français* (p. 1041). Hachette.
- Gao, Y., & Wei, Z. (2001). 论我国教育集团发展的现状和趋势 (La situation actuelle des groupes d'éducation dans notre pays et la tendance de leur développement). *高等教育研究(Recherches de l'enseignement supérieur)*, 22(6).
- George, J. (2001). D'une histoire et de quelques paradoxes. *Les Cahiers pédagogiques*, 395, 3-5.
- Giddens, A. (1973). *The Class Structure of the Advanced Societies*. Hutchinson.
- Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). Chapitre 1. Le concept d'attitude. In *Attitudes et comportements : Comprendre et changer* (p. 7-30). Presses Univ. de Grenoble; <https://www.cairn.info/attitudes-et-comportements-comprendre-et-changer--9782706125812-p-7.htm>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative* (O. Kerralie & S. Marc-Henry, Trad.). Armand Colin.

- Glasman, D. (2014). L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui. *Revue française de pédagogie*, 189, 5-10. <https://doi.org/10.4000/rfp.4595>
- Gloton, R. (1979). *Au pays des enfants masqués*. Casterman.
- Goblot, E. (2010). *La barrière et le niveau : Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Presses universitaires de France.
- Goldenweiser, A. (1937). *Anthropology : An Introduction to Primitive Culture*. F.S. Crofts & Company.
- Goldthorpe, J. H., & Payne, C. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain* (2e éd.). Clarendon Press.
- Goux, D., & Maurin, É. (2012). *Les nouvelles classes moyennes*. Seuil.
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (2015). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Éditions Points.
- Groupe français d'éducation nouvelle. (1932). *Pour l'ère Nouvelle*, 82.
- Gruson, P., Vari, J., & Heredia, M. (2010). Expérience éducative et socialisation. Frontières discriminantes, frontières transgressées, frontières souhaitées. In *Éducation et frontières sociales : Un grand bricolage*. Michalon.
- Gu, H. (Éd.). (2019). *杜威在华学谱 (L'étude de Dewey en Chine)*. 华东师范大学出版社.
- Guo, Z., & Ge, F. (2016). “创新”的“故”事：我国历史上的“创新”概念表达 (L'« Histoire » de « l'Innovation » : L'expression du concept d'« Innovation » dans l'histoire de notre pays. *武汉理工大学学报：社会科学版 (Journal de l'Université de technologie de Wuhan : édition des sciences sociales)*, 29(2), 283-287.
- Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 31-45. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lstdle.394.0031>
- Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 105-136. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0105>
- Gutierrez, L., Besse, L., & Prost, A. (2012). Introduction. In *Réformer l'école : L'apport de l'éducation nouvelle (1930—1970)* (p. 9-15). Presses Univ. de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B. (2012). L'Éducation nouvelle : Débats autour de définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). In *Réformer l'école : L'apport de l'éducation nouvelle (1930—1970)* (p. 19-29). Presses Univ. de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance : Débats et combats à travers la revue « Pour l'Ère Nouvelle » (1920—1940)*. P.Lang, International Academic Publishers. <https://doi.org/10.3726/b11334>
- Hameline, D. (2005). Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879- 1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 67-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3394>
- He, H. (2011). *陶行知：一位基督徒教育家的再发现 (Tao Xingzhi : Redécouverte d'un pédagogue chrétien)*. 安徽教育出版社.
- Hong, Z. (2009). 中国权力资本文化的形成与特征 (La constitution et les caractéristiques de la culture du capital de pouvoir en Chine). *当代中国研究 (Modern China Studies)*, 1.

- Hong, Z. (2015). *The price of China's economic development : Power, capital, and the poverty of rights*. University Press of Kentucky.
- Hou, H., & Li, Y. (2019). 综合性大学教育学科在中国：历程，现状和未来 (Disciplines d'enseignement à l'université en Chine : Histoire, situation actuelle et avenir). *国家教育行政学院学报(Journal de l'Académie nationale d'administration de l'éducation)*, 6, 51-58.
- Hou, L. (2015). 地位下降回避还是学历下降回避——教育不平等生成机制再探讨（1978-2006）(Éviter le déclin du statut social ou éviter l'inflation des diplômes : Réflexion sur le mécanisme de l'inégalité éducative (1978-2006)). *社会学研究(Études sociologiques)*, 2, 192-213.
- Houssaye, J. (Éd.). (2016). *Quinze pédagogues : Idées principales et textes choisis : Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Paul Robin, Francisco Ferrer, Rudolf Steiner, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Antón Makarenko, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Alexander S. Neill, Carl Rogers*. Fabert.
- Hu, J. (2016). *中国中产阶级社会政治态度研究 (Une étude sur l'attitude sociale et politique de la couches moyenne en Chine)*. 社会科学文献出版社.
- Hu, S. (1919). 新思潮的意义 (Le sens des nouvelles pensées). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 7(1).
- Hu, S. (1941). Historical Foundations for a Democratic China. In *Edmund J. James Lectures on Government* (p. 1-12). University of Illinois Press.
- Hu, S. (1981). *胡适哲学思想资料选 (Compilation des écrits sur la pensée philosophique de Hu Shi)* (M. Ge & X. Li, Éd.s.; Vol. 1). 华东师范大学出版社.
- Hua, C. (1920). 赫尔伯脱福禄培尔与朱子王阳明教育学说之比较 (Une comparaison des théories éducatives entre Herbert, Froebel et Zhu Zi, Wang Yangming). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 3(2), 154-173.
- Huang, J., & Wang, X. (2011). 历史经验与教学改革——兼评凯洛夫《教育学》的教学论 (Expérience historique et réforme de l'enseignement——Commentaires sur la théorie de l'enseignement de la « Pédagogie » de Kairov). *教育研究(Recherches en éducation)*, 4, 3-9.
- Huang, K. (1981). 民国初年孔教问题之争论(1912-1917) (Le débat sur le confucianisme dans les premières années de la République de Chine (1912-1917)). *国立台湾师范大学历史学报(Journal historique de l'Université normale nationale de Taiwan)*, 12, 197-223.
- Huang, P. C. C. (2000a). *华北的小农经济与社会变迁 (L'économie naturelle les mutations sociales au Nord de la Chine)*. 中华书局.
- Huang, P. C. C. (2000b). *长江三角洲小农家庭与乡村发展 (Petites familles paysannes et le développement rural dans le delta du Yangtsé)*. 中华书局.
- Huang, W. (2016). 什么是中国？-轴心文明比较视野下的文化主体性(Qu'est-ce que la Chine ? -Subjectivité culturelle dans la perspective comparative de la civilisation axiale). *文化纵横(Revue culturelle de Pékin)*, 4, 84-93.
- Huberman, A. M. (1979). *Comment s'opèrent les changements en éducation : Contribution à*

- l'étude de l'innovation* (International Bureau of Education, Éd.). Unesco, International Bureau of Education.
- Hugon, M.-A. (2014). 35 Les pédagogies nouvelles : Quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 421-432). Dunod; <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0421>
- Hugrée, C., Penissat, É., & Spire, A. (2017). *Les classes sociales en Europe : Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*. Agone.
- Jacquet-Francillon, F. (2004). L'enfant comme personne : Un fondement culturel de l'Education nouvelle. In *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 29-46). P.Lang.
- Ji, Z. (2011). Introduction : Le jiao recomposé. L'éducation entre religion et politique dans la modernité chinoise. In *Religion, éducation et politique en Chine moderne = : Religion, education, and politics in modern China* (p. 5-34). Presses Univ. Vincennes.
- Jiang, M. (1919). 什么是教育的出产品 (Quels sont les produits de l'éducation). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 2(3), 267-274.
- Jiang, Q. (1919). 何谓新教育? (Qu'est-ce que l'éducation nouvelle?). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 1(4), 358-360.
- Jiang, Y. (2018). *鲁迅早期思想与他的新文学创作 (Les premières pensées de Lu Xun et sa création littéraire nouvelle)*. 广西师范大学出版社.
- Jiang, Z. (2001). *江泽民在庆祝建党八十周年大会上的讲话 (Discours de Jiang Zemin lors de la célébration du 80e anniversaire de la fondation du PCC)*. 南方网.
- Jiaoyu. (2016). In *现代汉语词典 (Dictionnaire de la langue chinoise moderne)*. 商务印书馆.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 45-78). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Kang, Y. (1895). *公车上书(Pétition des candidats à l'examen)*. 石印书局.
- Keenan, B. (1977). *The Dewey experiment in China : Educational reform and political power in the early Republic*. Council on East Asian Studies, Harvard University : distributed by Harvard University Press.
- Knoll, M. (2012). I had made a mistake : William h. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114, 1-45.
- Knoll, M. (2014). Project Method. In *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Vol. 2, p. 665-669). SAGE Reference. <https://www.mi-knoll.de/150901.html>
- Lan H., & Liu C. (2018). *中国教育史(Histoire de l'éducation chinoise)*. 西南财经大学出版社.
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. FeniXX.
- Langouët, G. (1985). *Suffit-il d'innover ? : L'exemple des collèges*. Paris Presses Universitaires de France.
- Langouët, G., & Léger, A. (1994). *École publique ou école privée : Les zappeurs d'école : trajectoires et réussites scolaires*. Fabert.

- Langouët, G., & Léger, A. (1997). *Le choix des familles : École publique ou école privée ?* Fabert.
- Les Entretiens de Confucius—Wikisource.* (s. d.). Consulté 16 avril 2019, à l'adresse https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Entretiens_de_Confucius
- Lessard, C. (2007). La déception des « classes moyennes » à l'égard de l'École : Le cas du Canada. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 77-86. <https://doi.org/10.4000/ries.679>
- Li, C. (2004). 社会阶层的身份认同 (L'identité des classes sociales). *江苏社会科学(Sciences sociales du Jiangsu)*, 6, 108-112.
- Li, C. (2010). Characterising china's middle class: Heterogeneous composition and multiple identities. In *China's Emerging Middle Class: Beyond Economic Transformation* (p. 135-156). Brookings Institution Press.
- Li, C. (2016). 中国中产阶级的不安全感 and 焦虑心态 (Les insécurités et l'anxiété des classes moyennes chinoises). *文化纵横(Revue culturelle de Pékin)*, 4, 32-39.
- Li, C. (2018). 中等收入群体与中间阶层的概念定义——社会学取向与经济学取向的比较 (La définition conceptuelle du groupe à revenu moyen et de la classe moyenne——Comparaison de l'orientation sociologique et économique). In *中国中产阶级的形成与特征(La formation et les caractéristiques de la classe moyenne chinoise)* (p. 18-28). 社会科学文献出版社.
- Li, D. (1920). 由经济上解释中国近代思想变动的原因 (Expliquer au prisme économique des changements dans la pensée chinoise au temps moderne). *新青年(Nouvelle Jeunesse)*, 7(2).
- Li, G., & Liu, H. (2020). *中国教师发展报告 2019: 中小学教师队伍建设的成就、挑战与举措(Rapport sur le développement des enseignants en Chine 2019 : Réalisations, défis et mesures du renforcement des équipes d'enseignants dans les écoles primaires et secondaires)*. 科学出版社.
- Li, J. (1985). 杜威在华活动年表 下 (La chronologie de Dewey en Chine (vol.3)). *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))*, 3, 93-96.
- Li, J. (2009). *教师教育概论 (Introduction à la formation des enseignants)*. 北京大学出版社.
- Li, J., & Li, A. (2016a). 北京社会空间分化与隔离：基于社会阶层分布的研究 (La différenciation et l'isolement de l'espace social de Pékin : Une étude basée sur la distribution des couches sociales). *北京工业大学学报: 社会科学版(Journal de l'Université de technologie de Pékin : édition des sciences sociales)*, 16(1), 12-19.
- Li, J., & Li, A. (2016b). 北京社会阶层空间结构的特点、问题及优化 (Les caractéristiques, les problèmes et l'optimisation de la structure spatiale de la strate sociale de Pékin). *北京社会科学(Sciences sociales de Pékin)*, 7, 72-79.
- Li, M. (2005). *清末民初中国城市社会阶层研究 1897-1927 (Une étude des classes sociales dans les villes chinoises à la fin de la dynastie Qing et au début de la République de Chine 1897-1927)* (1^{re} éd.). 社会科学文献出版社.
- Li, P., & Zhang, Y. (2008). 中国中产阶级的规模、认同和社会态度 (La taille, la

- reconnaissance et les attitudes sociales des classes moyennes chinoises). *社会(Société)*, 28(2), 1-19.
- Li, Q. (1997). 政治分层与经济分层 (Stratification politique et stratification économique). *社会学研究(Études sociologiques)*, 4, 34-43.
- Li, Q. (2005). 关于中产阶级的理论与现状 (Les théories et le statu quo des classes moyennes). *社会杂志(Revue sociale)*, 25(1), 28-42.
- Li, Q. (2008a). Chapitre 4 : La classe moyenne chinoise dans un parcours de sociologue. Interview de Li Qiang. In *La société chinoise vue par ses sociologues* (p. 133-140). Presses de Sciences Po; <https://www.cairn.info/la-societe-chinoise-vue-par-ses-sociologues--9782724610734-p-133.htm>
- Li, Q. (2008b). 改革开放30年来中国社会分层结构的变迁 (Changements dans la structure de stratification sociale de la Chine au cours des 30 dernières années depuis la Réforme et ouverture). *北京社会科学(Sciences sociales de Pékin)*, 5, 47-60.
- Li, Q., & Wang, H. (2017). 我国中产阶层的规模、结构问题与发展对策 (La taille, la structure et les contre-mesures du développement des couches moyennes dans mon pays). *社会(Société)*, 37(3), 163-179.
- Li, X. (1982). 清末留日学生人数小考 (Étude sur le nombre d'étudiants étudiés au Japon à la fin de la dynastie Qing). *文史哲(Littérature, histoire et philosophie)*, 3, 28-30.
- Li, X. (2016). 中小学教师工作量的超负荷与有效调适 (Surcharge et ajustement efficace du travail des enseignants des écoles primaires et secondaires). *中国教育学刊(Journal de la Société chinoise d'éducation)*, 2, 56-60.
- Li, X. (2017). 北京流动人口结构性特征及对策研究 (Recherche sur les caractéristiques structurelles et les contre-mesures de la population flottante de Pékin). *北京社会科学(Sciences sociales de Pékin)*, 11, 4-16.
- Li, Y. (2006). *新教育中国化运动研究 (Recherche sur le mouvement de la sinisation de l'éducation nouvelle)* [Doctoral]. 华东师范大学 (Université normale de Chine orientale).
- Li, Z. (2017). 关于“减少教师非教学工作”的调查报告 (Rapport d'enquête sur « la réduction du travail non-enseignement des enseignants »). *教育研究与评论(Recherches et critiques en éducation)*, 4, 74-79.
- Li, Z., & Qiu, Z. (2016). 家庭背景如何影响儿童学业成就?——义务教育阶段家庭经济地位影响差异分析 (Comment le milieu familial affecte-t-il la réussite scolaire des enfants?——Analyse de l'influence du statut socio-économique de la famille au niveau de l'enseignement obligatoire). *社会学研究(Études sociologiques)*, 4, 121-144.
- Liang, B. (1991). 庚款兴学与中国留美学生 (Programme d'indemnités de Boxer et des étudiants chinois étudiés aux États-Unis). *贵州社会科学(Sciences sociales du Guizhou)*, 12, 45-50.
- Liang, C., Li, Z., Zhang, H., Li, L., Ruan, D., Kang, W., & Yang, S. (2012). 无声的革命:北京大学与苏州大学学生社会来源研究(1952-2002) (Révolution silencieuse : Une étude sur les origines sociales des étudiants de l'Université de Pékin et de l'Université de Soochow (1952-2002)). *中国社会科学(Sciences sociales en Chine)*, 1, 98-118.

- Liang, Q. (1986). *变法通议 (Discussion générale sur la réforme)*.
- Liang, S. (2018). *中国文化要义 (La substance de la culture chinoise)*. 上海人民出版社.
- Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. (1922). *Principes de ralliement. Pour l'ère Nouvelle, 1*.
- Lin, L. (1999). 民国时期教育家群体特征论析 (Analyse sur les caractéristiques du groupe des pédagogues à l'époque de la République de Chine). In *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))* (Vol. 17, Numéro 4, p. 82-91).
- Ling, B. (1919). 青年心理及教育青年之方针 (La psychologie de la jeunesse et la politique d'éducation de la jeunesse). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 2(1).
- Ling, B. (1920). 儿童知力的发达 (Le développement de l'intelligence de l'enfant). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 4(1), 74-98.
- Liu, D. (2011). Les études nationales (guoxue) : Six perspectives et six définitions. *Perspectives chinoises*, 2011(1), 52-63.
- Liu, F. (2001). 西学传入与“五四”前后 中西文化和哲学的碰撞 (L'introduction des savoirs occidentaux et la collision de la culture et de la philosophie chinoise et occidentale autour du « Mouvement du 4 mai »). *东南学术(Académique du Sud-Est)*, 2, 49-57.
- Liu, H. (2005). 外来势力与科举革废 (Forces étrangères et la réforme et l'abolition des examens impériaux). *学术月刊(Mensuel académique)*, 11, 67-69.
- Liu, H. (2010). 科举政治与科举(Politique d'examens impériaux et examens impériaux). *华中师范大学学报(人文社会科学版)Journal of Huazhong Normal University (Humanities and Social Sciences)*, 49(5), 143-149.
- Liu, J. (2007a). 名校办民校的社会动因及政策课题 (La motivation sociale et les enjeux politiques des écoles prestigieuses gérant des écoles privées). *民办教育研究 (Recherches en éducation privée)*, 6(6), 44-50.
- Liu, J. (2007b). 社会分层与民办教育的发展策略—以浙江省温州市为例 (La hiérarchie sociale et les stratégies de développement de l'enseignement privé—Le cas de la ville de Wenzhou). *复旦教育论坛(Forum sur l'éducation de Fudan)*, 5(1), 53-58.
- Liu, L. (2010). 庚款留美缘起问题再探 (Réflexion sur l'origine du Programme d'indemnités de Boxer). *南京社会科学(Sciences sociales de Nanjing)*, 1, 152-154.
- Liu, M. (2014). 浅议法国传统文化教育(Présenter l'éducation de la culture traditionnelle française). *比较教育研究 (Recherche en éducation comparée)*, 6, 23-27. <https://doi.org/CNKI:SUN:BJJY.0.2014-06-006>
- Liu, M. (2017, janvier 4). 从传统伦理看现代家庭教育(Voir l'éducation familiale moderne à partir de l'éthique traditionnelle). *中国教师报 (Journal professoral en Chine)*.
- Liu, S. (1956). *中国共产党第八次全国代表大会政治报告 (Rapport politique du huitième Assemblée nationale du Parti communiste chinois)*.
- Liu, S., & Qiu, Z. (2004). “内卷化”概念辨析 (Une analyse du concept d'« involution »). *社会学研究(Études sociologiques)*, 5, 96-110.

- Liu, Y. (2009). 我国义务教育阶段重点学校制度的历史回顾及思考 (Rappel historique et réflexion sur le système scolaire clé dans l'enseignement obligatoire en Chine). *河南教育(基教版)(Henan Education (Édition pour l'enseignement primaire))*, 366, 4-5.
- Liu, Z., & Wang, H. (Éds.). (1980). *留学教育-中国留学教育史科 (Études à l'étranger—Histoire des études à l'étranger de la Chine)*. 国产编译馆.
- Lu, X. (Éd.). (2002). *当代中国社会阶层研究报告 (Rapport de recherche sur les couches sociales en Chine contemporaine)*. 社会科学文献出版社.
- Lu, X. (2003). 当代中国社会阶层的分化与流动 (La stratification et la mobilité des couches sociales dans la Chine contemporaine). *江苏社会科学(Sciences sociales du Jiangsu)*, 4.
- Lu, X. (2010). *当代中国社会结构 (La structure social de la Chine contemporaine)*. 社会科学文献出版社.
- Luan, L. (2001). 城镇居民家庭教育投资趋向探析 (Une analyse de la tendance de l'investissement dans l'éducation des ménages urbains). *教育与经济(Éducation et économie)*, 2, 36-43.
- Luo, S. (1984). 关于洋务派与洋务运动的性质和评价——兼论“改良”与“改革” (Sur la nature et l'évaluation des réformistes et du Mouvement d'auto-renforcement——Réflexion sur « l'amélioration » et la « réforme »). *天津社会科学(Sciences sociales de Tianjin)*, 2, 51-57.
- Luo, S. (2015). 依法规范“名校办民校”势在必行 (L'impératif de régler les « écoles prestigieuses gérant des écoles privées » conformément à la loi). *中国教育学刊 (Journal de la Société chinoise d'éducation)*, 1, 102.
- Luo, S., Chen, Z., & Song, N. (2015). “名校办民校”的有关问题及对策 (Problèmes et contre-mesures des « écoles prestigieuses gérant des écoles privées »). *中国教育学刊 (Journal de la Société chinoise d'éducation)*, 4, 16-20.
- Luo, Z. (1999). 近代中国社会权势的转移:知识分子的边缘化与边缘知识分子的兴起 (La transformation du pouvoir social dans la Chine moderne: La marginalisation des intellectuels et la montée des intellectuels marginaux). *开放时代 (Open times)*, 4, 5-26.
- Lv, G. (2019). 京津冀协同背景下北京市民办中小学教育发展状况 (Le développement éducatif des écoles primaires et secondaires privées à Pékin dans le cadre de la coopération Pékin-Tianjin-Hebei). In *京津冀教育发展报告 (2018~2019) (Rapport sur le développement de l'éducation Beijing-Tianjin-Hebei (2018~2019))* (p. 159-180). 社会科学文献出版社.
- Ma, D., & Chen, X. (2018). 近二十年中产阶级研究的历程:兴起、发展和转向 (La recherche sur les couches moyennes au cours des deux dernières décennies: Essor, développement et changement). *社会发展研究 (Recherche en développement social)*, 3, 203-222.
- Ma, L. (2016). 改革开放以前我国义务教育的实证分析-以 1949 年至 1976 年的小升初升学率为例 (Une analyse empirique de la scolarité obligatoire de mon pays avant la Réforme et ouverture-Exemple du taux de promotion entre école élémentaire et collège de 1949 à 1976). *产业与科技论坛 (Forum de l'industrie et de la technologie)*, 15(8),

89-91.

- Mao, Z. (1991). 新民主主义论 (Nouvelle démocratie). In 毛泽东选集(Recueil des écrits de Mao Zedong) (2e éd., Vol. 2, p. 689-691). 人民出版社.
- Marmoz, L. (2013). L'éducation nouvelle, éléments pour le futur? In *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 135-141). L'Harmattan.
- Mencius. (s. d.). *The Works of Mencius*. Wikisource.
- Mialaret, G. (2012). *Pour l'éducation : Recueil de quelques textes significatifs sur des aspects actuels et souvent méconnus de l'éducation*. L'Harmattan.
- Mills, C. W. (Charles W. (1951). *White collar; the American middle classes*. Oxford University Press.
- Ministère de l'éducation. (2020). 2019 年全国教育事业发展统计公报 (*Communiqué statistique sur le développement de l'éducation nationale en 2019*). 中华人民共和国教育部政府门户网站 (Portail gouvernemental du ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine).
- Ministère de l'Instruction publique. (1895). *L'enseignement par la méthode suggestive : Méthode honorée d'une souscription du Ministère de l'instruction publique*. Auteurs.
- Ministre d'éducation nationale & Bureau National des statistiques de Chine. (2018). *全国教育经费执行情况统计 (Statistiques sur la mise en œuvre des fonds nationaux d'éducation)*.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Presses Univ. de Grenoble.
- Monin, N. (1997). Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : De l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 81-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1178>
- Monin, N. (2013). Le colloque d'Amiens, mars 1968 : Des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l'efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l'Église catholique ? In *Problèmes de l'école démocratique XVIIIe—XXe siècles* (p. 99-126). CNRS Éditions.
- Monin, N. (2015). Des instituteurs innovateurs pour des écoles nouvelles (1970-1980). Une contribution à la pensée critique enseignante. In *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation* (p. 243-257). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Monin, N., & Rakoto-Raharimanana, H. (2019). Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : La reconversion professionnelle dans le système éducatif. *Recherche et formation*, 90, 9-13.
- Montessori, M. (2002). *L'enfant* (G. J.-J. Bernard, Trad.). Desclée de Brouwer.
- Netchine, S., & Netchine-Grynberg, G. (2017). *Henri Wallon (1879-1962) : Action pensée, pensée de l'action: Itinéraires croisés: politique, philosophique, psychologique*. P.Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ning, B. (2002). 论民办学校的范畴和性质 (Sur la catégorie et la nature des écoles privées). *教育理论与实践 (Théorie et pratique pédagogiques)*, 10, 21-25.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue*

- française de pédagogie. *Recherches en éducation*, 154, 33-44.
<https://doi.org/10.4000/rfp.114>
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités*. P. Lang.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.2899>
- Nouveau, nouvelle. (s. d.). In *Dictionnaire Littré*. Consulté 6 septembre 2018, à l'adresse <https://www.littre.org/definition/nouveau>
- OECD. (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018 : Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. P.Lang.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget : Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.7526>
- Ou, T. chen. (1934). 中国教育需要一种哲学 (L'éducation chinoise a besoin d'une philosophie). *大公报(Ta Kung Pao)*.
- Ou, T. chen. (1958). *La doctrine pédagogique de John Dewey* (2e éd.). Librairie philosophique J. Vrin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 4e éd.* Armand Colin; <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>
- Pan, M., & Wu, M. (2004). 从师范教育到教师教育 (De la formation normalienne des enseignants à l'éducation des enseignants). *中国高教研究 (Recherche sur l'enseignement supérieur en Chine)*, 5, 13-17.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. *Revue Française de Sociologie*, 23(4), 551-584.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. De Boeck.
- Peng, Z. (1982). 关于中华人民共和国宪法修改草案的报告 (Rapport sur le projet de révision de la Constitution de la République populaire).
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 79-90. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>
- Perrenoud, P. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Communication au colloque « classes populaires et pédagogies »*. Université de Haute-Normandie, Rouen.
- Perrenoud, P. (2018). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (9e éd.). ESF sciences humaines.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie* (Denoël).
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1991). *Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande*

- bourgeoisie : Distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. *Genèses*, 3, 120-133.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (2005). *Voyage en grande bourgeoisie: Journal d'enquête*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/puf.pinco.2005.01>
- Plaisance, É. (1983). Familles bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants : La fréquentation des écoles publiques à Paris de 1945 à 1975. *Revue Française de Sociologie*, 24, 31-60.
- Poucet, B. (2002). L'enseignement privé en France au XXe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 13(1), 152-171. <https://doi.org/10.3917/cdle.013.0152>
- Pusey, J. R. (2008). *中国与达尔文(La Chine et Charles Darwin)* (Y. Zhong, Trad.). 江苏人民出版社.
- Qian, S. (2002). 从74位状元的家世看唐代科举的实际选才范围(Des antécédents familiaux de 74 érudits lauréats pour voir la sélection réelle des talents à l'examen impérial de la dynastie Tang). *孝感职业技术学院学报(Journal du Collège professionnel et technique de Xiaogan)*, 4, 45-49.
- Qin, X. (2012). 分化与整合——谈当代中国人的文化认同(Différenciation et intégration : sur l'identité culturelle des Chinois contemporains). *教学与研究(Enseignement et recherche)*, 2, 5-11.
- Qu, Q. (1924). 实验主义与革命哲学 (Expérimentalisme et philosophie révolutionnaire). *新青年(Nouvelle Jeunesse)*, 10(3).
- Qu, X., & Tang, L. (Éds.). (2007). *学制演变(Évolution du système scolaire)*. 上海教育出版社.
- Qu, X., & Tong, F. (Éds.). (2007). *教育思想(Les pensées éducatives)*. 上海教育出版社.
- Raymond, A. (1998). *Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle* [Doctoral]. Université Lumières Lyon 2.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle : Une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 41. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0041>
- Rayou, P., & Zanten, A. van. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école?* Bayard.
- Reinach, L. de. (1902). *Recueil des traités conclus par la France en Extrême-Orient*. Paris, E. Leroux.
- Renier, S. (2014). *Éducation, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : De la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières* [Doctoral]. Université Lumières Lyon 2.
- Resweber, J.-P. (2011). *Les pédagogies nouvelles* (7e éd.). Presses Universitaires de France.
- Robert, A. D., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels*. Presses Universitaires de France.
- Rocca, J.-L. (2008). 政治交叉、社会表征与学术干预：中产阶级在中国的形成 (Intersection politique, représentation sociale et intervention académique : La formation de la classe moyenne en Chine). *江苏社会科学(Sciences sociales du Jiangsu)*, 4, 57-66.

- Rocca, J.-L. (2010). *Une sociologie de la Chine*. La Découverte.
- Rocca, J.-L. (2021, juillet 1). De Mao Zedong à Xi Jinping, un parti pour le renouveau national. *Le Monde diplomatique*.
- Rousseau, J.-J. (2002). *Émile, ou De l'éducation*. J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.roj.emi>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-29. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie, A. (2004). L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 235-270). P.Lang.
- Schumpeter, J. A., & Fain, G. (1951). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot.
- Sha, L. (2014). 我国“中产阶级”与教育问题分析 (L'analyse des "classes moyennes" et des problèmes d'éducation de notre pays). *中外企业家(Entrepreneurs chinois et étrangers)*, 1, 266-267.
- Shan, Z. (2016). 前言：杜威教育思想与近代中国教育 (Avant-propos : Réflexions éducatives de Dewey et éducation chinoise moderne). In *杜威在华教育讲演 (Discours éducatifs de Dewey en Chine)* (p. 1-13). 华东师范大学出版社.
- Shao, X., & Lin, B. (2002). 林则徐和他的翻译班子 (Lin Zexu et son équipe de traduction). *上海科技翻译(Traduction scientifique et technologique de Shanghai)*, 4, 47-49.
- Shi, J. (2018). 公立教师离职潮透析 (Une analyse de la vague de démission des enseignants publics). In *中国教育发展报告 (2018) (Rapport du développement de l'éducation en Chine (2018))* (p. 212-224). 社会科学文献出版社.
- Shi, W. (2005). 科举制度对近代中国社会流动, 社会稳定影响分析 (Une analyse des impacts du système des examens impériaux sur la mobilité sociale et la stabilité sociale en la Chine). *科学. 经济. 社会(Science, économie, société)*, 23(3), 56-59.
- Singly, F. de. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire* (2e éd.). Armand Colin.
- Snyders, G. (1973). *Pédagogie progressiste : Éducation traditionnelle et éducation nouvelle* (2e édition revue et augmentée). Presses universitaires de France.
- Song, Y. (2011). 从清朝状元看古代科举制度 (Regard sur l'ancien système d'examen impérial du savant numéro un de la dynastie Qing). *中国党政干部论坛(Tribune des cadres chinois)*, 2, 50-51.
- Song, Y. (2020). *中国义务教育四十年：成就、经验与挑战 (Quarante ans de scolarité obligatoire en Chine : Réalisations, expériences et défis)*. Unicef et CIKD.
- Su, H., Wang, H., & Chang, F. (2015). *当代中国中产阶级的兴起 (L'essor des couches moyennes en Chine contemporaine)*. 浙江大学出版社.
- Sun, L., Wang, H., Wang, S., Lin, B., & Yang, S. (1994). 改革以来中国社会结构的变迁 (Changements de la structure sociale en Chine depuis la réforme). *中国社会科学 (Sciences sociales en Chine)*, 2, 47-62.

- Sun, P. (2000). *中国教育史 (Histoire de l'éducation chinoise)*. 华东师范大学出版社.
<http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/49556285.html>
- Sun, W. (2019, novembre 19). 1919, 杜威在中国 (1919, Dewey en Chine). *北京日报 (Quotidien de Pékin)*. <https://xsg.tsinghua.edu.cn/info/1003/1179.htm>
- Tan, P. (1920). 中国教育学的研究—孔子教育学 (L'étude de la pédagogie chinoise—La pédagogie de Confucius). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 3(2), 173-181.
- Tao, X. (1919a). 实验主义与新教育 (Pragmatisme et l'éducation nouvelle). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 1(1), 11-15.
- Tao, X. (1919b, février 24). 教学合一 (Unifier l'enseignement et l'apprentissage). *时报 世界教育新潮流 (Times Nouvelles tendances dans l'éducation mondiale)*.
- Tao, X. (Éd.). (1932). *教学做合一 讨论集 (Discussion autour de l'unification de l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques)*. 上海儿童书局.
- Tao, X. (1991). *陶行知文集 (Recueil des écrits de Tao Xingzhi)*. 江苏教育出版社.
- Tian, Z. (1989). 关于中国近代教育史学科体系的几点思考 (Quelques réflexions sur le système de l'histoire de l'éducation chinoise moderne). *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))*, 2, 31-34.
- Tian, Z. (Éd.). (2009). *中国教育史研究 近代分卷 (Recherche sur l'histoire de l'éducation chinoise vol. Temps moderne)*. 华东师范大学出版社.
- Tian, Z. (2013). 杜威教育理论为什么能够中国化(Pourquoi la théorie éducative de Dewey peut être sinisée). *教育研究与实验(Recherches et expérimentations pédagogiques)*, 6, 74-78.
- Timmins, M. (2011). *Enter the Dragon*. illinois alumni.
<https://illinoisalumni.org/2011/12/15/enter-the-dragon/>
- Tocqueville, A. de. (1835). *De la démocratie en Amérique*.
- Traité de Whampoa*. (2011, mai 22).
https://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Sp%C3%A9cial:Citer&page=Traité%C3%A9_de_Whampoa&id=2551123
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Tu, S. (2014). 行行重行行：杜威教育思想研究在中国 (Quête sans fin : Études de la pensée de John Dewey sur l'éducation en Chine). *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))*, 2, 116-124.
- Tu, S., & Zhang, B. (2016). 《民主主义与教育》在中国的早期传播 (La diffusion précoce de « Démocratie et Éducation » en Chine). *教育研究(Recherches en éducation)*, 6, 113-120.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck Supérieur;
<https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782804162573.htm>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

- Verneuil, Y. (2004). Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du XXe siècle : Entre corporatisme et esprit de catégorie. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 102-117. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0102>
- Verneuil, Y., & Savoie, P. (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVIIe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 9-15. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0009>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Vincent, G. (2009). Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber. *Revue française de pédagogie*, 168, 75-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.1755>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Wagnon, S. (2012). La pédagogie Decroly en France : Histoire et aléa d'un courant pédagogique de l'Éducation nouvelle (1939-1968). In *Réformer l'école : L'apport de l'éducation nouvelle (1930—1970)* (p. 77-87). Presses Univ. de Grenoble.
- Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921). *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 9(1), 146-180. <https://doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629>
- Wallon, H. (1959). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Enfance*, 12(3), 297-308. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1445>
- Wang, C. (2009). *中国新教育运动研究 (1912-1930) (Recherche du Mouvement de l'Éducation nouvelle en Chine (1912-1930))* [Doctoral]. 华中师范大学(Université normale de Huazhong).
- Wang, D. (1986). 清末近代学堂和学生数量 (Le nombre d'écoles modernes et d'étudiants à la fin de la dynastie Qing). *史学月刊(Mensuel de l'histoire)*, 2, 107-110.
- Wang, G. (1920). 清代教育史述略 (Un bref compte rendu de l'histoire de l'éducation sous la dynastie Qing). *新教育(Éducation Nouvelle)*, 3(3), 342-354.
- Wang, H., Miao, L., 西南财经大学, 发展研究院, & 全球化智库. (2017). *中国留学发展报告 (Rapport annuel sur le développement des étudiants chinois étudiant à l'étranger)*. 社会科学文献出版社.
- Wang, J. (2007a). 中国中产阶级的内在焦虑与惶惑 (L'anxiété et la confusion internes des classes moyennes chinoises). *Modern China Studies*, 1.
- Wang, J. (2007b). *民国教育社团与民主教育 (Associations éducatives de la République de Chine et l'éducation démocratique)* [Doctoral]. 华中科技大学(Université des sciences et technologies de Huazhong).
- Wang, J. (2008). 分化与区隔：中国城市中产阶级消费特征及其社会效应 (Différenciation et distinction : Le caractère et l'effet social de la consommation de la classe moyenne urbaine chinoise). *湖南师范大学社会科学学报(Journal des sciences sociales de l'Université normale du Hunan)*, 37(1), 69-72.

- Wang, J. (2017). 人大议案和政协提案中民间办学问题的特点分析 (Une analyse des caractéristiques des écoles privées dans les propositions de l'Assemblée populaire nationale et de la CCPPC). *中国教育财政*, 147, 1-15.
- Wang, J. (2009). 杜威中国之行”若干史实考释 (Quelques faits historiques sur le voyage de Dewey en Chine). 《纪念《教育史研究》创刊二十周年论文集 (3)——中国教育制度史研究》 ("Une collection d'essais commémorant le 20e anniversaire de la fondation de la « Recherche sur l'histoire de l'éducation » (3) - Recherche sur l'histoire du système éducatif chinois), 524-528.
- Wang, J. C.-S. (2007). *John Dewey in China : To teach and to learn*. State University of New York Press.
- Wang, M. (2005). 公办中小学办学体制改革问题的探讨 (Discussion sur la réforme du système de fonctionnement des écoles primaires et secondaires publiques). *教育研究 (Recherches en éducation)*, 8, 26-31.
- Wang, Q. (1992). *中国留学生的历史轨迹: 1872-1949 (La trajectoire historique des étudiants chinois : 1872-1949)*. 湖北教育出版社.
- Wang, S. (1915). 新旧问题 (Question de la nouveauté et de l'ancienneté). *新青年 (Nouvelle Jeunesse)*, 1(1).
- Wang, S. (2011). *中国教育从以“学”为中心到以“教”为中心的转变 (La transformation de l'éducation chinoise de « l'apprentissage » en tant que centre vers « l'enseignement » en tant que centre)* [Master]. 江西师范大学 (Université normale du Jiangxi).
- Wang, S., & Li, X. (1994). *中国社团史 (Histoire des associations chinoises)*. 安徽人民出版社.
- Wang, X. (2007). *中美教育关系研究(1840-1927) (Recherche sur la relation éducative entre la Chine et les États-Unis (1840—1927))* [Doctoral]. 河北大学 (Université de Hebei).
- Wang Y. (2017). *传习录 (Instructions pour la vie pratique et autres écrits néo-confucéens)*. Beijing Book Co. Inc.
- Wang, Z. (s. d.). 神童诗 . Consulté 11 novembre 2018, à l'adresse <https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=705437&remap=gb>
- Weber, M. (2000). *Confucianisme et taoïsme* (J.-P. Grossein & C. Colliot-Thélène, Trad.; BU Bron 301 Weber 1). Gallimard.
- Wei, Y. (2018). 2017年中国教育财政家庭调查：中国家庭教育支出现状 (Enquête auprès des ménages sur le financement de l'éducation en Chine 2017 : État actuel des dépenses d'éducation des familles en Chine). *中国教育财政 (Finance de l'éducation en Chine)*, 152.
- Wei, Y., & Lu, W. (2019). 我国基础教育阶段校外培训情况概述 (Un aperçu de la formation extrascolaire au niveau de l'éducation de base dans mon pays). In *中国教育财政家庭调查报告 (2019) (Rapport d'enquête sur le financement de l'éducation auprès des familles en Chine (2019))* (p. 180-206). 社会科学文献出版社.
- Weir, E. A. (2011). *The Whiter lotus : Asian religions and reform movements in America, 1836-1933* [University of Nevada].
- Weng, D., Ma, L., & Ma, Y. (2015). *社会生活、社会态度和观念意识：以全国六省市调查*

- 为例 (*La vie sociale, l'attitude sociale et les consciences de concept : Exemple d'une enquête des six provinces*). 广西师范大学出版社.
- Wikisource contributors. (2018a). Treaty_of_Nanking. In *Wikisource*,. Wikimedia Foundation. https://en.wikisource.org/w/index.php?title=Treaty_of_Nanking&oldid=7398521
- Wikisource contributors. (2018b). Treaty_of_Wanghia. In *Wikisource*,. Wikimedia Foundation. https://en.wikisource.org/w/index.php?title=Treaty_of_Wanghia&oldid=7398448
- World Bank. (2003). *Expenditure on education, Public (% of GDP) (%) | Human Development Reports*. World Development Indicators 2013.
- Wu, D. (2007). 我国民办教育的特殊性与基本特征(*La particularité et les caractéristiques de base de l'enseignement privé dans notre pays*). *教育研究(Recherches en éducation)*, 28(1), 3-8.
- Wu, H., & Ma, Y. (2020). 中国民办教育的发展成就及其机制分析-兼论“掐尖说”的误区 (*Analyse des réalisations et du mécanisme de développement de l'enseignement privé en Chine-Discussion du malentendu du phénomène « Pinch Point »*). *复旦教育论坛 (Forum sur l'éducation de Fudan)*, 18(4), 72-78.
- Wu, J. (2001). 杜威的教育思想对20世纪中国教育改革的影响 (*L'influence de la pensée éducatives de Dewey sur la réforme éducative chinois au 20e siècle*). *教育评论 (Critiques d'éducation)*, 6, 58-60.
- Wu, K. (1920). 荀子教育学 (*La pédagogie de Xunzi*). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 3(2), 181-195.
- Wu, L., Xu, C., & Cao, Y. (2018). 收入不平等会扩大家庭教育消费吗?——基于 CFPS 2014 数据的实证分析(*L'inégalité des revenus augmentera-t-elle la consommation familiale d'éducation ?——Une analyse empirique basée sur les données CFPS 2014*). *上海财经大学学报(Journal de l'Université des finances et de l'économie de Shanghai)*, 20(5), 100-111.
- Xiao-Planes, X. (2001). 从黄炎培与江苏省教育会看国家和社会关系的历史演变 (1905-1927) (*L'évolution des rapports entre l'État et la société, considérée à travers les activités de Huang Yanpei dans le cadre de la Société d'Éducation provinciale du Jiangsu, (1905-1927)*). In *黄炎培文集 2 (Recueil des écrits de Huang Yanpei, II)* (p. 1-30). 上海文汇出版社.
- Xie, S. (2011). Guoxue re et l'ambiguïté de la modernité chinoise. *Perspectives chinoises*, 2011(1), 43-50.
- Xiong, B. (2018, février 6). 综合性大学设立师范专业值得探索 (Il vaut la peine d'explorer la mise en place des disciplines de formation des enseignants dans les universités polyvalentes). *中国科学报(Actualités scientifiques chinoises)*.
- Xu, R. (2005). 品味： 中产的符号生活 (*Goût : La vie symbolique des couches moyennes*). In *中国中产阶级调查 (Enquête sur les couches moyennes chinoises)* (p. 259-298). 社会科学文献出版社.
- Xu, S., & Xu, X. (1985). *说文解字 (Expliquer les mots)*. 中华书局.
- Yan, B. (2009). *察举制度变迁史稿(Ébauche historique du changement du système chaju)*. 中国人民大学出版社.

- Yang, D. (2005a). 告别重点学校 (Adieu aux écoles clé). *南风窗(South review)*, 13, 33-35.
- Yang, D. (2005b). 重新审视重点学校制度 (Réexaminer le système des écoles clé). *中小学学校管理(Gestion des écoles élémentaires et secondaires)*, 1, 20-24.
- Yang, D. (2006). *中国教育公平的理想与现实 (La réalité et l'idéal de l'égalité de l'éducation chinoise)*. Presse Université de Pékin.
- Yang, D. (2007). 中国教育公平的问题和前景 (Problèmes et perspectives de l'égalité éducative en Chine). *二十一世纪(21e siècle)*, 104, 14-22.
- Ye, Q., Su, W., Wu, N., & Hu, Y. (2002). *中国私学 私立学校 民办教育研究 (La recherche sur l'enseignement privé chinois, l'école privée et l'éducation non-étatique)* (B. Wang, Éd.). 山东教育出版社.
- Ye, W. (2001). *Seeking Modernity in China's Name : Chinese Students in the United States, 1900-1927*. Stanford University Press.
- Ye, X., & Ding, Y. (2015). 扩张的中国高等教育：教育质量与社会分层 (Expansion de l'enseignement supérieur chinois : Qualité de l'éducation et stratification sociale). *社会 (Société)*, 35(3), 193-220.
- Ye, X., & Ji, Y. (2007, juin 11). *新社会阶层具有八大特征 多数是非中共人士 (Les nouvelles couches sociales ont huit caractéristiques la plupart n'est pas membres du PCC)*. 人民网(People).
- Ying, X. (Éd.). (2015). *中国社会 (La société chinoise)*. 中国人民大学出版社.
- You, X. (2007). 崇西和用西：陈独秀与杜威实用主义政治哲学 (Adimer l'Occident et utiliser l'Occident : Chen Duxiu et la philosophie politique pragmatique de Dewey). *学术研究(Recherches académiques)*, 11, 39-44.
- Young, M. F. D. (2007). Les programmes scolaires considéré du point de vue de la sociologie de la connaissance. In *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 43-73). La Dispute.
- Yuan, Q. (2001). 杜威的中国之行及其影响 (Le voyage de Dewey en Chine et son influence). *近代史研究(Recherches en histoire moderne)*, 2, 130-169.
- Yuan, S. (1987). *袁世凯奏议(Discussions de Yuan Shikai)*. 天津古籍出版社.
- Yung, W. (1909). *My Life In China And America*. Henry Holt And Company.
- Zhang, D., Li, Y., & Liang, Y. (2017). *中国新社会阶层：基于北京、上海和广州的实证分析 (Les nouvelles couches sociale en Chine : Une analyse empirique basée sur des données d'enquêtes de Pékin, Shanghai et Guangzhou)*. 社会科学文献出版社.
- Zhang, H. (2019). 论杜威与中国教育改革 (Dewey et la réforme de l'éducation en Chine). *华东师范大学学报 (教育科学版) (Journal de l'Université normale de Chine orientale (Sciences de l'éducation))*, 37(2), 18-28. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.02.002>.
- Zhang, J. (1937). 中国教育哲学之方向 (L'orientation de la philosophie éducative chinoise). *东方杂志(Magazine Orient)*, 34(1), 257-271.
- Zhang, M. (1920). 中国教育学的研究—孟子的教育学 (L'étude des pédagogies chinoises—

- La pédagogie de Mencius). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 3(3), 367-375.
- Zhang, R. (2003). 杜威在中国的命运 (Le destin de Dewey en Chine). *读书 (Lecture)*, 7, 126-132.
- Zhang, X. (2003). 吴宓人文主义教育观述评 (Analyse de la pédagogie humaniste de Wu Mi). *南京邮电学院学报 (社会科学版) (Journal de l'Université des postes et télécommunications de Nanjing (édition des sciences sociales))*, 5(4), 25-30.
- Zhang, Z. (1898). *劝学篇 (Encourager l'apprentissage)*.
- Zhao, W., & Tang, P. (2018). 北京中产阶级发展状况分析 (Analyse sur l'état de développement des couches moyennes de Beijing). In *2018年北京社会建设分析报告 (Rapport d'analyse de la construction sociale de Beijing 2018)* (p. 253-268). 社会科学文献出版社.
- Zheng, L., & Zheng, Y. (2020). 2020年民办基础教育发展报告 (Rapport sur le développement de l'éducation de base privée 2020). In *中国民办教育行业发展报告 (2020) (Rapport sur le développement de l'industrie de l'enseignement privé en Chine (2020))* (p. 64-89). 社会科学文献出版社.
- Zheng, R. (2017). 科举制度对社会流动影响几何 (Quel est l'impact du système des examens impériaux sur la mobilité sociale). *人民论坛 (Forum populaire)*, 16, 142-144.
- Zheng, T., Zhang, Q., & Chu, X. (2013, mai 24). 名校办民校暗藏利益链条 (Chaîne d'intérêts cachée dans les écoles privées dirigées par des écoles prestigieuses). *经济参考报 (Informations économiques)*.
- Zhou, E. (1959). *政府工作报告 (Rapport d'activité du gouvernement)*.
- Zhou, H., & Chen, J. (2007). Paul Monroe and Education of Modern China. *教育学报 (Education Journal)*, 35(1), 1-38.
- Zhou, M. (1997). *留学生与中国的社会发展 (Les étudiants revenus de l'étranger et le développement social en Chine)*. 中国矿业大学出版社.
- Zhou, M., & Li, C. (2007). 论庚款留学 (Le Programme des bourses scolaires de l'Indemnités des Boxers). *江海学刊 (Journal de Jianghai)*, 161-166.
- Zhou, X. (2002). 中产阶级：何以可能与何以可为？ (Classe moyenne : Qu'est-ce qui est possible et que peut-on faire ?). *江苏社会科学 (Sciences sociales du Jiangsu)*, 6, 37-46.
- Zhou, X. (2005). *中国中产阶级调查 (Enquête sur les couches moyennes chinoises)*. 社会科学文献出版社.
- Zhou, X. (2008). CHAPITRE 5 : LA CLASSE MOYENNE CHINOISE Réalité ou illusion ? *Académique*, 141-159.
- Zhou, Y. (2010). 「幸福」在中国的不幸 (Le malheur du « bonheur » en Chine). *二十一世纪 (21e siècle)*, 121, 34-38.
- Zhou, Y. (2016). 宋人的儿童观——兼论“近世幼教文化两大路线之争” (The Song People's View on Children——Une discussion simultanée sur "La controverse entre les deux grandes lignes de la culture moderne de l'éducation de la petite enfance"). *江苏师范大学学报: 哲学社会科学版 (Journal of Jiangsu Normal University: Philosophy and*

- Social Sciences Edition*), 42(5), 147-155.
- Zhu, B. (2017). 当代中国的中产阶级研究 (Recherches sur les classes moyennes dans la Chine contemporaine). *社会学评论(Critiques sociologiques)*, 5(1), 9-22.
- Zhu, H. (2003). 民国时期中国社会转型的态势及其特征 (L'état et les caractéristiques de la transformation sociale de la Chine à l'époque de la République de Chine). *史学月刊 (Mensuel de l'histoire)*, 11, 12-14.
- Zhu, J. (1919). 教育与社会 (Éducation et société). *新教育 (Éducation Nouvelle)*, 1(3).
- Zhu, W. (2005). 试论美国“庚款兴学”-以西奥多·罗斯福与柔克义为中心 (À propos de « Programme d'indemnité de Boxer »-exemple sur Theodore Roosevelt et Rookei). *社会科学研究(Recherches en sciences sociales)*, 5, 19-24.
- Zhu, Y. (2007). 关于“名校办民校”的思考 (Réflexions sur "école renommée gère l'école privé). *求是(Chercher la vérité)*, 9, 56-67.
- Zhu, Y. (2017). *教育改变中国 (L'éducation change la Chine)*. 中国文史出版社.
- Zhu, Y., Qi, M., Qian, M., & Huo, Y. (Éds.). (2007). *教育行政机构及教育团体 (Établissements administratifs d'enseignement et organismes éducatifs)*. 上海教育出版社
- Zhuang, Z. (1929). *如何使新教育中国化 (Comment sinisation l'éducation nouvelle)*. 上海民智书局.
- Zou, Z. (2009). “五四”前后江浙地区的“杜威热”及其与江南文化的关联 (La « ferveur de Dewey » dans le Jiangsu et le Zhejiang autour du « Mouvement du 4 mai » et son lien avec la culture Jiangnan). *社会科学研究(Recherches en sciences sociales)*, 6, 134-141.
- Zu, H., & Yang, Z. (2017). 《宋代登科总录》与宋代状元研究 (« Le dossier général de Dengke dans la dynastie des Song » et la recherche sur les lauréats dans la dynastie des Song). *浙江大学学报(人文社会科学版)(Journal de l'Université du Zhejiang (édition sciences humaines et sociales))*, 47(1), 35-41.
- Zuo, B., & Wen, F. (2017). 当代中国人的文化认同 (L'identité culturelle des Chinois contemporains). *中国科学院院刊(Bulletin de l'Académie chinoise des sciences)*, 32(2), 175-187.
- Zuo, Q. (2013). *国语 (Discours des royaumes)* (T. Chen, Trad.). 中华书局.
- Zuo, Y. (2012). 民国初年的信仰危机与尊孔思潮 (La crise des croyances et la tendance au respect du confucianisme dans les premières années de la République de Chine). *郑州大学学报: 哲学社会科学版(Journal de l'Université de Zhengzhou : édition de philosophie et de sciences sociales)*, 1, 128-137.
- 中国教育年鉴 2015 (Annuaire de l'éducation en Chine 2015)*. (2015). 人民教育出版社.
- 国家统计局城调总队课题组(Groupe de recherche de l'équipe de recherche urbaine du Bureau national des statistiques). (2005). 6万-50万: 中国城市中等收入群体探究 (60 000-500 000 : Recherche sur le groupe à revenu intermédiaire dans les villes chinoises). *数据(Statistiques)*, 6.
- 中国人民政治协商会议共同纲领 (Programme commun de la Conférence consultative

politique du peuple chinois), (1949).

中国共产党第八次全国代表大会关于政治报告的决议 (Les décisions sur le rapport politique du huitième Congrès national du Parti communiste chinois). (1956).

中共中央、国务院关于教育工作的指示 (Instructions du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur le travail éducatif), (1958).

中华人民共和国义务教育法 (Loi de la République populaire de Chine sur l'éducation obligatoire), (2006).

中华人民共和国宪法 (1975年) (Constitution de la république populaire de Chine de 1975), (1975).

中华人民共和国宪法 (1978年) (Constitution de la république populaire de Chine de 1978), (1978).

中华人民共和国宪法 (1982年) (Constitution de la république populaire de Chine de 1982), (1982).

中共中央关于教育体制改革的决定(Décision du Comité central du Parti communiste chinois sur la réforme du système éducatif), (1985).

中华人民共和国教师法 (Loi sur les enseignants de la République populaire de Chine), (1993).

中国教育改革和发展纲要 (Rapport de la réforme et du développement de l'éducation en Chine), (1993).

中华人民共和国教育法 (Loi de l'éducation de la République populaire de Chine), (1995).

社会力量办学条例(Les règlements de l'éducation gérée par des forces sociales)(1997).

中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (La décision du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale d'une éducation de qualité), (1999)

中华人民共和国民办教育促进法 (Loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique), (2002)

国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年) (Programme national à long et à moyen terme pour la réforme et le développement du système éducatif (2010-2020)). (2010).

中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 (Avis du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur l'approfondissement de la construction et de la réforme du personnel enseignant à l'ère nouvelle), (2018)

中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (Les règlements sur la mise en œuvre de la loi de la République populaire de Chine sur la promotion de l'éducation non-étatique), (2018)

中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (Règlements d'application de la loi sur la promotion

Index des tableaux et figures

Figures

Figure 1 Écriture ossécaille de 教 jiao	70
Figure 2 Écriture ossécaille de 育 yu	70
Figure 3 Écriture ossécaille de 新 Xin	72
Figure 4 Structure sociale de la Chine contemporaine selon Lu (dix couches sociales et cinq niveaux sociaux).....	137
Figure 5 Carte de la répartition des cinquante-trois écoles concernées	181
Figure 6 Page web d'École 33C.....	191
Figure 7 Page web d'École 53E.....	191
Figure 8 Page web d'École 51E.....	192

Tableaux

Tableau 1 Thèmes abordés dans le guide d'entretien auprès des enseignants.....	167
Tableau 2 Thèmes abordés dans le guide d'entretien auprès des parents d'élèves	169
Tableau 3 Présentation de la population enquête selon établissement - parents d'élèves et enseignants	173
Tableau 4 Grille d'analyse - entretien auprès des enseignants	176
Tableau 5 Grille d'analyse - entretien auprès des parents	177
Tableau 6 Grille d'analyse - site web d'école	177
Tableau 7 Présentation des profils d'écoles privées selon le type de fondateur	183
Tableau 8 Distribution des écoles privées selon les frais scolaires	188
Tableau 9 Présentation des enseignants interrogés	212
Tableau 10 Présentation des enseignants "explorateurs"	217

Tableau 11 Présentation des enseignants "tacticiens"	225
Tableau 12 Présentation des enseignants "activistes"	232
Tableau 13 Présentation des parents enquêtés	277
Tableau 14 Présentation des parents "admirateurs de la diversité"	286
Tableau 15 Présentation des parents "pourchasseurs de la réussite"	293
Tableau 16 Présentation des parents "supporters de l'épanouissement"	305