



HAL
open science

L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : approche anthropologique au miroir du 21e siècle

Sunami Inoue

► **To cite this version:**

Sunami Inoue. L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : approche anthropologique au miroir du 21e siècle. Education. Université de Strasbourg, 2017. Français. NNT : . tel-01618093v2

HAL Id: tel-01618093

<https://theses.hal.science/tel-01618093v2>

Submitted on 29 Jun 2017 (v2), last revised 30 Jan 2019 (v3)

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Unité de recherche LISEC-EA2310

THÈSE présentée par :

Sunami INOUE

Soutenue le : **16 juin 2017**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**L'éducation à la vie (*inochi*) à l'école primaire
au Japon :
Approche anthropologique au miroir du 21^e siècle**

THÈSE dirigée par :

Monsieur VIEILLE-GROSJEAN Henri Professeur émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Monsieur JAILLET Alain

Professeur, Université de Cergy-Pontoise

Monsieur IWATA Fumiaki

Professeur, Université kyoiku d'Osaka (Japon)

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur AUDRAN Jacques

Professeur, Institut national des sciences appliquées de Strasbourg

Remerciement

Je remercie mon directeur de thèse, Monsieur Henri Vieille-Grosjean. J'ai été une doctorante ayant besoin d'une grande liberté et d'indépendance dans l'avancement du travail. Un peu trop rigoureuse par mes propres exigences, je ne me suis pas toujours mise en accord avec l'accompagnement qu'il m'a proposé. Malgré cela, il a fait preuve d'une grande patience et de compréhension en me faisant confiance et en me soutenant pour que je réussisse dans mes entreprises. J'ai du respect pour l'attention qu'il m'a prodigué, et il faut que je dise merci à cet accompagnant souvent invisible et silencieux mais demeurant à mes côtés. Je suis heureuse que ma thèse soit achevée après cinq ans d'accompagnement et de nos progressions réciproques.

Je salue Madame Elisabeth Regnault qui a été ma directrice durant mon mémoire en master et la co-encadrante de thèse dans la première année de mon parcours doctoral. Sa grande ouverture d'esprit et sa bienveillance m'ont rassurée et encouragée à faire mon chemin dans la recherche dont j'ai développé le goût en travaillant avec elle. Je la remercie pour sa participation généreuse à ma soutenance.

Je remercie les membres de jury : Monsieur Fumiaki Iwata pour son intérêt porté à cette thèse et pour sa grande disponibilité le conduisant à se déplacer depuis le Japon ; monsieur Jacques Audran pour sa volonté et son attention de me suivre depuis le bilan de mi-parcours en deuxième année jusqu'à l'achèvement de ce travail ; et enfin monsieur Alain Jaillet pour sa disponibilité et sa décision d'accepter de consacrer son temps à l'évaluation de mon travail.

Je remercie mes ami-e-s relecteurs d'avoir consacré énormément de leur temps et de leur énergie pour relire et corriger mon français écrit tout au long de mon parcours doctoral. Sans leurs soutiens, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Merci à Sandra Schaal, à Christophe Alonso, à Mireille Meyer et à Mamadou Diouf pour leurs conseils linguistiques, mais aussi pour les échanges intellectuels très enrichissants que j'ai eus avec chacun.

Je rends honneur à mes élèves franco-japonais et à leurs mères japonaises que je côtoyais à travers l'école japonaise où j'ai été enseignante durant mon doctorat. Les expériences avec eux ont grandement alimenté mes intérêts, nourri mes réflexions et contribué à l'approfondissement de ma recherche.

Enfin, j'adresse mon remerciement à mes ami-e-s pour leur présence bienveillante et leurs soutiens moraux, ainsi qu'à mes collègues doctorants pour le travail partagé et l'enrichissement mutuel pendant les ateliers que notre directeur de thèse organisait.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants portant sur le développement du respect de soi, des autres, voire de la vie des élèves en primaire au Japon. L'« éducation à la vie » est liée au contexte social et scolaire de l'apparition des phénomènes massifs de brimades, de violences, de refus d'aller à l'école et de suicides chez les enfants et les jeunes. S'y associent souvent les soucis et problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement relationnel et communicationnel insuffisant. L'émergence de ces problèmes correspond à la montée de la politique néolibérale dans les années 1980 qui, d'une part, a favorisé l'inégalité sociale dans l'ensemble de la population japonaise et, d'autre part, a renforcé la compétitivité et l'élitisme scolaire, a accentué l'aspect discriminatoire de l'institution scolaire et a entraîné une inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves. L'expression « éducation à la vie » renvoie ainsi à une interrogation profonde et fondamentale pour initier, avec conscience, les enfants à évoluer comme être en vie, être humain et être social, et à apprendre à se construire (être heureux et épanoui, savoir édifier de bonnes relations) au lieu de se laisser détruire (être agresseur ou victime des brimades et violences, être déprimé, suicidaire) par les forces utilitaristes (néolibéralisme) qui conditionnent, voire menacent la vie des enfants, leur existence familiale et scolaire.

Une enquête a été menée auprès des acteurs éducatifs de l'école primaire dans la ville de Kyôto. Prenant une approche anthropologique, nous avons construit une conception de l'éducation à la vie basée sur les données empiriques. Les résultats montrent qu'en faisant l'éducation à la vie, les enseignants participent inconsciemment mais pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves, tout en les éduquant aux normes et aux valeurs à la fois culturelles et sociales.

Ainsi, l'éducation à la vie pratiquée dans les écoles correspondrait à une solution, disons, très japonaise (inspirée et argumentée à travers la notion de *vie/inochi*) pour lutter contre les problèmes à la fois relationnels, comportementaux et psychologiques observables chez les élèves.

Mots-clés : Éducation au Japon, anthropologie de l'éducation, problèmes comportementaux et psychologiques, inégalités sociales et scolaires, formation éthique et morale, transmission, socialisation, néolibéralisme, utilitarisme, théorie ancrée

Abstract

This research focuses on the pedagogical practices of teachers relating to the development of self-respect, respect of others and the lives of primary students in Japan. “Life education” is linked to the social and educational contexts of the emergence of bullying, violence, refusal to go to school and suicide among children and young people, which are often associated with psychological problems such as low self-esteem, depressive tendency, insufficient relational and communication development. The emergence of these problems corresponds to the rise of neo-liberal policy in the 1980s which, on the one hand, has fostered social inequality in the Japanese population and, on the other hand, has strengthened competitiveness and School elitism, accentuated the discriminatory aspect of the school institution and led to unequal levels of acquisition among pupils. The expression “Life education” thus refers to the profound and fundamental question of consciously initiating children to evolve as living beings, human beings and social beings, and to learn how to grow as individuals (to be happy and fulfilled, to know how to build a good relationships) instead of letting them be destroyed (being aggressor or victim of bullying and violence, being depressed or suicidal) by the utilitarian forces (neoliberalism) that influence or even threaten the lives of children, their family and school life.

A survey was carried out among different adult educational actors at the primary school level in the city of Kyoto. Adopting an anthropological approach, life education was examined based on empirical data. The results show that by teaching life education, teachers fully participate in the cultural education and socialization of pupils, while at the same time educating them about cultural and social norms and values.

Thus, the practices of life education in schools correspond to a very Japanese solution (inspired and argued through the notion of life/*inochi*) to combat the relational, behavioral and psychological problems of pupils.

Keywords : Education in Japan, anthropology of education, behavioral and psychological problems, social and educational inequalities, ethical and moral training, transmission, socialization, neoliberalism, utilitarianism, grounded theory

Table des matières

<i>Remerciement</i>	<i>i</i>
<i>Résumé</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>ii</i>
<i>Table des matières</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des graphiques</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>ix</i>
<i>Liste des matrices</i>	<i>ix</i>
INTRODUCTION	1
Démarche de la chercheuse	2
Être passerelle - un défi complexe	2
Une entrée vers la question : émotion vs cognition ?	3
Question de départ	5
Structure et organisation du travail	6
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE	11
1.1 Période prémoderne : Époque d'Edo (1603-1868)	12
1.1.1 Contexte historique et géographique	12
1.1.2 Éducation et enseignements à l'époque d'Edo	13
1.2 Période de la modernisation : Ère Meiji (1868-1912) jusqu'à la fin de la guerre (1945)	15
1.2.1 Restauration de Meiji	15
1.2.2 Développement du système éducatif moderne	16
1.2.2.1 Développement de la scolarisation	17
1.2.2.2 Établissement du principe de l'éducation	21
1.3 Depuis la période d'après-guerre (1945 - des années 1980)	23
1.3.1 Réforme éducative sous l'occupation américaine (1945-1952)	23
1.3.1.1 Démocratisation du régime et de l'éducation	23
1.3.1.2 Introduction d'un nouveau système éducatif	24
1.3.2 Révision et évolution du système éducatif d'après-occupation (des années 1950 – 1970)	26
1.3.2.1 Contexte : guerre de Corée et réorientation de la politique américaine	26
1.3.2.2 Retour de l'autorité étatique et de l'éducation morale	27
1.3.2.3 Expansion de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur	30
1.3.2.4 Recherche du système répondant au projet politico-économique	32
1.3.2.5 Monopolisation de l'idéologie et des valeurs méritocratiques dans l'éducation	33
1.3.2.6 Effets secondaires	35
1.4 Période postmoderne (des années 1980 jusqu'à aujourd'hui)	36
1.4.1 Contexte : montée des politiques néolibérales	36
1.4.2 Historique des politiques éducatives néolibérales	37
1.4.3 Impacts sur la société et le monde éducatif	40
1.4.4 « Réforme par le bas »	41
2.1. Remise en question des Droits de l'enfant et des Droits de l'homme	43
2.2 Dispositifs politique et administratif	45
2.2.1 Mise en place de la psychologue scolaire	47
2.2.2 Mise en place de l'assistant social scolaire	48
2.3 Dispositif pédagogique – Renforcement du développement personnel	49
2.3.1 Éducation familiale en question	49
2.3.2 Émergence de l'« éducation au cœur (kokoro) »	52
2.3.2.1 Analyse d'un rapport officiel	52
CHAPITRE III : ÉMERGENCE DE L'« EDUCATION A LA VIE (INOCHI) »	55
3.1 États des lieux sur les problèmes liés à l'« éducation à la vie »	55
3.1.1 Brimades	55
3.1.2 Suicide	56
3.1.3 Conclusion	58
3.2 Changement du contexte social	59

3.2.1 Contexte japonais	59
3.2.2 Contexte mondial	60
3.2.3 Conclusion	61
3.3 Éducation à la vie selon le contexte scolaire.....	64
3.3.1 Travaux pionniers	64
3.3.1.1 Une tentative de la définition	64
3.3.1.2 Suggestion des contenus d'apprentissage	65
3.3.2 Démarche officielle.....	66
3.3.3 Élevage des animaux	68
3.3.3.1 Contexte.....	68
3.3.3.2 État des lieux sur la pratique de l'élevage scolaire	71
3.3.3.3 Aller plus loin	72
3.3.4 Morale	75
3.3.4.1 Contexte.....	75
3.3.4.2 Prévention des brimades par une multiple approche.....	76
3.3.4.3 Au-delà de la « morale »	78
Conclusion de la partie contextuelle.....	80
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE CONCEPTUELLE.....	83
CHAPITRE IV : « VIE » : DE QUOI PARLE-ON ?	84
4.1 Approche linguistique	84
4.1.1 Langue orale	84
4.1.2 Langue écrite	85
4.2 Approche étymologique	85
4.2.1 Étymologie.....	85
4.2.2 Pensée taoïste et signification.....	86
4.3 Évolution notionnelle.....	87
4.3.1 Vitalisme occidental	87
4.3.2 Vitalisme japonais : confrontation, intégration, accouchement	88
4.4 « Inochi » actuel.....	91
4.4.1 Définitions et expressions	91
4.4.2 Paradigme et phénomène sociétal.....	93
4.4.2.1 Présentation de « publications sur inochi » de Morioka	93
4.4.2.2 Analyse complémentaire de « publications sur inochi »	95
4.5 Éléments théoriques.....	97
4.5.1 « Inochi » et « être inochi »	98
4.5.2 Finitude et infinitude	100
4.5.3 Conclusion	101
CHAPITRE V : ANALYSES DES PENSEES EDUCATIVES AU JAPON.....	103
5.1 Utilitarisme	103
5.1.1 Utilitarisme en tant que philosophie politique	103
5.1.2 Utilitarisme en tant qu'éthique personnelle et sociale.....	105
5.1.3 Utilitarisme et éducation au Japon.....	107
5.1.3.1 Éthique ascétique et développement de la méritocratie	108
5.1.3.2 Système scolaire et société du diplôme	109
5.1.3.3 Norme de risshin shusse et d'auto-responsabilité	110
5.1.4 Conclusion	113
5.2 Éducation nouvelle	114
5.2.1 Condition préalable : à la recherche de la didactique standardisée.....	114
5.2.1.1 Méthodes pestalozziennes.....	114
5.2.1.2 Herbartianisme.....	116
5.2.1.3 Conclusion	119
5.2.2 Mouvement de l'Éducation nouvelle	120
5.2.2.1 Réveil au métier d'enseignant.....	122
5.2.2.2 « Éducation dynamique » - Pensée pédagogique d'Oikawa.....	123
5.2.2.2.1 Biographie et questionnements	123

5.2.2.2.2 Conception du « monde dynamique »	126
5.2.2.2.3 Théorie de l'« éducation dynamique »	128
5.2.2.2.4 « Vie quotidienne » et « Vie »	131
5.2.2.2.5 Conclusion	135
5.2.2.3 Fondement de la relation éducative	137
5.2.2.3.1 Éthique de la relation humaine - à la lumière de Dewey	137
5.2.2.3.2 Ontologie de la relation humaine – à la lumière de Heidegger	141
5.2.2.3.3 Agapè et relation éducative	142
5.3 Conclusion.....	146
TROISIÈME PARTIE : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	151
CHAPITRE VI : CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE	152
6.1 Problématique	152
6.2 Posture de recherche.....	159
QUATRIÈME PARTIE : METHODOLOGIE	161
CHAPITRE VII : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	162
7.1 Introduction : Vers une démarche inductive	162
7.1.1 <i>Élaboration du cadre conceptuel pour le terrain d'étude</i>	162
7.1.2 <i>Questions de recherche émergentes</i>	165
7.1.3 <i>Cible de la population de l'étude</i>	165
7.1.4 <i>Choix de la méthode du recueil des données</i>	165
7.2. Méthodologie générale et appui théorique.....	166
7.2.1 <i>Découverte et Induction</i>	167
7.2.2 <i>Étude multi-méthodes</i>	167
7.2.3 <i>Vers une recherche qualitative</i>	169
7.2.3.1 Choix de l'analyse des données qualitatives	170
7.2.3.2 Grounded Theory	171
7.2.3.3 Les travaux de Miles et Huberman	172
7.2.3.4 Analyse des données qualitatives assistées par ordinateur	173
CINQUIÈME PARTIE :	175
ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	175
CHAPITRE VIII : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES - QUESTIONNAIRE.....	176
8.1 Contexte du terrain d'étude	176
8.1.1 <i>Contexte géographique</i>	176
8.1.2 <i>Accès au terrain scolaire</i>	176
8.1.3 <i>Contexte politique et population enseignante à Kyôto</i>	177
8.2 Échantillonnage	178
8.3 Questionnaire et condition de passation	179
8.4 Analyse des données.....	180
8.4.1 <i>Représentation des acteurs éducatifs : objectifs</i>	181
8.4.2 <i>Représentation des acteurs éducatifs : matières concernées</i>	183
8.4.3 <i>Représentativité des acteurs éducatifs : motivations</i>	184
8.4.4 <i>Représentativité des acteurs éducatifs : difficultés</i>	186
8.4.5 <i>Conclusion sur le résultat du questionnaire</i>	188
CHAPITRE IX : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES - ENTRETIENS.....	191
9.1 Échantillonnage	191
9.2 Méthode d'entretien	192
9.3 Méthode d'analyse des données	193
9.4 Questions de recherche	195
9.5 Analyse des données.....	197
9.5.1 <i>Question de recherche 1</i>	197
9.5.1.1 Matrice 1	197
9.5.1.1.1 Variable « Expériences personnelles et professionnelles ».....	200

9.5.1.1.2 Variable « Problématisation de la réalité des élèves ».....	200
9.5.1.1.3 Variable « Représentation de l'éducation à la vie »	201
9.5.1.1.4 Variable « Motivation-Mise en pratique »	203
9.5.1.2 Emergence d'une nouvelle piste d'analyse	204
9.5.1.3 Question intermédiaire	205
9.5.1.4 Matrice 2	206
9.5.1.4.1 Vue générale	210
9.5.1.4.2 Variable « Amour ».....	211
9.5.1.4.3 Variable « Responsabilité »	211
9.5.1.4.4 Variable « Conviction ».....	212
9.5.1.4.5 Conclusion	213
9.5.1.5 Matrice 3	215
9.5.1.5.1 Vue générale	215
9.5.1.5.2 Interprétation.....	216
9.5.1.6 Modèle de causalité	217
9.5.1.6.1 Matrice 4 (matrice récapitulative).....	217
9.5.1.6.2 Construction d'un modèle de causalité.....	218
9.5.1.6.3 Interprétation générale et vérification des résultats	221
9.5.1.6.4 Cas atypiques et limites du modèle.....	223
9.5.1.6.5 Rapprochement conceptuel et théorique	226
9.5.1.6.6 Conclusion	228
9.5.2 <i>Question de recherche 2</i>	229
9.5.2.1 Matrice 5	229
9.5.2.1.1 Analyse	230
9.5.2.1.2 Conclusion	232
9.5.2.2 Matrice 6	233
9.5.2.2.1 Groupe à « Motivation forte »	236
9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation modérée à faible »	237
9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation faible »	239
9.5.2.2.3 Variable « Pédagogies »	239
9.5.2.2.4 Spécialistes	242
9.5.2.2.4.1 Spécialistes et éducation à la vie.....	242
9.5.2.2.4.2 Pédagogies des diététiciens	244
9.5.2.2.5 Conclusion	246
9.5.2.3 Emergence d'une nouvelle question.....	248
9.5.2.4 Réinterprétation des résultats d'analyse	250
9.5.2.4.1 Transmission	250
9.5.2.4.2 Socialisation	251
9.5.2.4.3 Éducation ou instruction ?	252
9.5.2.4.4 Conclusion	254
9.5.2.5 Conclusion.....	255
9.6 Conclusion sur l'ensemble de l'analyse et sa validité	258
SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION	261
10.1 Retour sur la question de départ et sur la problématique.....	262
10.1.1 <i>Éducation nouvelle et éducation à la vie</i>	262
10.1.2 <i>Formel, informel et semi-formel</i>	264
10.2 Une perspective possible	267
BIBLIOGRAPHIE	269

Liste des tableaux

TABLEAU 1. DIFFERENTS FONCTIONNEMENTS DES DEUX CERVEAUX CHEZ LES OCCIDENTAUX	3
TABLEAU 2. TAUX NET DE SCOLARISATION AU NIVEAU SECONDAIRE (KAYASHIMA, P.14)	18
TABLEAU 3. TAUX NET DE SCOLARISATION AU NIVEAU SUPERIEUR (KAYASHIMA, P.17).....	19
TABLEAU 4. REPARTITION DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE DE TOKYO PAR ORIGINE SOCIALE (%) (KAYASHIMA, P.18).....	19
TABLEAU 5. CHANGEMENT DU LIEU DE DECES	59
TABLEAU 6. CHANGEMENT DU LIEU DE NAISSANCE.....	60
TABLEAU 7. MODES D'ECHANTILLONNAGE	178
TABLEAU 8. RECAPITULATION DU QUESTIONNAIRE.....	179
TABLEAU 9. DEGRE DE CONNAISSANCE DU CONCEPT D'EDUCATION A LA VIE.....	181
TABLEAU 10. LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION A LA VIE	182
TABLEAU 11. ESPACES CONCEPTUELS AYANT UN RAPPORT AVEC L'EDUCATION A LA VIE	182
TABLEAU 12. DISCIPLINES SCOLAIRES CONCERNEES PAR L'EDUCATION A LA VIE	183
TABLEAU 13. PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE	185
TABLEAU 14. PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE EN FONCTION DE L'AGE DES ACTEURS SCOLAIRES	185
TABLEAU 15. RAISONS DE NON PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	186
TABLEAU 16. DIFFICULTE DANS LA PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	187
TABLEAU 17. SOURCES DES DIFFICULTES DANS LA PRATIQUE DE L'EDUCATION A LA VIE.....	187
TABLEAU 18. SOUS-VARIABLES DE LA « POSTURE PERSONNELLE » DES ACTEURS EDUCATIFS	206
TABLEAU 19. TAUX (POURCENTAGES) DE PRATIQUE D'EDUCATION A LA VIE EN FONCTION DE L'AGE.....	222

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1. CARTE DU JAPON CREEE EN 1855	12
GRAPHIQUE 2. COURS DE LECTURE DANS UN HANKO.....	13
GRAPHIQUE 3. ENTRAINEMENT A L'ARC ET AUX FLECHES DANS UN HANKO	13
GRAPHIQUE 4. LEÇON DANS UNE TERAKOYA.....	14
GRAPHIQUE 5. TAUX NET DE SCOLARISATION DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE (KAYASHIMA, P.11)	17
GRAPHIQUE 6. EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (KAYASHIMA, P.16).....	18
GRAPHIQUE 7. SYSTEME EDUCATIF DE L'ANNEE 1944 (OBA, 2015, P.7).....	20
GRAPHIQUE 8. SYSTEME EDUCATIF D'APRES-GUERRE (OBA, 2015, P. 8)	25
GRAPHIQUE 9. CLASSIFICATION DE LA POPULATION ACTIVE (15-64 ANS) PAR NIVEAU D'INSTRUCTION (ASO, AMANO, P.94)	30
GRAPHIQUE 10. CLASSIFICATION DES DIPLOMES PRETS A ENTRER DANS LA VIE ACTIVE, PAR NIVEAU D'INSTRUCTION (ASO, AMANO, P.95).....	31
GRAPHIQUE 11. L'ENSEIGNANT APPRENANT, A L'AIDE D'UN TABLEAU ILLUSTRE, AUX ELEVES LES CHOSES SELON LA « METHODE DES QUESTIONS-REPONSES ».	115
GRAPHIQUE 12. CARTE SIMPLIFIEE DU JAPON.....	176

Liste des figures

FIGURE 1. STRUCTURES CEREBRALES JAPONAISE ET OCCIDENTALE SELON LES SONS DIFFERENTS	5
FIGURE 2. CADRE CONCEPTUEL DE YUMIYAMA.....	164
FIGURE 3. CADRE CONCEPTUEL DE NOTRE TRAVAIL	164
FIGURE 4. EXEMPLES DE PLANS D'ETUDES MULTI-METHODES	168
FIGURE 5. LES ORIENTATIONS DE L'ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES.....	170
FIGURE 6. LES STRATEGIES D'ANALYSE DEDUCTIVES-INDUCTIVES	172
FIGURE 7. LE MIX ANALYTIQUE.....	173
FIGURE 8. CORRESPONDANCE ENTRE LOGICIELS ET TYPE D'ANALYSE.....	174
FIGURE 9. CARTOGRAPHIE SYNTHETIQUE DU QUESTIONNAIRE	190
FIGURE 10. RELATION A DEUX VARIABLES AVEC VARIABLES INTERVENANTES INDETERMINEES.....	205
FIGURE 11. MODELE DE CAUSALITE RETRAÇANT LE PROCESSUS DE L'ENGAGEMENT DES ACTEURS EDUCATIFS DANS L'EDUCATION A LA VIE.....	220

Liste des matrices

MATRICE 1. REGROUPEMENT CONCEPTUEL (EXPERIENCES, PROBLEMATISATION, REPRESENTATION ET MISE EN PRATIQUE DES ACTEURS EDUCATIFS)	198
MATRICE 2. MATRICE DESCRIPTIVE ORDONNEE PAR INDIVIDU (POSTURE PERSONNELLE GENERALE DES ACTEURS EDUCATIFS : AMOUR, RESPONSABILITE, CONVICTION).....	208
MATRICE 3. TABLEAU SYNOPTIQUE ORDONNE	215
MATRICE 4. MATRICE PREDICTEURS-RESULTATS ORDONNEE PAR CAS	218
MATRICE 5. TABLEAU SYNOPTIQUE ORDONNE : DIFFICULTES CHEZ LES ACTEURS EN MATIERE D'EDUCATION A LA VIE	229
MATRICE 6. META-MATRICE DESCRIPTIVE ORDONNEE PAR CAS : LA PEDAGOGIE ET LES DIFFICULTES CHEZ LES ACTEURS EDUCATIFS..	234

À ma mère, qui a toujours respecté mes choix, qui m'a appris à faire de mon mieux et qui m'a donné sa sagesse tant pour le meilleur que le pire moment. Merci à toi, à ta confiance, tes courages et ton amour. J'espère que tu apprécieras le travail que j'ai réalisé et seras fière de moi.

INTRODUCTION

Démarche de la chercheuse

Mon parcours de thèse correspondait, tout au long de ce travail, à une recherche et un développement de la posture de la chercheuse en moi. Étant Japonaise, il a fallu me confronter à mes opinions et représentations par rapport à la société japonaise, et surtout rejeter la comparaison subjective avec la France et le jugement à l'égard de celle-ci. Ainsi, je me suis orientée petit à petit vers la démarche compréhensive et l'approche anthropologique.

C'est après avoir mené une étude de terrain au Japon que j'ai vraiment commencé à comprendre le travail que je devais et pouvais faire dans cette recherche. Devant les données d'entretiens, j'ai alors mis en œuvre l'ensemble des ressources que je pouvais trouver en moi, et me suis appliquée à me considérer d'abord comme objet et instrument au service de la recherche. J'ai donc tenu compte, d'une part de ma faculté de comprendre la société japonaise et les Japonais de l'intérieur, d'autre part d'une capacité à décrire et expliciter les situations dans un contexte transculturel.

Le travail récurrent entre ces deux espaces de sens m'a permis de prendre conscience de deux éléments. Le premier, c'est le fait qu'en moi, existaient des parties déterminées ou conditionnées par la culture à laquelle j'appartenais inconsciemment la plupart du temps et qu'il est impossible de les changer par une volonté personnelle. Le deuxième est l'espace renvoyant à la diversité entre les personnes dans une culture donnée et l'autonomie de l'individu par rapport à la détermination culturelle.

Cette prise de conscience a été concomitante de la progression de ce travail de recherche ; d'une part, elle m'a permis d'élucider les faits japonais par une approche anthropologique et, d'autre part, elle m'a amenée à rester attentive à l'existence et à la permanence d'un déterminisme culturel dans l'esprit de la chercheuse.

Être passerelle - un défi complexe

En tant qu'instrument de recherche, je me suis mise en demeure de mieux comprendre les faits japonais et les Japonais, et en quoi ils sont conditionnés par leur culture. L'expérience personnelle avec le directeur de thèse français (qui avait une ouverture d'esprit assez intéressante, suite à ses nombreux voyages et séjours à l'étranger, en particulier en Afrique) et les collègues doctorants (d'origine européenne) dans le travail de thèse m'aidait à avancer dans cette entreprise. En partant d'un point de vue personnel, il me semblait qu'il y avait différentes manières de penser et comprendre des choses entre eux et moi. Concrètement, mes

raisonnements généraux semblaient plus intuitifs et moins logiques que les leurs. Et il arrivait qu'ils fussent perdus ou bloqués par ma façon de penser qui dépassait parfois leur compréhension habituelle.

Après être retournée au Japon et avoir écouté les Japonais (les enseignants) dans le cadre de l'enquête, j'ai pu confirmer cette première impression. Les Japonais n'étaient pas seulement plus intuitifs et moins logiques, mais aussi leur raisonnement était souvent inséparable de l'espace émotif et de la sensibilité. Je me suis dit que ces différentes caractéristiques plus ou moins identitaires, qui faisaient partie de la transmission et de la socialisation, se reproduisaient de génération en génération, et contribuaient aux productions des faits japonais.

Ces questions se rapportant à l'espace épistémologique et psychologique des Japonais au niveau anthropologique mériteront d'être approfondies dans le cadre de cette thèse. Je me suis engagée dans une double entreprise, c'est-à-dire à la fois rester Japonaise et être un pont sémantique entre le Japon et la France. Ainsi, n'est-il pas pertinent, pour commencer, de donner aux lecteurs quelques éléments psycho et sociolinguistiques sur des idiosyncrasies japonaises ?

Une entrée vers la question : émotion vs cognition ?

De nos jours, on sait que les deux hémisphères cérébraux ont des fonctions différentes l'un par rapport à l'autre. Celles-ci ne sont pas totalement déterminées par nature, puisque le cerveau conserve une certaine plasticité notamment chez la cible finale de la présente étude que sont les enfants, et en cas de dysfonctionnement d'une de ces deux zones suite à un accident, l'autre peut la remplacer jusqu'à un certain degré. Le tableau suivant (d'après Morin, 2008, p.1271) montre un modèle concernant les différentes fonctions entre l'hémisphère gauche et l'hémisphère droit chez les Occidentaux :

Tableau 1. Différents fonctionnements des deux cerveaux chez les Occidentaux

Hémisphère gauche	Hémisphère droit
Analyse	Appréhension des formes globales
Abstraction	Concret (intonation de la voix, couleurs)
Logique	Émotion ; intuition
Temps séquentiel	Orientation spatiale ; aptitude à reconnaître des modèles visuels complexes
	Aptitudes musicales

Selon ce modèle, le cerveau gauche se caractérise par des activités cognitives et verbales et le cerveau droit par des espaces artistiques, émotionnels et non-verbaux.

Tsunoda est un oto-rhino-laryngologiste japonais. Il a examiné la latéralité du système auditif chez les Japonais et a constaté certaines spécificités liées à la langue japonaise parlée par rapport aux autres langues (Tsunoda, 1982). Il conclut ensuite que la structure auditive de la langue maternelle influence la manière avec laquelle les deux cerveaux (gauche et droit) se développent, et que par conséquent, il est possible que ces phénomènes soient à l'origine des différents systèmes cognitifs et mécanismes émotionnels.

Les examens de Tsunoda consistent à tester la latéralité des oreilles pour les voyelles et les consonnes, mais aussi les divers sons émis par l'homme et ceux de l'environnement, afin d'identifier l'oreille dominante pour chaque type de sons chez les Japonais et chez les Non-japonais. Il est à noter que les nerfs auditifs sont connectés à l'hémisphère cérébral opposé, c'est-à-dire que la dominance de l'oreille gauche pour un son correspond à une dominance du cerveau droit, et *vice-versa*.

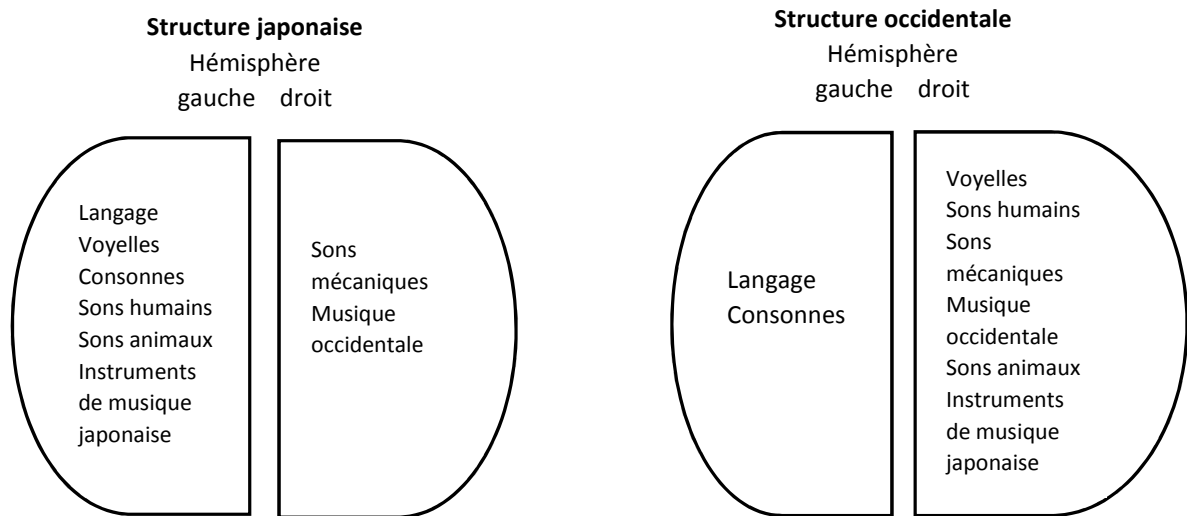
À l'issue de ces examens, il a constaté qu'il était possible de classer les diverses langues en deux groupes :

- 1) celles se rapportant à une dominance de l'hémisphère gauche pour les syllabes comportant des consonnes, et de l'hémisphère droit pour les voyelles,
- 2) celles correspondant à une dominance de l'hémisphère gauche aussi bien pour les voyelles que pour les consonnes.

Le premier groupe comprend les langues européennes et la plupart des autres (y compris les langues asiatiques), et le second seulement le japonais et les langues polynésiennes. Ces dernières ont pour trait commun le rôle décisif des cinq voyelles dans la formation des mots. En effet, il existe, en langue japonaise, une abondance de mots constitués uniquement de voyelles ou centrés sur des voyelles.

En raison de ressemblance avec la structure phonique des voyelles (la fréquence et le niveau d'harmonie), les sons voyelles d'homme, les sanglots, les rires, le gazouillis des oiseaux, les aboiements, les cris des animaux et autres bruits de la nature correspondent également chez les Japonais à une dominance de l'oreille droite, c'est-à-dire de l'hémisphère gauche : le cerveau verbal. Le schéma suivant (d'après Tsunoda, 1982, p.144) montre un modèle japonais et celui occidental de la structure cérébrale pour les divers sons :

Figure 1. Structures cérébrales japonaise et occidentale selon les sons différents



Les sons humains non verbaux liés à diverses émotions (Ah ! eh ! ô ! etc.) sont traités dans le cerveau gauche (verbal) chez les Japonais. De la même manière, les appels des animaux, les cris des oiseaux et les bruits de l'environnement comme le vent, l'eau dans le ruisseau, la vague ainsi que les sons des instruments traditionnels japonais qui imitent souvent les sonorités naturelles sont tous réceptionnés de manière linguistique, c'est-à-dire en tant qu'ayant un/du sens. Ainsi, chez eux, les espaces émotionnels se développent, en raison du lien qui s'établit entre les sons se rapportant aux émotions et les expériences en relation avec celles-ci, principalement dans l'hémisphère gauche. Le cerveau gauche a une aptitude cognitive, alors il est possible que chez les Japonais, le développement émotionnel et cognitif (logique) soit simultané. Chez les Européens et chez les autres asiatiques, les fonctions émotionnelles évoluent principalement dans l'hémisphère droit, plus ou moins indépendamment de l'autre.

Tsunoda conclue sur l'hypothèse selon laquelle la langue maternelle crée des différences entre les façons dont les sons environnementaux sont reçus, traités, ressentis et compris, et par conséquent, elle est dépendante de la formation de la culture et de la mentalité de chaque groupe ethnique.

Question de départ

Le résultat des études et la réflexion de Tsunoda me semblent intéressants du point de vue anthropologique. L'aspect émotionnel et l'expression de la sensibilité chez les Japonais font souvent, directement ou indirectement, l'objet d'études dans le domaine des arts, de la littérature et de l'esthétique, mais ils ne sont pas assez expressément traités dans les sciences

humaines et sociales, en tout cas à l'échelle internationale. Pourtant, pour une thèse menée dans le cadre des sciences de l'éducation, l'aspect logico-émotionnel chez les Japonais paraît un objet de recherche très intéressant en raison de la transmission et de l'apprentissage en la matière participant, consciemment et inconsciemment, au maintien de la compréhension commune et de la cohérence sociale. Aussi, peut-il être une clé de l'intelligibilité, pour les lecteurs français, d'un phénomène japonais que la présente recherche se propose d'examiner : l'« éducation à la vie (*inochi*) ».

C'est dans cette perspective que je formule une question de départ qui se maintiendra tout au long de ma recherche : « Qu'est-ce que l'éducation à la vie ? ». Cette interrogation s'inscrit avant tout dans l'anthropologie de l'éducation mais elle ira puiser quelques ressources dans la sociologie, l'histoire, la psychologie sociale et la philosophie.

Structure et organisation du travail

Dans cette deuxième partie de l'introduction, nous invitons les lecteurs à suivre la présentation succincte de cette thèse chapitres par chapitres.

La première partie de ce travail sera consacrée à l'approche contextuelle. Tout d'abord, les lecteurs sont conviés à se familiariser avec l'histoire de l'éducation au Japon depuis le passage à la modernisation (occidentalisation) de l'ensemble du système éducatif à partir de la deuxième moitié du 19^e siècle et jusqu'à nos jours. Ils découvriront alors un lien étroit entre le développement du pays et celui des enseignements et des institutions scolaires, ainsi que la subordination de l'éducation au Japon à la politique gouvernementale (Chapitre I). Suivra une présentation du contexte social et scolaire actuel qui entoure la vie des enfants en précisant son lien avec l'apparition de difficultés comportementales et psychologiques massives chez les jeunes élèves que problématise l'éducation à la vie (Chapitre II). Cette dernière renvoie avant tout à une préoccupation quant à un manque du respect de la vie, qu'il s'agisse de sa propre vie ou de celle des autres chez les jeunes générations. Diverses recherches, réflexions et propositions préventives ont été formulées par les chercheurs et professionnels en ce domaine, mais ce sont surtout les dispositifs officiels qui influencent finalement le plus les terrains scolaires affrontant ces phénomènes existant chez les élèves (Chapitre III).

La deuxième partie de ce travail portera sur les examens notionnels et conceptuels. Dans un premier temps, nous essayons d'initier les lecteurs aux principaux univers sémantiques que

représente le terme « *inochi* », traduit par « vie » en français. En effet, ce vocable japonais s'avère riche d'un sens culturel nécessitant d'être explicité par une approche linguistique, étymologique et philosophique, afin de rendre ainsi plus intelligible l'usage du terme « vie » dans le contexte de l'éducation à la vie (Chapitre IV). En second lieu, les lecteurs assisteront à la contextualisation de cette éducation à travers des pensées éducatives et pédagogiques japonaises examinées de manière chronologique. Celle-ci éclairera :

- d'une part, l'utilitarisme, très appuyé par les directions gouvernementales depuis la modernisation, qui consiste à concevoir l'éducation, les acteurs éducatifs ainsi que les élèves à des fins politiques et économiques,
- d'autre part, une prise de position humaniste, émergée un peu tardivement à travers le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise dont les auteurs sont les pédagogues et les enseignants plus ou moins militants luttant contre l'utilitarisme dominant, et qui prétend, se préoccuper en premier, de l'intérêt des enfants-apprenants dans les activités éducatives.

L'importance d'une référence à ce mouvement, c'est le fait que philosophiquement il se basait sur la « *vie/inochi* » et le revendiquait au nom de la vie des enfants. Ainsi, l'apparition du terme « vie » dans les pensées pédagogiques japonaises nous semble significative, lorsque nous assistons aujourd'hui à la manifestation d'une éducation portant le nom de « vie », même si cent ans d'écart séparent les deux (Chapitre V).

La troisième partie sera consacrée à la problématique et à la construction de l'objet de recherche. Suivant l'illustration historique des deux pensées éducatives que nous avons opposées précédemment, notre intérêt et notre posture de recherche seront clarifiés. Elles s'orienteront vers les points de vue des enseignants se basant sur la réalité des élèves, tout en écartant l'intention politique et utilitariste voulant manipuler l'acte pédagogique. Ainsi, seront introduits les concepts « formel » et « informel » avec l'idée de concevoir l'espace informel dans la structure institutionnelle formelle, en entendant par informel l'aspect autonome et libre des enseignants en matière d'éthique et de pédagogie. Nous supposons les deux discours possibles pour l'éducation à la vie : au niveau officiel (formel) et du terrain (informel). Et désormais, nous nous intéressons à l'éducation à la vie du point de vue informel (Chapitre VI).

La quatrième partie consistera en une présentation du cadre méthodologique et théorique de notre terrain d'étude. Les deux volets sont particulièrement importants. En un premier temps, nous nous orientons vers une démarche inductive et anthropologique à l'opposé de celle

hypothético-déductive. En s'accordant avec notre posture exprimée précédemment, cette recherche a l'intention de construire une compréhension de l'éducation à la vie à partir des regards des enseignants qui, selon notre supposition, pensent et agissent par eux-mêmes ; nous nous rapprochons ainsi de la théorie enracinée (*grounded theory*). En un second temps, nous décidons de programmer notre terrain d'études en deux étapes : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Ce choix est clarifié dans la présentation du plan d'étude multi-méthodes (Chapitre VII).

La cinquième partie sera destinée à la présentation du déroulement et de l'organisation du terrain d'étude suivie de celle des analyses des données, des résultats ainsi que des interprétations de ceux-ci pour chacune des deux étapes. Notre échantillon effectif de la phase de questionnaire se constitue de 143 acteurs éducatifs sur 22 écoles primaires publiques dans la ville de Kyôto. À l'issue de cette analyse, nous obtenons, d'une part, les représentations des acteurs sur l'éducation à la vie, ses objectifs et les espaces scolaires concernés par celle-ci et, d'autre part, les représentativités des acteurs, notamment en matière de motivations et de difficultés liées à la pratique de cette éducation (Chapitre VIII). Dans l'étape suivante, nous avons réalisé 14 entretiens semi-directifs de manière à rechercher plus d'éléments personnels tels que les expériences et les opinions singulières. L'analyse des données des entretiens se base sur l'ensemble des méthodes proposées par Miles et Huberman (2003), une branche de la théorie enracinée, qui vise à avancer l'analyse passant par les deux grandes étapes, la description et l'explicitation, pour arriver au final à la construction conceptuelle et théorique. Les résultats de nos analyses éclaircissent le mécanisme général conduisant les enseignants à s'engager dans l'éducation à la vie, mais aussi le fait qu'en faisant cette éducation, ils participent inconsciemment mais pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves. Cela révèle le fait que l'éducation au Japon a une forte vocation d'*éducation*, à l'opposé de l'*instruction*, sans hésiter à intervenir dans le domaine de la formation morale et des valeurs des élèves (Chapitre IX).

La sixième partie de notre travail correspondra à la conclusion. Nous reviendrons sur la problématique. Sur la base des résultats de l'analyse des données, nous réexaminons en quoi le mouvement de l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie sont liés, en faisant également allusion à une éventuelle contribution dans ce domaine. Nous reprendrons, ensuite, les concepts « formel » et « informel » que nous aurons tentés d'appliquer aux éléments empiriques. En fait, en réalité, ces deux espaces se mêlent l'un et l'autre, ainsi l'espace informel n'existe pas aussi indépendamment que nous aurions pu le supposer, ne serait-ce que pour le cas de l'éducation

au Japon. Par contre, ce constat nous amènera à penser un autre rapport possible entre les deux ; en réalisant l'éducation à la vie, les enseignants éduquent finalement les élèves à des valeurs et des normes culturelles, sociales et institutionnelles, alors que la normativité institutionnelle est aujourd'hui soumise à une influence néolibérale et nationaliste. De ce fait, n'y aurait-il pas une forme d'instrumentalisation de l'espace informel (où les enseignants confrontés aux problèmes des élèves prennent l'initiative) au profit de l'intérêt politique et idéologique ?

PREMIÈRE PARTIE : Approche contextuelle

Chapitre I : Histoire de l'Éducation au Japon - Évolution du système éducatif dans le temps

1.1 Période prémoderne : Époque d'Edo (1603-1868)

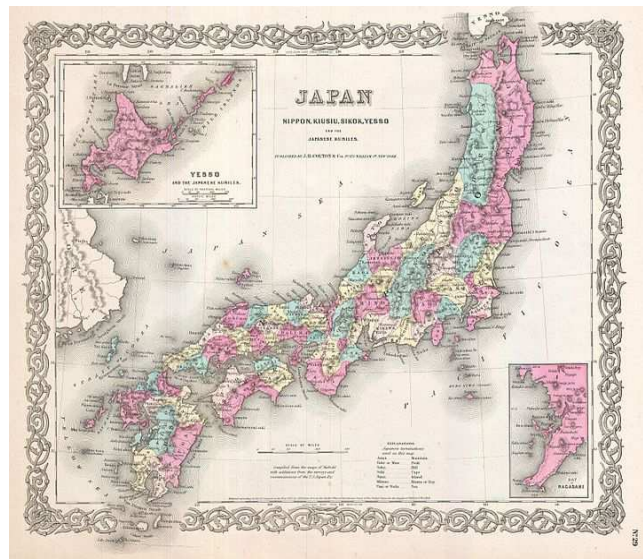
1.1.1 Contexte historique et géographique

La période prémoderne au Japon désigne l'époque d'Edo (1603- 1868) que succède l'ère Meiji¹ qui, quant à elle, est synonyme de modernisation ou d'occidentalisation. Le régime de l'époque d'Edo était féodal. Sous le pouvoir central du shogunat Tokugawa installé à Edo, le Japon était divisé en 300 fiefs (*han*) gouvernés chacun par un seigneur féodal. À cette époque, il existait quatre castes

hiérarchiques rigides – *bushi* (guerrier) ou samouraï, agriculteur, artisan, commerçant. Le *bushi* correspondait à la classe dominante et les autres castes, à la roture².

Le Japon est un pays insulaire situé au large de la côte nord-est du continent Eurasien. Il est composé de quatre îles principales représentant 95 % du territoire et de quelques milliers de petites îles. Le Japon est, du point de vue linguistique et culturel, un pays homogène. À cette époque, malgré la division territoriale en fiefs, la majorité de la population était Japonaise³ et utilisait une langue commune – le japonais, langue orale et écrite en alphabet japonais (symboles phonétiques) et en idéogrammes chinois (Kayashima, 1989, p.3).

Graphique 1. Carte du Japon créée en 1855 (vers la fin de l'époque d'Edo)



¹ L'époque d'Edo correspond au règne du shogunat Tokugawa qui transportera la capitale du pays de Kyoto à Edo - Tokyo. Quant à l'ère Meiji, elle correspond à la période historique suivante (1868-1912) où la souveraineté fut détenue par l'Empereur Meiji.

² Les *bushi* ou la classe dominante représentait seulement 5-6% de la population totale.

³ Les minorités à cette époque étaient les *Ainous* qui vivaient au Nord de l'archipel principal japonais et sur l'île d'*Hokkaido*, et les peuples d'*Okinawa*, qui quant à eux, vivaient au Sud du Japon, dans l'île principale de l'archipel d'*Okinawa*. Ces peuples possédaient une culture, une langue et un mode de vie assez différents que ceux des Japonais.

Durant l'époque d'Edo (plus de 200 ans), le Japon a *fermé ses portes* au monde extérieur. Cela signifie d'une part l'interdiction de la mobilité internationale des Japonais et des étrangers dans le souci notamment de se préserver des pouvoirs occidentaux et catholiques, d'autre part le contrôle du commerce extérieur à l'exception de quelques ports restant ouverts dont Nagasaki, situé sur l'île de Kyushu à l'extrême sud du Japon, où les Chinois, les Coréens et les Hollandais furent autorisés à ouvrir des commerces, mais en nombre limité. Par ailleurs, le Pays se tenait informé activement des actualités du monde, des avancées intellectuelles et scientifiques. Dans ce cadre, les sciences occidentales, entre autres la médecine furent introduites par le biais des Pays-Bas. Ceci fut appelé études hollandaises et représentait l'ensemble des sciences occidentales.

1.2.1 Éducation et enseignements à l'époque d'Edo

Sur le plan éducatif, divers établissements d'enseignement existèrent à cette période dont le niveau d'instruction fut considéré relativement élevé.

1) Enseignement élitiste pour les enfants de la classe dominante

Nombreux étaient les fiefs qui créèrent leur propre établissement, qui s'appelait *hanko*, pour instruire les vassaux. Un *Hanko* suivait le modèle des Académies shogunales à Edo, entre autres *Shoheizaka gakumonjo* - le centre d'apprentissage le plus prestigieux de l'époque. Le *Hanko*, réservé aux futurs administrateurs ⁴, se basait sur la doctrine néoconfucianiste que le shogunat Tokugawa adopta comme l'orthodoxie de sa politique féodale. Cet enseignement orthodoxe consistait en un entraînement des arts guerriers (sabre, cheval, arc,

Graphique 2. Cours de lecture dans un hanko



Graphique 3. Entraînement à l'arc et aux flèches dans un hanko



⁴ Les *bushis* qui occupèrent la classe dominante étaient d'origine guerrière. Mais il n'y eut aucune guerre pendant l'époque d'Edo. Leurs fonctions se rapprochèrent plus de l'administrateur que du guerrier. Ainsi, ils se cultivèrent intellectuellement, à travers leur éducation, tout en gardant les exercices guerriers.

arts martiaux etc.) d'un côté et une éducation intellectuelle et morale d'autre part par l'étude des textes historiques, philosophiques et littéraires confucianistes en sino-japonais et en japonais (*Ibid.*, p.6-7). Nombreux diplômés de *hanko* furent recrutés comme professeur de cet établissement (Oba, 2015, p.1).

Par ailleurs, vers la fin de l'époque d'Edo, lorsque les Occidentaux commencèrent à forcer les portes du pays, les autorités centrales et locales créèrent de nombreux établissements spécialisés en sciences occidentales : l'École de Science Militaire Occidentale (1856), l'École de Médecine Occidentale (1858), l'École des langues Étrangères et des Sciences occidentales (École de *Kaisei*, 1863), etc. (Kayashima, 1989, p.7).

2) Enseignement populaire pour les enfants des roturiers et des guerriers

Graphique 4. Leçon dans une *terakoya*



Il existait de nombreuses écoles de temple ou *terakoya* pour cette population. Ces écoles se focalisèrent sur l'enseignement élémentaire comme la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les règles morales sociales et professionnelles (*Ibid.*). Il existait plusieurs types de manuels scolaires créés pour répondre au besoin des métiers que les enfants de chaque caste exercèrent plus tard. Par exemple, on y voit les modèles de correspondances écrites, les vocabulaires quotidiens et professionnels, les connaissances géographiques, les morales pour les roturiers⁵ etc. Les maîtres de ces écoles étaient des hommes instruits d'origine variée (roturiers, guerriers, membres du clergé bouddhiste et shintoïste). Malgré tout, cet enseignement était laïc (*Ibid.*).

Les *Terakoya* se répandirent largement à l'époque d'Edo, ainsi selon les statistiques disponibles, il exista plus de 10 000 *terakoyas* dans tout le pays dans la première moitié de 19^e siècle⁶. Le taux de scolarisation était de 40 % pour les garçons, de 10 % pour les filles⁷, et le taux d'alphabétisation de 40 à 50 % chez les hommes et de 15 % chez les femmes⁸ (*Ibid.*).

⁵ Le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2009) Référence à http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317556.htm

⁶ Naka, A. (1984) *Ninon Kindai Kyouiku Shoushi* (Histoire de l'Education Moderne du Japon), Tokyo, Fukuyama Shuppan, p. 15

⁷ Dore, R.P. (1965) *Education in Tokugawa Japan*, Londres, Routledge & Kegan Paul, p. 254

⁸ Kobayashi, T. (1976) *Society, Schools and Progress in Japan*, Oxford, Pergamon Press, p.13

Précisons que les *terakoya* étaient des établissements privés fonctionnant hors du contrôle gouvernemental/shogunal.

3) Enseignement mixte de haut niveau

Les établissements qui s'appelaient *shijuku* étaient des académies privées relativement de haut niveau, destinées aux étudiants de diverses classes sociales (*Ibid.*, p.6). Hors du contrôle officiel, les *shijukus* se développèrent assez librement. Les professeurs de *shijukus*, souvent des spécialistes voire des grands professeurs en certains domaines : philosophie confucianiste, philosophie japonaise, études sino-japonaises, études occidentales (hollandaises), ouvraient leur propre académie chez eux et les étudiants venaient pour leur renommée.

Ces différents établissements d'enseignements de l'époque d'Edo fournirent, quantitativement et qualitativement, les bases du développement des nouveaux systèmes éducatifs modernisés à l'ère suivante, l'ère Meiji.

1.2 Période de la modernisation : Ère Meiji (1868-1912) jusqu'à la fin de la guerre (1945)

1.2.1 Restauration de Meiji

La fermeture des frontières du pays prit définitivement fin en 1854 après des années de négociations forcées par l'Occident (les États-Unis, l'Angleterre, la Russie, la France). Cette réouverture du pays aux étrangers provoqua une grande mutation dans la société et finit par un changement de pouvoir politique. L'ère Meiji commença en 1868 et on appelle l'ensemble des réformes politique, sociale et économique connues au début de cette ère la Restauration de Meiji.

Étant donné que ces réformes globales sont liées à celles relevant de l'éducation, nous pouvons mettre en exergue quelques changements principaux. D'abord, sur le plan politique, le gouvernement shogunal fut remplacé par une monarchie parlementaire dont la souveraineté était détenue par l'Empereur. Les fiefs furent abolis et une administration centralisée fut créée. Sur le plan social et économique, d'une part les castes féodales, la pension versée aux *bushis* et les restrictions imposées aux différentes castes (mobilité résidentielle et commerciale) furent abolies ou supprimées, et d'autre part la modernisation des systèmes d'impôt et monétaire, la révolution industrielle, l'installation du système de poste et de télécommunication, l'occidentalisation du mode de vie furent réalisés progressivement. N'oublions pas la

réorganisation de l'Armée généralisée à l'ensemble de la population au lieu du monopole des *bushis* d'autrefois. Ainsi, la Réforme de Meiji se caractérise, de manière générale, par la transformation radicale d'une société féodale, fermée et autarcique à celle moderne, capitaliste et ouverte à l'étranger (*Ibid.*, p.4), et elle est aussi le contexte, dans lequel, s'inscrit la réforme éducative.

1.2.2 Développement du système éducatif moderne

Le nouveau gouvernement de Meiji fut confronté à la pression militaire des États-Unis et aux nouveaux rapports diplomatiques et commerciaux avec l'Occident. Les dirigeants politiques du gouvernement souffrirent d'un retard considérable du pays sur le plan technologique, économique et militaire par rapport à leurs partenaires. Les développements de ces trois dimensions devinrent des impératifs politiques jusqu'à la modernisation (l'occidentalisation) de tous les domaines incluant le mode de vie des Japonais, car il sembla aux dirigeants politiques japonais que cette modernisation/occidentalisation était le seul moyen de résister aux menaces économique et militaire des pouvoirs occidentaux (*Ibid.*, p.26).

Dans cette situation et du point de vue politique, l'éducation fut la clé de la modernisation dont deux points furent particulièrement désignés comme prioritaires ; l'éducation obligatoire et universelle d'une part, la formation des dirigeants de haut niveau d'autre part.

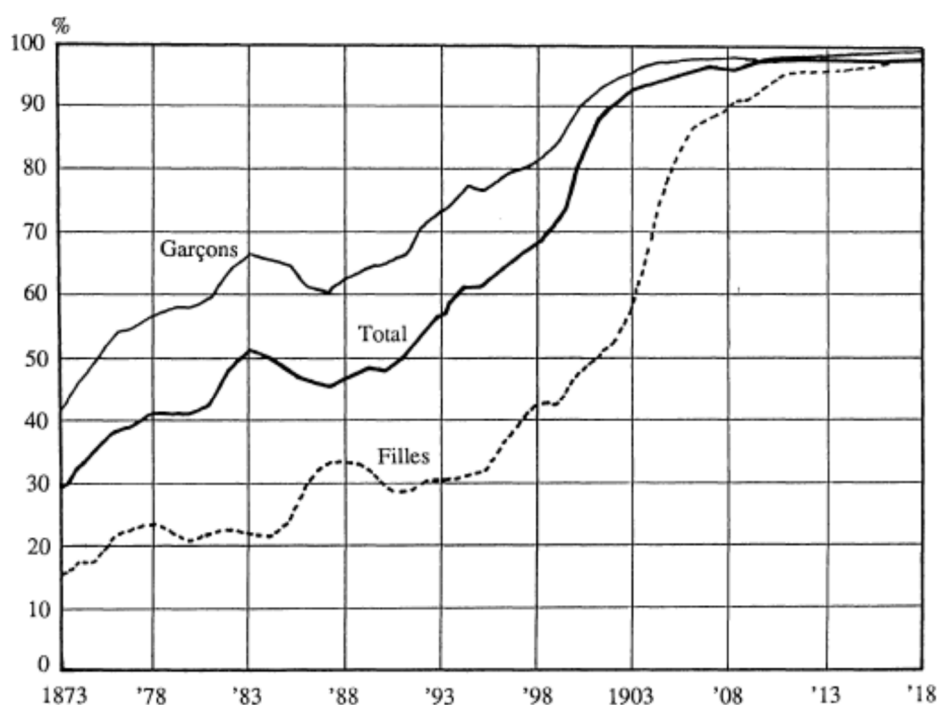
En 1871 fut créé le ministère de l'Éducation. Ce dernier étudia divers systèmes éducatifs occidentaux et s'inspira du système américain sur le plan pédagogique et du modèle français mêlés avec ceux d'autres pays pour l'administration. En 1872, la première loi éducative (le Code Fondamental de l'Éducation) formula les objectifs reflétant l'orientation de la politique générale, à savoir l'ambition pour l'universalisation de l'éducation obligatoire avec l'alphabétisation de toute la population et la formation d'une conscience nationale qui demeure la qualité nécessaire pour le développement et l'indépendance du pays. La loi établit également le système éducatif centralisé en trois cycles : l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Nous allons aborder maintenant, le développement de la scolarisation par cycle.

1.2.2.1 Développement de la scolarisation

1) Enseignement primaire

Dans les premières années de Meiji, la priorité fut accordée à l'enseignement primaire et la formation des maîtres nécessaires. C'est dans les années 1900 où se réalisa l'enseignement primaire universel (Graphique 5).

Graphique 5. Taux net de scolarisation de l'enseignement obligatoire (Kayashima, p.11)



Source : Ministry of Education, Japan, Japan's Growth and Education, Tokyo, 1963, p.31 et p.160.

Cette rapide augmentation de la scolarisation est due à un héritage riche du système éducatif du passé. L'entrée dans la période d'industrialisation des années 1890 et la gratuité de l'enseignement obligatoire à partir de 1900 accélèrent le rythme de l'augmentation du taux de scolarisation : 48,93 % en 1890, 81,48 % en 1900 et 98,14 % en 1910 (*Ibid.*, p.10). En effet, de nombreuses écoles primaires furent construites sur la base des *terakoya*, et les communautés locales participèrent aux frais (Oba, 2015, p.2).

2) Enseignement secondaire

Étant donné la priorité donnée à l'éducation de masse (primaire) et la formation des élites (supérieur), l'enseignement secondaire ne fut considéré, dans un premier temps, que comme un simple passage entre les deux. Par ailleurs, à partir des années 1890 avec le

développement industriel, la demande de l'enseignement secondaire augmenta dans la population et notamment chez les industriels (Kayashima, 1989, p.14). Et puis la gratuité de l'enseignement primaire favorisant une augmentation rapide du taux de scolarisation exigea également la préparation du terrain pour l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, diverses formes de l'enseignement secondaire sont nées vers 1900, entre autres, l'enseignement technique, professionnel et celui dédié aux filles. Voici, le taux de scolarisation en secondaire tout confondu : 0,7 % en 1890, 1,1 % en 1895, 2,9 % en 1900 et 4,3 % en 1905 (Voir le Tableau 2 et le Graphique 6).

Tableau 2. Taux net de scolarisation au niveau secondaire (Kayashima, p.14)

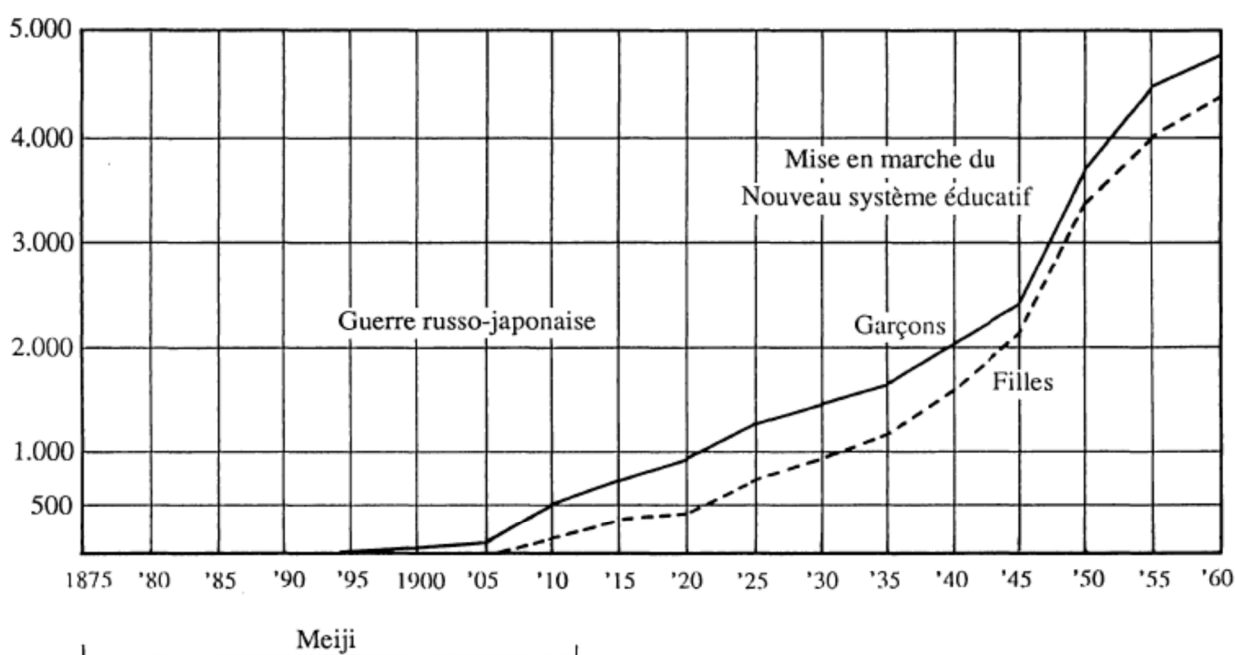
Année	Total	Garçons	Filles	Age correspondant
1875	0,7 %	1,3 %	0,0 %	14-16
1880	1,0 %	1,8 %	0,1 %	
1885	0,8 %	1,4 %	0,6 %	12-15
1890	0,7 %	1,2 %	0,2 %	
1895	1,1 %	2,1 %	0,2 %	12-16 (a)
1900	2,9 %	5,2 %	1,6 %	
1905	4,3 %	6,9 %	1,7 %	10-11 (b)
1910	15,9 %	22,8 %	9,0 %	
1915	19,9 %	27,2 %	12,6 %	12-16

(a) Secondaire

(b) Semi-secondaire

Source : Ministry of Education, Japan, *Japan's Growth and Education*, Tokyo, 1963, p. 35 & p. 161

Graphique 6. Evolution des effectifs de l'enseignement secondaire (Kayashima, p.16)



Source : Ministry of Education, Japan, *Japan's Growth and Education*, Tokyo, 1963, p.35 & 161.

3) Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur consistait d'une part en écoles spécialisées (mono disciplinaire) nationales, locales et privées, et en universités impériales (pluridisciplinaires) d'autre part (Oba, 2015, p.4). Le gouvernement créa en 1877 l'Université de Tôkyô, le premier établissement universitaire au sens occidental et seule université jusqu'en 1897, qui se composait des facultés de droit, de sciences, de lettres, de médecine et de technologie.

L'enseignement supérieur avait pour objectif de former des cadres hautement qualifiés mais en nombre limité (Kayashima, 1989, p.17). De 1875 à 1900, le taux d'accès au supérieur resta entre 0,3 % et 0,5 %, et dépassa enfin 1,0 % en 1910, alors que celui de l'enseignement primaire atteignait déjà 98,14 % et le secondaire 15,9 %. (Tableau 3).

Tableau 3. Taux net de scolarisation au niveau supérieur (Kayashima, p.17)

Année	Total	Garçons	Filles	Age correspondant
1875	0,4 %	0,7 %	0,0 %	17-20
1880	0,3 %	0,6 %	0,0 %	
1885	0,4 %	0,7 %	0,0 %	16-20
1890	0,4 %	0,8 %	0,0 %	
1895	0,3 %	0,7 %	0,0 %	
1900	0,5 %	1,0 %	0,0 %	
1905	0,9 %	1,7 %	0,1 %	17-22
1910	1,0 %	1,8 %	0,1 %	
1915	1,0 %	1,9 %	0,1 %	

Source : Ministry of Education, Japan, *Japan's Growth and education*, 1963 p. 48 & 161 Graphique 5

La moitié des étudiants dans l'enseignement supérieur suivaient des études de droit, d'économie ou de littérature afin de se préparer à la fonction publique. D'autres domaines d'étude étaient l'éducation, la science, l'ingénierie, l'agriculture, la médecine et les études ménagères (uniquement pour les filles).

Tableau 4. Répartition des étudiants de l'Université de Tokyo par origine sociale (%) (Kayashima, p.18)

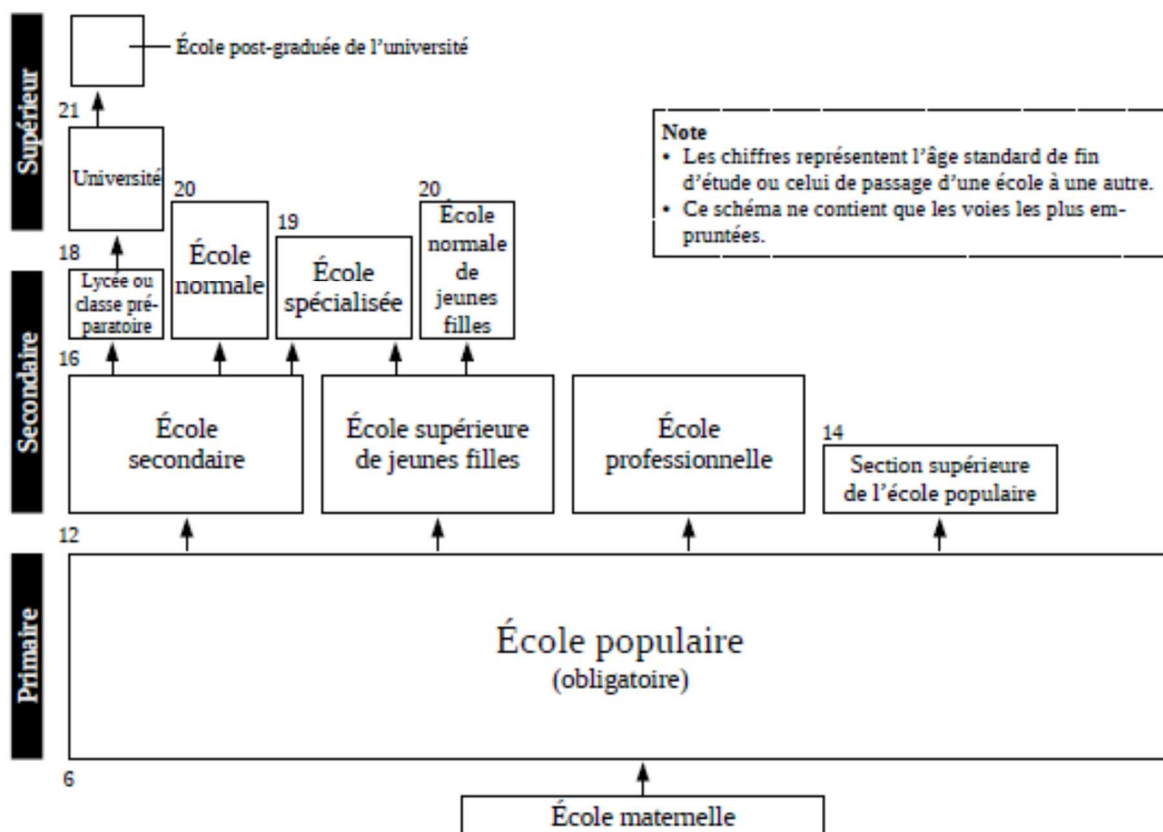
Année	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885
Aristocrate	0,6	0,5	0,9	0,0	0,1	0,1	0,2	0,2
Ex-boushi	73,9	77,7	73,6	51,8	49,1	52,9	50,2	51,7
Roturier	25,5	21,8	25,5	48,2	50,8	47,0	49,6	48,1

Si le taux d'accès à l'enseignement supérieur n'évolua pas assez pendant des années, la composition de l'origine sociale des étudiants connut une mutation. Comme nous le voyons sur le Tableau 4 ci-dessus qui montre le cas de l'Université de Tôkyô. En 1878, les étudiants issus

d'une famille d'ex-*bushi* (la classe dominante à l'époque Edo) représentent plus de 70 % contre 25,5 % d'étudiants d'origine roturière. Cependant, depuis 1881, le taux entre les deux se rapproche et se partage presque. Ceci s'explique par une conséquence du développement capitaliste avec l'arrivée de la méritocratie dans la société japonaise.

Enfin, le graphique suivant est le système éducatif de l'année 1944.

Graphique 7. Système éducatif de l'année 1944 (Oba, 2015, p.7)



Nous constatons que si six années de l'enseignement primaire obligatoire sont bien systématisées, faute de législation, l'enseignement secondaire et semi-supérieur se diversifient selon des objectifs d'origine administrative (étatique, local, privé). Les enseignements au-delà du secondaire peuvent être une préparation directe à l'accès à l'Université (Lycée préparatoire), une formation des corps d'enseignants (École normale), des écoles professionnelles de divers domaines (École spécialisée) ou un enseignement dédié aux filles (École normale de jeunes filles).

1.2.2.2 Établissement du principe de l'éducation

Nous venons de voir l'aspect sociologique du développement du système éducatif moderne. Maintenant, nous nous intéressons qualitativement à la réforme éducative de Meiji.

Dans les premières années de Meiji, c'est principalement des occidentalistes qui dirigèrent la politique du pays. Mais petit à petit, l'excès de l'occidentalisme fut remis en question, et le gouvernement commença à chercher une solution de compromis en insistant notamment sur l'aspect culturel du pays. Il s'agit de pousser les développements industriels, technologiques, économiques et militaires selon le modèle occidental, mais en éliminant les idées occidentales modernes comme la liberté, l'indépendance, les droits de l'homme etc. au profit de valeurs *traditionnelles* du pays. Cette idée se résume dans le slogan « esprit japonais et technologie occidentale » (*wakon-yosai*). En effet, c'est sur cette base de l'idéologie nationaliste que se construisit la nation moderne japonaise.

La politique éducative, quant à elle, cherchait, au-delà du système éducatif, le principe et les valeurs de l'éducation pour l'ère moderne, conformément à la direction générale du gouvernement.

Intellectuellement, l'ère Meiji se caractérise par les Lumières. Il y eut différents courants dont la prise de position fut quasi opposée. D'un côté, les progressistes, représentés notamment par Fukuzawa Yukichi, s'engageant dans le mouvement pour les libertés et les droits du peuple au début de Meiji insistèrent sur les « Lumières par le bas » dont l'idée fut l'émancipation des individus en formant un esprit libre et indépendant, et l'élimination des valeurs confucianistes qui ne produisaient que des peuples obéissants. D'un autre côté, les conservateurs traditionalistes prônèrent, quant à eux, les « Lumières par le haut » en voulant former le peuple conformément à l'intérêt de l'État en leur inculquant l'esprit de loyauté, de dévotion et d'héroïsme autrefois associé à la classe des *bushis* (Horio, 1993, p.30).

Ce sont les conservateurs qui prirent finalement la direction en matière d'éducation. La politique éducative de Mori Arinori (1847-1889), un partisan conservateur, ministre de l'Éducation de 1885 à 1889, contribua pleinement à la fondation du principe éducatif d'avant-guerre. Il s'agit de séparation entre « l'éducation » et « le savoir » (*Ibid.*, p.52). Mori définit les écoles primaires comme le lieu de « l'éducation (ou du savoir confucéen) » pour former des individus qui comprennent les devoirs du sujet japonais et pratiquent la morale afin de maximiser la réalisation des intérêts communs du pays. Il annonça clairement la supériorité de

l'éducation morale par rapport aux autres matières, entre autres celles scientifiques, dans l'intention de ne pas développer, dans le peuple, l'esprit scientifique, critique et la rationalité. Quant à l'Université, elle fut définie comme un lieu de « recherches académiques (ou de savoir scientifique) ». On y accorda un *certain* esprit de liberté et de rationalisme afin d'assurer le développement scientifique et technologique et de préparer des élites, futurs administrateurs du pays. Soit l'éducation de masse, soit la formation de l'élite, toutes les deux étaient subordonnées à l'intérêt idéologique de l'État.

Dans ce schéma idéologique, s'ajoute la religion. En fait, les dirigeants japonais, étant très préoccupé au sujet de la consolidation de l'unité nationale, analysèrent la religion occidentale, le christianisme, et l'identifièrent comme un pouvoir permettant de mieux gouverner et mieux réunir les peuples dans le monde occidental. Ainsi, le gouvernement japonais créa une religion nationale du type monothéiste sur la base du culte des ancêtres impériaux qu'on nomma le Shinto d'État. Et la Constitution impériale de 1889, la première constitution japonaise, définit que le Japon était un État impérial gouverné par l'Empereur, le souverain absolu à la fois politique et spirituel, et que tous les Japonais étaient des sujets de l'Empereur.

À la suite de la promulgation de la Constitution en 1890, la politique éducative adopta le Rescrit impérial sur l'Éducation, et ainsi le système éducatif moderne s'acheva législativement. Le Rescrit impérial sur l'Éducation⁹ est un texte élaboré par les idéologues confucianistes et publié au nom de l'Empereur Meiji. On y prône les morales confucianistes associées à l'impérialisme comme la loyauté, la piété filiale, l'obéissance au supérieur et la gloire de l'Empire (Kayashima, 1989, p.30). Le Rescrit impérial fonctionna, désormais, comme

⁹ Texte intégral en traduction française (Oba, 2015, p.3).

« A Nos sujets :

Nos Impériaux Ancêtres ont établi l'Empire sur une base large et impérissable et ils ont profondément et solidement implantée la Vertu dans Notre Patrie ; Nos sujets, constamment unis dans les sentiments de loyauté et de piété filiale, en ont d'âge en âge illustrée la beauté. Telle est la grandeur du caractère fondamental de Notre Empire, telle est aussi la source de Notre éducation. Vous, Nos sujets, soyez fils pieux, frères affectionnés, époux unis, amis sincères ; vivez modestement et avec modération ; étendez votre bienveillance à tous ; adonnez-vous à la science et pratiquez les arts, et par là, développez vos facultés intellectuelles et cultivez vos qualités morales ; de plus, travaillez pour le Bien Public et les intérêts de la Communauté ; respectez toujours la Constitution et observez les lois ; si un jour les circonstances le demandent, offrez-vous courageusement à l'État ; vous défendrez ainsi et maintiendrez la prospérité de Notre Trône Impérial, contemporain du Ciel et de la Terre. De la sorte, non seulement vous montrerez Nos bons et fidèles sujets, mais encore vous ferez briller les plus hautes traditions de vos aïeux. La voie exposée ici est, en effet, la Doctrine que Nous ont léguée Nos Impériaux Ancêtres, pour être observée aussi bien par Leurs Descendants que par les sujets, infaillible en tout temps et vraie en tout lieu. C'est Notre vœu de la prendre à cœur en toute révérence, de concert avec vous, Nos sujets, afin que nous puissions atteindre tous à la même Vertu. »

une seule loi, un seul principe de l'éducation, en tout cas au niveau de l'enseignement primaire universel et obligatoire, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1945).

Pour conclure, la réforme éducative de Meiji se mit en marche assez rapidement, d'une part grâce à l'héritage riche de l'éducation et de l'enseignement de l'époque précédente, et d'autre part en raison de l'objectif de la réforme ciblé par l'État dans le contexte d'une urgence nationale. Le système éducatif de l'ère Meiji se caractérisa par un dualisme : l'enseignement primaire pour l'éducation des masses, et l'enseignement supérieur pour la formation des élites. Au niveau primaire, la priorité fut donnée à l'éducation morale dont le contenu fut défini selon le Rescrit impérial, afin d'inculquer dans la population les valeurs confucéenne et impériale. Ce projet d'endoctrinement se transforma, pendant la période de la guerre (des années 1930 jusqu'en 1945), en instrument politico-religieux ultranationaliste, et les sujets japonais furent tous censés participer à la *Guerre sainte* au nom de l'Empereur (histoire du *kamikaze* etc.).

1.3 Depuis la période d'après-guerre (1945 - des années 1980)

La réforme éducative d'après-guerre se déroula, en gros, en deux étapes¹⁰. La première étape correspond à la période de l'occupation américaine qui consiste d'une part en un nettoyage en profondeur de l'éducation sous le régime impérialiste, et d'autre part en l'établissement d'un nouveau système éducatif inspiré de la démocratie américaine.

La deuxième étape renvoie à la réforme d'après-occupation. Il y eut, dans un premier temps, une période de réappropriation des bases éducatives fondées sous l'influence américaine de manière à mieux s'adapter au contexte du pays. À partir des années 1960, le Japon entra dans une croissance économique importante avec une expansion démographique nécessitant un grand aménagement et une massification de l'enseignement professionnel et supérieur.

1.3.1 Réforme éducative sous l'occupation américaine (1945-1952)

1.3.1.1 Démocratisation du régime et de l'éducation

¹⁰ Le site officiel du ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317414.htm (site en anglais)

À la suite de la défaite du Japon contre les Alliés à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'occupation américaine commença par une grande opération de démocratisation, de démilitarisation, de désidéologisation et de pacification de l'ancien régime. Ceci aboutit à la Constitution promulguée en 1946 qui énonçait la séparation complète de la religion et de l'État, la souveraineté populaire de la nation et la garantie des droits fondamentaux de l'homme¹¹.

Sur le plan éducatif, les occupants américains voulurent faire du système éducatif le moyen de démocratiser le pays. Ils éliminèrent, dans un premier temps, les traces idéologiques impérialistes de toutes les institutions scolaires. Ce nettoyage s'appliqua notamment aux manuels du cours de morale et d'histoire-géographie, et aux objets politico-religieux comme le portrait de l'Empereur etc. Quant aux enseignants, qui étaient censés être les premiers à exalter les élèves à la *Guerre sainte*, ils sont appelés à coopérer dans un nouvel esprit pacifique et démocratique, mais certains d'entre eux sont épurés à cause de leur forte idéologie impérialiste.

Le Rescrit impérial, fonctionnant auparavant comme une seule loi sur l'éducation, fut abrogé et remplacé par la loi fondamentale de l'Éducation (1947) ayant vocation démocratique et pacifique. Cette loi déclarait également l'indépendance de l'éducation vis-à-vis du pouvoir politique.

Cette nouvelle orientation de l'éducation guidée par les occupants américains fut adoptée plus ou moins positivement par les responsables japonais, qui regrettaient beaucoup que l'éducation ait servi à la guerre. Ainsi, pendant la période de l'immédiate après-guerre, tout le monde pensait profondément qu'il était important désormais d'éduquer les jeunes japonais dans l'esprit démocratique et pacifique.

1.3.1.2 Introduction d'un nouveau système éducatif

Le GHQ (Commandement suprême des forces alliées installées au Japon dont la majorité était constitué de l'armée américaine) mandata la Commission des États-Unis pour l'Éducation au Japon, se composant de 27 spécialistes de l'éducation, pour donner des conseils au Japon en matière de système, des contenus d'enseignement, des pédagogies, des didactiques etc., afin d'optimiser une démocratisation de l'éducation japonaise¹².

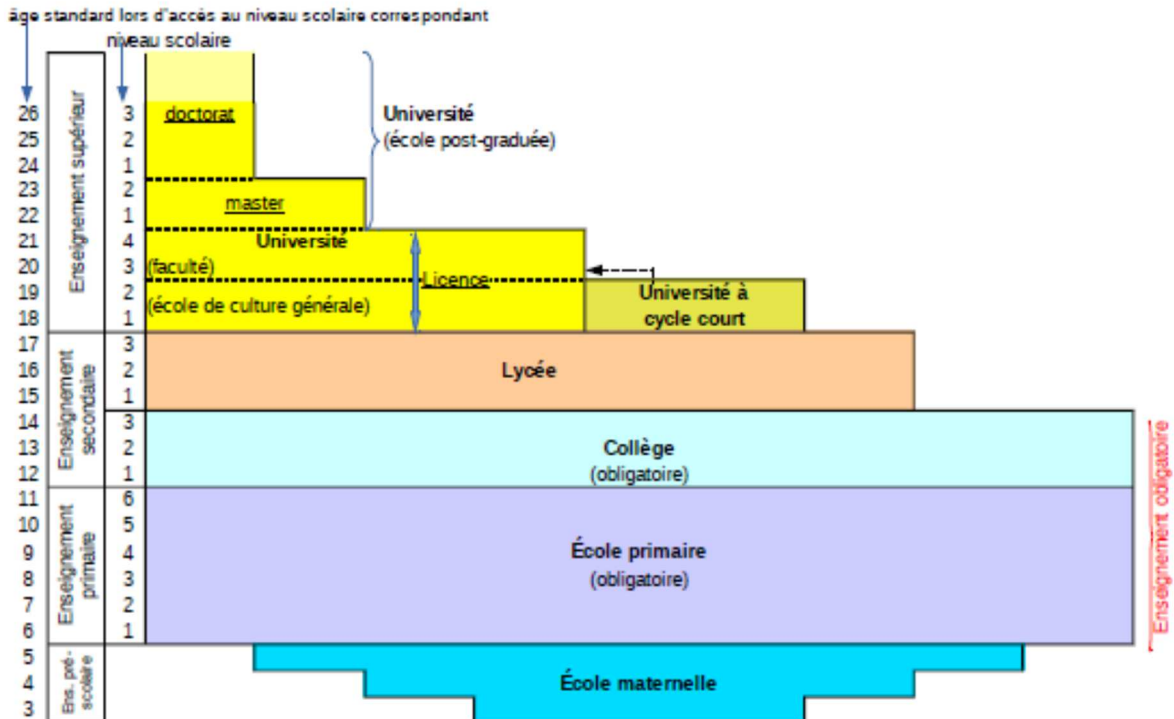
Le Graphique 8 montre le système scolaire d'après-guerre établi sur les bases des conseils des États-Unis. Le nouveau système éducatif, tout en visant à détruire la structure de

¹¹ Malgré tout, l'Empereur reste un symbole du pays. Cela n'a pas changé pas jusqu'à aujourd'hui.

¹² Le site officiel du ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317419.htm (site en anglais)

l'ancien système basé sur l'élitisme, adopta le « système 6-3-3-4 » américain de l'enseignement primaire jusqu'au supérieur.

Graphique 8. Système éducatif d'après-guerre (Oba, 2015, p. 8)



Nous constatons d'abord le prolongement de l'enseignement obligatoire de six ans à neuf ans (jusqu'à la fin du collège). Ensuite, le nouvel enseignement secondaire du 2^e cycle fut introduit en remplacement des divers établissements existant auparavant.¹³ À l'issue de cette opération, la hiérarchie qui existait entre les différents types d'institutions dans l'ancien système disparut.

Quant à l'enseignement supérieur, il fut également simplifié en unifiant les diverses formes d'institutions existant auparavant en un seul statut : l'Université (4 années d'études), à l'exception de l'Université à cycle court (2 années) qui servait surtout à une promotion des femmes en matière d'accès à l'établissement supérieur. Ceci élimina également la différenciation hiérarchique entre les établissements supérieurs de la structure du système éducatif. Concernant les programmes de l'enseignement supérieur, suivant le modèle américain, on les aménagea en intégrant le cursus d'enseignement général (la culture générale ou les arts

¹³ Pour comparer avec le système d'avant-guerre, voir le Graphique 7.

libéraux, dispensé auparavant dans les lycées), dans les deux premières années de l'Université. Les deux années suivantes se consacraient aux enseignements spécialisés dans les facultés, dont la durée se réduit de trois ans à deux ans après réforme.

Une autre caractéristique importante sur l'ensemble du nouveau système, c'est la décentralisation administrative et la libération de l'éducation de l'autorité du Ministère de l'Éducation. Pour que l'éducation soit un droit du peuple et non pas un devoir, le nouveau système éducatif essaya de réduire l'autorité du Ministère de l'Éducation en transférant une part aux politiques locales. On créa un conseil de l'éducation dans chaque collectivité territoriale en tant que responsable de l'administration et de l'enseignement pour les établissements primaire et secondaire publics.

1.3.2 Révision et évolution du système éducatif d'après-occupation (des années 1950 – 1970)

1.3.2.1 Contexte : guerre de Corée et réorientation de la politique américaine

Pendant la période de la guerre, le Japon possédait des colonies d'outre-mer dont la Corée. Et au nord de la Corée, il exista, entre 1932 et 1945, la Nation de Mandchourie gouvernée par l'armée japonaise d'occupation. Le 8 août 1945, quelques jours avant la capitulation du Japon (le 15 août), l'Union soviétique entra officiellement en guerre contre le Japon et dirigea son armée vers la Nation de Mandchourie du nord. Les États-Unis, craignant que la péninsule de la Corée entière ne soit saisie par le pouvoir communiste, proposa à l'Union soviétique de diviser ce territoire en deux et que l'Union soviétique occupât le Nord et les États-Unis le Sud. Ce fut accepté.

La Corée fut libérée de l'occupation japonaise après la guerre. Mais comme convenu lors de la Conférence de Yalta qui eut lieu en février 1945, les États-Unis et l'Union soviétique continuèrent à occuper la péninsule divisée en deux. En 1948, dans le contexte de l'opposition entre les deux occupants, le Sud créa la République de Corée, et le Nord la République populaire démocratique de Corée. En 1950, l'armée de la Corée du Nord, soutenue par l'Union soviétique et la Chine, envahit le territoire du Sud dans une tentative d'unification de la péninsule par la force. Cela déclencha la guerre de Corée qui dura jusqu'en 1953.

Ce contexte géopolitique apporta un changement important dans la stratégie des États-Unis concernant le Japon. En effet, les États-Unis eurent des besoins matériels, militaires et financiers pour remporter la guerre contre les forces communistes en Extrême-Orient. Mais

étant dans impossibilité de gagner l'opinion publique et de mettre en place les budgets nécessaires pour cela, les États-Unis décidèrent de remilitariser le Japon, afin qu'il servît d'une part de frein à l'expansion communiste dans la zone géographique en question, et d'autre part de pays fournisseur tant économiquement, industriellement que militairement.

Ces sollicitations conjoncturelles entraînèrent non seulement une augmentation significative de la productivité industrielle et de l'économie du Japon, mais aussi la remise à niveau scientifique, technologique et d'ingénierie, car les spécialistes américains vinrent enseigner au Japon pour faire fabriquer des armes sophistiquées et de haute précision. Ainsi, ces quelques années d'amélioration économique préparèrent une base favorable pour une croissance économique encore plus significative durant les années 1960 et 1970.

Quant aux États-Unis, ils changèrent, par conséquent, leur politique de reconstruction du Japon ; création d'un pays pacifique mais armée, économiquement forte et indépendant à la recherche d'un intérêt plus ou moins commun. L'occupation américaine se termina en 1952, lorsque le Traité de San Francisco entra en vigueur, et la nouvelle relation de partenaires s'officialisa avec le traité mutuel de sécurité nippo-américain, signé peu après celui de San Francisco.

Par ailleurs, la réorientation politique et le phénomène économique que connut le Japon à cette période furent déterminants pour la conduite politique du pays après l'occupation et le développement technologique et industriel, qui produisirent, par conséquent, un fort impact sur le monde de l'éducation. Il s'agit d'une part du retour d'une idée d'autodéfense collective associée, encore une fois, aux valeurs traditionnelles, et d'autre part des entreprises qui prirent de plus en plus d'initiatives en matière de système éducatif et de formation efficace à l'égard de l'exigence économique (Leclercq, 1984, p.67).

Dans les parties suivantes, nous aborderons ces deux phénomènes l'un après l'autre.

1.3.2.2 Retour de l'autorité étatique et de l'éducation morale

Une fois l'indépendance retrouvée après la signature du traité, la politique japonaise commença à parler ouvertement de la nécessité de corriger des excès de la démocratisation en avançant l'idée de l'éducation patriotique (Horio, 1993, p.106). Il s'agit d'un retour à la politique nationaliste conservatrice et à celui de l'autorité publique sur la scène éducative. En effet, cette dernière qui avait perdu considérablement de son pouvoir pendant l'occupation

faisant avancer une démocratisation de l'éducation, recommença à s'engager à nouveau dans l'éducation publique.

La volonté politique apparut d'abord dans le retour du contrôle des manuels scolaires par la création du Manuel d'orientation des études (programmes scolaires) qui déterminait minutieusement les contenus d'enseignement. Ce qui posa le plus de problèmes, ce furent les manuels d'histoire dont le contenu subirent encore une fois des interprétations idéologiques nationalistes dans les descriptions.

Ensuite, l'autorité publique devait faire face à la résistance des enseignants. En effet, le Syndicat des Professeurs du Japon fut fondé en 1947 sur l'initiative américaine dont le taux d'adhésion était assez élevé à l'époque (plus de 80 %). Le Syndicat des Professeurs, le défenseur de la démocratie et du pacifisme dans l'éducation par nature, s'engageait également dans une politique de gauche (socialiste/communiste). Au-delà de la défense de leur métier, le Syndicat des Professeurs combattait vivement la politique éducative autoritaire et conservatrice. La guerre idéologique entre l'autorité et le Syndicat était tellement acharnée qu'en 1958, lors d'une révision du Manuel d'orientation des études, le Ministère de l'Éducation déclara qu'« il était déconseillé d'enseigner autre chose que ce qui était prescrit, ou de conduire l'instruction d'une façon différente de celle indiquée » (*Ibid.*, p.109), le non-respect de cette règle fut passible de sanction. Comme ceci le montre, la liberté pédagogique des enseignants était relativement limitée par le programme scolaire, les manuels ainsi que par les sanctions en cas de non-respect des directives.

Le retour de l'autorité étatique sur l'éducation signifie également le retour de l'éducation morale, supprimée pendant l'occupation. En fait, si beaucoup reconnurent la gravité du fait que le Rescrit impérial et l'éducation morale servirent à une guerre terrible, il restait chez les conservateurs une nostalgie du Rescrit impérial et le besoin d'un appui moral ; le Rescrit impérial fournissait, bon gré mal gré, un appui moral important pendant un demi-siècle en tant que seul principe d'éducation. De ce fait, des responsables éducatifs essayèrent d'intégrer les valeurs du Rescrit impérial dans le principe démocratique.

À ce propos, pendant l'occupation et dans le cadre de la démocratisation et la pacification des contenus de l'enseignement, les matières scolaires furent aménagées selon des modèles américains. Alors, l'éducation morale, proche de l'éducation civique, fut modestement intégrée dans les *Social Studies*. Étant mécontent, le Ministère de l'Éducation prit la décision, en 1958, de créer l'heure de morale, un créneau indépendant consacré à l'éducation morale à raison d'une heure par semaine, en prétendant que le cours de *Social Studies* était insuffisant pour renforcer l'éducation morale. Nous précisons que « l'heure de morale » n'était pas une

matière qui faisait l'objet d'évaluation. Néanmoins, il existait un cadre composé de quatre repères : 1) le comportement moral 2) la sensibilité morale et le jugement 3) le développement personnel, 4) la pratique et l'attitude morale en tant que membre de la société et de la nation démocratique. Nous confirmons que ces contenus correspondaient mieux à l'appellation d'éducation morale qu'à celle d'éducation civique ; où l'on voit l'intention de l'autorité se manifester clairement.

D'un autre côté, l'heure de morale ne fut pas seule à traiter de la morale. En effet, le Ministère de l'éducation annonça une perspective holistique de l'éducation morale, à savoir qu'elle devrait être abordé à travers toutes les matières et tous les moments de la vie scolaire en fonction des besoins. Quant à l'heure de morale, elle eut pour l'objectif de systématiser, avec un contenu prescrit et un objectif précis, l'apprentissage de la morale chez les élèves de manière continue. Cette double méthode concernant la morale est par ailleurs exactement ce qui existait avant et pendant la guerre.

Malgré la tentative politique d'un retour à l'éducation morale, elle ne prétendait plus, dans l'après-guerre, au Rescrit impérial, en tout cas pas directement. Rappelons qu'autrefois, le principal intérêt de l'État était l'unification et l'obéissance du peuple japonais afin de servir aux besoins de l'Empire impérial. Alors que dans l'après-guerre, l'impératif politique numéro un était une croissance économique, dans un contexte international imminent, pour augmenter la capacité d'autodéfense, nécessaire également pour assurer les accords passés avec les États-Unis. De ce fait, les temps demandaient un patriotisme économique, pour lequel l'éducation d'après-guerre était de nouveau considérée comme un moyen d'atteindre cet impératif.

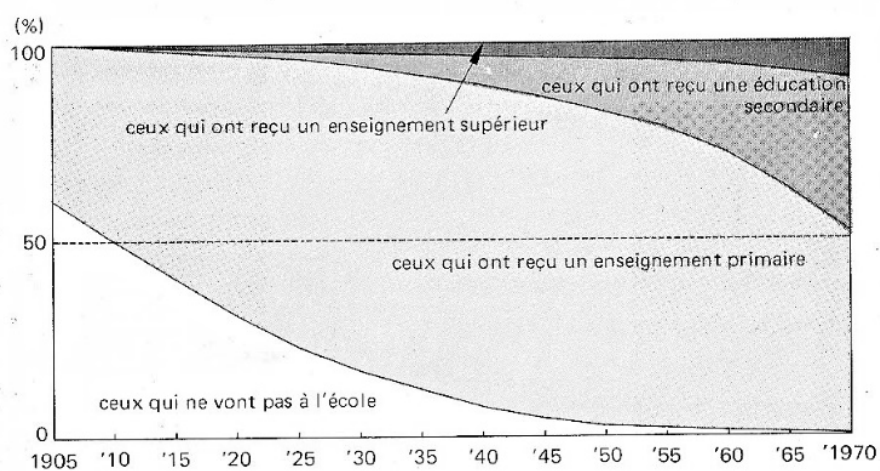
C'est dans l'alliance entre le gouvernement et le milieu socio-économique qu'est né le « portrait idéal du Japonais », le rapport publié en 1966 par le Conseil central sur l'éducation, illustrant des attitudes idéales et attendues chez la population japonaise pour être de bon travailleurs et des membres de la société étatique. Bien conçu pour l'industrialisation du système éducatif réalisé pendant cette période, le « portrait idéal du Japonais » représentait parfaitement l'idéologie gouvernementale et devint le pilier de l'éducation morale d'après-guerre.

1.3.2.3 Expansion de l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur

Depuis la mise en place du nouveau système éducatif d'après-guerre, l'enseignement scolaire fut considérablement développé. À l'issue du nouveau système, la durée de l'enseignement obligatoire fut prolongée de six ans à neuf ans, à raison de six ans d'enseignement primaire (école primaire) et trois ans de premier cycle d'enseignement secondaire (collège). Le taux de fréquentation du collège fut de 99 %, immédiatement après l'inauguration du nouveau système en 1947 (Aso, Amano, 1973, p.74). Ensuite, le second cycle d'enseignement secondaire (lycée), malgré son caractère non-obligatoire, fut rapidement universalisé. Le taux d'entrée au lycée fut à peu près de 50 % en 1955, 70 % en 1965 et atteignit 80 % en 1968. Et les années 1960 connurent une croissance au niveau de l'enseignement supérieur. Le pourcentage des étudiants de l'Université et de l'Université à cycle court augmenta de 10.3 % à 23.6 % entre 1960 et 1970, et puis s'éleva à 38.4 % en 1975. Concernant le nombre des institutions universitaires, il y a eu une augmentation de 245 à 420 pour les Universités, et de 280 à 513 pour les Université à cycle court entre 1960 et 1975. Cette massification de l'enseignement supérieur fut principalement réalisée par les institutions privées (Oba, 2015, p.10).

Le Graphique 9 ci-dessous montre la composition de la population active (15-64 ans) par niveau d'instruction. En 1910, encore 50 % de la population n'allait pas à l'école, alors qu'en 1950, 40 ans plus tard, ce taux se réduisait à presque zéro. En 1970, 20 ans plus tard, le taux de la population qui recevait un enseignement secondaire et supérieur s'élevait à 50 %.

Graphique 9. Classification de la population active (15-64 ans) par niveau d'instruction (Aso, Amano, p.94)



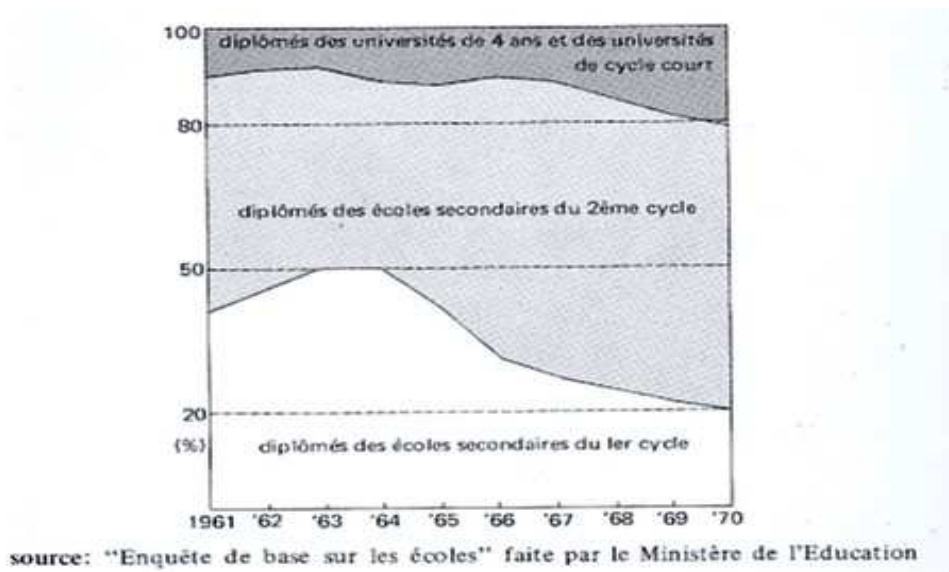
source: "Evolution de l'enseignement au Japon et problèmes futurs" par le Ministère de l'Education

Ces phénomènes s'expliquent par plusieurs facteurs. En fait, depuis la modernisation de l'ère Meiji, l'instruction scolaire fonctionnait comme un moyen pour gravir l'échelle sociale (Aso, Amano, 1973, p.85). Si ce système méritocratique s'installait déjà avant-guerre, l'enseignement secondaire et supérieur n'ouvraient leurs portes qu'à un petit nombre d'élites. Alors qu'après la guerre, le nouveau système démocratisé favorisa l'égalité des chances pour accéder à l'enseignement de plus haut niveau. Le désir et l'attente des Japonais pour l'enseignement scolaire, dans le contexte économique des années 1950, facilitèrent la mise en place du nouveau système.

En effet, une croissance économique conjoncturelle apportée par la guerre de Corée au début des années 1950 contribua à sortir suffisamment l'économie du pays de la défaite de la guerre. Le pouvoir économique revint, vers 1953, à peu près au niveau de celui qu'il était avant-guerre. Vers 1955, le Japon entra dans une période économiquement significative qu'on appelle le « miracle économique japonais ». Dans ce contexte favorable, 72 % des Japonais déclaraient appartenir à la classe moyenne en 1958, et dix ans après ils sont près de 90 %. Cela signifie que la majorité des Japonais s'identifiait à un grand groupe homogène, pas trop riche mais pas pauvre non plus, avec un sentiment unitaire et une satisfaction partagée dans des conditions de vie et des formes de travail plus ou moins homogènes (Vié, 1991, p.118). Cette massification de la classe moyenne n'était pas sans rapport avec l'universalisation de l'enseignement secondaire qui véhiculait l'idée de l'égalité des chances.

Le Graphique 10 montre le taux des diplômés sortants par niveau d'instruction.

Graphique 10. Classification des diplômés prêts à entrer dans la vie active, par niveau d'instruction (Aso, Amano, p.95)



Les diplômés du premier cycle de l'enseignement scolaire (collège) atteignirent 50 % en 1963, mais tombèrent rapidement après 1965 avec une augmentation parallèle des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire (lycée). En 1970, ces taux se composent de 60 % des diplômés au lycée et 20 % de ceux de l'enseignement supérieur, ce qui signifie la popularisation de l'éducation et de l'enseignement et que le Japon devenait « une société très instruite » pendant cette période (Aso, Amano, 1973, p.96).

1.3.2.4 Recherche du système répondant au projet politico-économique

Si le nouveau système éducatif est structurellement démocratique et ouvert à toute la population, par contre les milieux industriels n'étaient pas assez contents. En fait, afin de satisfaire les besoins d'une main-d'œuvre qui s'adaptent à l'innovation technologique rapide et permanente, les milieux industriels voulurent un développement renforcé sur les enseignements professionnels dans le secondaire et le supérieur en matière scientifique, en ingénierie, et avec une séparation des enseignements généraux. Même si le Ministère de l'Éducation proposait les enseignements professionnels dans le secondaire et le supérieur, ceux-ci ne semblaient pas être en adéquation avec les besoins réels des milieux industriels, qui pensèrent plutôt qu'ils étaient les seuls capables de déterminer le système et les contenus de ces enseignements professionnels.

Autrement dit, le système éducatif d'avant-guerre avec des filières multiples et différenciées à partir de l'enseignement secondaire, destinées aux différents besoins et objectifs de la population et de l'industrie, correspondait très bien à la demande des milieux industriels. Ce n'est pas seulement pour une raison d'efficacité qu'ils souhaitaient former la main-d'œuvre dont ils avaient besoin, mais un système à plusieurs strates servait aussi à cette hiérarchisation à laquelle la société japonaise accordait une grande importance. Pour les milieux industriels, adeptes de la méritocratie, les résultats scolaires étaient très importants pour mesurer la qualité d'un individu. Selon le principe de l'égalité des chances pour tout le monde, le bagage scolaire est un gage de « fonds de connaissances scolaires » (*Ibid.*, p.79) solide, associé à la valeur absolue et déterminante pour qualifier l'individu dans une hiérarchie sociale.

Certains milieux industriels critiquaient le nouveau système éducatif d'une part en raison de son inadéquation et de son inefficacité face au besoin de mains-d'œuvre hautement instruites répondant à la réalité du monde industriel, et d'autre part en raison de l'absence de hiérarchie entre les différents établissements secondaires qui servait, autrefois, d'initiation des

jeunes à la hiérarchie sociale. Ainsi, la politique éducative prit au sérieux ces besoins exprimés par ces industriels, étant donné que le progrès des innovations technologiques faisait partie des priorités du pays.

En fait, pendant les années 1960, les autorités décidaient d'une politique économique avec un programme visant au doublement du revenu national tout en attribuant un rôle important à l'éducation dans ce plan. Le gouvernement, ayant conscience du fait que la qualité et la quantité de la main-d'œuvre (les scientifiques et les techniciens) constituent des éléments déterminants pour la vitesse de la croissance économique, adapté à la nouvelle théorie de l'économie. Cette dernière, développée aux États-Unis et en Europe, consistait à investir dans l'instruction du capital humain. Le Ministère de l'Éducation en accord avec cette attente de la politique économique s'attacha aux points suivants : le relèvement des capacités humaines et la promotion de la science et de la technologie. Désormais l'économie et l'éducation, l'enseignement, la recherche allaient marcher la main dans la main afin d'atteindre un objectif prioritaire du projet national.

En conséquence de cette collaboration économico-éducative, d'abord, un collège supérieur de technologie, conformément à la demande des industries, fut mis en place en 1962. Celui-ci offrait cinq ans d'enseignement professionnel en combinant trois ans d'enseignement secondaire et deux ans d'enseignement supérieur afin de former les techniciens de niveau moyen. Et puis il y eut une augmentation des facultés de Sciences et d'Ingénierie dans les universités publiques ainsi que dans le privé, dont le nombre s'élevait à 68 en 1967. Nous rappelons que les filières scientifique et technologique nécessitent plus de budget que celles du Droit et des Arts libéraux, et c'est exactement pour cette raison qu'on parlait d'investissement dans l'instruction et de la planification de celui-ci à long terme afin d'assurer le développement ultérieur du pays.

1.3.2.5 Monopolisation de l'idéologie et des valeurs méritocratiques dans l'éducation

Le rapport organique noué dans la planification économico-éducative produit, de manière générale, divers effets nuisibles sur le plan éducatif en conséquence du lien étroit avec le monde industriel. En plus de son caractère idéologique nationaliste, la politique éducative fait maintenant une alliance avec le capitalisme, et ceci gagne progressivement tous les aspects de la sphère éducative.

Le Test de niveau scolaire du Ministère de l'Éducation, mis en place en 1956, eut pour but de contrôler le développement intellectuel des élèves du primaire au lycée dans tout le Japon. Ce Test fut spécialement conçu par la mise en place de la politique d'industrialisation afin d'élaborer l'appareil éducatif. Il s'agit du Manuel d'orientation des études (ou Directive d'enseignement), imposé par le Ministère de l'Éducation depuis 1958, qui s'organisait autour de l'efficacité et des besoins en main-d'œuvre de l'économie et de l'industrie japonaises (Horio, 1993, p.141). Ce Test servit également d'évaluation des enseignants et des établissements afin de favoriser ceux fidèles aux objectifs éducatifs gouvernementaux. Les résultats du Test furent classés par départements et affichés publiquement. Cela entraîna non pas seulement une vive compétition entre les établissements et entre les départements, mais aussi les résistances des enseignants contre le Test. Aussi fut-il arrêté en 1966 et repris partiellement dans les années 1980.

Cet exemplaire du Test affiche, en fait, tous les éléments qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage au Japon pendant cette période. Il s'agit d'abord de la standardisation des connaissances fragmentaires et fragmentées associée à la méthode d'apprentissage par la mémorisation et la restitution, le par cœur (Leclercq, 1985, p.91), ceci correspondant à ce que les industriels attendent de la main-d'œuvre. Ensuite, nous pouvons citer la compétition durant les examens en vue de faciliter la classification des élèves par leurs résultats chiffrés. La logique de classification correspond remarquablement à la pratique des entreprises japonaises d'une hiérarchisation des individus par le diplôme. Ainsi, le système éducatif fut transformé, littéralement, en un centre de tri destiné à séparer les enfants en deux catégories : ceux qui sont capables et ceux qui ne le sont pas (Horio, 1993, p.224). Précisons que le terme « capacité » ici désigne uniquement l'intelligence mesurée par le résultat des examens, des concours ou par le diplôme.

Les années 1960 correspondent à une augmentation significative du nombre d'élèves scolarisés : les enfants nés dans la période du baby-boom juste après la guerre (1945-). Ce mouvement démographique est une des causes directes d'un acharnement de la compétition scolaire. Après neuf années d'enseignement obligatoire, le taux des élèves entrant dans les lycées, malgré son caractère payant, augmenta considérablement jusqu'à ce qu'on parlât de l'universalisation du lycée (70 % en 1965, 80 % en 1968). Ce phénomène s'explique, d'un côté, par le fait que les entreprises recrutaient plus les diplômés du lycée que ceux issus du collège. Le niveau du diplôme était associé directement au niveau du salaire, c'est pourquoi aller au lycée devint presque indispensable pour les jeunes afin d'obtenir un poste correct et bien rémunéré. D'un autre côté, dans un contexte de massification de la classe moyenne, les parents

investissaient de plus en plus dans l'éducation de leurs enfants pour qu'ils se retrouvaient mieux dans la hiérarchie sociale. Ainsi, le nombre de candidats aux lycées dépassait le nombre de places disponibles, d'où est née la sélection par le concours d'entrée au lycée. Par la suite, avec une augmentation du nombre d'établissements, les lycées furent classés par niveau et les candidats furent directement répartis, après avoir passé le concours d'entrée, dans les établissements correspondant à leur niveau. Quant aux universités, le taux d'accès s'élevait à 23,6 % en 1970 et à 38 % en 1975. Les universités étaient également classées. Les plus prestigieuses et les plus difficiles d'accès étaient les universités d'État (Tokyo, Kyoto). D'ailleurs celles-ci étaient presque réservées aux élèves des lycées d'élites, suivies de quelques universités privées de renommée (Keio, Waseda etc.), puis par les universités publiques, locales et privées de niveau moins élevé ainsi que celles à cycle court. Les grandes entreprises recrutèrent les candidats selon leur diplôme et plus précisément selon leur université d'étude, car c'était presque les seuls et absolus critères pour qualifier les individus dans ce monde.

Ainsi, la « société du bagage scolaire » fut construite directement au service du monde du travail dans lequel les élèves étaient censés participer plus ou moins activement à la course. Par conséquent, les écoles se réduisirent à des machines de reproduction et de survalorisation d'une partie de la capacité humaine dès le jeune âge (*Ibid.*, p.210).

1.3.2.6 Effets secondaires

En fait, l'intensification de la compétition généralisée par les examens causait divers problèmes sur les terrains scolaires : l'apathie, l'absentéisme, le désinvestissement dans les études, la délinquance et la violence chez les jeunes en état d'échec scolaire d'une part, et la détermination froide et insensible pour battre les adversaires qui voulaient réussir, de l'autre (Horio, 1993, p.197). Le châtement corporel pratiqué par les enseignants fit aussi partie de ces problèmes.

Par ailleurs, cette compétition scolaire était également soutenue par les nombreuses écoles industrielles ou les écoles à bachotage (*Juku*) qui offraient soit du soutien scolaire soit des cours spéciaux pour la préparation de l'examen d'entrée à l'université. Mais étant donné que les établissements étaient privés, ceci fut réservé aux enfants dont les parents avaient les moyens financiers. De ce fait, nous pouvons dire que l'inégalité financière entre les familles rejaillissait plus ou moins sur le résultat scolaire des enfants. Au final, les écoles à bachotage proliférèrent et se banalisèrent dans la vie des Japonais.

Dans ce contexte, dès les années 1970, beaucoup sentaient déjà la nécessité d'une réforme d'un système éducatif trop centré sur la seule préparation aux examens. L'apparition d'une expression « éducation détendue »¹⁴ dans l'éducation officielle s'inscrit dans ce contexte. L'« éducation détendue » consistait, en effet, à alléger les contenus d'enseignement et l'emploi du temps tout en introduisant une « heure de détente » dont l'usage était laissé à l'initiative des établissements (Fujita, 2012, p.17). Cette « éducation détendue » lancée à la base pour calmer la compétition excessive, changea pourtant de nature plus tard lorsque la politique néolibérale réinterpréta et instrumentalisa ce dispositif.

1.4 Période postmoderne (des années 1980 jusqu'aujourd'hui)

1.4.1 Contexte : montée des politiques néolibérales

L'histoire de la société japonaise depuis l'ère Meiji se caractérise par la modernisation accélérée, dans un état d'esprit consistant à « rattraper le retard par rapport à l'Occident ». Pour cela, il était indispensable de mobiliser toute la société et plus particulièrement par le biais de l'éducation. Ainsi, dans les années 1970, le Japon se classa, derrière des États-Unis, à la deuxième place des puissances économiques mondiales avec 450 % d'augmentation du PNB (Produit national brut) entre 1971 et 1985, avec un taux de scolarisation de 94 % en lycée et de 37 % en université en 1980 (Sato, 2012, p.44).

Cependant, suite aux chocs pétroliers (de 1973 et de 1979) qui ont entraîné une nouvelle situation sans précédente, le gouvernement japonais devait reconnaître qu'il n'était plus possible de soutenir cette rapide croissance économique. Le gouvernement décida donc de réorganiser l'économie pour promouvoir une croissance modérée (Horio, 1993, p.245). C'est à ce moment que les politiques néolibérales commencèrent à émerger au Japon. D'ailleurs le néolibéralisme fut appliqué dans la politique japonaise en plusieurs étapes jusqu'à aujourd'hui. L'effondrement de la bulle économique (dans les années 1990, provoquant des déceptions économique, politique, financière et morale) fut sans doute le moment crucial où le néolibéralisme prit la place dominante dans la politique du pays (Galan, 2012, p.89).

¹⁴ En japonais : *yutori kyoiku*

Afin de mieux comprendre la politique néolibérale au Japon, il nous faut également nous référer au contexte international comme la globalisation et le marché international. En effet, dans les années 1980, le renforcement de la position du pays sur le marché mondial était une des priorités du projet politico-économique japonais. Pour se confronter à une telle situation à la fois interne et externe, il fallut naturellement une forte idéologie nationaliste. C'était le moment du grand changement du paradigme politico-social qui perdurait depuis l'ère Meiji ; on passa du paradigme moderne « rattraper l'Occident » à celui, contemporain « dépasser et surclasser ses concurrents » (Horio, 1993, p. 246). Ce qui s'accompagnait de la montée du néo-conservatisme ou du néonationalisme.

1.4.2 Historique des politiques éducatives néolibérales

L'éducation est de nouveau redéfinie par rapport aux nouveaux impératifs économiques. Il s'agit de la formation d'élites adaptées au nouveau contexte. Les politiques éducatives néolibérales apparaissent en plusieurs étapes successives au sein des gouvernements conduits majoritairement par la partie libérale-démocrate.

C'est sous le gouvernement du Premier ministre Nakasone entre 1984 et 1987 que les politiques néolibérales furent lancées pour la première fois au Japon. Nakasone créa en 1984 le conseil national de réforme de l'éducation afin de faire étudier en profondeur les questions de l'éducation pour l'avenir. Le conseil national établit 4 rapports de recommandations, avec des thématiques centrées sur les changements sociaux comme l'internationalisation, l'informatisation ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte du vieillissement de la société. Par ailleurs, les membres de ce conseil étaient composés essentiellement de grands patrons, industriels et économistes, bref, tous étaient extérieurs au monde de l'éducation. Pour ces membres, la politique éducative gouvernementale était trop conservatrice. Après avoir sévèrement critiqué les problèmes récurrents de l'école (ex. absentéisme, violence scolaire, dysfonctionnement des classes...), ils avancèrent des opinions fortement orientées en leur faveur : déréguler le système éducatif, introduire la compétition et la logique du marché afin de revitaliser l'éducation, mettre les écoles en rivalité afin de former le nouveau type de Japonais dont le monde économique avait grand besoin¹⁵ (Galan, 2012,

¹⁵ Précisons que les besoins des entreprises des années 1980 évoluaient par rapport à ceux des années 1960 dont le « portrait idéal du Japonais » reflétait bien les qualités attendues du travailleur.

p. 89). C'est ainsi que les idées néolibérales pénétrèrent progressivement dans la politique éducative.

Dans cet esprit, le gouvernement procéda à certaines réformes administratives dans le secteur éducatif. Par exemple, le gouvernement décida de privatiser l'éducation, comme il le fit dans les secteurs des chemins de fer, de la téléphonie et du télégraphe. La privatisation de l'éducation consistait à réduire la dépense publique attribuée à l'éducation et l'enseignement tout en transférant les fonds pour supporter le secteur privé ainsi que la charge familiale. Concrètement, le financement par l'État des salaires des enseignants baissa de 50 % à 33 % (Sato, 2012, p.39). Auparavant supportés de moitié par l'État, désormais les deux tiers furent à la charge des administrations locales qui les répartissaient entre les départements et les collectivités locales. Ce désinvestissement de l'État dans l'éducation publique entraîna également le transfert de la responsabilité managériale et financière vers les comités d'éducation locaux. De plus, par nécessité de rationaliser la réduction budgétaire de l'État, le Ministère de l'Éducation introduisit un dispositif dit de « liberté du choix de l'école par les parents ». En fait, le choix de l'école primaire et du collège étaient strictement déterminés par le secteur géographique où les familles habitaient. Donc l'idée était de déréguler cette sectorisation et de laisser le choix aux parents, comme si on leur ouvrait enfin une vraie liberté de choix en matière d'éducation de leurs enfants. Mais le réel intérêt politique était de mettre les écoles en rivalité et de générer les meilleures en termes d'efficacité scolaire. Il y eut des écoles très populaires en raison plus ou moins de leur localisation géographique, à savoir les quartiers favorisés, près des transports en commun etc. Ce dispositif ne fit, bien sûr, que favoriser la discrimination entre les foyers aisés et ceux modestes voire défavorisés. En même temps, cette « liberté du choix de l'école » rendit les parents et les enfants de simples consommateurs de l'éducation, voire engendra un certain esprit clientéliste chez les parents vis-à-vis de l'enseignant et de l'école (ex. demander un enseignant expérimenté plutôt qu'un novice pour la classe de leur enfant).

Ces opérations politiques allèrent de paire avec l'idée d'« amincir l'école », ce qui signifiait une réduction des contenus d'enseignement en limitant et en redéfinissant la fonction de l'école. Ceci nous fait penser à l'« éducation détendue », lancée dans les années 1970, pour alléger les contenus d'enseignement et d'emplois du temps trop chargés. Mais cette fois-ci, c'était différent dans la mesure où l'« amincissement de l'école » était une réforme néolibérale ; elle consistait à réduire l'apprentissage scolaire au minimum essentiel (30 % de réduction) tout en transférant les diverses activités scolaires à la charge de la communauté locale et de la famille (Satô, 2012, p.40). Par ailleurs, le critère d'évaluation scolaire évolua également. Si la quantité

de connaissances acquises par les élèves étaient l'objet d'évaluation auparavant, maintenant on demande aux enseignants d'évaluer la manière et la capacité de résoudre les problèmes, l'originalité personnelle ainsi que l'adaptabilité à une situation donnée chez les élèves. Ces valeurs se basent, en effet, sur la logique capitaliste de « formation de l'employabilité basée sur l'individu » (Sonoyama, 2006, p.48). Ceci s'effectua même à l'école primaire. L'expression « force de vivre » que le Ministère de l'Éducation introduisit résume très bien l'esprit néolibéral, car cela renvoie finalement à la formation de la force pour survivre dans la compétition et dans un monde qui change rapidement.

Cependant, la politique éducative rendit compte d'un effet secondaire du dispositif de l'« amincissement de l'école ». Il s'agit d'une certaine baisse du niveau scolaire des élèves et donc des résultats de la première et deuxième enquête PISA, rendus publics respectivement en 2001 et en 2004, montrant quelque déclassement du Japon. Ce résultat provoqua une grande inquiétude du gouvernement. Très sensible à ces évaluations internationales, la politique éducative japonaise décida d'abord de renoncer à la voie de la réduction des contenus d'enseignement. Ensuite de quoi elle réinstaura le Test national, arrêté en 1966 à cause de la polémique puis repris partiellement à partir de 1982, dans le but de mieux connaître l'état des connaissances et des apprentissages des élèves en 6^e année du primaire et en 3^e année du collège (équivalent respectivement à 6^e et 3^e en France). Ce nouveau Test national s'appliquait à tout le Japon. Enfin, le Ministère de l'Éducation révisa, en 2008, le Manuel d'orientation des études pour que les contenus et la quantité d'apprentissage soient adaptés aux critères internationaux.

Entre-temps, sous le gouvernement Koizumi (2001-2006) et ceux d'Abé (2006-2007, 2012-), les partisans néolibéraux renforcèrent le lien avec les néoconservateurs. En 2006, ils remirent en question la loi fondamentale sur l'éducation, promulguée en 1947, qui consacrait le principe de la démocratisation de l'éducation en accordant une place primordiale à l'individu dans un cadre juridique et législatif. Alors, le gouvernement fortement orienté vers l'idéologie néolibérale remplaça le terme « individu » par celui d'« intérêt de l'État ». Ainsi l'esprit démocratique de la loi rendant honneur à la liberté et l'égalité dans les idéaux de l'éducation fut détrôné par l'intérêt d'État qui réduit l'essentiel de l'éducation à la « compétition » et la « compétence » (Sato, 2012, p.41).

Enfin, depuis la création de son gouvernement, le Premier ministre Abé ne cesse de vouloir renforcer et survaloriser l'éducation morale en lui accordant le statut d'une « matière spéciale ». Depuis quelques années, le slogan de l'éducation morale est la « force de vivre » - un néo « portrait idéal du Japonais » remanié du point de vue néolibéral et nationaliste. Cette tentative politique prêta inévitablement à controverse car cela parut un retour de l'éducation

morale d'antan, doublement violent au sens contemporain ; imposer des valeurs et évaluer la moralité des élèves.

1.4.3 Impacts sur la société et le monde éducatif

Le Japon connu, au cours de la période de l'après-guerre, les caractères majeurs de la société contemporaine comme l'urbanisation, l'individualisation et la privatisation qui, selon plusieurs auteurs, causaient en même temps un affaiblissement des liens sociaux entre les individus qui vivaient autrefois en communauté.

Les politiques néolibérales que le Japon a adopté depuis les années 1980, notamment son excès de privatisation et de compétition, non seulement intensifièrent les phénomènes cités à l'instant en affaiblissant « les fondations de la sécurité, de l'assurance, de la confiance et du soutien, de l'aide réciproque et de la protection, et de la mise à mal du rôle et de la fonction de l'éducation, de la famille et de la société locale » (Fujita, 2012, p.31), mais aussi engendrèrent diverses nouvelles formes d'inégalité et d'exclusion sociale où les individus endossent de plus en plus la responsabilité dans une rhétorique de l' « auto-responsabilité » (*Ibid.*, p.32).

Parmi ces problèmes, il y a un écart grandissant des revenus parmi la population japonaise, et on parle, d'une certaine manière, de l'émergence d'un tiers-monde au sein de la société japonaise (Sato, 2012, p.38). Selon les chiffres publiés par le Ministère de la santé, du travail et du bien-être au Japon, en 2009, le taux d'enfants considérés comme pauvres¹⁶ s'élevait à 15.7 %¹⁷, soit environ 3 260 000 enfants âgés de 0 à 17 ans¹⁸. Plus de 50 % des enfants issus de familles monoparentales se trouvent dans une situation de pauvreté, et ce phénomène est observé particulièrement dans les milieux urbains avec une extrême gravité.

Dans ce contexte, les politiques éducatives néolibérales contribuèrent à créer une nouvelle forme de discrimination dans l'éducation publique. Le désinvestissement et le désengagement de l'État pour l'éducation obligatoire signifièrent, par conséquent, une réduction du cadre formel commun à tous les élèves (Shimizu, 2012, p.117). Or, c'est ce cadre administratif qui garantissait l'égalité d'accès à l'éducation et qui maintenait un certain

¹⁶ Le taux de pauvreté est calculé selon les critères de l'OCDE.

¹⁷ « L'état de la pauvreté » dans le dossier du recensement fondamental sur la vie des Japonais publié en 2010 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa10/2-7.html>

¹⁸ Un dossier établi par l'Institut nationale de la recherche sur la population et de la sécurité sociale remis au Bureau du Cabinet au Japon en 2014 http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s3.pdf

équilibre au niveau de l'acquisition scolaire entre les élèves issus des familles de différentes classes socio-économiques. Diverses études démontrent qu'il y a une tendance de plus en plus forte, à partir des années 2000, à l'accroissement de l'écart de l'acquisition scolaire entre les élèves dont des éléments explicatifs majeurs se trouvent dans le milieu familial des enfants (*Ibid.*, p.123).

L'inégalité économique est l'enjeu central. De nos jours, de nombreux enfants japonais ont une double scolarité ; D'une part l'école officielle et d'autre part le *Juku* (école privée et payante) qui dispense des soutiens scolaires plus ou moins personnalisés et la préparation aux examens selon le besoin des élèves et la demande des parents. Plus la liberté/la responsabilité des parents en matière d'éducation augmente, plus la « parentocratie¹⁹ » a de l'importance. Plus la compétitivité devient essentielle à la réussite scolaire voire à la survie sociale, plus les parents investissent dans l'éducation de leur enfant en l'inscrivant dans un *Juku*. Les politiques éducatives néolibérales favorisent avant tout les enfants les mieux dotés en capital financier et excluent les moins bien lotis.

1.4.4 « Réforme par le bas »

Si le désinvestissement de l'État de l'éducation publique est à l'origine de plus en plus des effets inhumains sur l'ensemble du pays, la décentralisation en matière d'éducation n'est pas totalement négative. En effet, les administrations locales et les écoles prennent non seulement plus de responsabilités qu'avant, mais aussi plus d'initiatives afin de régler le problème de l'écart d'acquisition scolaire entre les élèves. Plusieurs rapports concernant des nouvelles pratiques pédagogiques qui se développent sur le terrain éducatif sont disponibles. En revanche, dans la mesure où le problème provient du milieu familial, il est avant tout essentiel d'améliorer le fonctionnement des diverses aides sociales pour mieux aider les élèves et les familles vivant dans des conditions de vie difficiles (*Ibid.*, p.124). Le problème n'est pas seulement d'ordre financier, mais aussi culturel et social ; les familles les moins dotées en

¹⁹ Le terme est utilisé par un sociologue britannique Philippe Brown dans les années 1990. La « parentocratie » renvoie au contexte social de post-méritocratie où le choix en matière d'éducation se base sur des capitaux financiers et les attentes des parents plutôt que sur des compétences et des efforts de l'enfant (Brown, 1990, p.65). Si l'idéologie méritocratique relève d'une équation « compétences + efforts = mérite », celle de la parentocratie est « capitaux + goût = choix ». En l'adoptant au Japon, cette dernière équation se transforme en « capitaux + attentes = niveau scolaire » (Brown, 1995). En effet, la parentocratie au Japon est un phénomène reflétant directement l'inégalité sociale grandissante qui entraîne aussi l'inégalité des acquis scolaires, à la fois dans ses quantités et dans ses qualités, entre les enfants issus des familles de milieux socio-économiques différents (Mimizuka, 2007, p.33).

capital financier ont également moins de capital culturel voire social (relationnel) dans leur environnement de vie, surtout quand elles vivent dans un milieu urbain. Il s'agit d'isolement et d'exclusion sociale qui affecte le développement du capital culturel et social des enfants eux-mêmes. Dans ce sens, il est de plus en plus question de faire fonctionner l'inclusion sociale au sein des communautés locales par des initiatives associatives. Ce qui est intéressant, c'est que les écoles, refondées politiquement comme un lieu essentiel d'apprentissage et d'acquisition de connaissances, revêtent de plus en plus un caractère social et informel tant dans leur organisation administrative que dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

Une fois encore, la décentralisation du pouvoir et la responsabilisation des écoles et des collectivités locales en matière d'éducation, se résout par le renforcement du lien entre les écoles et les collectivités locales. En plus, ceci s'accompagne de la réactivation et de la revitalisation du lien social affaibli causé par l'urbanisation et par l'excès de l'individualisme entraînant l'anonymat et l'indifférence dans la vie quotidienne des habitants. Toutefois, ces nouveaux liens qui sont en train de se nouer ne sont plus basés sur des liens de sang et de proximité comme autrefois, mais sur des « groupes et réseaux organisés par affinité de goûts » (Fujita, 2012, p.33) géographiquement délocalisés. Il s'agit de la volonté et de l'initiative associative et/ou coopérative de chaque individu. Ce retour vers le local va avec la prise de conscience des divers sujets de société comme « l'augmentation des sévices perpétrés sur des enfants et des morts solitaires des personnes âgées, la nécessité de renforcer la prévention criminelle au niveau local et la sécurisation des parcours scolaires, les difficultés éducatives dans le contexte de l'urbanisation et de la baisse de la natalité » etc. (*Ibid.*). Cette volonté de prise en main par les citoyens est petit à petit soutenue par les gouvernements (moins néolibéraux) qui mirent en place un ensemble de mesures de développement local financées entre 1988 et 1998, et qui favorisent la création d'Organisations à but non lucratif en votant la loi relative à celles-ci en 1998.

Depuis plus de deux décennies, le Japon est appelé la « société du risque ». L'inégalité grandissante paraît déchirer la société et briser les liens entre les gens. Pourtant, c'est dans cette situation qu'une nouvelle forme d'entraide se noue petit à petit. Désormais, ce type de collaboration associative va sans doute se développer entre les individus, entre les écoles et les communautés, là où il n'y a pas d'initiative gouvernementale.

Chapitre II : Vers l'« éducation à la vie » – De la macrosociologie à la microsociologie

2.1. Remise en question des Droits de l'enfant et des Droits de l'homme

Lorsqu'on parlait de la compétition acharnée dans les années 1970, celle-ci s'appliquait souvent à l'enseignement au-delà du secondaire (le concours d'entrée au lycée et à l'université), et se basait sur une logique méritocratique. Après les réformes néolibérales, une nouvelle forme de compétition apparaît, notamment à partir des années 2000, dans l'éducation publique et obligatoire, c'est-à-dire à l'école primaire et au collège. Il y a plusieurs facteurs. Tout d'abord, les évaluations internationales, entre autres PISA, influencent beaucoup les décisions en matière de politique éducative. Pour être mieux classé, le Ministère de l'Éducation contrôle constamment les établissements publics et leur performance quant aux notes des élèves via le Test national. En plus, rappelons que la politique néolibérale appliqua la logique du marché au secteur de l'éducation publique. En conséquence de cette double pression, les écoles finissent par démultiplier les examens jusqu'à saturation. Ce sont les enfants qui subissent cet enfer des examens, mais cela implique également les parents. Le terme émergent « parentocratie » désigne l'investissement des parents engagés plus ou moins fortement dans l'éducation de leur enfant. Mais nous reviendrons sur ce sujet plus tard, ici nous nous bornons à souligner que le monde éducatif actuel au Japon est, dans ce contexte interne et externe, organisé de nouveau en privilégiant l'intérêt politique au détriment de celui de l'enfant. Et ces enfants sont les écoliers et les collégiens.

Par ailleurs, dès les années 1970, il existait divers problèmes scolaires comme la violence (*kônai bôryoku*), les brimades (*ijime*) et le refus d'aller à l'école (*futôkô*). Ces phénomènes problématiques étaient plus ou moins expliqués comme se rapportant à la méthode d'enseignement par « bourrage de crâne » (*tsumekomî kyôiku*) et considérés comme un effet néfaste de l'éducation trop centrée sur les examens et la compétition. Le dispositif d'« éducation détendue » des années 1980, qui consistait à alléger le contenu d'enseignement et l'emploi du temps des élèves, n'a pas vraiment amélioré la situation. Dans le contexte récent et actuel, ces problèmes se prolongent et touchent les enfants de l'école primaire. Aujourd'hui, la société japonaise se confronte socialement plus que jamais à des phénomènes de brimades, de violence

scolaire, de phobie scolaire (*gakkô kyohi*), de refus d'aller à l'école ainsi que de suicide chez les enfants et les adolescents (Horio, 2015, p.258).

Selon les résultats de l'enquête menée par le Ministère de l'Éducation²⁰, en 2007, il y a plus de 100 000 cas de brimades (4 900 en primaire et 4 400 en collège, 8 000 en lycée), et 159 suicides (3 au primaire, 34 au collège et 122 au lycée) dont 6 cas sont officiellement reconnus comme issues de brimades répétitives.

Quant au sujet du suicide, chaque année il y a plus de 30 000 morts par suicide sur l'ensemble du pays depuis 1998. En 2010, Pour les enfants entre 10 ans et 14 ans, la première cause de mortalité est l'accident, le cancer en deuxième et le suicide en troisième. Pour les jeunes entre 15 ans et 19 ans, la première cause est l'accident, suivi du suicide. Parmi les 20-39 ans, le suicide occupe la première place. Quant aux quadragénaires, le cancer arrive en première position et le suicide en deuxième²¹. Les raisons du suicide chez les adultes sont souvent complexes, à la fois sociales (problèmes financiers, professionnels, familiaux etc.) et psychologiques (dépression, trouble psychique etc.). Quant aux enfants et jeunes de moins de 19 ans, les deux premières causes de suicide sont d'abord le problème de santé, dont entre autres la dépression, et ensuite divers soucis dans la vie scolaire (examen, concours, relation entre pairs etc.). En effet, aujourd'hui, beaucoup d'enfants et d'adolescents éprouvent stress et symptôme dépressif au cours de leur scolarité.

Ici, s'ajoutent divers facteurs dus à la question familiale qui conditionnent défavorablement la vie des enfants. Ceci s'applique particulièrement à la famille nucléaire (mono-générationnelle) qui vit dans les milieux urbains. Au Japon, de manière générale, les familles monoparentales et les familles reconstituées vivent dans des conditions de vie plus ou moins défavorables à cause de la structure sociale, et requièrent des aides sociales. Par conséquent, les familles de cette catégorie ont une capacité éducative relativement basse, et sont aussi les plus exposées au risque de diverses maltraitances infantiles (violence physique, morale ou sexuelle, négligence etc.). De ce fait, le bien-être matériel, nutritionnel et relationnel des enfants au sein de la famille n'est pas forcément assuré. Nous pouvons donc imaginer que les enfants issus de milieu défavorisé sont encore plus vulnérables que les autres devant l'hyper-compétition scolaire qui risque d'entraîner divers mal-être à l'école.

²⁰ Enquête sur les questions du traitement des problèmes comportementaux chez les élèves (2007)

²¹ Livre blanc sur les dispositifs pour la suicide (2010).

À ce propos, selon le rapport de l'Unicef sur la pauvreté des enfants de 11 à 15 ans, publié en 2007, et au sujet du mal-être (aspects psycho-sociaux), le taux des enfants japonais de 15 ans qui déclarent se sentir « mal à l'aise et pas à ma place » est le plus élevé (18 % environ) parmi les 24 pays de l'OCDE, tandis que le taux de ceux qui se sentent « seuls » s'élève à 30 %, soit un taux trois fois plus élevé que celui du pays le plus proche dans le classement. Ces chiffres montrent qu'il y a un risque très important dans le domaine du bien-être chez les enfants et les adolescents japonais. Et ce risque devrait s'expliquer par l'environnement scolaire, social et familial qui les entoure aujourd'hui.

Nous ajoutons, par ailleurs, que le Japon a été déjà fait l'objet de trois avertissements du comité des Droits de l'enfant des Nations unies (en 1998, en 2004²² et en 2009) sur la question de la détérioration de la situation des Droits de l'enfant au Japon – brimades, violences, suicides -, en rapport notamment avec l'hyper-compétition à l'école et à la paupérisation des familles. En effet, on peut qualifier la situation de « pauvreté dans la richesse » (Horio, 2015, p.259). La *pauvreté* dans ce contexte ne signifie pas seulement l'aspect financier et matériel, mais aussi la conséquence qu'elle peut avoir sur le plan psychologique et social chez les humains. Dans ce sens, la prolifération du syndrome d'étouffement, d'épuisement et de dépression qui touche plus ou moins toute la société peut être une conséquence pathologique de la modernisation japonaise. Et certains n'hésitent pas à dire que les enfants japonais d'aujourd'hui sont pris en otage par celle-ci (*Ibid.*).

L'excès de la politique néolibérale est difficilement compatible avec l'esprit des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant. De ce point de vue, ne serait-il pas possible de penser que les dispositifs et les mesures luttant contre les problèmes de la société et des enfants que nous abordons tout au long de ce chapitre ne seraient que des tentatives de réparation des dégâts causés par l'ensemble de l'orientation politique, disons, « inhumaine » ?

2.2 Dispositifs politique et administratif

Une augmentation phénoménale du refus d'aller à l'école, des violences contre les enseignants et entre les élèves, ainsi que des brimades qui peuvent être également une cause de suicide chez les jeunes, le Ministère de l'Éducation prend conscience de la nécessité de prendre

²² Communiqué de presse (2004) - Droits de l'enfant des Nations Unies

des mesures afin de prévenir ces problèmes, plus précisément la prévention pour la santé mentale des élèves, avant que les choses devinssent sérieuses.

Le Ministère de l'Éducation promeut tout d'abord l'écoute et la communication. Un des problèmes des élèves était le manque de personne à qui ils pouvaient parler et confier leur souci. Idéalement, ça devrait être un parent ou quelqu'un de proche, mais ce n'est pas toujours le cas. Même la famille peut être à l'origine de soucis pour certains. De nos jours, les problèmes et/ou les soucis des élèves se diversifient et se complexifient – les causes peuvent être sociales, familiales, scolaires, relationnelles et toutes les combinaisons possibles. Un autre problème, est peut-être le manque de système pour les aider réellement à résoudre le problème ou à améliorer la situation. La complication des problèmes des élèves dépasse largement la compétence des personnels d'école et des enseignants qui sont avant tout les spécialistes de l'enseignement.

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Éducation commença à promouvoir progressivement la mise en place de professionnels du soin mental et de spécialistes de l'aide sociale au sein des établissements tout en mobilisant les médecins, les avocats, la police et les autres organismes compétents. Il s'agit de créer des réseaux entre les écoles et les compétences externes afin d'aménager un système d'aides à la disposition des usagers de l'école (élèves, parents et enseignants).

Au Japon, cela fait longtemps que les enseignants et les personnels d'école²³ s'occupaient des problèmes psycho-mental et psycho-social des élèves liés à l'apprentissage, en collaboration avec les infirmières scolaires²⁴ notamment en cas de refus d'aller à l'école ou en classe. Autrement dit, l'école était en quelque sorte autosuffisante. Dans ce sens, lui affecter un recours auparavant confié aux personnels externes, tels que les spécialistes et professionnels en matière de santé mentale et d'aide sociale, change assez profondément la fonction de l'école. Cela nécessite une sensibilisation des personnels d'école qui n'étaient pas habitués à considérer

²³ A l'école au Japon, la séparation entre l'équipe administrative et l'équipe pédagogique n'est pas nette. Les cadres d'école (directeur, vice-directeur etc.) s'occupent du côté managérial et administratif mais n'excluent pas l'intervention pédagogique auprès des élèves en cas de nécessité. Quant aux enseignants, leur principal travail est pédagogique mais ils font aussi un certain travail administratif. De plus, la structure de l'école est hiérarchique comme dans les entreprises. De manière générale, les cadres d'école sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants. Les cadres d'école sont souvent d'anciens enseignants.

²⁴ Les infirmières scolaires sont des personnels de l'établissement qui s'occupent principalement de la sécurité et de l'hygiène, du bilan de santé des élèves et des soins légers. Mais elles reçoivent également des élèves souffrant de mal-être sans donner une consultation psychologique qui ne relève pas de leur compétence. En cas de refus d'aller en classe, elles offrent l'espace calme et sécurisant de l'infirmerie où les élèves sont admis à faire personnellement leur apprentissage. Les infirmières scolaires sont souvent le relais entre les enseignants et les responsables d'établissement pour partager les informations des élèves en souci. Administrativement, elles ont le même statut (hiérarchique) que les enseignants.

ces domaines à part entière. Et surtout, cela demande une sorte d'évolution de la conception de l'aide sociale d'autant plus que c'est un domaine émergeant au Japon.

2.2.1 Mise en place de la psychologue scolaire

En 1995, le Ministère de l'Éducation décida, pour expérimenter, la mise en place de psychologues scolaires dans tous les établissements publics. Celle-ci privilégia les collèges, puis les écoles primaires et les lycées. Administrativement, la psychologue scolaire est à la fois une spécialiste et une personne extérieure qui vient à l'école pour recevoir des élèves en consultation, à raison d'une à plusieurs fois par semaine, soit entre 4 et 12 heures par semaine selon les collectivités locales. Le travail de la psychologue scolaire consiste en consultation des élèves, consultation et conseil aux parents ainsi qu'aux personnels d'école. En effet, dans le cadre de la prévention, la consultation est également ouverte aux parents ayant des soucis familiaux. Quant aux personnels d'école, à cause de la diversification et complication des problèmes des élèves et des réclamations égoïstes de parents-consommateurs, ils sont de plus en plus sollicités et doivent être polyvalents. Ils se confrontent à des situations nécessitant beaucoup d'attention. C'est la raison pour laquelle les enseignants et les responsables d'école sont exposés au stress. Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation, chaque année, le nombre de ceux qui prennent un congé maladie à cause de troubles psychiques, entre autres pour dépression, augmente.

La psychologue scolaire est de plus en plus considérée comme indispensable étant donné que le résultat est positif ; le nombre de problèmes scolaires (violence, brimade, refus d'aller à l'école etc.) répertorié est moins important dans les établissements disposant d'un psychologue scolaire que dans ceux qui s'en sont privés. Il reste néanmoins à améliorer la compréhension des acteurs éducatifs ainsi que le fonctionnement et la collaboration entre le psychologue, les responsables d'établissement et les enseignants, notamment dans des circonstances sensibles nécessitant une intervention auprès des élèves.

En ce qui concerne les personnels travaillant comme psychologues scolaires, nombreux sont diplômés en psychologie clinique, en psychiatrie, ou alors comptent parmi les universitaires ayant les connaissances et l'expérience suffisante dans ces domaines. Actuellement, c'est un travail à temps partiel et précaire. Il est envisagé de créer un diplôme national propre à la psychologie scolaire. Mais le vrai problème, c'est le nombre insuffisant de

psychologues sur l'ensemble du pays. Il est donc avant tout question de promouvoir le métier, la formation ainsi qu'un budget officiel dédié à ce domaine.

2.2.2 Mise en place de l'assistant social scolaire

Le gouvernement japonais ratifia, en 1994, la Convention internationale des Droits de l'enfant. En 2000, une nouvelle loi concernant la prévention des maltraitances infantiles a été promulguée. Cette loi donnait un corps interprétatif à diverses maltraitances infantiles déjà existantes dont la société commençait à prendre conscience.

La mise en place de l'assistant social scolaire au Japon en 2008²⁵ se rapporte à ce contexte, et la protection de l'enfance est un des domaines prioritaires du travail de l'assistant social. Actuellement environs 1 500 professionnels sont placés dans les écoles primaires et les collèges publics. L'assistant social scolaire devient plus en plus indispensable et le Ministère de l'Éducation envisage une augmentation jusqu'à 10 000 personnes pour l'année 2020.

Les assistants sociaux scolaires sont souvent sollicités afin de s'occuper des problèmes de délinquance juvénile et de refus d'aller à l'école (Yonekawa, et al., 2016, p.58). Mais derrière ces difficultés, plusieurs facteurs se cachent, dont la pauvreté (Tsuchiya, 2015, p.428).

Comme nous l'avons présenté plus haut l'expression « pauvreté dans la richesse » est devenue une réalité au Japon. Selon la première statistique publiée, en 2009, par le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales, le taux de pauvreté des enfants japonais s'élevait à 14,2 %, soit un enfant sur sept. En 2011, soit en deux ans, ce taux en augmentation est passé à 15,7 %. L'étude révéla également que 50,8 % des enfants issus de [la] famille monoparentale étaient en état relatif de pauvreté. En 2014, la loi dédiée aux mesures contre la pauvreté des enfants entra en vigueur.

La mission de l'assistant social scolaire consiste à examiner les problèmes de l'élève dans ses environnements social, familial et scolaire et de proposer une solution en coordonnant différents acteurs spécialisés, externes à l'école, entre autres le centre d'aide sociale à l'enfance et le bureau d'aide sociale auprès de la famille, en créant un lien avec l'équipe scolaire. Mais la collaboration avec les responsables d'école et les enseignants n'est pas facile. Souvent il leur manque la connaissance de la loi, du système, du mécanisme de la maltraitance, de la pauvreté etc., et même la fonction de l'assistant social n'est pas correctement comprise (*Ibid.*).

²⁵ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008a).

De ce fait, il y a beaucoup d'efforts et d'améliorations à apporter. Mais ce domaine devrait certainement se développer, étant donné que la situation sociale le demande de plus en plus.

2.3 Dispositif pédagogique – Renforcement du développement personnel

Autour des années 2000, des événements violents parfois meurtriers se sont produits dont les auteurs étaient des mineurs, et stupéfièrent la société. Dans la même période, les médias commencèrent à diffuser massivement la violence et la brimade à l'école dont les boucs émissaires furent les personnels scolaires. En tout cas, cela donna l'impression que la violence scolaire était partout et était en train de devenir un réel problème social.

C'est dans ce climat que le Ministère de l'Éducation, s'inquiétant de ce qui se passait au sein de la jeunesse, commença ouvertement à promouvoir la notion du « respect » sur les terrains. On y parle, en fait, de deux niveaux du respect - le respect au sens civique et normatif et le respect en tant que qualité humaine renvoyant au développement personnel. Le premier « respect » a un sens social. Il se rapporte au fait que l'école se définit comme un lieu pour apprendre à vivre ensemble et former les bons citoyens. Le second est plutôt un espace qui prépare une attitude de « respect » au sens social. C'est le fondement de la capacité relationnelle et interpersonnelle sur le plan du développement personnel. Dans une perspective préventive, le second « respect » est considéré aussi important que le premier, étant donné que le développement personnel est un espace dédié à l'éducation familiale plutôt que scolaire. Or, c'est l'éducation familiale même qui est mise en question aujourd'hui.

2.3.1 Éducation familiale en question

Divers problèmes comportementaux et psychologiques chez les enfants et les jeunes sont plus ou moins reliés à une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille ». Par exemple, des enseignants constatent certains changements significatifs chez les jeunes générations. Ils constatent, en fait, une augmentation des élèves qui n'ont pas l'habitude de patienter, de respecter la vie collective (gêner les cours, se comporter égoïstement etc.) ou alors qui n'ont pas une saine hygiène de vie (ne pas prendre de petit-déjeuner, dormir tard etc.) (Furuichi, 2004, p.16). D'un autre côté, ceci renvoie à la question de la parentalité. Au Japon, il existe une tendance aux dysfonctionnements parentaux, par exemple, la névrose de la jeune maman (femmes au foyer), la surprotection des enfants, l'éducation précoce excessive, le

manque de participation/présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile etc.²⁶

D'après quelques études menées sur la question d'une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille », il est possible de distinguer deux types de « parents éduquant ». Le premier, c'est un groupe de parents qui sont très motivés et s'occupent/planifient de A à Z l'éducation de leur enfant. Le second groupe comprend ceux qui ne s'en occupent pas ou ne peuvent pas s'en occuper pour diverses raisons. Il y a de plus en plus d'écarts entre ces deux types de parents. Les indicateurs de ce phénomène, c'est d'une part le niveau d'étude de la mère, et le revenu familial d'autre part (Hamana, 2011, p.94). Autrement dit, c'est le capital intellectuel et financier de la famille qui est en jeu.

Quel est le rapport entre « une certaine baisse de la capacité éducative de la famille » et les comportements problématiques chez les élèves ? En fait, l'émergence de ce genre de « parentocratie » correspond à celle de la politique de dérégulation, responsabilisant la famille et lui donnant la liberté de choix en matière d'éducation. C'est la raison pour laquelle plus le niveau d'étude des parents est élevé, plus les parents ont tendance à préparer stratégiquement le parcours scolaire de leurs enfants. Concrètement, ces « parents éduquant » choisissent et donnent à leur enfant des apprentissages répondant, qualitativement et quantitativement, aux critères scolaires attendus dès la petite enfance. Ils ne manquent pas, pour cela, de supports d'informations et pédagogiques sur le marché de l'éducation. En effet, les « parents éduquant » sont en général mieux dotés en termes de capital intellectuel, culturel et financier ; ils sont aussi souvent les consommateurs importants de divers produits en matière d'éducation (*Ibid.*, p.97), comme les écoles à bachotage et les diverses formes de soutien scolaire privé. Par conséquent, si le temps consacré à un apprentissage supplémentaire et extrascolaire des enfants augmente, le temps de récréation et de détente diminue. Le souci, c'est que pour l'enfant en âge scolaire, jouer avec les autres est aussi important sur le plan social et du développement personnel ; en jouant, les enfants apprennent à communiquer, à coopérer, à penser à l'autre, à négocier, à patienter mais aussi les règles de vie commune (ne pas faire mal aux autres, respecter la règle etc.). L'excès de parentocratie, en ce sens, est préjudiciable à l'autonomie et au développement naturel et nécessaire des enfants.

Pour résumer, si les « parents éduquant » s'occupent passionnément de l'éducation de leurs enfants, et même si c'est par amour, ils ont tendance à accorder un peu trop d'importance aux apprentissages, au détriment d'autres choses aussi essentielles et plus fondamentales pour

²⁶ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2005).

les enfants. C'est par exemple un comportement, une attitude, une valeur minimum pour mener la vie collective à l'école qui préoccupe les enseignants.

La société japonaise est relativement conservatrice par rapport au rôle des hommes et des femmes avec l'homme au travail, la femme à la maison. Par ailleurs, la culture d'entreprise japonaise accorde une grande importance à la disponibilité des salariés au détriment de la vie familiale. Ces conditions entraînent une relative absence paternelle dans l'éducation familiale et le problème de la nervosité de la mère au foyer quant à l'éducation de son enfant, qui peut aller jusqu'à la maltraitance.

Le cas des familles monoparentales est encore différent. Pour le parent masculin, il est souvent contraint de gagner suffisamment et doit partir tôt du travail pour s'occuper de son (ses) enfant(s). Pour le parent féminin, il n'y a quasiment pas de travail stable. Donc il est souvent nécessaire d'avoir plusieurs (petits) boulots en même temps et cela s'accompagne d'épuisement. Sauf s'il y a des proches qui aident au quotidien, la vie familiale s'expose à une grande précarité et ne se déroule pas dans des conditions favorables sans des soutiens sociaux, financiers, psychologiques... Il est de plus en plus connu que la situation des enfants issues de familles monoparentales est défavorisée ; elle se traduit par des problèmes de santé et d'hygiène, de pauvreté matérielle, culturelle et sociale, la difficulté à suivre les cours à l'école etc. Il y a aussi un grand risque de reproduction sociale dans l'avenir de ces enfants, mais ce n'est pas le sujet ici.

Vu les différents problèmes parentaux liés aux différentes problématiques sociétales, nous constatons qu'il n'y a pas une seule « baisse de la capacité éducative de la famille », mais plusieurs. Ce sont les conséquences négatives de la valeur sociale, de la structure sociale et de la stratégie politique.

En tout cas, la position du Ministère de l'Éducation en ce domaine se base sur l'hypothèse selon laquelle la famille est une des causes majeures des divers problèmes comportementaux et psychologiques chez les enfants et les jeunes d'aujourd'hui. Ainsi, le Ministère de l'Éducation lança une campagne d'amélioration de la qualité de l'éducation familiale, entre autres les développements personnels, dès le plus jeune âge.

2.3.2 Émergence de l' « éducation au cœur (*kokoro*) »

Cette campagne est appelée l' « éducation au cœur (*kokoro*) ». Cette dernière consiste dans le développement personnel des élèves dans leurs capacités relationnelle et communicationnelle, ainsi que dans le respect des autres afin de favoriser une adaptation sociale.

La position de la politique éducative est exprimée à travers notamment les deux rapports (de 1998 et 2002) du Conseil central de l'éducation (équivalent au Haut Conseil de l'éducation en France). La caractéristique de ces rapports est qu'ils identifient une « certaine baisse de la capacité éducative de la famille » et la dégradation morale de la société comme les éléments majeurs affectant le développement et la formation de la personnalité des enfants.

Les points de vue du Ministère de l'Éducation et du Conseil central de l'éducation ne sont pas tout à fait neutres, étant donné l'arrière-plan politico-idéologique patriotique/nationaliste. Mais notre objectif n'est pas d'analyser l'aspect politique des rapports. Nous nous intéresserons, en fait, à la continuité d'un espace éducatif plus ou moins formel et informel, en matière de développement personnel, entre les trois environnements que sont l'école, la famille et la communauté locale. Ainsi, nous aurons une idée du rôle supplémentaire demandé à l'enseignant dans le cadre d'un dispositif pédagogique préventif.

2.3.2.1 Analyse d'un rapport officiel

Nous allons examiner le premier rapport (1998)²⁷ dit le « rapport de l'éducation au cœur », qui rappelle l'importance de l'environnement de la vie quotidienne pour le développement personnel (ou celui du cœur) souhaitable dès la petite enfance. Ce développement du cœur englobe ici tout ce qui relève de l'affectif, du relationnel, du communicationnel ainsi que de la sensibilité. Tout cela s'inscrit dans la perspective de l'adaptation sociale.

Au niveau de l'éducation familiale, le rapport rappelle 1) l'importance du lien familial – communication/conversation/discussion familiale, repas en commun ; 2) l'importance de privilégier les jeux et diverses expériences avec d'autres enfants plutôt que de les surcharger par des apprentissages extrascolaires ; 3) l'importance du rôle des parents pour inculquer les bases de l'éducation – politesse (saluer), gentillesse, patience, respect des règles, responsabilité, autonomie - ; 4) l'importance de mettre en œuvre des événements traditionnels et festifs

²⁷ Ministère de l'éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (1998).

familiaux qui favorisent également les échanges générationnels et sociaux à travers une transmission culturelle.

Quant au niveau local ou communautaire, le rapport montre l'importance d'apporter plus de soutiens et d'aides de caractère social répondant aux besoins des familles d'aujourd'hui – les conseils de l'éducation familiale, les consultations en cas de problèmes familiaux, les hotlines pour les parents et pour les enfants etc. Et puis il recommande la mise en place des centres de vacances, d'une part, pour favoriser des activités en plein air et dans la nature et, d'autre part, pour permettre aux enfants d'expérimenter la vie avec d'autres enfants d'âges différents en les séparant un moment de leurs parents. Les objectifs sont de mettre en contact avec la beauté de la nature, et en même temps de développer chez chaque enfant l'esprit collaboratif et d'entraide, d'autonomie, de patience et de sociabilité. Car de nos jours, certains enfants japonais, et surtout ceux vivant dans les villes, jouent plus souvent à l'intérieur de la maison qu'à l'extérieur ou dans la nature. Il semble qu'il leur manque un certain dynamisme physique ainsi que relationnel et intergénérationnel. Enfin, il recommande des mesures de protection des enfants et des jeunes face aux contenus violents et pornographiques à la télé et dans les jeux vidéo.

Au niveau scolaire, les écoles sont aussi redéfinies en tant que lieux de développement personnel des enfants. Les écoles maternelles et les crèches sont les lieux d'initiation à la vie sociale. Les enfants y apprennent les règles et les relations basiques de la vie en commun. Aussi, les écoles maternelles et les crèches sont-elles particulièrement sollicitées pour favoriser l'apprentissage des parents pour l'éducation du jeune enfant et leur participation aux activités de l'école.

Quant à l'école primaire, le rapport surligne l'importance de l'éducation morale et le renforcement de cette dernière. On y rappelle aux enseignants l'importance d'être exemplaire et d'être une personne de confiance aux yeux des élèves. On recommande aux enseignants d'encourager, dans la classe, l'écoute et l'expression verbale des élèves. Ensuite, comme nous l'avons abordé plus haut, les élèves d'aujourd'hui ont de nombreux ennuis personnels, familiaux et relationnels avec leurs camarades, entre autres les brimades et l'humiliation, et les refus d'aller à l'école sont assez fréquents. C'est pourquoi il est recommandé aux enseignants, en plus du dispositif de recours à la psychologue scolaire, de mettre en œuvre une démarche psychologique dans leurs pédagogies au quotidien. En fait, le souci des acteurs éducatifs n'est pas seulement les enfants et les jeunes qui manifestent déjà les signes de problèmes comportementaux, mais aussi les élèves ayant l'air tout à fait normaux et plutôt sages, et n'ayant

jamais eu de soucis à l'école. Ces dernières années, on s'inquiète de plus en plus des élèves de ce dernier type qui explosent tout à coup violemment et produisent des conséquences importantes. Dans ce contexte, la détection de tout signe inquiétant chez les élèves est considérée comme une priorité, et les personnels scolaires sont enclins à être attentifs. Les écoles doivent collaborer avec la police en cas de violence excessive, et avec les centres d'aide sociale à l'enfance en cas de maltraitance.

Pour conclure, les écoles sont aujourd'hui beaucoup plus sollicitées, d'une part, pour compenser, administrativement et pédagogiquement, un certain dysfonctionnement de l'éducation familiale pour le développement personnel souhaitable des enfants et, d'autre part, à travailler plus attentivement sur les aspects psychologiques des élèves de façon à les aider à vivre en bonne santé mentale et à s'épanouir. Mais rappelons, encore une fois, que ces soucis concernant les enfants et jeunes ont un rapport plus ou moins étroit avec diverses causes sociétales qui dépassent le cadre et la compétence de l'école.

Chapitre III : Émergence de l'« éducation à la vie (*inochi*) »

L'« éducation à la *vie* » est une appellation symbolique et/ou métaphorique, utilisée plus ou moins formellement et informellement, comme c'est le cas de l'« éducation au *cœur* ». Ces deux éducations sont assez proches et liées l'une à l'autre. Mais si l'« éducation au *cœur* » se préoccupe du développement personnel dans une perspective sociale et/ou d'adaptation sociale, l'« éducation à la *vie* », quant à elle, renvoie au fondement des valeurs sur l'importance et le respect de la vie, la sensibilisation et l'apprentissage de celles-ci comme d'un complément nécessaire à l'« éducation au *cœur* ».

Le « respect de la vie » est au centre de ces deux champs d'éducation dans le contexte de la prévention de la violence, des brimades et du suicide chez les enfants et les jeunes. Au-delà d'être respectueux dans son attitude, dans une communication souhaitable ou citoyenne, ils se posent la question de l'appréhension du poids de la vie et du fait d'être en vie.

3.1 États des lieux sur les problèmes liés à l'« éducation à la vie »

3.1.1 Brimades

La situation des brimades scolaires et extrascolaires est très sérieuse au Japon. De nos jours, les élèves qui font des brimades volontairement (mettre un camarade en quarantaine, ne pas lui parler, l'ignorer, médire sur le dos de quelqu'un, commettre des violences morales, physiques et psychologiques, brimades via l'internet et le téléphone portable etc.) se débarrassent de leur stress par ces actes et ils n'ont pas de considération pour l'importance de la vie. L'Institut national des recherches sur la politique éducative mena une étude longitudinale sur 6 ans sur la période de 2007 à 2012²⁸. Le résultat montre qu'environ 90 % des élèves de la 4e année du primaire (équivalent au CM1 en France) à la 3e année du collège (3e en France) ont été soit victimes soit agresseurs (ou ont involontairement assisté à une agression), voire les deux.

²⁸ Institut national de la recherche sur la politique éducative (2010 et 2013)

En 2013, une loi pour promouvoir la prévention des brimades fut établie. Ainsi, chaque école du primaire au lycée, qu'elle soit nationale, publique ou privée est tenue de mettre en place une prévention des brimades et des dispositifs fonctionnels au sein de l'école²⁹. Mais le souci est que les cas de brimades sont variés tant dans les moyens employés que dans le degré de gravité, et on estime qu'il existe de nombreux cas non répertoriés et non reconnus législativement. Il reste donc beaucoup de travail à faire pour que cette loi soit appliquée sans trop de rigidité – ce qui risquerait d'empêcher le terrain de s'adapter avec souplesse et délicatesse en prenant en compte les conséquences que peuvent avoir les brimades sur les acteurs. (Matsushita, 2015, p.37).

L'« éducation à la *vie* » existe depuis assez longtemps dans le cadre des cours de morale. Mais ceci a aussi fait l'objet de critiques. Par exemple, le rapport d'enquête sur des brimades répétitives avérées au collège d'Ōtsu dans le département de Shiga (2013) ayant entraîné le suicide d'un collégien, déclare que « de nos jours, il existe un problème de harcèlement (sexuel, moral par un supérieur hiérarchique) même dans le monde des adultes, et ceci a une mauvaise influence sur les enfants. Mais l'éducation de la vie dans le cadre des cours de morale ne prend vraiment pas en compte cette réalité - sa didactique se limite à faire lire aux élèves des histoires moralistes toutes faites » (Watanabe, 2016, p.106).

Dans le contexte actuel, les recherches autour de l'« éducation à la *vie* » sont de plus en plus actives afin de mieux comprendre le mécanisme des brimades, de mieux connaître la compréhension qu'ont les élèves d'aujourd'hui de la vie et d'établir des modèles d'apprentissage de l'« éducation à la *vie* » adaptés aux différents stades du développement psychosocial et répondant à un réel objectif préventif.

3.1.2 *Suicide*

Au Japon, le suicide est avant tout un problème national et concerne particulièrement les personnes d'un âge moyen et avancé ainsi que les personnes âgées. Malgré tout, le suicide des jeunes scandalise le plus étant donné que le fait de mettre fin à leur vie semble si regrettable, et que la société se sent plus responsable pour un tel acte commis par des jeunes. Même s'il existe des cas critiques minoritaires, une majorité des jeunes Japonais ne se trouvent pas, dans

²⁹ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2013)

l'immédiat, devant le risque du suicide. Mais si on encourage une éducation préventive au suicide, c'est pour l'avenir des enfants et des jeunes³⁰.

En fait, des études scientifiques démontrent qu'il y a une corrélation entre le suicide et le « sentiment de cohérence » (expression traduite de l'anglais « *sense of coherence*³¹ »). Le « sentiment de cohérence » (ci-après SDC) est la capacité permettant à un sujet de maintenir sa santé mentale lorsqu'il fait face à une crise, par exemple une maladie grave, la perte d'une personne proche, un désastre, une séparation amicale ou amoureuse etc. (Yamamoto, 2009, p.76). Le SDC renvoie à la capacité d'interprétation d'une situation de crise donnée, puis à celle d'y réagir ou de s'y adapter, pour enfin pouvoir donner un sens à cet évènement et à sa vie. Bref, il est prouvé que plus le SDC est élevé, plus la personne est résistante aux crises et aux difficultés, et moins elle est sujette aux tendances dépressive et suicidaire. Il est estimé que le SDC se stabilise entre le milieu de l'adolescence et l'âge adulte. C'est la raison pour laquelle l'adolescence est particulièrement importante en matière de prévention du suicide.

À ce propos, une enquête menée par Yamamoto en 2006 auprès de 505 lycéens japonais et de 365 personnes du public adulte montre que le SDC des lycéens japonais est particulièrement bas en comparaison intergénérationnelle avec des personnes de la cinquantaine et de la soixantaine, ainsi qu'en comparaison internationale avec des adolescents des autres pays (*ibid.*, p.79). Par ailleurs, Yamamoto met en lumière que le décalage intergénérationnel du SDC ne se trouve que dans le cas japonais, ce qui paraît signifier que les jeunes japonais d'aujourd'hui ont, de manière générale, un SDC relativement bas et sont donc vulnérables aux situations difficiles qui peuvent se produire dans leur vie (*ibid.*). Autrement dit, ils peuvent assez facilement basculer dans une solution dépressive, suicidaire ou criminelle. Alors, acquérir des connaissances sur le SDC pourrait renforcer la recherche personnelle d'une solution constructive pour mieux surmonter les crises.

Ces études rappellent l'importance d'une éducation préventive du suicide centrée sur l'apprentissage du SDC. Mais le dispositif éducatif actuel n'est pas arrivé à ce stade. De manière générale, l'éducation préventive du suicide consiste à donner des connaissances sur le suicide et à rendre les sujets capables d'agir correctement en cas de nécessité – quand, par exemple, on

³⁰ À titre indicatif, la loi concernant les dispositifs luttant contre le suicide est entrée en vigueur en 2006. Depuis, le gouvernement japonais, entre autres le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales et le Ministère de l'Éducation travaillent particulièrement pour la prévention du suicide chez les adultes et chez les jeunes (Tokumaru, 2009, pp.11-13).

³¹ Le « *sense of coherence* » est une notion développée par le sociologue de la médecine américano-israélien Aaron Antonovsky (1923-1994). En s'inspirant des survivants des camps de concentration ayant maintenu leur santé mentale malgré les conditions extrêmes de vie, il s'est intéressé au mécanisme du maintien de la santé à l'inverse du mécanisme de la maladie. Ce champ d'étude est appelé Salutogenèse, avec pour centre la notion de « *sense of coherence* » (Yamamoto, 2009, p.76).

craint le suicide de quelqu'un d'autre plutôt que de soi. Celle-ci n'est non seulement pas conçue pour développer son SDC, mais elle n'est même pas appliquée dans les établissements scolaires au Japon.

La raison à cela est avant tout liée au sentiment de tabou chez les acteurs éducatifs pour traiter des sujets comme le « suicide » ou alors la « mort » en milieu scolaire. Ils craignent d'une part que l'éducation préventive au suicide encourage les jeunes à passer à l'acte (alors que les études scientifiques démontrent le contraire : cela permet aux jeunes d'objectiver leur propre état psychologique), et d'autre part que cet apprentissage force également les enseignants à se confronter aux questions de la vie et la mort. Dans ce cas, soit les enseignants n'ont pas de réponses à apporter et sont embarrassés, soit ceux qui s'impliquent activement dans cette démarche finissent par s'appuyer sur des conceptions religieuses (Iwata, 2009, p.67).

3.1.3 Conclusion

La question fondamentale qui se pose dans la prévention des brimades et du suicide est liée à la question de la vie et de la mort. Plus précisément, cela renvoie à la conception de la vie et de la mort, et à la valeur personnelle qu'on donne à la vie et à la mort. Pour rappel, l'« éducation à la *vie* » se rapporte au fondement des valeurs sur l'importance et le respect de la vie. Nous y ajoutons le besoin réel du caractère préventif. De ce fait, il semble que l'« éducation de la *vie* » est indissociable d'une certaine (re-)construction de la conception de la vie et de la mort chez les jeunes générations. C'est à cette problématique que nous consacrerons la partie suivante.

Bien que l'« éducation à la *vie* » et l'« éducation au *cœur* » soient plus ou moins continues et partagent un objectif éducatif et préventif, l'« éducation à la *vie* » renvoie, à cause de son caractère fondamental, à un arrière-plan social plus profond. En effet, quand on s'intéresse à l'apprentissage de l'importance de la vie et du respect de la vie, un autre champ contextuel émerge. C'est-à-dire qu'il y a des occasions pour apprendre, de manière informelle, des choses sur la vie et la mort dans la vie familiale, communautaire et sociale. Et on peut dire qu'à travers ces occasions, on construit, inconsciemment, une conception de la vie et de la mort, plus ou moins personnelle, sociale et culturelle. Dans le cadre de l'examen de l'« éducation à la *vie* », nous devrions nous interroger sur cet espace.

3.2 Changement du contexte social

3.2.1 Contexte japonais

Iwata, un enseignant-chercheur en philosophie et en éthique de l'éducation, dresse l'état des lieux suivant sur le contexte japonais lié à l'émergence de l'« éducation à la vie ».

Tableau 5. Changement du lieu de décès

	1951	2008
À la maison	82,5 %	12,3 %
À l'hôpital, à la clinique, à la maison de retraite	11,6 %	85,3 %

Selon les chiffres publiés par le Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales au Japon concernant les lieux de décès (Voir le Tableau 5 ci-dessus), en 1951, 82,5 % des Japonais décédaient à la maison, contre 11,6 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite. Autrement dit, la majorité des décès avaient lieu à la maison. En 2008, environ soixante ans plus tard, la statistique s'est inversée : 12,3 % des gens mouraient à la maison, contre 85,3 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite. Ce changement en matière de décès s'est accompagné de transformations du vieillissement et de la fin de vie.

Autrefois, les grands-parents étaient soignés par des membres de la famille (souvent la maîtresse de maison) et par le médecin venant à la maison. Ils s'affaiblissaient petit à petit et mouraient. Les enfants étaient tout à fait naturellement témoins du processus menant à la mort de leurs grands-parents. L'enterrement avait lieu à la maison, aussi les voisins étaient au courant.

De nos jours, les grands-parents sont soignés à l'hôpital, et grâce aux progrès médicaux, ils vivent plus longtemps qu'avant. La famille ne leur rend pas visite tous les jours, les enfants encore moins. De plus, l'enterrement peut être organisé dans les établissements spécialisés. Si, autrefois, le vieillissement et la mort faisaient partie intégrante du quotidien des enfants, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Tableau 6. Changement du lieu de naissance

	1949	2007
À la maison ou hors de l'hôpital	96,4 %	0,2 %
À l'hôpital	3,6 %	99,8 %

De la même manière, les lieux de naissance ont connu de grands changements (Voir le Tableau 6 ci-dessus). En 1949, les naissances à la maison ou hors de l'hôpital représentaient 96,4 % et seulement 3,6 % des bébés naissaient à l'hôpital. En 2007, de nos jours, les naissances à domicile se limitent à 0,2 %, autrement dit elles sont extrêmement rares. Autrefois, comme les fratries étaient nombreuses, les enfants voyaient de très près le ventre de leur mère grossir petit à petit. La sage-femme arrivait à la maison, et ils entendaient les cris du nouveau-né.

Du point de vue éducatif, il existait par conséquent pour les enfants des occasions d'apprendre naturellement des choses sur la naissance, la croissance, la maladie et la mort dans la vie quotidienne au Japon, alors qu'aujourd'hui c'est de moins en moins le cas, sauf si cet apprentissage peut se faire consciemment, par exemple, à l'école (Iwata, 2011b, p.3).

3.2.2 Contexte mondial

Ce genre de situation n'est pas spécialement japonais. Les pays dits développés connaissent plus ou moins le même type de phénomène.

Par exemple, depuis les années 1960, diverses études portant sur la mort ont été menées en Occident. *Geoffrey Gorer*, un anthropologue britannique, expliquait dans son ouvrage *Death, Grief, and Mourning in Contemporary Britain* (1965) que la mort s'éloignait de plus en plus de la vie quotidienne. Selon l'enquête qu'il mena en 1963 sur la manière dont les parents parlaient de la mort de proches à leurs enfants, beaucoup de parents étaient embarrassés, ne sachant pas quoi dire. Aux progrès techniques et médicaux entraînant une augmentation des décès à l'hôpital, s'ajoutait l'affaiblissement des communautés locales et des liens de parenté (avec le développement des familles nucléaires au détriment de celles étendues), ce qui participa aussi à l'éloignement de la mort et des coutumes liées à la mort dans le quotidien des gens. Ces changements progressifs de la société s'accompagnèrent également, de façon phénoménale dans les pays occidentaux notamment, d'une certaine sécularisation des sujets relatifs à la vie

et à la mort. Cela entraîna l'augmentation d'une population qui ne croyait plus en la vie après la mort promise par les religions traditionnelles (Shimasono, 2003, p.28).

Si nous allons encore plus loin, la question de la vie et de la mort se déplaça progressivement du domaine religieux vers ceux technique et médical impliquant toute une série de questions bioéthiques concernant la fin de la vie - la mort cérébrale, la greffe d'organes, l'euthanasie, le suicide etc. Ces thèmes furent et sont encore vivement discutés et étudiés. Mais surtout, ces questions sont vécues en tant qu'expériences professionnelles ou personnelles par les acteurs médicaux, par les patients et par leur famille.

C'est avec le développement du soin palliatif³² que le besoin réel d'une pratique d'accompagnement en fin de vie naquit. Longtemps, le travail des acteurs médicaux se concentrait sur les soins physiques apportés aux patients, mais les progrès techniques et médicaux prirent une place de plus en plus importante en matière de fin de vie, et ce contexte nécessita que les personnels médicaux s'occupassent également des aspects psychologiques et spirituels dans le cadre de l'accompagnement en fin de vie et du deuil de la famille. Ainsi, l'espace occupé auparavant par les religieux céda le pas aux acteurs eux-mêmes (les patients) dans une recherche du sens de la vie et de la mort plus ou moins religieux, séculier et personnalisé.

Ainsi, des études traitant de ces nouveaux champs, au sens contemporain, questionnant la vie et la mort voyaient le jour. Ceci eut d'abord lieu au niveau pratique et rassembla l'ensemble des processus d'apprentissage pour les personnels médicaux d'une part et pour les patients et leur famille d'autre part. On l'appelle, de manière générale, *death education* (l'éducation à la mort) qui se fait via des ateliers, des conférences, des cours ou des formations organisés par les universités, par les hôpitaux, par les associations etc. Quant aux *death studies* (études sur la mort), elles consistent à développer et à fournir des appuis théoriques à ces pratiques d'une part, et à se développer de manière transdisciplinaire d'autre part.

3.2.3 Conclusion

³² Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les soins palliatifs sont actuellement définis comme suit : « Les soins palliatifs cherchent à **améliorer la qualité de vie** des patients et de leur famille, face aux conséquences d'une maladie potentiellement mortelle... » (2002). L'emploi des caractères gras dans cette citation relève de la source d'origine. Pour la définition intégrale des soins palliatifs, voir le site suivant : <http://www.soinspalliatifs.be/definition-des-soins-palliatifs-oms.html>

Nous avons tout d'abord évoqué le contexte général japonais qui semble avoir eu des répercussions sur les apprentissages informels des choses sur la vie et la mort ainsi que sur la mise en place d'une formation au sens du respect de la vie pour les enfants et les jeunes d'aujourd'hui.

Nous avons ensuite examiné le contexte international en remontant à la mise en place du soin palliatif, avec pour objectif d'éclaircir les enjeux en matière de formation des conceptions de la vie et de la mort dans un monde contemporain où les valeurs personnelles sont très diversifiées d'une personne à l'autre. Il s'agissait aussi de montrer que l'« éducation à la vie » n'est pas sans rapport avec les espaces religieux voire spirituels, lorsqu'elle touche à la question du fondement des valeurs soulignant l'importance et le respect de la vie. Et c'est la raison pour laquelle des études et des recherches en sciences religieuses sont nombreuses et font partie intégrante du paysage autour de l'« éducation de la vie ».

En revanche, il y a évidemment des différences entre le soin médical et l'éducation scolaire (leurs besoins, leurs modalités et leurs conditions) pour appréhender un espace aussi profond que la question de la vie et de la mort.

Dans le cadre du soin palliatif, on accompagne, individuellement, le patient souffrant en fin de vie, passant un moment introspectif de sa vie et se préparant, dans son for intérieur, à la fin de sa vie. L'accompagnement s'oriente fortement vers le soin psychologique et spirituel qui n'exclue pas, si le patient le souhaite, des interventions religieuses. Le soignant respecte la volonté et la liberté du patient pour que ce dernier vive aussi activement que possible jusqu'à sa mort³³.

Quant à l'« éducation à la vie », si elle s'intéresse à la question de la vie et de la mort en milieu scolaire, ses conditions d'accompagnement sont relativement limitées par rapport à celles du soin palliatif. L'école n'est pas l'hôpital et les élèves ne sont pas des patients. Les patients se préoccupent avant tout de la mort, alors que c'est le contraire dans le cas d'enfants et de jeunes qui sont au début de leur vie. Pour eux, l'enjeu est plutôt la vie, vivre au présent et envisager leur avenir.

Ensuite, l'accompagnement scolaire ne peut pas être personnalisé étant donné le caractère collectif du lieu d'apprentissage. Cela signifie que l'« éducation à la vie » doit nécessairement garder un caractère général et public (Iwata, 2002, p. 43).

³³ *Ibid.*

Une autre condition importante concerne le rapport au religieux. Les écoles publiques au Japon sont en principe laïques, et sont assez sensibles aux sujets relevant des religions³⁴. De ce fait, il n'est pas possible que l'« éducation à la *vie* » se mêle, au moins théoriquement, à une sorte d'éducation religieuse ou confessionnelle en donnant une certaine vision religieuse de la vie et de la mort.

Enfin, en plus de ces conditions scolaires particulières, l'« éducation à la *vie* » devrait être plus ou moins conçue pour répondre au besoin de prévention des problèmes chez les élèves – la violence, les brimades, le suicide et le besoin général de développement du sentiment de cohérence (SDC).

³⁴ L'éducation en matière religieuse au Japon est un sujet complexe et délicat. De façon générale, les enseignements relatifs à la religion qui sont considérés comme susceptibles de faire l'objet de cours se répartissent en trois axes. Il s'agit de l'enseignement confessionnel, de l'instruction de connaissances religieuses, et de l'éducation à l'émotion religieuse (Iwata, 2002, p.43). L'enseignement confessionnel est législativement interdit dans les écoles publiques. Il est seulement autorisé dans les écoles privées d'origine religieuse. L'instruction aux connaissances religieuses est proche de l'enseignement du fait religieux en France. Son idée, c'est, faute de transmissions familiale et sociale, de diffuser des connaissances sur les cultures religieuses japonaises ainsi que sur les différentes religions du monde dans le souci d'une compréhension interculturelle. L'instruction aux connaissances religieuses peut être donnée à tous aussi bien à l'école publique que dans le privé. Mais en réalité, il y a des hésitations voire des résistances de la part des enseignants, ce qui fait que cet enseignement est peu développé (*Ibid.*). Quant à l'éducation à l'émotion religieuse, elle a une place ambiguë. Selon la législation, les émotions religieuses qui ne s'appuient pas sur une religion précise doivent être respectées, et donc elles peuvent être traitées, en théorie, aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées (*Ibid.*). Mais considérer qu'il est possible de cultiver des émotions religieuses sans s'appuyer sur une religion définie est une illusion (Iwata, 2011, p.387). Les partisans de l'éducation à l'émotion religieuse se défendent en disant que les émotions religieuses sont des éléments importants selon leur vision de l'homme moralement idéal. C'est la position politique que le ministère de l'Éducation japonais adopte depuis toujours. Mais comme il n'est pas possible, dans le cadre de l'éducation à l'émotion religieuse, de centrer son attention sur un objet religieux comme Dieu ou le Bouddha, on a tendance à mettre en avant une émotion religieuse *qui émanerait de la nature/se fonderait sur la nature*. L'éducation à l'émotion religieuse est incluse dans le programme de morale, mais son explication est imprécise, pour éviter d'employer des mots provenant d'une religion définie, si bien que les enseignants comprennent mal de quoi il s'agit. Et, ils ont tendance à la traduire comme une simple recommandation de sensibilisation à la nature, à sa beauté et à son mystère.

3.3 Éducation à la *vie* selon le contexte scolaire

Dans la partie précédente, nous avons examiné les différents éléments et les différents aspects qui peuvent constituer l'« éducation à la vie », un champ de recherche multidisciplinaire et contextuellement assez large et profond.

Dans la partie actuelle, nous traiterons plutôt de la mise en place de l'« éducation à la vie » sur les terrains scolaires ainsi que des études expérimentales portant sur les pédagogies concernant cette éducation. Comme nous y faisons allusion précédemment, l'« éducation à la vie » est encore en phase de développement. Des recherches pluridisciplinaires sont en cours afin d'apporter des appuis théoriques, de faire des propositions de pratiques pédagogiques, ou alors d'envisager de créer un programme indépendant ou intégré dans les matières existantes dans une perspective préventive.

3.3.1 *Travaux pionniers*

Nous allons nous référer tout d'abord à Kondô, un psychologue clinique considéré comme l'un des pionniers de l'« éducation à la vie » pour les enfants et les jeunes. Nous cheminerons au gré de ses réflexions générales sur la définition de l'« éducation à la vie » et des pratiques pédagogiques possibles ou susceptibles de l'être dans le cadre de l'éducation scolaire.

3.3.1.1 Une tentative de la définition

Les réflexions de Kondô se basent sur ses trente années d'expérience professionnelle de consultation psychologique auprès d'élèves de collège et de lycée.

Dans un premier temps, les élèves sont venus lui parler pour des raisons diverses – de leurs problèmes d'apprentissage, de leurs camarades et amis, de leurs soucis familiaux etc. Mais au fur et à mesure des séances et de réflexions approfondies, ces élèves se sont posé des questions importantes comme « Est-ce que je mérite d'être né ? », « Mériterais-je de continuer à vivre ? », « Qu'est-ce que c'est que vivre ? », « Comment se passe la mort ? » etc. – des questions existentielles à la source d'une grande solitude et d'anxiété (Kondô, 2009, p. 10). Selon Kondô, l'origine de ces interrogations est liée à une faible estime de soi dont les synonymes notionnels sont un faible niveau de confiance en soi, de respect de soi, d'amour-

propre (*ibid.*, p. 8). De manière générale, la base de l'estime de soi se développe dans une relation mère-enfant où l'enfant expérimente sa première relation sociale avec sa mère et développe ainsi une confiance fondamentale en soi et envers l'autre dans une relation fusionnelle (Becker, et al., 2009, pp.270-271).

À partir de ces expériences, Kondô développa son idée d'« éducation à la *vie* ». Fondamentalement, il prend en compte autant la vie et la mort mentale et sociale que physique, car il arrive qu'une personne soit physiquement vivante mais socialement morte (Kondô, 2009, p. 19). Ainsi, pour lui, l'« éducation à la *vie* » est un processus d'apprentissage dans lequel des sujets sont amenés à construire une affirmation de soi solide, à travers de réels ressentis sur l'importance de la vie et le partage de leurs expériences (Kondô, 2003, p. 14).

Nous remarquons que la problématique de Kondô n'est pas très éloignée de celle de la prévention du suicide, étant donné que les élèves reçus en consultation sont dans un état plus ou moins dépressif. Nous nous souvenons d'avoir parlé du « sentiment de cohérence » (SDC) à propos de la prévention du suicide³⁵. Le SDC est la capacité permettant de maintenir sa santé mentale dans une situation de crise. Il est également prouvé que plus l'estime de soi est élevée, plus le SDC l'est aussi et moins on est suicidaire (Yamamoto, 2009, p.77). Dans le langage courant, des expressions comme l'affirmation de soi ou l'estime de soi sont plus utilisées que le SDC. Le problème de la faible estime de soi chez les élèves est quelque chose que nous entendons assez fréquemment aujourd'hui dans le domaine éducatif au Japon.

3.3.1.2 Suggestion des contenus d'apprentissage

En se basant sur cette définition, Kondô propose deux niveaux de l'« éducation à la *vie* » correspondant aux différentes activités pédagogiques. Le premier niveau renvoie au principe selon lequel l'« éducation à la *vie* » a pour but de traiter des thèmes en rapport direct avec la vie et la mort, et on apprend, réfléchit et progresse ensemble. Par exemple, on peut inviter à l'école un soignant et un médecin qui travaillent en soins palliatifs, une femme enceinte et une sage-femme pour leur parler de la naissance d'un bébé, d'une personne handicapée, afin de partager les problèmes posés dans ces cas et y réfléchir ensemble (Iwata, 2011b, p.5).

Mais l'« éducation à la *vie* » ne se limite pas à des occasions spéciales comme ces rencontres et ces échanges avec des personnes extérieures à l'école. Kondo pense qu'il est possible de rappeler l'importance de la vie, la joie et le plaisir de vivre à travers des contenus

³⁵ Voir la rubrique 3.1.2 Suicide.

existant déjà dans les programmes scolaires (Kondô, 2003, p.15). Par exemple, il y a des expérimentations à l'école primaire en éducation physique et en hygiène, dans lesquelles on apprend des choses, selon le niveau scolaire, sur la naissance et la croissance de l'humain ou alors sur le développement physique et mental de l'adolescent. Les élèves apprennent non seulement des connaissances, mais chacun est aussi invité à rendre compte personnellement de sa naissance, de sa croissance et de son développement ainsi que des liens existants avec son entourage (*Ibid.*, pp.142-157).

Le second niveau de l'« éducation à la *vie* » a une perspective plus large que le précédent, à savoir qu'elle inclut tout le processus de la vie quotidienne et ponctuelle que des enfants peuvent avoir - des rencontres, des rapports et des séparations avec leur environnement social, culturel et naturel (*Ibid.*, p.15).

Iwata, quant à lui, tout en se basant sur la définition de Kondô - l'« éducation à la *vie* » à travers les différentes matières et les contenus d'enseignement déjà existants -, a développé encore plus avant des idées pédagogiques. Par exemple, dans le cadre d'un cours de science, il a émis la possibilité d'approfondir la question de la vie et de la mort à travers l'observation des feuilles mortes (à propos du cycle de la vie des plantes), l'élevage d'un petit animal ou alors en étudiant des questions environnementales. En rapport avec le cours d'histoire, il a proposé de parler de la guerre et des droits de l'homme, et de l'agriculture en cours de géographie. Pour le cours de japonais, de nombreuses littératures pour enfants sont susceptibles d'être approfondies en rapport avec la vie, la maladie, la mort et les liens entre les gens etc. (Iwata, 2011b, p.5).

Sur le plan pratique, Iwata pense que l'apprentissage transversal dans les matières déjà existantes est une meilleure idée et la plus réaliste pour favoriser l'« éducation à la *vie* » dans les milieux scolaires. Car, d'une part, il est important de faire un apprentissage de l'« éducation à la *vie* » quotidiennement et de manière continue plutôt qu'occasionnellement, et d'autre part, le programme scolaire est déjà chargé et les enseignants très occupés pour ajouter encore une matière supplémentaire.

3.3.2 Démarche officielle

Si Kondô et Iwata développent des idées pédagogiques plus ou moins faisables à l'école à l'initiative d'un enseignant, il ne faut pas oublier que c'est la posture officielle de l'« éducation à la *vie* » qui influence le plus les pratiques sur les terrains. De caractère rigoureux et formel, la position officielle est visiblement moins souple que celle des chercheurs.

Depuis les années 1990, le Ministère de l'Éducation³⁶ promeut des apprentissages à travers des activités empiriques, afin de rendre l'apprentissage scolaire plus dynamique en favorisant le lien entre les connaissances et les expériences chez les élèves³⁷. Les activités empiriques consistent notamment en celles qu'ils peuvent acquérir dans la nature et dans leur environnement quotidien, ou encore comme bénévoles ainsi que dans des stages auprès de professionnels. L'« éducation à la *vie* » du point de vue officiel s'inscrit dans cette même démarche. C'est-à-dire que le Ministère de l'Éducation promeut, au nom de l'« éducation à la *vie* », une valeur centrale dite de « respect de la vie ». Le « respect de la vie » est, en fait, un des thèmes importants qui constituent le programme du cours de morale de nos jours. En se concrétisant dans des activités empiriques, l'expression « respect de la vie » est associée à des activités dans la nature et dans l'environnement quotidien, en s'accompagnant notamment d'une sensibilisation à la nature et aux animaux (Watanabe, 2016, p.110).

Pour avoir une idée plus claire de cette notion, voyons ce que le rapport officiel, le « Rapport de l'éducation au *cœur* » (1998), dit à ce propos. On y encourage des activités empiriques à plusieurs niveaux, par exemple, avoir des contacts avec des animaux et avec d'autres êtres vivants tout au long de l'enfance (Cela concerne aussi bien l'école que les espaces extrascolaires). Au contact des animaux, les enfants apprennent la délicatesse de la vie et éprouvent de l'affection. Ce sont des occasions d'apprendre l'importance de la vie. Le rapport recommande également de donner des occasions aux enfants de jouer dans la nature et de les sensibiliser à la beauté et au mystère de la nature. Il semble qu'on y considère que vivre dans et/ou avec la nature et savoir l'apprécier contribue à un développement affectif souhaitable. Nous comprenons mieux ces propos lorsque nous plaçons cette recommandation dans le contexte du quotidien des enfants et des jeunes d'aujourd'hui – ils passent beaucoup de temps à l'intérieur, ils ont une certaine fragilité psychologique, relationnelle ainsi qu'une certaine tendance dépressive, les espaces naturels et verts sont réduits en milieu urbain, choses auxquelles il faut ajouter le monde virtuel des jeux vidéo, les scènes violentes à la télévision. Le rapport à la nature se présente aussi d'une autre façon dans le « Rapport de l'éducation au *cœur* » : on y trouve une recommandation pour l'aménagement vert, naturel et ouvert des établissements scolaires (aménagement d'arbres, d'un ruisseau, d'une pelouse, d'un biotope, d'une place, d'un intérieur en bois etc.) qui peut servir à différents cours, mais surtout de rendre les espaces scolaires plus agréables à vivre grâce aux effets thérapeutico-éducatifs de la nature.

³⁶L'appellation officielle du ministère concerné est le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. Ici, l'auteur utilise une abréviation.

³⁷ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008b).

Nous sommes peut-être répétitifs, mais nous préférons préciser que dans la démarche officielle japonaise, il y a toujours un espace normatif qui impose une certaine valeur ainsi qu'une manière précise d'interpréter la nature et le rapport à celle-ci. Car l'amour de la nature et le rapport entre la nature et l'homme ont une longue histoire culturelle et caractérisent la culture japonaise. Mais la politique actuelle a tendance à la survaloriser dans un intérêt nationaliste, autrement dit à l'imposer comme une valeur absolue et commune à tout le Japon à travers l'éducation scolaire. Il est donc important, dans le cas du cours de morale, de séparer le niveau représentatif de l'intérêt politique et normatif du niveau pratique renvoyant à un point de vue éducatif et pédagogique ainsi qu'à des problématiques de terrain.

Malgré une certaine précaution nécessaire pour appréhender la démarche officielle, quelques pratiques pédagogiques sont plus ou moins valorisées en milieu scolaire en tant qu'« éducation au *cœur* » et qu'« éducation à la *vie* ». Une des pratiques assez connue et reconnue pour son intérêt éducatif est l'élevage d'animaux. Une autre est le cours de morale. En effet, il y a des efforts faits pour innover dans la didactique et la pédagogie de l'enseignement moral afin de pouvoir promouvoir réellement le « respect de la vie ». Dans les parties suivantes, nous allons donc poursuivre par la présentation de ces deux pratiques, l'une après l'autre.

3.3.3 *Élevage des animaux*

3.3.3.1 Contexte

De nos jours, environ 90 % des écoles primaires au Japon élèvent des petits animaux, entre autres des lapins et des poulets, à des fins éducatives et pédagogiques. Cette pratique d'élevage dans les scolaires date de l'époque Meiji (le début du XX^e siècle), dont le premier intérêt éducatif semblait d'approcher au plus près les observations scientifiques de la nature et des différentes espèces (les poissons, les oiseaux, les amphibiens etc.) (Suzuki, 2011, p.197). Mais ce n'était pas la seule raison. Il y a, en effet, une longue tradition, dans les écoles primaires japonaises, visant à sensibiliser les enfants à la vie des êtres vivants à travers l'observation de la nature, la culture des plantes et l'élevage des animaux. Les écoles primaires et maternelles actuelles héritent de cette tradition (Association vétérinaire médicale au Japon, 2007, p.1).

L'élevage des animaux dans le contexte actuel est plus ou moins associé à l'idée de l'« éducation assistée par l'animal ». En fait, cette dernière se base sur un champ scientifique

qui s'intéresse à la relation entre l'homme et l'animal et à ses effets favorables sur la santé mentale des hommes. Dans ce cadre, différentes pratiques et termes sont développés, par exemple, la thérapie assistée par l'animal, l'activité assistée par l'animal, et enfin l'éducation assistée par l'animal (Fujioka, 2013, p.4). L'élevage des animaux à l'école du point de vue de l'« éducation assistée par l'animal » nécessite, par ailleurs, le soutien d'un vétérinaire afin de respecter de bonnes conditions d'élevage. Selon cette position, les objectifs de l'« éducation assistée par l'animal » sont définis comme suit : Les enfants apprennent ce que sont 1) la vie, la nature et le rapport à la nature ; 2) la relation avec les animaux ; 3) la relation avec les autres (les camarades) ; 4) ceci permettant d'augmenter la motivation des enfants pour l'apprentissage et d'optimiser ce dernier en général (Nakagawa, 2007, p.4).

Quant au point de vue officiel, l'élevage des animaux s'inscrit dans un contexte de renforcement d'une capacité relationnelle et communicationnelle ainsi que de l'encouragement d'un développement personnel dynamique chez les élèves. Précisons que ces objectifs renvoient tant à l'« éducation au cœur » - en ce qui concerne l'adaptation sociale - qu'à l'« éducation à la vie » - pour tout ce qui concerne la formation d'un respect de la vie au sens fondamental.

C'est depuis la création de la matière appelée « étude des environnements de vie » (*Seikatsu-ka*) en 1989 que le Ministère de l'Éducation commença explicitement à citer l'élevage des animaux comme un élément de l'apprentissage à l'école primaire. Actuellement, dans les programmes scolaires, des contenus concernant l'« élevage des animaux » et le « respect de la vie » sont présents de manière transversale au moins dans trois matières, à savoir l'étude des environnements de vie³⁸, le cours de sciences³⁹ et le cours de morale⁴⁰ (Fujioka, 2013, p.5). En rapport avec le cours de morale, le développement de l'affection et d'une attitude de soin à l'égard des êtres vivants ainsi que du sentiment du respect de la vie sont les objectifs incontournables tout au long de la scolarité dans l'éducation obligatoire (jusqu'à la fin de collège) (*Ibid.*).

Si nous regardons de plus près l'« étude des environnements de vie », on y encourage les sensibilisations à la nature, à la croissance des plantes et des animaux⁴¹ afin de développer,

³⁸ L'étude des environnements de vie concerne uniquement les élèves des deux premières années de l'école primaire (équivalentes au CP et au CE1).

³⁹ Le cours de sciences est une matière enseignée à partir de la 3^{ème} année du primaire (équivalente au CE2).

⁴⁰ Le cours de morale est obligatoire pour toute les années.

⁴¹ En guise de précision, quand on dit « la nature » dans le contexte éducatif japonais, cela signifie souvent les êtres vivants en mettant au même niveau les plantes (les arbres, les fleurs) et les animaux (les grands et petits animaux, les poissons, les oiseaux). Dans la culture japonaise, on observe la même « vie » (le même cycle de vie : la naissance, la croissance, la maladie, la mort etc.) chez les plantes, les animaux et les êtres humains. C'est cet

chez les élèves, une capacité affective et relationnelle, la patience, le sens des responsabilités et une compréhension de la vie basée sur ses expériences réelles. Envisager de tels objectifs nécessite, en fait, une approche pédagogie un peu particulière, à savoir favoriser le partage des expériences et des émotions entre les élèves et avec l'enseignant (l'adulte) (Matsumoto, 2008, p.103). Ceci nous rappelle la psychologue Kondô à qui nous nous sommes référés plus haut. En effet, Kondô évoquait l'importance des expériences de partage affectif et émotionnel avec la mère dans la prime enfance, en tant qu'une des conditions nécessaires et favorisantes d'un développement affectif et relationnel, considéré comme le fondement de l'estime de soi à l'âge adolescent et adulte.

Passons maintenant à une réflexion sur le contexte global dans lequel s'insère l'élevage en milieu scolaire d'aujourd'hui. Selon les objectifs éducatifs liés à cette pratique présentés précédemment, nous pouvons considérer qu'elle remplace partiellement les expériences que des enfants peuvent avoir avec des animaux de compagnie à la maison. En fait, au Japon, dans les copropriétés, il est souvent interdit d'avoir un animal de compagnie à la maison. Selon Nakagawa (2007, p.57), seulement 20 % des élèves en 4^e année de primaire (équivalent au CM1) ont un ou plusieurs animaux de compagnie qu'ils peuvent toucher et serrer dans leurs bras comme un chien, un chat, d'autres petits mammifères, un petit oiseau etc., tandis que 20 % ont seulement des poissons, et plus de 50 % n'ont pas d'animaux du tout à la maison. Au total, environ 70 % des enfants japonais d'aujourd'hui grandissent sans jamais avoir touché des animaux, sans jamais les avoir serrés dans leurs bras et sans jamais avoir senti la chaleur de corps vivants. Même si les enfants d'aujourd'hui ont accès à divers animaux via la télévision et l'internet, cela ne remplace jamais de vraies expériences sensorielles. Et puis, comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, il existe une réalité inquiétante concernant la qualité relationnelle et communicationnelle familiale, susceptible de produire une certaine insuffisance dans le développement de l'enfant dans ce domaine. C'est dans ce sens qu'on considère important, au moins théoriquement, de créer un apprentissage scolaire plus ou moins holistique et à long terme, visant une familiarisation et une sensibilisation des enfants aux êtres vivants.

arrière-plan culturel qui fait qu'il est fréquent d'entendre l'idée d'« apprendre de la nature », car cela signifie également apprendre sur l'humain lui-même - son mécanisme et son fonctionnement qui font partie de la nature.

3.3.3.2 État des lieux sur la pratique de l'élevage scolaire

Selon les études disponibles portant sur la pratique de l'élevage au terrain scolaire, environs 90 % des écoles primaires déclarent faire l'élevage de petits animaux d'une manière à d'une autre. Les terrains scolaires considèrent l'élevage des animaux, en premier lieu comme un apprentissage affectif et émotionnel pour les élèves (95 %), et secondairement comme un matériel pédagogique pour les matières concernées (40 %). De ce fait, nous comprenons que l'élevage est conçu, sur le terrain, comme quelque chose qui renvoie à l'« éducation au cœur » et l'« éducation à la vie » (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.192).

Cependant, plusieurs études menées par les vétérinaires démontrent, en même temps, un dysfonctionnement de l'élevage en milieu scolaire. Le problème est tout d'abord le manque général de compétences spécialisées en matière d'élevage des animaux. En fait, dans la formation initiale des enseignants, presque rien n'est enseigné concernant l'élevage des animaux. Ceci signifie que la plupart d'entre eux n'ont pas l'habileté, au sens propre comme au figuré, pour mener une telle activité pédagogique, même si les programmes d'apprentissage l'incluent. Ainsi, des mauvaises conditions d'élevage sont relevées : par exemple, des écoles dans lesquelles personne ne s'occupe des animaux pendant les week-ends et les jours fériés, des écoles qui possèdent une dizaine de lapins etc. Les écoles sont également embarrassées par le manque de budget, la maladie, la mort et la reproduction incontrôlée des animaux (les lapins). Et puis, il arrive que les enseignants limitent les élèves dans leurs contacts avec les animaux pour des raisons d'hygiène. Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation confia, en 2003, à la Société de l'éducation de la science en premier cycle au Japon⁴², en collaboration avec l'Association vétérinaire médicale au Japon⁴³, la création d'un document guide⁴⁴ pour que le milieu scolaire fassent des améliorations dans les conditions d'élevage, en recommandant notamment le recours à l'aide d'un vétérinaire (Fujioka, 2013, pp.8-9). Ce qui semble le plus problématique, c'est « l'élevage inapproprié dans le cadre duquel les enfants n'éprouvent pas d'affection pour les animaux, ce qui ne peut apporter que des effets négatifs voire contre productifs » (Association vétérinaire médicale au Japon, 2007, p.1).

Par ailleurs, il existe des expérimentations d'élevage qui ont été faites dans de bonnes conditions et qui ont engendré des conséquences positives sur les enfants (Nakagawa, 2007,

⁴² En japonais : 日本初等理科教育研究会

⁴³ En japonais : 日本獣医師会

⁴⁴ « Modalités souhaitables d'élevage des animaux dans les écoles » En japonais : 「学校における望ましい動物飼育のあり方」(2003).

p.63). Dans ces cas, les enseignants ont l'impression qu'en s'occupant des animaux, les élèves grandissent en développant de la tendresse, de la compassion, une forme de responsabilité et ils semblent se rendre compte du poids d'une vie. Les bons résultats d'apprentissage comme ceux-ci nécessitent tout de même un bon encadrement et un soutien pour les enseignants. Autrement dit, il est important qu'il y ait des soutiens ayant différentes compétences à la fois internes et externes - un professionnel comme un vétérinaire, les parents, la communauté locale et l'entraide entre les enseignants – qui facilitent la pratique pédagogique des enseignants et leur permettent de tirer un meilleur bénéfice éducatif de cette activité. À l'inverse, lorsqu'il n'y a pas de système d'encadrement ou lorsqu'il fonctionne mal, il arrive que tout le travail échoie à quelques enseignants chargés de s'occuper de l'élevage des animaux⁴⁵. Dans ce cas, en raison du manque de main-d'œuvre, de budget et de savoir-faire, de mauvaises conditions d'élevage ont lieu, comme dans un cercle vicieux (Tanaka, Tachikawa, 2009, p.192).

Pour conclure, si de nombreux acteurs éducatifs affirment le bénéfice de l'élevage d'animaux pour le développement affectif et le respect de la vie chez les élèves, et si 90 % des écoles primaires déclarent avoir une telle pratique au sein de l'école, il y a certains décalages entre les souhaits et ce qui est pratiqué réellement et il y a beaucoup d'améliorations à faire.

Par ailleurs, n'oublions pas que, dans la mesure où l'élevage scolaire vise à développer une attitude de respect pour la vie, cette pratique est lointainement liée à un contexte et à une perspective préventive de la violence, des brimades et du suicide dans l'avenir. Mais est-ce que l'élevage en milieu scolaire est approprié pour jouer un rôle dans un tel objectif préventif ? C'est ce que nous verrons dans la partie suivante.

3.3.3.3 Aller plus loin

Chaque fois que des incidents violents se produisent chez des élèves, le Ministère de l'Éducation rappelle, d'une voix forte, l'importance de l'« éducation au cœur » et de l'« éducation à la vie », alors que cela fait longtemps que le terrain des efforts sont faits en la matière. Ainsi, nombreux sont ceux qui posent la question de la pertinence de ce qui est réellement enseigné à l'école. Si l'« éducation à la vie » à l'école a tendance à survaloriser le côté du « vivre » et de la « vie », on évite en même temps de parler de la « mort ». Autrement dit, que ce soit l'élevage des animaux ou que ce soit le cours de morale, ces deux pratiques

⁴⁵ En fait, dans les écoles au Japon, tous les enseignants sont sollicités, annuellement, pour prendre part aux travaux de l'école, en plus de leur travail d'enseignement habituel, comme de s'occuper des animaux.

servent principalement à montrer combien la vie est merveilleuse et précieuse, avec une approche affective et moraliste, mais ceci sans parler de l'aspect négatif de la « vie » comme la maladie et la mort.

Une enquête menée auprès des écoles du département de Yamaguchi (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.193) l'illustre bien. Lorsque l'animal d'un élevage meurt, 60 % des écoles répondent que seuls le personnel de l'école et les enseignants s'en occupent. Ils ne pensent pas que la mort d'un animal influence négativement les élèves au sens éducatif, mais ils sont réticents à leur montrer cet aspect de la vie. N'est-ce pas, tout simplement, parce que nous ne sommes plus habitués à la mort ? Il existe l'expression « isolement de la mort » pour désigner les enfants d'aujourd'hui, mais ceci peut peut-être s'appliquer également aux adultes (Tachikawa, Tanaka, 2009, p.203).

Malgré cette opinion négative concernant la mort, certains pensent qu'il est important de confronter sérieusement les élèves à la mort, et développent des activités pédagogiques à cette fin. Il s'agit alors pour eux de faire des expériences d'élevage à des fins alimentaires. Là, l'animal passe de l'objet d'affection à celui de nourriture pour les hommes. Dans le but éducatif, ce genre d'apprentissage consiste plus ou moins en une série d'étapes : « élever – tuer – manger », avec des animaux comme les poulets et les cochons.

Le plus ancien exemple de ce type de pratique est celle de Toriyama, qui date de 1980, avec des élèves de 4^e année (CM1) en collaboration avec leur famille (frères et sœurs, mère). L'expérience a été faite avec de vieilles poules. L'objectif était que les élèves, avec l'aide des adultes, les abattent, les plument puis les mangent. Kuroda, un jeune enseignant inspiré de Toriyama, organisa pour sa part un projet similaire avec des élèves de 4^e année (CM1) en 1990. Les élèves développèrent de l'affection pour un cochon en l'élevant pendant deux ans et demi. Ensuite, l'animal fut envoyé à l'abattoir, et les élèves le mangèrent. Cette histoire, adaptée en film⁴⁶, est notamment connue pour les conflits psychiques que traversèrent les élèves, entre leur affection pour la bête et le fait de l'envoyer à l'abattoir. Il existe d'autres projets de ce type qui n'ont pas abouti. En effet, tuer des animaux, même dans un but éducatif, est choquant voire violent. Aussi, on peut imaginer que le directeur de l'école et les parents ne soient pas toujours d'accord avec l'initiative d'un enseignant.

À ce propos, cette série d'activités peut rentrer dans une catégorie dite de l'« éducation alimentaire », associée à l'« éducation à la *vie* ». Dans cette double perspective, il est plus ou

⁴⁶« *School days with a pig* » (2008, version en anglais). Le titre original en japonais est « Buta ga ita kyôshitsu ». Se référer à <http://www.allmovie.com/movie/v490386>

moins courant que l'enseignant voie comme un problème le fait que des élèves laissent des aliments qu'ils n'aiment pas comme si de rien n'était⁴⁷. Les élèves ignorent que les morceaux de viande sont des animaux ayant eu une « vie », tués pour nourrir les hommes. Ainsi, la pratique pédagogique « élever-tuer-manger » se trouve placée à mi-chemin entre l'affection pour l'animal et l'indifférence à la nourriture, et repose sur une médiation entre les deux⁴⁸.

Mais dans quelle mesure une telle pratique pédagogique (tuer le poulet et le manger) peut être acceptée avec toute la question de faisabilité ? D'après l'enquête menée dans le département de Yamaguchi par Tachikawa et Tanaka (2009, p.199), 20.2 % des écoles donnent une réponse favorable, 60.1 % y sont défavorables, et 19.7 % ne savent pas ou sont sans réponse.

Celles qui sont favorables pensent que cette expérience apprend aux élèves 1) le fait que nous, les hommes, prenons la vie des êtres vivants, 2) une valeur selon laquelle il ne faut pas gaspiller la vie, et 3) un sentiment pour prendre soin de la vie en général. En gros, les acteurs éducatifs attendent que cette expérience forte et même choquante permette de faire réfléchir sérieusement les élèves sur le fait de manger, de vivre et sur la vie elle-même. Elles disent en même temps qu'une préparation minutieuse et une attention particulière à la psychologie des élèves sont indispensables.

Quant à celles qui sont défavorables à cette pratique, elles pensent que tuer un poulet pourrait être traumatisant pour les élèves en primaire, et qu'il existe d'autres moyens pour leur apprendre l'importance de la vie ; elles sont plus favorables à l'élevage affectif. Ou alors, les adultes eux-mêmes ne peuvent pas ou ne veulent pas le faire.

Pour conclure, de manière générale, cette pratique n'est pas réellement acceptée ou suffisamment acceptée dans les terrains scolaires. Parce que, d'une part, cela demande une forte motivation voire une forte conviction de la part de l'enseignant qui dirige cette activité, et que, d'autre part, l'organisation et l'encadrement doivent être bien faits à plusieurs niveaux. Par contre, il est au moins important de retenir que cette activité a une telle densité qu'elle est susceptible d'amener les élèves à s'engager en profondeur dans un conflit intérieur et dans son dépassement, tout en faisant évoluer leur regard et leur compréhension sur l'existence, sur la vie et sur la mort.

⁴⁷ À l'école primaire au Japon, le repas de midi fait partie de l'éducation scolaire, c'est-à-dire qu'il a un sens éducatif. En général, les élèves vont chercher les repas, les assiettes, les ustensiles à la cuisine, les amènent dans la salle de classe, les distribuent et mangent ensemble. C'est principalement le chargé de classe (l'enseignant) qui les accompagne, comme dans toutes les autres matières.

⁴⁸ Il faut savoir que la culture japonaise a un rapport particulier au fait de manger. On y considère la nourriture comme une chose qui rend notre vie possible, tout en liant la vie des végétaux, des poissons et des animaux à celle de l'homme qui mange. La problématisation des enseignants ici se rapporte à cette conception.

Revenons à la question de l'« éducation à la *vie* » qui peut tendre à un réel objectif préventif. La question était d'y introduire la « mort », souvent considérée comme quelque chose de négatif, et d'élargir la perspective de la « vie » à la lumière de la « mort ». La pratique avec l'animal qu'on doit « élever – tuer – manger » entre dans une réalisation de ce concept. Qu'on soit « pour » ou « contre », il semble qu'il soit, dans un but éducatif, bénéfique pour les enfants de pouvoir situer la vie dans la mort ou l'inverse. Car ceci est peut-être susceptible d'amener les élèves à penser, repenser, valoriser et respecter leur propre vie, qui n'est pas quelque chose qu'on peut traiter à la légère. Par ailleurs, nous pouvons aussi parler du « respect de la mort », étant donné que celle-ci ne peut pas être pensée à la légère, comme c'est le cas de la « vie ». Il s'agit sans doute de l'idée clé, dans un objectif préventif, de penser à la fois à la « vie » et à la « mort ».

3.3.4 *Morale*

3.3.4.1 Contexte

Dans le cadre de l'éducation scolaire, la morale intervient doublement. Il y a d'abord l'« heure de morale », qui est un créneau spécifiquement dédié à la morale, avec des contenus définis par le programme officiel de morale, à raison de 35 heures par an à l'école primaire et au collège. Et puis, il y a l'« éducation morale », un champ global de la morale pratique, que les enseignants peuvent aborder dans n'importe quel cours et à n'importe quel moment de la vie scolaire. Si l'« éducation morale » traite, la plupart du temps, des faits et des problèmes qui se sont réellement produits au sein de la classe, l'« heure de morale » a plutôt pour but d'apprendre aux élèves des valeurs morales prescrites à travers des histoires moralistes toutes faites fournies par des supports pédagogiques étatiques. Certains chercheurs appellent cette modalité d'apprentissage la « morale littéraire ». Plus concrètement, la « morale littéraire » rend attentifs les élèves, au fil d'une histoire, à l'évolution des sentiments d'un ou des personnages dont l'interprétation et le jugement de valeur sur leur comportement sont déjà définis. Cette modalité, déjà pratiquée avant la Seconde Guerre mondiale, est difficilement séparable de l'endoctrinement. De plus, c'est la seule modalité d'apprentissage proposée aux élèves de tous âges dans l'éducation obligatoire (du CP à la 4^e), alors il est normal que plus les élèves grandissent, plus ils s'ennuient voire méprisent le cours de morale. C'est pour toutes ces raisons que l'« heure de morale » est un casse-tête pour les enseignants, qui organisent les

choses différemment, à leur manière, ou simplement que ne la font pas. Cela est possible, car malgré tout, l'« heure de morale » n'est pas administrativement obligatoire.

Actuellement, « l'heure de morale » est en train de passer au statut de « matière » à part entière. Le passage est prévu à partir de 2018 pour l'école primaire et de 2019 pour le collège. Concrètement, cela signifie que la morale fera l'objet d'une évaluation. On créera même des manuels scolaires de morale devant avoir reçu l'imprimatur de l'État. En effet, le gouvernement Abe, de tendance conservatrice et nationaliste, promeut ce projet avec force. Il provoque beaucoup de débats, mais beaucoup ne cachent pas leur inquiétude sur cette instrumentalisation de l'éducation d'antan, et certains le critiquent sévèrement comme une violation de la démocratie et des droits de l'homme. En tout cas, selon une déclaration du Ministère de l'Éducation, la création d'une matière « morale » a, en premier lieu, pour objet de mieux prévenir le problème des brimades (*ijime*) qui prolifèrent en milieu scolaire et de mieux réagir contre celles-ci⁴⁹. Par contre, beaucoup pensent qu'un cours de morale rendu obligatoire ne sera pas nécessairement efficace par rapport à l'objectif envisagé, mais qu'il est indispensable, en même temps, d'innover profondément dans une pédagogie qui est actuellement considérée comme archaïque et inefficace.

3.3.4.2 Prévention des brimades par une multiple approche

La prévention des brimades était et reste toujours actuellement traitée à partir d'une approche moraliste : on enseigne aux élèves et on leur fait ressasser, à l'aide de petits textes décrivant leur quotidien, combien elles sont néfastes et qu'elles ne doivent en conséquence pas se produire. Puis, les élèves sont amenés à se mettre à la place de la victime et à se rendre compte de ce que cette dernière peut éprouver, pour ainsi dire combien la vie de chacun est importante et qu'il faut la respecter (Matsushita, 2015, p.50). Les brimades entre les élèves devraient ainsi diminuer, mais au contraire, elles augmentent.

En fait, l'approche moraliste seule est impuissante pour se confronter à une réalité qui n'est pas moralement idéale. Car le problème, c'est qu'il n'est pas difficile pour les élèves de comprendre que les brimades sont une mauvaise chose, et que la majorité des élèves n'en veut pas. Plus on leur inculque des jugements moraux, plus les élèves qui en sont victime ressentent l'hypocrisie de la situation et plus ceux qui en sont témoin culpabilisent en raison de leur manque de courage. Les deux cas entraînent soit l'arrêt de la pensée ou le renoncement à tout

⁴⁹ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2015)

effort (*Ibid.*). Le problème est donc que leur jugement moral ne coïncide pas nécessairement avec leurs actes ou à leur comportement dans une situation donnée. Donc, il faut s'interroger sur d'autres espaces que celui de la morale.

Ce qui est actuellement recherché en termes de prévention est plutôt les connaissances à donner aux élèves : par exemple, la différence et la frontière entre la querelle (la dispute, la bagarre) et les brimades, des actions qui peuvent être considérées comme des brimades, la psychologie collective liée à l'acte de brimer quelqu'un etc., sans oublier le côté pratique et le savoir-faire à déployer lorsqu'on est victime ou témoin de brimades (*Ibid.*). Il s'agit de s'appuyer plus sur les aspects juridiques pour que les élèves eux-mêmes puissent mieux interpréter et juger les situations en question. Par exemple, Umeno, un chercheur, milite pour la création de supports et de pratiques pédagogiques à partir des différents énoncés d'un jugement sur les brimades. Ils permettent aux enseignants et aux élèves, du primaire au collège, d'étudier et de discuter concrètement de faits de brimades, et de relever les critères d'un jugement adapté afin de pouvoir les adopter dans des cas réels produits dans la classe.

Par ailleurs, il est considéré comme essentiel et urgent de transformer l'environnement scolaire (la classe) en un espace respectueux et respecté dans un sens démocratique. Concrètement, il s'agit de créer un climat social au sein de la classe et entre les élèves empêchant ainsi les actes non respectueux comme l'insulte, l'injure, l'humiliation et le harcèlement. En effet, la brimade (*ijime*) est réellement considérée comme une version infantile du harcèlement de toute sorte proliférant dans le monde des adultes. Par contre, dans le cas de brimades entre les élèves, il devrait être traité comme un problème collectif et ne devrait pas se réduire à une responsabilité personnelle (Matsushita, 2015, p.50).

Les brimades commencent souvent par des mots injustes et violents, plus ou moins consciemment ou inconsciemment prononcés (Shinpuku, 2014, p.13). Ceci crée, par la suite, une ambiance dégradée dans la classe dont le climat favorise la prolifération de tels laisser-faire. Si beaucoup d'enseignants affichent un profond souci quant à l'environnement verbal des élèves, le dispositif pédagogique pour lutter contre ne semble pas suffisamment développé (*Ibid.*).

Dans ce contexte, l'entraînement des capacités communicationnelle et relationnelle des élèves est considéré comme une des clés de l'éducation préventive, d'autant plus que beaucoup d'enseignants déclarent éprouver des difficultés pour instruire les élèves dans ce domaine⁵⁰.

⁵⁰ Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (2009b).

Ce domaine d'apprentissage est appelé *assertion training*⁵¹ ou alors *social skills training* (l'entraînement au savoir-être). Tous les deux problématisent l'insuffisance de la capacité communicationnelle (choisir les mots, transmettre avec des nuances, argumenter et justifier son opinion etc.) chez les enfants d'aujourd'hui et visent à améliorer cette dernière. Ici, la capacité communicationnelle renvoie, par exemple, aux situations suivantes : lorsqu'on veut demander aux camarades si on peut entrer dans leur groupe, lorsqu'on veut demander à un(e) ami(e) de lui rendre ses affaires, lorsqu'on veut dire « non » à la proposition d'un(e) ami(e), lorsqu'on veut s'excuser etc. (Sonoda, 2014, p.237). Si on n'arrive pas à dire ou à transmettre ce qu'on veut dire ou transmettre, on risque, à la fois, de se sentir humilié, de se voir opposer le refus de la personne avec qui on est en conflit, et de fuir au final cette dernière. À l'inverse, si on exprime tout le temps ce qu'on veut et si on n'écoute pas l'autre ou si on ne fait pas attention à l'autre, cela ne lui apporte pas non plus un sentiment de satisfaction, car ce n'est pas une vraie relation interpersonnelle (*Ibid.*).

Dans les deux cas, ne pas pouvoir s'exprimer ou transmettre et construire une relation respectueuse avec autrui peut être une source de stress pour les enfants. Et l'accumulation de ce stress peut finir par une explosion dans laquelle ils passeront leur colère sur n'importe qui (*Ibid.*, p.238), ou évacueront leur stress via du harcèlement.

Dans le contexte actuel où les brimades se généralisent, ce type d'apprentissage semble important pour tous les élèves et non pas seulement pour ceux ayant tendance à avoir des problèmes comportementaux, d'autant plus que l'*assertion training* ou le *social skills training* s'inscrivent à la base dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme. Ce qu'il faudrait envisager, c'est donc de faire acquérir aux élèves certaines techniques, certaines aptitudes communicationnelles afin qu'ils puissent résoudre les problèmes démocratiquement par un consensus établi communément, et non pas en laissant les choses s'arranger, de manière impuissante, dans l'ambiguïté ou avec résignation (Watanabe, 1999, p.99).

3.3.4.3 Au-delà de la « morale »

Beaucoup constatent que la démarche traditionnelle de la « morale » seule est, de nos jours, incapable voire non pertinente pour apporter des solutions aux problèmes réels des élèves. Et c'est une des raisons pour lesquelles le Ministère de l'Éducation recommande depuis

⁵¹ « Assertion » signifie la manière d'exprimer son opinion, son souhait, sa réflexion etc. envers une autre personne de façon franche, honnête et appropriée. La « façon appropriée » veut dire la manière de s'exprimer en se basant sur une posture respectueuse pour soi-même et pour l'interlocuteur. (Hiraki 2009 cité dans Sonoda, Yoshida, 2014, p.237)

longtemps déjà, afin de donner un caractère plus concret à la morale, de l'associer à des activités empiriques (par ex. l'élevage d'un animal), aux autres matières d'enseignement ainsi qu'à des *social skills training* (Watanabe, 1999, p.93). Et comme nous venons de le voir dans le cas de la prévention des brimades, les apprentissages pour acquérir un esprit et une pratique démocratiques semblent un enjeu plus important que la simple rénovation de la vieille éducation morale. De ce fait, il n'est pas inutile de consacrer un petit moment pour examiner le problème de la « morale ».

Selon Watanabe (1999, p.98), le problème de l'éducation morale au Japon se trouve d'abord dans son épistémologie. L'épistémologie de l'éducation morale au sens officiel renvoie, en effet, au paradigme prémoderne où la vie des gens était régie par la norme sociale qui n'avait pas besoin d'être justifiée. Mais cette norme, une fois mise en doute, perd son caractère absolu et autoritaire ; c'est ainsi que le paradigme prémoderne céda sa place à un paradigme postmoderne. Cela signifie que la recherche de la légitimité des valeurs se transfère dans l'espace personnel de chaque individu. Cet espace de la construction de la moralité à l'intérieur d'un individu devient une question éducative, et ceci sans que l'adulte conduise l'enfant vers la morale et la valeur universelle – cette dernière appartient épistémologiquement à la société prémoderne. Le nouvel enjeu est de conceptualiser l'éducation comme un lieu commun et partagé, où se construisent des consensus pour et par les membres de ce lieu (ou d'une société). Une telle vision de l'éducation génère un lien organique et réciproque entre le développement et l'évolution de la morale et de la valeur personnelle et le développement et l'évolution de celle du groupe (lieu commun, société). Dans cette perspective, la communication devient très importante étant donné qu'elle est à la fois l'objectif et le moyen de l'éducation.

Si nous nous appuyons sur Watanabe, le problème de l'éducation morale au Japon est que, bien que la société soit passée au paradigme postmoderne, la pédagogie est restée archaïque tant consciemment ou volontairement (politique conservatrice) qu'inconsciemment ou involontairement (manque d'ouverture et d'esprit critique). Ce décalage produit méthodologiquement à la fois une incohérence et une contradiction dans l'apprentissage des élèves. C'est-à-dire que, d'un côté, on encourage l'expression de chaque élève et la discussion entre eux mais que, d'un autre côté, la discussion finit toujours par une conclusion toute faite.

Watanabe met en avant ici l'absence d'espace social au profit soit de l'individu solitaire (l'individualisme), soit du collectif sans l'individu (le conformisme). La discussion dans la classe est conçue comme un exercice d'expression orale des élèves, mais elle n'est pas assez

poussée pour approfondir le sujet même de la discussion, ni pour laisser les élèves argumenter sur leur propre opinion.

Le point de vue de Watanabe (2016, p.111) se résume au fait que dans la mesure où tant l'« éducation du *cœur* » que l'« éducation de la *vie* » pointent comme essentielle la notion du « respect » (respect de soi, des autres et de la « vie » en général), il est crucial de promouvoir un espace social et démocratique dans la salle de classe où prolifèrent des germes de violence, de manque de respect et de rapport de force entre les élèves.

Ainsi, la question qui se pose est de savoir si l'éducation morale est prête à évoluer pour aller dans le sens de la prévention qu'elle affiche, radicalement, tant sur le plan épistémologie que méthodologique⁵².

Conclusion de la partie contextuelle

Dans le premier chapitre, nous avons examiné, à travers l'histoire du Japon depuis la deuxième moitié du 19^e siècle jusqu'à nos jours, la création et l'évolution de l'espace éducatif et du système scolaire moderne, de manière à montrer notamment les liens étroits et la réciprocité de l'éducation avec l'évolution industrielle, sociale, économique et politique dans le contexte de la modernisation accélérée. La croissance économique d'après-guerre (1945-) permit notamment au Japon de se classer parmi les pays dits développés et riches. Mais cet ensemble de réussites prit fin et commença à coûter très cher avec la fin de la croissance dans les années 1980. Le gouvernement adopta alors une politique néolibérale pour sauver l'économie nationale et les grandes entreprises, en laissant les autres se débrouiller, et en abandonnant quasiment les plus vulnérables à eux-mêmes. Ce principe politique se traduit, dans l'espace éducatif et scolaire, en un hyper-élitisme et en une hyper-compétition, qui font qu'on ne cessa de contrôler la performance des établissements et des élèves.

⁵² Il existe l'approche de l' « éducation civique ». Mais cette dernière ne trouve pas sa place, ni dans son appellation, ni dans son esprit, dans le contexte scolaire japonais. Disons que, structurellement, tout ce qui renvoie à l'espace social ou collectif est principalement occupé par la « morale ». Et lorsque des choses dépassent sa capacité, on crée d'autres catégories comme l'éducation du *cœur* et l'éducation de la *vie*, on fait appel à d'autres compétences comme les droits de l'homme, au *social skills training*. Mais l'éducation publique japonaise n'est pas prête à abandonner la morale ou à la remplacer, par affection, par habitude, par idéologie... C'est la raison pour laquelle l'évolution qualitative de la « morale » est un peu plus réaliste que d'autres options.

Dans le deuxième chapitre, nous avons fait une analyse sociologique entre les inégalités sociale, financière et culturelle des familles, et l'inégalité des chances en matière d'éducation familiale, scolaire et extrascolaire des enfants. Nous avons également rapproché le problème de l'éducation familiale d'aujourd'hui et la question du développement de la capacité sociale des enfants, afin de mieux comprendre l'origine des problèmes phénoménaux chez les élèves comme les violences, les brimades, le refus d'aller à l'école ou alors la tendance dépressive, suicidaire et le mal-être en général. Dans une perspective préventive, le Ministère de l'Éducation lança une campagne dite de l'« éducation au *cœur* », qui se développa plus tard en « éducation à la *vie* ».

Dans le troisième chapitre, nous avons fait notamment un état des lieux de l'« éducation à la *vie* ». D'abord, nous avons présenté les travaux académiques (notamment les approches psychologique et philosophique) relatifs à cette thématique. Nous avons ensuite examiné l'« éducation à la *vie* » qui se développe sur le terrain ainsi que le cadre officiel donné par le Ministère de l'Éducation. Pour la dernière catégorie, nous avons particulièrement traité, comme pratiques pédagogiques, l'élevage des animaux et l'éducation morale. Dans la mesure où ces deux pratiques sont liées à des questions préventives envers divers phénomènes observés chez les élèves, nous avons illustré ce qui est en jeu dans chacune de ces pratiques. Concernant l'élevage des animaux, il existe deux sortes de pratiques, partant d'une conception différente : d'une part, l'élevage pour le développement affectif, relationnel et le respect de la vie et, d'autre part, une série de pratiques consistant à les « élever-tuer-manger » dont l'objectif est une expérience à la fois profonde et conflictuelle confrontant les enfants à la sévérité de la vie et de la mort. Ces deux conceptions différentes de l'élevage font surgir un enjeu de l'« éducation à la *vie* », sur trois axes : la faisabilité, l'objectif envisagé et le résultat ou la conséquence obtenus. Quant à l'éducation morale, tout en se basant sur ces trois axes, elle nécessite une réelle innovation épistémologique et méthodologie. L'enjeu est de savoir comment développer le « respect de la vie » chez les élèves, sans recourir à la norme et au moral, mais de manière à générer depuis l'intérieur de chaque élève comme une valeur à la fois personnelle et commune. Ceci devrait s'inscrire dans une perspective d'amélioration du rapport interpersonnel, communicationnel en vue de l'établissement d'une sorte de communauté sociale démocratique.

Pour finir, l'« éducation à la *vie* » se rapporte à un large contexte social et phénoménal ainsi qu'aux besoins éducatifs, pédagogiques et préventifs de profondeurs variées. C'est peut-être la raison pour laquelle il y a une difficulté à définir clairement l'« éducation à la *vie* ».

Dans la prochaine partie conceptuelle, nous examinerons le concept de la « vie » - « *inochi* » en japonais, afin de mieux identifier de quelle « vie » il est question dans l'« éducation à la *vie* ». Ce sera une approche anthropologique. Ensuite, nous essayerons de faire émerger la notion de « vie - *inochi* » dans l'histoire de la pensée pédagogique au Japon, en prenant une approche philosophique.

DEUXIÈME PARTIE : Approche conceptuelle

Chapitre IV : « Vie » : de quoi parle-on ?

Dans la partie précédente, nous avons examiné le contexte social et scolaire lié à l'émergence de l'« éducation à la *vie* » ainsi que les activités et les pratiques pédagogiques s'y référant et observables actuellement dans les terrains éducatifs. Cette recherche nous amène à nous interroger sur ce que veut dire la « vie » dans l'expression : « éducation à la *vie* ». Pour ce faire, nous avons à nous poser certaines questions : Que veut-on enseigner de la « vie » ? ; Qu'est-ce que la « vie » ? etc. Pour répondre à ces questions, nous devons nous intéresser inévitablement à la culture dans une approche anthropologique de l'histoire de la « vie » japonaise – son origine, ses évolutions et son présent. La méthode de cet examen sera à la fois diachronique et synchronique ou encore spatio-temporelle.

4.1 Approche linguistique

4.1.1 Langue orale

Deux mots existent, aujourd'hui, dans la langue japonaise, qui correspondent au mot français « vie » - *inochi* et *seimei*. *Inochi* est un terme courant utilisé pour désigner des choses, des événements et des phénomènes de tous les jours concernant la vie, la mort et la nature. Alors que l'emploi du terme *seimei* est plus restreint, c'est-à-dire, plus académique et utilisé surtout dans le domaine de la biologie, de la médecine, de la philosophie et du droit. Historiquement, l'ancien mot *seimei* fut réutilisé lors de la traduction des mots européens « Life », « vie » et « Leben » à l'époque Meiji (19^e siècle), et les Japonais l'acceptèrent comme un terme académique et scientifique. Quant à *inochi*, il a une histoire plus longue et apparaît dans les anciennes littératures comme le *Manyoshu* et le *Kojiki* (8^e siècle). De nos jours, le mot *inochi* est si populaire que même les petits écoliers le connaissent, alors qu'ils ne connaissent pas forcément *seimei* (Morikawa, 2012, p.27).

Pour illustrer l'usage de ces deux termes, prenons un exemple concret dans l'expression du « respect de la vie ». Dans les programmes scolaires officiels, le « respect du *seimei* »⁵³

⁵³ En japonais : *Seimei sonchô*

apparaît régulièrement. Dans ce cas, cette expression fonctionne comme un concept et comme une thèse morale ou philosophique. Mais plus on se rapproche du terrain éducatif, plus on a tendance à remplacer *seimei* par *inochi*. Ainsi, la version populaire la plus répandue pour désigner le « respect de la vie » est « chérir les *inochis* » ou « prendre soin des *inochis* »⁵⁴ (on ne dit pas « respect des *inochis* », car le « respect » est un mot relativement nouveau ayant un usage restreint - il ne s'associe pas au mot *inochi*).

4.1.2 Langue écrite

Nous nous référons également à la manière d'écrire *inochi* et *seimei*. Aujourd'hui, *inochi* peut s'écrire de deux façons, premièrement en *hiragana* – l'alphabet syllabaire japonais –, soit *いのち*, deuxièmement en caractères chinois (sinogramme), soit 命 ou 生命. Quant au *seimei*, il s'écrit uniquement en caractères chinois, soit 生命. « 生命 » peut donc se lire soit *inochi* soit *seimei* selon l'interprétation du lecteur. À l'inverse, l'auteur a deux choix pour écrire *inochi* en fonction de ses intentions ou de ses préférences.

Dans le cas de l'« éducation à la *vie* », il s'agit de la traduction française de l'« éducation à l'*inochi* », l'expression l'« éducation au *seimei* » n'existe actuellement pas. Et puis, l'« éducation à l'*inochi* » est souvent écrite en utilisant les *hiragana*, soit l'« éducation à *いのち* ». En effet, beaucoup de Japonais d'aujourd'hui ont l'impression que *inochi* en caractères chinois (命 ou 生命) désigne uniquement la vie physiologique, alors qu'*inochi* en *hiragana* a un sens plus large et plus conforme à ce que l'on entend de l'« éducation à la *vie* ».

4.2 Approche étymologique

4.2.1 Étymologie

Étymologiquement, le mot *inochi* se compose des trois syllabes *i*, *no* et *chi* (息+内+霊) qui signifie, littéralement, l'âme à l'intérieur du souffle, et plus généralement, l'énergie spirituelle qui permet de vivre. Celle-ci est aussi la racine d'*iki* (le souffle), d'*ikiru* (vivre), d'*iku*

⁵⁴ En japonais : *Inochi wo taisetsu ni suru*

(une version ancienne d'*ikiru* signifiant vivre) (Masui, 2010, p.75). *Inochi* peut être équivalent d'*animus* en Latin et de *psyché* en Grec qui se rapportent au souffle (Morioka, 2012, p.28).

4.2.2 Pensée taoïste et signification

Étant donné que le sens d'origine de l'*inochi* est très proche au « *qi* » - un terme taoïste, il semble pertinent de consacrer quelques lignes à la pensée taoïste.

Le taoïsme est un ensemble de systèmes de pensée cosmologique, religieux, philosophique et médical. Son dogme fut fondé vers le sixième siècle avant Jésus-Christ en Chine. La racine la plus ancienne du taoïsme renvoie à des pensées indigènes et religieuses chinoises qui se sont progressivement structurées à travers diverses écoles de pensée pendant l'époque des Printemps et Automnes et des Royaumes combattants⁵⁵, ainsi qu'en incluant le bouddhisme introduit de l'Inde aux environs du 1^{er} siècle avant et du 1^{er} siècle après J.-C.

La philosophie du taoïsme, achevée vers le 7^e siècle, est aussi appelée la philosophie du *qi* ou du *genqi*. La philosophie taoïste remonte à la pensée de Lao Tseu qui réfléchit, pour la première fois dans l'histoire de la Chine, sur la question cosmologique - la genèse et le développement de l'univers, des choses et des êtres vivants -, et proposa une théorie que nous simplifions ainsi : Le monde fut d'abord un chaos à partir de quoi naquit le cosmos qui se sépara ensuite en deux *qi* complémentaires - yin et yang -, à partir des échanges et interactions desquels, toutes les choses naquirent à leur tour (Fukunaga, 1982, p.104).

Le taoïsme développa une philosophie cosmologique selon laquelle le *qi* est une matière première constituant les choses existantes (mobiles et fixes) et remplissant l'univers. *Qi* peut se traduire par l'air, par l'atmosphère, par le vent, par le souffle, mais aussi par la vie et la vitalité de l'homme⁵⁶. En effet, cette pensée se caractérise par l'homogénéité qualitative du *qi* qui constitue d'une part l'humain, d'autre part l'air et l'univers. Nous retiendrons particulièrement cette continuité et ce lien entre l'univers ou la nature (macrocosmes) et les hommes (microcosme) par l'intermédiaire du *qi* (*Ibid.*) comme une configuration primaire de la conception du monde, au sens anthropologique, dans laquelle le mot *inochi* s'inscrit.

⁵⁵ La période des Printemps et Automnes ainsi que celle des Royaumes combattants sont des appellations qui appartiennent à l'histoire de la Chine. Chacune couvre une période approximative allant respectivement du 8^e au 5^e siècle av. J.-C. et du 5^e au 3^e siècle av. J.-C. Les Printemps et Automnes est un nom provenant des *Annales des Printemps et Automnes* - une chronique des événements survenus pendant cette période. Quant à l'expression de Royaumes combattants, elle exprime la guerre permanente et l'émergence de sept grands États de manière parallèle ou successive.

⁵⁶ On trouve une notion assez proche du QI dans les langues Chamito-sémitiques : « *RUH* »

Par ailleurs, la philosophie taoïste est indissociable de la pensée, de la théorie et des pratiques médicales chinoises qui se développèrent autour du *qi*. L'ensemble de la médecine traditionnelle chinoise consiste à maintenir et augmenter tant la santé physique que la santé mentale en prenant soin du *qi* ou de la vie (*inochi*), dont la finalité, à la fois religieuse et philosophique, se résume en une progression vers l'immortalité ou la longévité dans ce bas monde. Cette représentation de la vie et du monde fut transmise au Japon et donna, d'une certaine façon, une première configuration à la culture japonaise et à la manière de vivre dans la population. Ainsi, le mot *inochi*, en se rapportant à la vie, à la mort, à la santé et à la maladie, se situe au centre de cet univers de la pensée.

4.3 Évolution notionnelle

Précédemment, nous avons évoqué qu'ayant été peu utilisé auparavant, le mot *seimei* fut réactualisé comme néologisme à l'époque Meiji, et que celui-ci était employé et compris comme différent et distinct de *inochi*. Mais dans la mesure où les deux mots existaient parallèlement, ils s'influencèrent l'un et l'autre. C'est-à-dire qu'il arrivait que *seimei* soit utilisé dans le même sens qu'*inochi*, alors que les notions rattachées à ce dernier évoluèrent sous l'influence de la pensée moderne ou occidentale.

4.3.1 Vitalisme occidental

Ici, nous nous référons au « vitalisme » occidental qui apparut dès la fin du 19^e siècle et perdura jusqu'au début de 20^e siècle dans l'Europe de l'ouest, aux États-Unis et en Russie. Ce dernier est une appellation globale désignant un immense mouvement philosophique, religieux voire spirituel, se développant à la suite du darwinisme et des théories évolutionnistes dérivées (biologique, sociale, politique etc.) (Suzuki, 1996, p.157-158).

Il y eut différents courants philosophiques qui s'opposèrent à la pensée cartésienne représentée par le dualisme (l'âme et le corps, l'homme et la nature), le mécanisme et le réductionnisme. Par exemple, dans la première moitié du 20^e siècle, a existé un courant appelé « philosophie de la vie » ou « Lebensphilosophie ». Certains philosophes allemands et français comme Dilthey, Bergson, Driesch, Simmel encore Schopenhauer, Nietzsche etc. sont

considérés plus ou moins comme appartenant à ce courant. De manière générale, ce groupe de penseurs s'accorda, d'une manière ou d'une autre, sur l'importance de la vie considérée comme quelque chose qui conditionne et a une potentialité transcendante par rapport à l'aspect cognitif et à l'intelligence de l'humain, et essaya de comprendre l'humain et les phénomènes humains dans cette perspective (Morioka, 2007, p.6).

D'un autre côté, une « philosophy of biology » se développa dans le monde anglo-saxon. Il existait dans les philosophies européennes, malgré Descartes, une pensée selon laquelle l'être vivant possédait une qualité particulière – la force vitale - qui se distingue du matériel. Au 20^e siècle, à l'issue de l'expérimentation biologique avec des oursins, Driesch développa la notion d'« Entéléchie » (1909), terme emprunté à Aristote, pour qualifier la force vitale. À partir de là, il commença sa réflexion métaphorique qui est considérée aujourd'hui comme faisant partie du vitalisme (contemporain). Par ailleurs, la biologie s'orienta désormais vers le mécanisme. La découverte de l'ADN et de son influence sur la génération, la morphogenèse et l'évolution biologique, suscitèrent le développement d'une philosophie s'intéressant, à la place de l'entéléchie, à la question de la réductibilité des phénomènes vitaux liés à l'ADN. Ceci est appelé la systémique (1950-) - la théorisation de l'organisation et de l'auto-organisation de la vie – qui aboutit au concept d'autopoïèse⁵⁷ (1972) – comme système s'auto-organisant et se produisant lui-même.

Ces différents éléments arrivés progressivement au Japon dès les années 1890, entraînèrent un grand mouvement vitaliste japonais qui atteignit son apogée à l'époque Taishô (1912-1926). Il influença les divers domaines comme la religion, la philosophie, la littérature, l'éthique, le traitement médical, la politique (Maekawa, 2004, p.143).

4.3.2 Vitalisme japonais : confrontation, intégration, accouchement

La théorie de l'évolution biologique de Darwin ainsi que l'ensemble des connaissances biologiques furent accueillis, au Japon, avec beaucoup d'intérêt et sans trop de conflits. En effet les croyances religieuses, loin de s'opposer à l'idée de la continuité entre l'humain et l'animal comme dans le christianisme, favorisaient la pénétration de cette théorie à travers la notion du *qi*, considéré comme l'origine de toutes les existences. Ainsi, les différents aspects et domaines du mouvement vitaliste venant de l'Occident cité plus haut furent compris via des pensées existantes, entre autres le bouddhisme et le taoïsme. Il y eut, par la suite, des confrontations et

⁵⁷ Varela, repris en Sciences de l'Éducation par Henri Vieille-Grosjean (2009)

des efforts pour les intégrer et les intérioriser, qui ont fini par générer de nouvelles idées et notions de la vie basées sur la biologie dans les diverses disciplines (Suzuki, 2002, p.67). On appelle ce mouvement le vitalisme de Taishō.

Seimei était une des notions centrales générées et génératrices. Mais nous comprenons que celui-ci se développait sur la base de l'*inochi* - la notion réceptrice, étant donné son ancienneté – d'où émerge notre intérêt pour l'évolution réciproque de ces deux notions.

La clé du vitalisme, ce sont les philosophies basées sur la biologie. Pour les Japonais, ceci signifiait d'abord la prise en compte de l'aspect autoproducteur de la vie et de son énergie vitale. Car selon les philosophies traditionnelles japonaises, le corps était considéré comme un simple récipient d'une âme ou d'une vie (bouddhisme), ou alors était rempli du qi venant de l'extérieur du corps – prendre de la nourriture, partager avec ses parents (taoïsme). À la réception du vitalisme occidental, il a donc fallu commencer par résoudre ce problème, en faisant évoluer l'idée de la vie qui flotte ou donnée de l'extérieur vers celle de la vie (*seimei/inochi*) ancrée dans le corps humain, et de la vie unique, propre à chaque personne. (Maekawa, 2004, p.166).

À ce propos, il serait utile de nous référer également à l'évolution notionnelle de la « nature » au sens d'environnement. Avant l'époque moderne au Japon, l'humain et l'environnement naturel existaient d'une manière non-séparée ou fusionnelle ; l'introduction de la science naturelle a agi sur l'esprit de l'homme pour que celui-ci regarde tout ce qui n'est pas l'humain comme objet et comme objet d'observation. Ensuite, les Japonais ont découvert la « nature » à l'intérieur de l'être humain - il s'agit de la « vie » (la force vitale) en tant qu'objet biologique observable. De cette façon, la nature (extérieure) et l'humain (ayant la vie en son intériorité) ont de nouveau été reliés, d'où l'émergence du sens de la « vie intérieure » (*Ibid.*) - un synonyme de la « nature intérieure ».

L'idée de la « vie intérieure » devint une thèse importante pour le vitalisme japonais. Par exemple, cela légitimait l'idée selon laquelle la nature humaine était l'instinct, ce qui a entraîné une sorte de divinisation de la reproduction biologique, et donc de la sexualité, en tant qu'instinct de conservation. Cette idée a émergé, socialement, comme une opposition à la morale traditionnelle. Par ailleurs, la « vie intérieure » était également conçue comme quelque chose qui se développait en permanence vers le niveau encore supérieur. Cette idée était opposée à la détermination biologique – l'idée mécaniste excluant l'effort et la spontanéité du sujet. Dans ce sens, la « vie intérieure » rappelant l'importance de la formation personnelle, se rapporta au domaine de l'éducation ainsi qu'à celui de l'éthique.

En outre, n'oublions pas que, d'un autre côté, le vitalisme a servi le totalitarisme en interprétant la vie comme la vie de la nation. Ceci se base sur un aspect théorique du vitalisme qui cherche l'harmonie entre des parties et donc l'organisation de l'ensemble. Si nous l'interprétons au niveau personnel, il peut s'agir de l'harmonie entre le corps et l'âme, entre la cognition, l'émotion et le comportement afin d'unir la vie qui est, dans ce cas, synonyme de la personne entière. Mais si nous portons cette théorie au niveau collectif, c'est-à-dire à l'ensemble renvoyant à la communauté, voire à la nation, l'individu y devient une partie qui constitue l'ensemble. Dans le cadre de l'idéologie totalitariste japonaise qui ressortit dès la fin de l'époque Taishô, cette théorie fut largement employée pour justifier la guerre et pour endoctriner le peuple japonais – la maladie et la mort signifiant la fin de la vie individuelle, mais celle-ci, du point de vue totalitariste, contribuant, métaphoriquement, à la survie de la nation etc.

Pour conclure, le vitalisme occidental – les différentes pensées philosophiques accordant de l'importance à la vie, inspirées plus ou moins par le darwinisme biologique et social – fut reçu et incorporé dans les pensées existantes au Japon, notamment via la notion du qi, notion ayant favorisé une diffusion rapide et intense en divers domaines parmi les intellectuels japonais. Seimei était un mot abondamment employé pour désigner ce qui était en train de se produire dans ce mouvement. Mais du point de vue global, ces entreprises partirent de la notion du qi, remplacé désormais par le néologisme seimei, sur lequel ils bâtirent, dans lequel ils élaborèrent leurs propres pensées à l'issue d'un travail de confrontations. Parmi plusieurs points de tension, nous retînmes particulièrement celui se rapportant à la notion de l'« individu » au sens moderne et à sa manière de le générer. Il s'agissait de la force du lien entre l'humain et la nature dans la pensée traditionnelle japonaise ; d'abord dénoué, il s'est ensuite renoué à un autre niveau, celui qui permet à l'homme de développer, modestement, son autonomie existentielle, sa personnalité, et en gros, son individualité au sein de la nature humaine. Au-delà de la simple question du mot, il y eut cette évolution notionnelle qui ne fut pas indifférente de celle de l'inochi. Rappelons que si seimei est relativement réservé aux intellectuels, inochi est un terme populaire et quotidien pour les japonophones. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons maintenant particulièrement aux usages contemporains et actuels d'inochi, par rapport au degré d'implantation des sens ajoutés au début du 20e siècle.

4.4 « *Inochi* » actuel

4.4.1 Définitions et expressions

Nous allons repérer les différentes définitions d'« *inochi* » ainsi que les expressions contemporaines qui les emploient. Nous nous inspirons, pour cet examen, des travaux de Morioka concernant le concept d'« *inochi* » (2012), mais nous travaillons à des fins de recherches propres, à l'aide de plusieurs dictionnaires japonais⁵⁸.

La première définition est la force ou l'énergie fondamentale qui maintiennent les êtres vivants en vie. Par exemple, il y a les expressions comme « laver son *inochi* »⁵⁹ qui veut dire récupérer ou rétablir, en prenant du repos, la force qui nous maintient en vie. « Déborder d'*inochi* »⁶⁰ renvoie à l'être plein d'énergie vive, « brûler son *inochi* »⁶¹ signifie que, dans un contexte de fin de vie, l'énergie vitale se consume. Et encore, « relier *inochi* à » exprime la transmission de la génération antécédente à la génération suivante de quelque chose d'important qui continue ainsi à vivre et à exister pour longtemps et qui ne se perd pas.

Il est assez clair que ce premier sens du terme s'inspire directement de son étymologie - l'âme à l'intérieur du souffle ou l'énergie spirituelle qui permet de vivre. Même si le mot « souffle »⁶² n'apparaît pas tel quel, nous voyons dans les expressions citées, la notion du *qi* diminuant (causant la fatigue, la mort etc.) ou augmentant et révélant l'être en vie, la puissance vitale. Et puis, l'*inochi* présent dans ces expressions revêt un caractère plutôt flexible et impersonnel, renvoyant à la fois au corps d'une personne donnée et aux échanges avec d'autres vies. Cela est plus facile à comprendre en considérant l'*inochi* comme du souffle, qui entre dans un corps et qui en sort, qui circule entre les corps, voire entre les êtres vivants au sens le plus large. La dernière expression citée (« relier *inochi* à ») se réfère même au caractère interconnecté des vies dans le temps.

La deuxième définition désigne la période entre la naissance et la mort ainsi que la durée d'une vie. Les expressions concernant la mort sont nombreuses, par exemple, « *inochi* se

⁵⁸ En japonais : *Kojien* (Iwanami), *Daijirin* (Sanseido), *Nihongo dai jiten* (Kodansha), *Kokugojiten* (Iwanami)

⁵⁹ En japonais : *inochi no sentaku*

⁶⁰ En japonais : *inochi ga minagiru*

⁶¹ En japonais : *inochi ga moe tsukiru*

⁶² En japonais : *iki* (息)

termine »⁶³, « perdre son *inochi* »⁶⁴, « laisser tomber son *inochi* »⁶⁵. D'autres comme « *inochi* se raccourcit »⁶⁶ nous placent devant le danger compromettant la vie au moment où le risque survient, « râper son *inochi* »⁶⁷ veut dire suer sang et eau ; le reste de vie est alors compté comme l'exprime « son *inochi* est court »⁶⁸, mais il est parfois possible d'échapper à une mort accidentelle et de « ramasser son *inochi* »⁶⁹. Et ainsi de suite...

Le caractère commun de ce groupe d'expressions est qu'elles inscrivent la vie dans un espace et dans un temps limité. Autrement dit, elles supposent qu'il y ait un début et une fin à la vie, propre à chaque individu. Ceci se rapporte d'abord à l'influence d'une croyance ancienne et indigène chinoise selon laquelle la longévité d'une personne est prédéfinie par le ciel (le symbole transcendant). L'idée, c'est la présence d'une vie sur la terre pendant un certain temps comme une loi universelle et commune à n'importe qui. C'est à cette deuxième définition que s'ajoutent, probablement, des sens modernes individualistes avec la conception d'une vie demeurant à l'intérieur du corps, ou alors d'un homme possédant sa propre vie individuelle.

La troisième définition est *inochi* qui signifie ce qui est le plus important, s'agissant tant d'une personne donnée, que de la qualité essentielle d'un objet. La première, comme par exemple l'expression « enlever *inochi* »⁷⁰ se rapporte à quelqu'un dont on a enlevé son statut social, sa fierté, sa fortune etc. voire qu'on amène à perdre sa vie. Dans le passé, l'expression « le sabre est *inochi* pour le *bushi* (guerrier japonais de l'époque ancienne) »⁷¹ signifiait l'importance de cet instrument qui affecta la raison d'être du *bushi*. Plus récemment, on peut s'arrêter sur l'« *inochi* d'une poupée »⁷² qui se réfère à l'artisan l'ayant réalisée, la qualité essentielle de cette poupée apparaissant sur son visage.

Enfin, Morioka ajoute une quatrième définition qui est « *inochi* éternel ». Ceci veut dire la « vie éternelle » - la notion qui se trouve dans les écrits religieux.

⁶³ En japonais : *inochi ga owaru*

⁶⁴ En japonais : *inochi wo ushinau*

⁶⁵ En japonais : *inochi wo otosu*

⁶⁶ En japonais : *inochi ga chijimu*

⁶⁷ En japonais : *inochi wo kezuru*

⁶⁸ En japonais : *inochi ga mijikai*

⁶⁹ En japonais : *inochi wo hirou*

⁷⁰ En japonais : *inochi tori*

⁷¹ En japonais : *katana ha bushi no inochi*

⁷² En japonais : *ningyo no inochi, ningyo ha kao ga inochi*

Les expressions contenant le mot *inochi* sont nombreuses, et ses utilisations sont plus ou moins subjectives selon le locuteur. Malgré ça, on peut les répartir en fonction des quatre catégories de définitions présentées plus haut (Morioka, 2012, p.29).

4.4.2 Paradigme et phénomène sociétal

4.4.2.1 Présentation de « publications sur *inochi* » de Morioka

Morioka, un philosophe travaillant dans le domaine de la bioéthique et l'éthique environnementale, fit un état des lieux sur les publications concernant *inochi* qui eurent lieu dans les années 1980. Les « publications sur *inochi* », selon l'appellation de Morioka, concernent des livres, des journaux, des magazines, des articles, des prospectus et ainsi de suite, dont les sujets concernent la mort, l'euthanasie, l'avortement, les personnes handicapées, l'éducation, le sexe, l'écologie, les problèmes environnementaux et le mouvement antinucléaire. Morioka tentait de déceler à travers les « publications sur *inochi* », la conception du monde, du cosmos, de la nature et de l'humain chez les Japonais contemporains ; mais à l'issue de cet examen, il dégagait une sorte de paradigme, c'est-à-dire qu'il repéra des idées, des thèmes, des logiques, des messages (cachés) qui apparaissaient de manière récurrente. Par ailleurs, nous précisons que ces publications ne peuvent être considérées comme représentatives de l'ensemble des publications, et donc des représentations sociales, ce ne sont que des idées apparues dans les écrits de gens compétents en ce domaine.

Parmi les nombreuses publications étudiées par Morioka, il y avait deux documents du Ministère de l'éducation qui s'intitulaient « Directives pour le développement des sentiments du respect pour *inochi* » (1988) pour les élèves en primaire et en collège. Ceux-ci sont destinés aux enseignants amenés à s'en servir pour leur cours de morale. En les analysant, Morioka pointe l'aspect normatif et partial de la posture du Ministère qui pose problème. À part ceci, cependant, il estime qu'ils contiennent presque tous les éléments représentatifs des discours concernant *inochi* observés dans les différentes publications.

Nous allons présenter l'analyse de ces documents par Morioka sur laquelle nous nous appuyerons pour repérer des caractéristiques de l'*inochi* dans des utilisations concrètes, sur lesquelles les dictionnaires ne nous disent rien, et pour mieux comprendre les enjeux de l'*inochi*

qui ne sont pas sans rapport avec le monde éducatif. Dans cet objectif, nous laisserons volontairement de côté l'aspect normatif déjà évoqué plus haut.

Morioka relève six propriétés de l'*inochi*. Nous les présentons de manière à généraliser les contenus en y ajoutant des modifications et des explications sans en changer le sens initial.

Être irremplaçable

On parle du caractère irremplaçable de l'*inochi*, parce qu'on considère que l'*inochi* (la vie) est unique pour chacun, et qu'on ne peut pas revivre la même vie. Ceci s'applique aussi bien à l'humain qu'aux autres êtres vivants qui sont considérés comme égaux devant ce constat.

Processus de la naissance, de la croissance, du vieillissement et de la mort

L'*inochi* rentre dans le cycle de la vie qui se marque notamment par la naissance, la croissance, le vieillissement et la mort. Ceci s'applique, sans différence, aux humains, aux animaux et aux plantes. C'est une des compréhensions les plus fondamentales de l'*inochi*.

Être au-delà de toute force humaine

Ce caractère fait appel au mystère de la vie qui renvoie, au moins partiellement sans doute, à la question biologique de la vie. On pense au fait que nous (notre corps) ne vivons et ne maintenons pas notre vie par notre volonté. Ce constat amène l'*inochi* à se rapprocher de l'objet religieux transcendant.

Vivre ensemble dans un soutien mutuel

Cette compréhension se base sur le fait que ceux qui ont un *inochi* (qui sont en vie) ne vivent pas hors du réseau du soutien mutuel. Ceci dégage un double sens, synchronique et diachronique. Synchroniquement, le réseau du soutien mutuel se traduit, d'une part, par le rapport ou le lien interpersonnel qui se résume dans l'expression de « vivre ensemble », et d'autre part, par l'écosystème selon lequel l'humain et la nature sont reliés en « symbiose » via la chaîne alimentaire. Diachroniquement, le réseau du soutien mutuel est considéré comme la succession générationnelle entre les parents et les enfants. Ceci semble inclure tant le lien du sang que la transmission de quelque chose d'important à travers les générations.

Personnalité

Dans la continuité du caractère irremplaçable de l'*inochi*, on arrive à l'idée selon laquelle les *inochi* ne sont jamais identiques (sauf à considérer les clones...) et cette originalité

de chaque *inochi* se remarque d'emblée dans l'apparence de chaque être vivant. Dans ce cas, la notion de l'*inochi* soutient la particularité individuelle (sa personnalité ou sa nature).

Chaleur et Respiration

Soit humaine, soit animale, la chaleur corporelle ainsi que la respiration semblent les éléments qui évoquent particulièrement le terme « *inochi* » au sens d'être en vie.

Ce sont les six caractères que Morioka observe dans les deux documents du Ministère de l'Éducation. Ces caractères se partagent, plus ou moins, entre les « publications sur *inochi* » des années 1980, qui nous semblent toujours actuelles, ou tout du moins, peuvent nous donner quelques idées concrètes.

Par ailleurs, dans l'objectif de promouvoir le cours de morale, ces six caractères servent d'arguments permettant d'aboutir à certaines conclusions moralistes voire normatives. Par exemple, l'incitation au comportement respectueux envers les *inochi*, à l'entraide, à l'effort permanent etc. Comme nous le savons bien, cette tendance arbitraire est particulièrement forte dans le contexte scolaire, mais il faut reconnaître que ceci fait partie de la culture scolaire japonaise depuis assez longtemps.

Quant au niveau général, les différents auteurs des « publications sur *inochi* » écrivent à titre personnel et avec un point de vue basé, sans doute, sur leurs expériences privées ou professionnelles. Ils ne peuvent donc pas être considérés comme des idéologues dans un discours officiel ; cependant, ils partagent plus ou moins cette même orientation, disons, paradigmatique dans laquelle la notion « *inochi* » relève de certains sens et messages assez précis.

4.4.2.2 Analyse complémentaire de « publications sur *inochi* »

Nous apportons quelque analyse complémentaire à celles de Morioka. Il nous semble que toutes ces « Publications sur *inochi* » sont, au fond, liées à une sorte de recherche pour répondre à la question « Qu'est-ce que la vie / *inochi* ? ». En fait, c'est avec tout le courant bioéthique arrivé au Japon dans les années 1970 que le débat contemporain autour de la vie et de la mort a commencé. En particulier, la mort cérébrale et la greffe d'organes ont entraîné des discussions en profondeur. L'enjeu majeur était de savoir si la mort cérébrale devait ou bien pouvait être considérée comme la mort d'une personne ou non. Alors que cette question ne s'est

pas posée, de façon si symbolique, dans les pays occidentaux où la séparation du corps et du cerveau, du physique et de l'esprit étaient culturellement fondées, et la greffe d'organes à l'issue de la mort cérébrale était considérée comme un bien (Shimasono, 2008, p.12). On va dire que c'est à la lumière de la bioéthique occidentale avec laquelle les Japonais ne se sentaient pas à l'aise que ce genre de question est réapparu et est à nouveau soulevé par toute une catégorie de population, écrivains, penseurs, journalistes, philosophes : « Qu'est-ce que la mort ? » et « Qu'est-ce que la vie ? ». Ensuite, ces deux interrogations furent transportées dans celle sur l'« *inochi* », compte tenu de la popularité de ce terme japonais signifiant le fait d'être en vie. Cependant, comme nous avons vu, « *inochi* » est un concept ayant une perspective qui relie la vie et la mort qui se définissent l'une par rapport à l'autre. La question bioéthique a entraîné ainsi une large réflexion philosophique collective et personnelle qui faisait partie des phénomènes d'*inochi*.

Revenons sur le paradigme d'« *inochi* ». Morioka a examiné les publications des années 1980. Par contre depuis, il y eut, au Japon, plusieurs événements qui semblèrent encore renforcer et orienter des phénomènes d'« *inochi* ».

Par exemple, le Japon connut les deux grands tremblements de terre – celui de Kôbe en 1995 et celui du Tohoku en 2011. Après la modernisation industrielle achevée, toute une série de destructions de la nature et de pollutions a été dénoncée pour leur capacité de nuisance envers à la santé des êtres vivants, entre autres des humains ; ces sinistres ont rappelé aux Japonais le fait que les humains sont impuissants devant la force naturelle, et le sentiment ancestral de peur et de respect envers la nature. En ce qui concerne le cas du tremblement de terre du Tohoku notamment, malgré de nombreux morts, on y parlait beaucoup d'*inochi* au sens d'entraide, d'espoir et du lien spirituel, non pas seulement entre les victimes, mais aussi parmi les personnes qui ont été touchées par les événements et qui se sont rendues sur place pour les aider. Ceci a vraisemblablement renforcé l'idée d'un soutien réciproque et d'échanges spirituels vécus dans ces situations extraordinaires reliant soi aux autres.

Un autre exemple qui peut être lié aux phénomènes d'*inochi* est la remilitarisation du pays en raison de circonstances géopolitiques et diplomatiques de ces dernières années. D'une part, la lutte contre la menace d'attaque par missiles et par d'autres moyens dans le contexte de l'Extrême-Orient ; d'autre part, le mouvement d'anti-militarisation s'organisant notamment pour s'opposer à l'amendement de la Constitution par lequel le gouvernement actuel a l'intention de passer du pacifisme au militarisme. En fait, la mémoire de la Seconde Guerre mondiale permet difficilement à de nombreux Japonais de penser à la possibilité de disposer à

nouveau d'une force militaire capable de faire la guerre. Dans ce contexte, « *inochi* » intervient comme une revendication pour la protection de la vie potentiellement menacée par la violence, dans une perspective qui va jusqu'à la protection de la génération des enfants pour qu'ils ne partent pas, dans l'avenir, mourir à la guerre.

En plus de ces deux exemples remarquables, au Japon, les personnes travaillent souvent trop et il n'est pas rare d'entendre dire que certains finissent par mourir à cause de cet excès d'effort. En outre, beaucoup de suicides relèvent de problèmes sociaux depuis assez longtemps. L'école, quant à elle, voit la violence physique et morale croître. Globalement, ce qui est qualifié souvent de « société stressante » menace les *inochi*.

Pour conclure, les phénomènes d'*inochi* émergent à travers différents problèmes et diverses questions de la société contemporaine perçue de manière plus ou moins menaçante pour les vies. Ils engagent à rechercher des arguments philosophiques – de manière à faire appel aux affections, aux émotions ainsi qu'aux sensibilités – afin de rappeler à la société l'importance fondamentale de la vie (*inochi*) dans un domaine donné. L'objectif est de générer des messages avec lesquels des individus, par la suite, sympathisent et vont reproduire le même type d'arguments d'une manière ou d'une autre et où, petit à petit, vont s'installer dans la société des valeurs qu'ils s'emploient à consolider.

Par ailleurs, comme nous le voyons explicitement dans les six caractères de l'*inochi* mis précédemment en relief, ils concernent, tant l'*inochi* individuel au sens irremplaçable et déterminé dans un temps et un espace donné, que l'*inochi* qui relie aux autres *inochi* et qui échange avec eux dans un mouvement synchronique et diachronique. Dans la partie suivante, nous allons travailler sur ce double aspect de l'*inochi*.

4.5 Éléments théoriques

Morioka a fait un grand travail anthropologique de conceptualisation de l'« *inochi* » à partir d'un questionnaire ouvert au grand public. Une quantité importante de données lui permit de repérer deux exigences pour que l'« *inochi* » soit perçu comme tel. Nous les présentons l'une après l'autre afin de les considérer comme des éléments théoriques de l'« *inochi* » pour notre recherche.

4.5.1 « *Inochi* » et « être *inochi* »

L'« être *inochi*⁷³ » est une expression assez souvent utilisée à la place de l'« *inochi* », lorsque l'on veut explicitement désigner que la chose a un *inochi*. L'« être *inochi* » désigne souvent les humains et les autres êtres vivants. Mais les humains et les autres êtres vivants ne sont pas toujours forcément considérés comme l'« être *inochi* ». L'« être *inochi* » peut également désigner la mer, l'air, l'écosystème, la terre et l'univers dans certaine condition.

L'« être *inochi* » renvoie plus précisément à un aspect et une phase que les créatures possèdent intrinsèquement ou potentiellement. On considère donc les choses comme des « êtres *inochi* », seulement lorsque cet aspect ou cette phase semble se manifester aux yeux de l'observateur. Alors que l'usage du terme « *inochi* » n'a pas forcément cette précision. Par exemple, tout le monde est généralement d'accord pour considérer l'humain comme une « *inochi* », que ce soit l'homme ou la femme, le jeune ou le vieux. Par contre, l'« être *inochi* » est un aspect ou une phase dans un moment donné, et peut donc être un nouveau-né, un bébé qui crie, un enfant qui se montre épanoui, une femme enceinte, une personne en fin de vie etc.

Prenons un autre exemple. Une fleur et un lapin sont des êtres vivants. Mais lorsqu'on les traite comme des objets, - par exemple, la fleur coupée dans le but décoratif, le lapin comme instrument de l'expérimentation scientifique -, on ne les considère plus comme des « êtres *inochi* ». Mais on les considère comme tel lorsque la fleur et le lapin se montrent dans la pleine jouissance de leur vie.

Ceci est une première exigence selon Morioka. C'est-à-dire que contrairement à ce que l'on pense, en général, à savoir que l'« *inochi* » désigne toutes les créatures, l'« *inochi* » est un concept avec une condition précise, à savoir :

- *L'« inochi » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.*

En adoptant ce concept-là, nous pouvons comprendre que lorsque l'on utilise l'expression « être *inochi* », le locuteur est en train d'évoquer ce concept dans une perspective évolutive de la vie, que ce soit la croissance ou la dégénérescence jusqu'à la mort. À l'inverse, lorsque l'on appréhende cette notion sans particulièrement tenir compte de la continuité dans

⁷³ En japonais : *inochi arumono*

laquelle elle se situe entre passé et futur comme étapes de vie communes aux êtres vivants, la chose peut être alors entendue comme un objet ou quelque chose de qualitativement proche.

Revenons sur l'exemple précédent. Lorsque la fleur est perçue comme ayant l'*inochi* (ou l'« être *inochi* »), on la voit, sans forcément en avoir conscience, comme quelque chose qui s'inscrit dans un processus de vie, que ce soit les bourgeons qui gonflent, qui commencent à s'ouvrir – ce qui fait sentir à l'observateur son énergie vitale -, où les pétales tombent - ce qui marque la fin de vie après être passée par toute une série d'étapes de la vie (la naissance, la croissance, la reproduction et la mort). Ou alors, le témoin des sauts d'un petit lapin peut y voir l'*inochi* en train de grandir, par exemple.

Il est possible également de saisir une étoile comme l'*inochi*, lorsqu'on la regarde comme un être qui est né il y a très longtemps, a grandi, a donné naissance à une planète, avant de vieillir et *de mourir*. La terre peut-être aussi saisie comme l'*inochi* par ceux qui l'observent. Dans ce cas, on la considère dans sa longue histoire, de sa naissance jusqu'à aujourd'hui. Par contre, ce point de vue semble assez proche de celui énonçant l'hypothèse de Gaïa selon laquelle la terre est un système physiologique incluant la biosphère. Il y a aussi une manière de voir l'ensemble de la nature – le soleil, la lune, la voie lactée, la montagne, la rivière, le sol, la colline etc. – comme l'*inochi*. Cela nous rappelle la conception animiste plutôt que l'écosystème.

Il serait sans doute important de tenir compte de cet aspect animiste dans la culture populaire japonaise. Nous comprenons alors plus facilement la distance rapprochant les humains des animaux, des plantes, en un mot, de la nature dans la conception générale du monde chez les Japonais. Mais il est aussi important de ne pas tout spiritualiser. Dans le cadre de l'animisme, des choses sont divinisées et se voient attribuer une âme. Il peut y avoir un croisement entre l'« *inochi* » et l'« âme » dans un sens religieux, mais vu les différentes utilisations concrètes, l'« *inochi* » renvoie à un monde de significations beaucoup plus large que celui de la religion.

Enfin, nous devons nous référer au fait que la perception de l'« être *inochi* » ou de l'« *inochi* » tout court relève, en quelque sorte, du jugement personnel. Cela veut dire que l'« être *inochi* » et l'« *inochi* » ne sont pas des concepts arrêtés qualitativement ou recueillant l'unanimité. Certaines personnes considèrent l'humain comme seul « *inochi* », alors que d'autres en ont une compréhension plus large incluant les animaux, les plantes et les autres créatures. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises conceptions. La perception de l'« être *inochi* »

et de l'« *inochi* » peut donc varier d'une personne à l'autre, mais sans doute d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, sachant que ces conditions restent évolutives pour une même personne parce qu'inscrites dans le temps.

4.5.2 Finitude et infinitude

La deuxième exigence de l'« *inochi* », est son caractère à la fois fini et infini. Nous commencerons par la finitude.

Lorsque nous avons travaillé sur les définitions du terme « *inochi* » à l'aide des dictionnaires, nous avons relevé celle qui désignait la période entre la naissance et la mort. Celle-ci supposait qu'il y eût un début et une fin de la vie dans un temps et un espace limité. À partir de ce caractère fini, on attribue, en général, à l'*inochi* des valeurs comme l'être irremplaçable et unique voire la personnalité et l'individualité. Concrètement, on n'y parle pas de la fleur, mais de cette fleur qui est sous mes yeux, pas du lapin mais de ce lapin que je prends dans mes bras etc. La vie de chaque individu, que ce soit l'humain, l'animal ou la plante, commence seul et finit également dans la solitude. Aucun autre individu ne peut remplacer sa naissance et sa mort. Personne ne peut vivre sa vie à la place d'un autre. La finitude de la vie renvoie donc à cette existence singulière et, par extension, à l'importance de l'individu.

Quant à l'infinitude, rappelons-nous d'abord l'étymologie de l'*inochi* qui était l'âme à l'intérieur du souffle ou l'énergie spirituelle permettant de vivre. La première définition de l'*inochi* était directement liée à cette étymologie, à savoir la force ou l'énergie fondamentale qui maintient les êtres vivants en vie. En examinant différentes expressions, nous pouvions dégager une image de l'*inochi* en tant que souffle (ou air), qui entre dans un corps et qui en ressort, qui circule entre les corps, voire entre les êtres vivants. Si nous l'exprimons de manière scientifique, ceci désigne sans doute les échanges dans la biosphère ou l'écosystème. Plus concrètement, il doit s'agir de la chaîne alimentaire et de l'échange des minéraux, des substances chimiques etc. La vie, vue dans cette perspective, n'a pas de caractère personnel, mais revêt celui d'un espace transversal et infini.

D'un autre côté, les Japonais soulignent également le lien intergénérationnel à travers la reproduction. Une vie ne peut pas exister sans ses ancêtres – elle est liée au passé. Une vie va donner naissance à une autre vie – elle sera liée au futur. Ceci s'exprime comme une « chaîne des *inochi* ». Mais la « chaîne des *inochi* » ne se limite pas à l'aspect biologique de la vie, car

L'*inochi* a une signification plus large - il signifie aussi quelque chose d'important, au sens subjectif, qui ne devrait pas se perdre à travers le temps. Dans ce sens, la « chaîne des *inochi* » renvoie également au souvenir, à la manière de vivre, à l'énergie, à la spiritualité voire à la culture au sens plus large qui se transmet d'une personne à l'autre, d'une génération à l'autre ; tant de façon individuelle que collective. Ainsi, le caractère infini de l'*inochi* dans l'espace et dans le temps s'associe à des valeurs comme l'importance du lien, de l'entraide et de la transmission.

La finitude et l'infinitude de l'*inochi* sont à la fois contradictoires et complémentaires, et elles sont plus ou moins présentes ensemble dans la réflexion sur l'*inochi* chez les Japonais. Selon des personnes, l'une peut avoir la primauté sur l'autre, tout comme l'une peut se comprendre à la lumière de l'autre, car on ne peut pas ignorer complètement ce caractère opposé.

4.5.3 Conclusion

Nous exposons ci-après à nouveau les deux conditions théoriques de l'*inochi* abordées précédemment.

- « *Inochi* » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.
- « *Inochi* » doit posséder les deux caractéristiques de la finitude et de l'infinitude.

Morioka conclut que dans le contexte (ou dans le paradigme) actuel japonais, la conceptualisation de l'« *inochi* » implique ces deux conditions de manière simultanée.

Nous portons notre attention sur le caractère transversal de l'*inochi*, s'inscrivant dans le cycle de la vie, entre l'humain, l'animal, la plante et les autres créatures. Cette simple juxtaposition de toutes les créatures sur le même horizon à travers le concept de l'*inochi* trouvant ses origines dans le *qi* et dans la conception animiste du monde. Elle rappelle l'essentiel de l'existence des créatures, entre autres des êtres vivants, dans la vie et la mort à la fois singulière et universelle – on peut parler du style de vie universel ou commun car le monde était et est toujours constitué des vies et des morts, puis des vies et des morts suivantes... La singularité de la vie est facilement associée à sa finitude. Quant à l'universalité, elle dépasse la singularité de l'individu limité dans le temps et l'espace pour le considérer comme partie intégrante de l'infinitude d'une vie cyclique où les créatures se succèdent dans une incessante répétition. Les première et deuxième conditions sont donc liées.

Morioka a dégagé ces concepts de l'« *inochi* » de manière seulement provisoire ; c'est-à-dire qu'ils pourront être contestés, complétés, élaborés, et enrichis par différentes études dans le futur. Morioka constate que l'utilisation du terme « *inochi* » est aujourd'hui tellement large et variée d'une personne à l'autre qu'il n'est pas possible de prendre en compte tous les aspects observables. Mais d'ailleurs n'est-ce pas la principale raison d'être du concept et de la théorie ? Rendre saisissable l'insaisissable en le réduisant à quelques points essentiels. Nous n'allons donc pas chercher à critiquer son travail conceptuel qui semble déjà assez utile et utilisable. Mais nous devrions maintenant articuler, sur la base du travail de Morioka, notre analyse en anthropologie sociale de la « vie » avec la sphère de l'éducation.

Nous avons déjà fait la recherche, dans la partie contextuelle, sur ce qu'aujourd'hui implique l'« éducation de la vie » comme pratique éducative. Pour aller plus loin, nous devrions peut-être examiner la place de la « vie » dans la pensée et philosophie éducative et pédagogique au Japon, et ainsi apporter un point de vue de l'intérieur de l'éducation qui devrait être pris en compte dans l'appréhension de l'« éducation de la vie ». Voici, l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre V : Analyses des pensées éducatives au Japon

Dans le premier chapitre de la partie contextuelle, nous avons parcouru l'histoire de l'éducation au Japon de l'époque d'Edo à de nos jours, dans l'intérêt d'éclaircir l'évolution du système éducatif dans la société moderne et contemporaine japonaise. Dans le chapitre présent, nous nous intéressons, à l'époque de la modernisation sociétale, à différentes théories, philosophies et pensées qui furent considérées, d'une part, pour l'intérêt politique éducatif concernant la construction de l'institution scolaire, d'autre part pour le développement de la recherche de théories et pratiques pédagogiques au niveau universitaire, dans la formation des enseignants ainsi que dans le cadre des terrains scolaires. Cet examen nous permettra non seulement de mieux comprendre le paysage structurel, philosophique et idéologique du monde de l'éducation actuel au Japon, mais aussi d'éclaircir l'« éducation de la *vie* » au 21^e siècle à partir de l'ensemble de ce paysage historico-philosophique.

5.1 Utilitarisme

La modernisation de la société japonaise qui eut lieu à l'époque Meiji (1868-1912) commença par l'occidentalisation des systèmes centraux de la nation. La construction d'un nouveau système éducatif fut un des projets gouvernementaux prioritaires associé à l'industrialisation et à la croissance économique du pays. De ce fait, il nous semble important de nous intéresser au point de départ de l'institution scolaire moderne et aux pensées qui la sous-tendaient.

Nous essayerons, dans cette partie, de répondre aux questions suivantes : « en quoi la fondation du système éducatif était-elle liée à la modernisation globale du pays ? » ainsi que « sur quelle philosophie se basait l'éducation ? », en réfléchissant au terme d'« utilitarisme ».

5.1.1 Utilitarisme en tant que philosophie politique

Nous rappelons que les dirigeants du nouveau gouvernement dans les premières années de Meiji étaient d'anciens *bushis* issus de la classe la plus haute et la plus élitiste de l'époque

Edo. Ils recevaient, dès la petite enfance et ce jusqu'à l'âge adulte, une formation néoconfucianiste qui était l'orthodoxie telle que définie par le gouvernement du shogunat des Tokugawa. Au Japon, le néoconfucianisme consistait à la fois en des études renvoyant à la formation personnelle à travers lesquelles l'homme s'efforçait d'atteindre la vertu, et en l'art de gouverner et de moraliser le peuple par la vertu (Tsujimoto, 1999, p.32). Les vertus comme « être économe et patient », « avoir du discernement », étaient considérées comme le bien vers lequel l'on encourageait à se tourner par le moyen de l'autodiscipline.

Par ailleurs, un des impératifs de la modernisation japonaise était d'augmenter la richesse de la nation, autrement dit, de se rapprocher, le plus rapidement possible, d'une force économique comparable à celle des pays occidentaux afin d'être reconnu sur le même horizon qu'eux. Pour cela, il était nécessaire de sortir de la tradition confucianiste et d'adopter le rationalisme occidental et le capitalisme.

C'est dans ce contexte qu'un politicien réformateur, Mutsu Munemitsu (1844-1897)⁷⁴, découvrit l'utilitarisme de J. Bentham et fut convaincu du fait que l'esprit néoconfucianiste des membres gouvernementaux et des politiciens devenait une gêne pour faire avancer la modernisation. Mutsu trouva, dans l'utilitarisme de Bentham, un autre *bien* que celui recherché dans le néoconfucianisme. Il s'agissait d'augmenter les plaisirs et de diminuer les souffrances en vue de la réalisation du bien-être collectif maximal.

La naissance de l'utilitarisme s'inscrit dans le contexte de l'industrialisation capitaliste qui commença vers la fin du 18^{ème} siècle en Grande-Bretagne. Cette doctrine se base avant tout sur les valeurs concrètes de l'homme, autrement dit, les pouvoirs humains sont mis en avant par rapport aux valeurs traditionnelles et religieuses qui étaient justifiées par l'autorité et par l'antériorité (Laval, 2007, p.5). Dans le cas japonais, l'utilitarisme s'opposa à la tradition confucianiste en fournissant un nouveau principe moral et le libéralisme. Concrètement, la question n'était plus de chercher, individuellement, à élever la personnalité ni à atteindre la vertu, mais plutôt de rechercher l'intérêt commun et le bonheur de la société – ce qui représentait une valeur utilitaire et utilitariste.

⁷⁴ Il est né dans une famille de guerriers de province de la classe supérieure. Il monta à Edo à l'âge de 15 ans et y suivit des études confucéennes. Dès 18 ans, il rejoignit le mouvement révolutionnaire, et à 24 ans, il entra en fonction dans le nouveau gouvernement de Meiji. Il établit le système des départements et de recrutement militaire et réforma le système fiscal. Il introduisit le libéralisme et envisageait une modernisation législative (Ichikawa, Watanabe, 2012, p.57).

Mutsu voulait abattre la politique d'épargne soutenue depuis l'époque d'Edo, et abolir les classes sociales pour que chacun choisisse son métier et gagne mieux sa vie. L'intention de Mutsu était de changer la mentalité du peuple et de l'instruire au libéralisme. Il préconisa également le passage de l'autocratie gouvernementale à la démocratie parlementaire, afin d'écouter l'opinion publique et de protéger l'intérêt personnel du peuple. Cette pensée trouve son origine dans un fameux principe moral de Bentham : « *the greatest happiness of the greatest number* ».

Mutsu considérait la société libérale comme un synonyme de la modernisation. Il avait l'ambition de passer d'une philosophie politique de type oriental à celle de type occidental en introduisant les idées utilitaristes, en créant une constitution et un parlement qui soutiendrait la nouvelle forme de la société, et en instruisant le peuple dans l'objectif de servir plus fortement les intérêts de toute la société. Mais ceci ne se réalisa que partiellement, et surtout superficiellement. Faute de temps pour attendre la maturité en matière d'esprit moderne la modernisation fut précipitée, et la réforme utilitariste de Mutsu finit par générer des pouvoirs directifs gouvernementaux importants concernant la politique économique : une grande importance fut accordée, d'une part, au rendement et à l'efficacité des activités et des systèmes, et d'autre part, à l'utilité des individus.

Ces valeurs partiales se sont pourtant tellement ancrées au cours de la modernisation accélérée qu'elles survivent encore de nos jours comme une posture ou une culture fondamentale, quand il s'agit d'activités économiques et de politique gouvernementale. Et ceci pose régulièrement des problèmes éthiques (Ichikawa, Watanabe, 2012, p.58).

5.1.2 Utilitarisme en tant qu'éthique personnelle et sociale

J.S. Mill personnalisa l'utilitarisme classique que représentait la pensée de Bentham et développa une éthique et une pensée s'inscrivant, aujourd'hui, au centre du libéralisme social. Il se posa la question suivante : si, comme le dit Bentham, l'homme est égoïste et ne cesse de chercher son plaisir, comment peut-il souhaiter « le plus grand bonheur du plus grand nombre » ? Il sembla à Mill que la capacité d'un homme à définir l'« utilité » par soi-même était une question cruciale. Ainsi, il reconnut la dimension qualitative du plaisir et interpréta « le plus grand bonheur du plus grand nombre » de manière hiérarchisable en l'associant à la capacité du jugement individuel. Ce faisant, il s'écarta de Bentham qui s'intéressait uniquement à la quantité des plaisirs, ce qui causait un problème car la minorité avait tendance à être

sacrifiée au profit du plaisir de la majorité. Par là même, Mill développa une éthique altruiste qui découle du bon sens dans les activités économiques libérales. C'est-à-dire que, lorsque son propre plaisir contribue à augmenter le bonheur du plus grand nombre, il est considéré comme « utile » ou bon, mais lorsque ce plaisir est néfaste pour les autres ou cause plus de déplaisirs que de plaisirs pour l'ensemble, il est jugé comme « inutile » ou porteur de mal.

Si, à l'époque de la modernisation japonaise, Mutsu introduisit le libéralisme classique en tant qu'instrument technico-politique, Nishi Amané (1829-1897), un occidentaliste et un des penseurs des lumières japonaises, s'appuya sur l'éthique de Mill qu'il considérait comme la pensée occidentale la plus innovante à l'époque, afin de tenter d'éclairer le peuple japonais à la morale moderne et libératrice des mœurs et des valeurs traditionnelles.

Étant une des personnes ayant le plus contribué à la traduction des termes venant de l'Occident vers le japonais au début de Meiji, Nishi présenta les idées de Mill de manière à les rapprocher de la culture orientale dans un souci pédagogique. Nishi dit, dans son ouvrage « *Jinsei-sanpo-setsu* » (1875), que l'objectif de la vie de l'homme le plus important est « le plus grand bonheur du plus grand nombre », et propose les trois repères – la santé, l'intelligence ou la sagesse, la richesse – à travers lesquels on devait essayer de rechercher un plaisir de haute qualité. Pour Nishi, cet utilitarisme s'appliquait tout autant à la morale personnelle qu'à la morale sociale, à savoir penser à ses intérêts (améliorer sa santé, son intelligence, sa richesse), à ceux de sa famille et de ses proches, enfin à ceux de la nation. Mais Nishi mit en avant l'altruisme et rappela l'importance de faire attention à ne pas nuire aux intérêts des autres avant de penser à ses intérêts. Dans sa pensée, Nishi est allé jusqu'à mettre en avant les notions de « droits » et d'« obligations » et était d'avis que le gouvernement devait les prendre en compte sérieusement dans la législation.

Pour conclure, Mutsu et Nishi s'intéressèrent tous les deux à l'utilitarisme mais d'un point de vue bien différent. Mutsu avait des fonctions politiques et l'utilisait comme une technique politique afin de favoriser la croissance économique du pays. Quant à Nishi, qui était un intellectuel et était versé à la fois dans les pensées confucianistes et chinoises et dans la pensée occidentale, il penchait vers l'introduction d'un autre aspect de la modernité représenté par la liberté, l'individualité, la citoyenneté – éléments constitutifs de la démocratie.

La politique du *rattrapage* dans les quinze premières années de Meiji changea, pourtant, au fur et à mesure que l'identité de la nouvelle nation s'affermisssait au sein du gouvernement. En effet, le Japon s'orienta vers l'impérialisme avec une idéologie traditionaliste et

confucianiste. Ainsi, les hommes politiques firent le tri en matière d'introduction de la culture occidentale. C'est-à-dire qu'ils ne voulurent accepter que des techniques tout en rejetant ses idées et ses philosophies, ce qui était bien résumé dans le slogan de l'époque : « esprit japonais et technologie occidentale » (*wakon-yôsei*). Le mouvement éducatif à l'esprit moderne et à la démocratie par le bas que certains penseurs clairvoyants essayèrent d'introduire au début de Meiji ne disparut jamais de la société japonaise, mais cette posture ne fut jamais principale dans la politique officielle.

Maintenant, nous allons revenir sur l'utilitarisme et voir les influences de celui-ci dans le domaine de l'éducation durant la période de la création du système éducatif moderne.

5.1.3 Utilitarisme et éducation au Japon

Malgré une rupture radicale avec l'ancien régime - le féodalisme, certaines mentalités et valeurs liées à l'époque précédente continuaient à résister dans le comportement des hommes et des femmes, qui pourtant fonctionnèrent comme éléments favorisant le passage au capitalisme et à la diffusion de l'esprit libéral vers lesquels voulut les orienter le nouveau gouvernement de Meiji.

Nous pouvons notamment citer *risshin shusse*. Cette expression, littéralement « parvenir » ou « réussir dans la vie », était, à l'époque féodale, une éthique ascétique chère à l'ancienne classe dominante (*bushi*), plus ou moins partagée par la morale populaire des roturiers, signifiant pour eux qu'un enfant, en partant en service ou en apprentissage chez quelqu'un, acquérait les vertus de la vie professionnelle et économique comme l'assiduité, le travail, l'économie et la patience, et qu'il devenait indépendant dans son métier (Ameda, 2014, p.392).

Nous allons voir de quelles manières *risshin shusse* contribua, au moment de la modernisation, au développement de l'aspect économique et utilitariste du système éducatif, afin d'appréhender conceptuellement l'institution scolaire japonaise et quelques-uns des problèmes majeurs de celle-ci dans sa forme originelle.

5.1.3.1 Éthique ascétique et développement de la méritocratie

Les anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure furent les plus touchés par l'abolition successive du système féodal orchestrée par le nouveau gouvernement. Ils perdirent tout à la fois leur salaire, leur honneur et la supériorité légale par rapport aux roturiers. Par besoin financier immédiat, ils étaient les premiers à se lancer dans une voie toute neuve - des écoles institutionnelles, en particulier dans une formation de haut niveau, celle des élites. En fait, ces anciens *bushis* savaient répondre le mieux aux nouvelles exigences, en raison de leur bagage favorable dû à leur posture culturelle, à savoir un bagage savant, un goût pour les études et un désir de se perfectionner. En effet, ils étaient déjà initiés au même type de structure intellectuelle à travers le *hankô* – l'établissement créé par les fiefs – où une certaine méritocratie sur le plan intellectuel était reconnue.

Par ailleurs, pour les anciens *bushis* qui perdirent tout, se consacrer à une voie qui pouvait les amener au rang de l'élite était la seule possibilité de regagner à la fois une vie et un honneur équivalent à celui de l'époque précédente, et ceci, associé à l'honneur de la famille (voire de leurs ancêtres), seuls les *bushis* étant admis à posséder un nom de famille. En fait, la voie des études n'était pas seulement un choix personnel, mais toute la famille soutenait son enfant en espérant rétablir l'ancien honneur de la famille. Ce qui motivait les enfants et les jeunes de cette catégorie, c'était donc un ascétisme basé sur le sentiment de responsabilité pour la mission qui leur était confiée, pour eux et leur famille.

Les enfants issus de familles d'anciens *bushi* monopolisèrent les places dans les collèges, alors que le taux de scolarisation montait à peine chez les anciens roturiers. Rapidement, le concours d'entrée au collège devint une compétition, étant donné qu'au début, il n'y avait qu'un collège par département. De la même manière, il n'y avait que cinq lycées et une seule université dans l'ensemble du pays. Et il fallut, à chaque étape, avoir un diplôme pour accéder à un établissement supérieur. Cette hiérarchisation pyramidale du système éducatif institutionnel était conçue pour sélectionner les meilleurs – les élites. Ainsi, l'ascétisme chez les jeunes ambitieux fut absorbé dans ce système de compétition, et changea petit à petit de nature. C'est-à-dire que les études ne furent plus considérées comme l'objectif en soi, mais elles devinrent le moyen pour obtenir ce qui était au-delà du certificat et du diplôme scolaire – l'emploi. Les métiers les plus attirants pour les jeunes étaient les plus hautes fonctions comme politicien, militaire ou bureaucrate – des métiers à la fois très bien rémunérés et prestigieux –,

mais aussi le métier d'enseignant – très recherché à l'époque, moins rémunéré mais toutefois honorable.

Pour résumer, l'éthique ascétique ou la vertu de *risshin shusse* était un réel moteur pour les anciens *bushis*. Être assidu, travailleur et patient, c'était disposer d'un moyen qui leur permettait de monter l'échelle scolaire. Et l'école leur délivrait une carte d'accès à un emploi de haut niveau, à la fois mieux rémunéré et honorable. Ceci devint synonyme de « réussite ». Autrement dit, c'est grâce à ce moteur à la disposition des anciens *bushis* que le projet gouvernemental de construction de la nouvelle institution scolaire – lieu de la formation des élites dans un premier temps –, fonctionna, comme si l'offre correspondait parfaitement au désir d'une population. Ainsi, l'ensemble de ce phénomène ayant lieu au tout début de l'époque de la modernisation, il projeta le modèle d'un système social et économique – germe utilitariste de l'institution scolaire - qui allait désormais se diffuser, se développer et se reproduire, en s'imposant à toute la population.

5.1.3.2 Système scolaire et société du diplôme

Après la première vague des anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure, ce sont les anciens roturiers aisés comme les familles de médecins, celles des professions religieuses, les commerçants et les agriculteurs riches qui commencèrent à apparaître sur la scène scolaire. Le gouvernement voulait que les nouvelles écoles institutionnelles fussent des lieux de la transmission des connaissances et des techniques occidentaux. Ceci correspondait plus ou moins au besoin de renouveler, au fur et à mesure du progrès social, les connaissances et les techniques liées aux différents secteurs d'activités. De plus, la population de cette catégorie avait une condition culturelle favorable à l'adaptation aux études à l'école. Ainsi, certains parents voulaient transmettre en héritage leur métier à leurs enfants avec certains avantages que l'école pouvait offrir. Cette population, issue des roturiers de la classe aisée entra en concurrence, vers 1880, avec celle des anciens *bushis* pour les places dans les collèges à partir duquel commençait le chemin conduisant à l'élite.

Si les populations ayant des bagages financiers ou intellectuels trouvaient de l'intérêt aux études à l'école, la population modeste et très modeste ne comprenaient pas l'utilité de la nouvelle institution scolaire. En effet, les contenus des enseignements à l'école ne correspondaient pas à leurs besoins dans leur vie et leur travail, la plupart étant des agriculteurs. Par contre, des parents continuaient d'envoyer leurs enfants dans les écoles traditionnelles

terakoya qui enseignaient les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que des connaissances directement liées à leur besoins professionnels, considérées comme indispensables dans leur vie de tous les jours.

Le gouvernement voulait scolariser toute la population, non pas pour qu'elle devînt une élite, mais pour l'instruire dans les valeurs impériales et la rendre utile à l'intérêt national. Le gouvernement maniait simultanément la carotte et le bâton pour que les parents scolarisent leurs enfants, mais cela ne fonctionna pas très bien étant donné leur grande résistance. La situation changea dans les années 1890 où l'industrialisation et la production capitaliste grandissantes commencèrent à nécessiter beaucoup de main-d'œuvre ayant au moins le niveau primaire. Étant stimulé par la possibilité de se convertir professionnellement, le peuple voyait petit à petit le bénéfice (l'utilité) de l'institution scolaire et des enseignements qui leur ouvriraient les portes d'un travail de type moderne – ouvrier en usine, employé de bureau, etc. Le taux de scolarisation augmenta considérablement et de manière collective, car la psychologie collective fonctionnait également pour ne pas prendre de retard sur son temps⁷⁵.

Autrement dit, cependant, ce n'était rien d'autre qu'une vulgarisation du système scolaire déjà bien caractérisé par le diplôme et le principe de la compétition. En effet, lorsque, en 1909, le taux de scolarisation atteignit 98% sur l'ensemble du pays, la tension acharnée vers la réussite de l'examen d'entrée au lycée et à l'université se généralisait chez les élites. Les diplômés de haut niveau pouvaient maintenant bénéficier de deux possibilités pour leur orientation professionnelle - la fonction publique, ou alors les affaires. L'utilitarisme du système éducatif préconisé par le gouvernement s'articulant parfaitement au système de recrutement dans le monde socio-économique, créa une grande machine capitaliste qui devint la société du diplôme où l'individu n'avait de choix que de le conquérir consciemment ou non, volontairement ou non.

5.1.3.3 Norme de *risshin shusse* et d'auto-responsabilité

⁷⁵ Le travail agricole s'organisait en collectivité sous le régime féodal. Les paysans partageaient des connaissances professionnelles, négociaient avec le seigneur et payaient des impôts collectivement. La solidarité et la coopération les unissaient fermement, d'où provenait la résistance de l'esprit collectif chez le peuple japonais (Nozaki, 1998, p.118).

Risshin shusse renvoie à une notion dans laquelle une éthique ascétique est indissociable avec le régime féodal. Cette mentalité fut développée chez les personnes se sentant contrariées par le système de classes sociales rigides. C'était notamment le cas des anciens *bushis* de la classe moyenne et inférieure. Même à l'époque féodale, les études, bien que celles-ci ne permettent pas de changer de classe, étaient néanmoins partiellement considérées comme un moyen de se faire reconnaître dans un sens méritocratique. Cette volonté de s'élever soi-même était l'éthique et plus ou moins la norme chez les *bushis*.

Libéré des classes féodales, *risshin shusse* devenait, avant tout, le moteur anti-traditionnel pour les individus aspirant à se détacher de l'ancienne contrainte et à satisfaire leurs désirs personnels. Par ailleurs, dans le contexte international colonialiste et impérialiste de l'époque, ces motivations personnelles se justifiaient comme une contribution à la nation, à savoir faire grandir l'économie nationale. D'autre part, l'aspect social et économique du pays était initié et dirigé de manière monarchique par le gouvernement de Meiji qui voulait faire de la société japonaise une société capitaliste.

Dans la mesure où le projet gouvernemental ne fonctionnerait pas sans la participation de la population, il était crucial pour le gouvernement de gérer, promouvoir et maintenir la motivation, le désir et l'effort de la population de manière à maximiser la croissance du pays et à minimiser les éléments nuisibles à celle-ci, dans une société de plus en plus compétitive, inégale et impitoyable.

La stratégie du gouvernement était d'utiliser la vogue de *risshin shusse*. En fait, dès le début de Meiji, des publications d'histoires biographiques de « réussite » eurent un grand succès. Cela commença en 1871, avec la traduction japonaise de « *Self-Help* » (1859) de Samuel Smiles, un écrivain britannique, racontant l'histoire de la réussite (au sens libéral, bien sûr) de plus de 300 Occidentaux. Faire les plus grands efforts permet à n'importe qui de réussir dans la vie (*risshin shusse*). Dix millions d'exemplaires furent vendus au Japon. Par la suite, de nombreux livres japonais sur *risshin shusse* parurent. Parmi eux, celui de Fukuzawa intitulé « L'Appel à l'étude » (*Gakumon no susume*, 1872) était le plus représentatif et apprécié dans ce genre, étant donné qu'il parvint lui-même, un *bushi* de classe inférieure, à devenir un grand intellectuel occidentaliste - un des grands penseurs des lumières japonaises.

Au cours de ce boom, *risshin shusse* devint petit à petit une nouvelle norme sociale. Lorsque Fukuzawa prônait que l'homme devait parvenir au sommet (faire *risshin shusse*), il valorisait les vertus comme l'assiduité, le travail, la patience, l'économie qui pouvaient faire

partie du processus de *risshin shusse*, en même temps qu'il dévalorisait la pauvreté et la paresse. En fait, suivre des études signifiait à la fois richesse financière et personnalité *de haute qualité* à cause de l'acquisition de vertus, à l'inverse, l'absence d'étude fut jugée à la fois comme un signe de pauvreté en argent et en personnalité.

Le gouvernement instrumentalisa parfaitement ce jugement moral afin d'inciter la population à faire *risshin shusse*, en abusant de sa sensibilité psychologique, à savoir la notion de l'« honneur » personnel ou familial (collectif) ainsi que le sentiment de « honte » - la fierté à la japonaise.

L'école fut l'endroit idéal pour diffuser voire inculquer ces valeurs à tout le peuple. Dans un premier temps, c'est à travers des enseignants issus des anciens *bushi* que cette éthique et ces valeurs furent progressivement transmises et diffusées. Ensuite, le gouvernement les promut par tous les moyens, notamment par les chants et par l'éducation morale, dans l'intention d'inculquer profondément la norme de *risshin shusse* dans l'esprit japonais dès l'enfance.

Risshin shusse stimulait le désir personnel et l'ambition méritocratique, et dans ce sens, donna de l'espoir. Par contre, la société de plus en plus capitaliste n'offrait pas toujours et à tous la bonne récompense. En réalité, les inégalités sociales devinrent de plus en plus grandes et l'instabilité des activités économiques et industrielles entraîna du chômage. La loi du plus fort ne fut jamais ressentie si fortement. Le gouvernement, sans solutions à priori à ce problème, anticipa en introduisant l'idée d'auto-responsabilité pour tout ce qui arrive dans la vie sociale d'un individu, afin d'éviter que des mécontents se tournent vers le gouvernement, et ainsi continua à encourager voire à obliger à penser de la manière suivante : même si la situation vécue est difficile, il ne faut pas se décourager, il faut être patient et continuer ses études et faire des efforts ; le plus important n'est pas de gagner ou posséder beaucoup mais d'élever sa propre personnalité.

L'individualisme au nom de l'auto-responsabilité devint une façon de donner un sens à la vie de la population japonaise. C'est une des raisons pour lesquelles on assiste à un véritable acharnement dans l'investissement de la vie scolaire, dont la réussite est le garant d'une vie sociale et professionnelle plus stable et sécurisée.

5.1.4 Conclusion

L'utilitarisme serait un des éléments clés pour caractériser l'éducation japonaise, l'institution scolaire publique et le problème profond attaché à celles-ci, car la genèse de l'éducation moderne était entièrement dépendante de la politique économique. Il faut souligner d'une part l'utilité de l'institution scolaire du point de vue politique, qui la considérait comme une réelle machine pour pousser le capitalisme et la production du « peuple japonais », et d'autre part cette institution perçue et vécue par le peuple comme un moyen de satisfaire ses désirs et ses besoins dans la vie. Ce climat utilitariste, de motivation variée selon les utilisateurs, précocement fondé, créa une conception de l'éducation réduite à l'adoption du *risshin shusse* ainsi qu'à l'obtention du diplôme scolaire chez les Japonais.

Cela signifie également que la philosophie de l'éducation, censée répondre à la question « qu'est-ce que l'éducation ? », commença par une vision utilitariste de l'homme et par celle, superficielle, de l'éducation, sans se poser de question sur l'homme et le rapport de celui-ci avec l'éducation. L'immaturation ou l'insuffisance de l'humanisme, liées à la pensée utilitariste est, de nos jours encore, constatées par beaucoup de chercheurs et acteurs dans le domaine éducatif. Et lorsque l'on remet en question l'éducation actuelle, notamment la tendance à accorder de l'importance à l'utilité sans la coopération, et à l'autonomie sans l'altruisme, on finit toujours par se retrouver au point de départ - dans la naissance de l'éducation moderne (Tanaka, 2013b, p.98).

5.2 Éducation nouvelle

Dans la partie précédente, nous nous sommes intéressée à la politique de l'éducation – l'aspect gestionnaire du système éducatif et de l'institution scolaire qui marqua le début de l'histoire de l'éducation moderne au Japon. Pourtant, la vision utilitariste et instrumentaliste de l'éducation fut, au fur et à mesure, mise en doute, et finit par produire, selon l'expression courante, un certain mouvement qualifié d' « Éducation nouvelle ». Quel était ce mouvement ? Quelles étaient la posture et les revendications de ce dernier ? Et qu'en retient le monde éducatif aujourd'hui ? Voici nos objets d'examen à venir.

5.2.1 Condition préalable : à la recherche de la didactique standardisée

5.2.1.1 Méthodes pestalozziennes

Durant les quinze premières années de Meiji, le Ministère de l'Éducation cherchait activement à améliorer et moderniser les pratiques pédagogiques des enseignants en primaire en les référant aux modèles occidentaux, entre autres américains. En fait, la majorité des enseignants à l'époque était formée aux méthodes classiques, héritées de l'époque d'Edo - l'écoute, la mémorisation, la récitation et la routine – considérées toujours comme les meilleures façons d'apprendre (Galan, 2001, p.50), tandis que les enseignements traditionnels étaient en train de ressembler aux occidentaux avec l'utilisation courante de manuels scolaires créés à partir de livres traduits. C'est dans ce contexte qu'un Américain, Marion McCarrel Scott (1834-1922), fut invité pour jouer un rôle majeur dans la formation des instituteurs. Scott amena, d'abord, au monde éducatif japonais la méthode d'enseignement simultanée - économique et efficace pour transmettre des connaissances au plus grand nombre -, et le matériel pédagogique adapté à ce mode d'enseignement (tableau noir, pupitres, chaises ou bancs, tableaux illustrés etc.) (*Ibid.*, p.51), qui, par la suite, se diffusèrent dans tout le pays à travers l'École normale de Tokyo, alors qu'auparavant, selon le mode d'enseignement des *terakoya*, l'enseignant s'adressait à chaque élève individuellement.

Par ailleurs, Scott importa également la pédagogie développée dans les écoles publiques américaines - des techniques d'enseignement basées sur la pédagogie de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). L'introduction des deux méthodes suivantes au Japon, accompagnées des principes de base de l'« Éducation nouvelle » ainsi que de la pensée pestalozzienne⁷⁶, marque notamment cette période. Il s'agit de la « méthode des questions-réponses » fondée sur un jeu de questions et réponses s'apparentant au questionnement socratique, et de la « méthode objective d'enseignement (*object lesson methode*) » dont l'idée principale est de développer harmonieusement les capacités de l'enfant par l'observation ou l'expérimentation directes des choses et des phénomènes réels (*Ibid.*, p.52). Si, tout au

Graphique 11. L'enseignant apprenant, à l'aide d'un tableau illustré, aux élèves les choses selon la « méthode des questions-réponses ».



long des premières années de Meiji, le monde éducatif japonais continuait à étudier, à diffuser et à pratiquer l'ensemble de ces méthodes, les idées essentielles de la pédagogie pestalozzienne, trop innovantes à l'époque, ne furent pas correctement comprises par la grande majorité des instituteurs. En outre, s'y ajoutait la force du cours collectif qui ne favorisait que la centralité de l'enseignant, et ces méthodes se réduisirent souvent à leurs aspects techniques. Ainsi, les questions-réponses mécaniques et répétitives, utilisées en s'aidant d'un tableau illustré afin de faire mémoriser aux élèves des connaissances déjà apprises, devinrent dominantes sur le terrain scolaire.

La tendance mécanique et formaliste de l'utilisation des méthodes inspirées de Pestalozzi fit de plus en plus l'objet de critiques du point de vue pédagogique. En plus, dans un contexte politico-idéologique s'orientant vers le nationalisme impérialiste, les « idées américaines » que représentaient les méthodes pestalozziennes furent également accusées car faisant peu de cas de la formation morale des élèves (Galan,1999, p.55). En effet, l'anti-occidentalisme et la propagande de l'éducation morale dans la politique de l'éducation commença en 1879 quand parut un court texte résumant les réflexions de l'empereur Meiji et s'intitulant « La Volonté impériale sur l'éducation ». Ceci incita le retour à l'étude de principes confucéens plus traditionnels et provoqua une polémique. Dès l'année suivante, la politique de

⁷⁶ « Ne pas être trop sévère avec les jeunes enfants, aller du proche au lointain, du simple au complexe, s'adapter aux élèves, nourrir leurs savoirs en développant leur sensibilité etc. » (Galan, 2001, p.51)

l'éducation alla se fonder sur le contenu de la « Volonté impériale » ; on attribua à l'éducation morale une place privilégiée par rapport aux autres matières dans les programmes de l'école élémentaire ; le Ministre de l'Éducation inscrivit, dans le « Guide de l'éthique des enseignants des écoles élémentaires », leur rôle important et responsable dans la propagande de la morale et de la formation d'esprits patriotiques respectueux de l'empereur, et ainsi de suite. L'ensemble de ces politiques, incluant des aspects législatifs et constitutionnels, aboutit au « Rescrit impérial sur l'éducation », publié en 1890, qui définit l'objectif de l'éducation, dans un sens purement politico-idéologique, comme la formation de sujets au service de l'État impérial et de l'empereur, que ce soit les enseignants ou les élèves.

C'est dans ce contexte que, à partir des années 1880, la politique japonaise se rapprocha de celle de l'Empire allemand ayant une idéologie officielle forte du pouvoir de l'État, ce qui influença considérablement l'orientation de l'éducation publique japonaise (*Ibid.*, p.55). En effet, le Ministère de l'Éducation tourna le dos au modèle éducatif anglo-saxon basé plus sur la conception des droits de l'homme, et alla chercher des références dans le modèle allemand parce que l'éducation allemande accordait de l'importance à la formation personnelle, au sens éthique et moral, comme objectifs de l'éducation. Ceci servait les arguments rationnels de la primauté de l'éducation morale confucéenne et impérialiste au Japon (Hashimoto, 2015a, p.10).

5.2.1.2 Herbartianisme

L'éducation allemande introduite au Japon relevait de l'herbartianisme dont le fondateur est le philosophe et pédagogue Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Elle fut introduite, d'une part, par un Allemand, Emil Hausknecht (1853-1927), invité à l'Université impériale (ancien nom de l'Université de Tokyo) entre 1887 et 1890, et d'autre part par des étudiants japonais rentrant de Prusse et l'ayant appris. Un projet national, l'herbartianisme, fut alors diffusé dans tout le Japon via le canal des écoles normales.

Nous présenterons ici d'abord les travaux de Herbart et l'herbartianisme, puis nous verrons quelle a été sa réception au Japon.

En Allemagne, la tradition de *Bildung* caractérise particulièrement la culture des intellectuels et des philosophes allemands de la période allant de la deuxième moitié du 18^{ème} siècle à la première moitié du 19^{ème} siècle (Ringer, 1978, p.107). Dans le domaine de l'éducation, le concept éducatif de *Bildung* fut construit par Helder, Humboldt et Hegel (Torimitsu, 2013,

p.160). Le terme *Bildung* est à la fois un synonyme d'éducation et de formation, et relève d'une auto-construction d'un individu associée à une philosophie humaniste. Les aspects et les fins de cette *Bildung* varient en fonction des auteurs.

Pour Herbart, la fin de l'éducation est la *Charakterbildung* se rapportant à la maturité en matière de morale. Herbart désigne cinq repères de la moralité ou de l'éthique, à savoir la liberté intérieure (*Idee des innern Freiheit*), la perfection (*Idee der Vollkommenheit*), la bienveillance (*Idee des Wohlwollens*), le droit (*Idee des Rechts*) et l'équité (*Idee der Billigkeit*). Ce sont des valeurs s'apparentant au Christianisme et aux Lumières françaises (Hashimoto, 2015a, p.10).

Dans la pensée pédagogique de Herbart et de ses disciples, les notions de « gouvernement (*Regierung*) » et de « discipline (*Zucht*) » sont importantes. Le « gouvernement » fait référence à l'encadrement ou l'organisation de la situation pédagogique et à la conception du maître et des élèves dans une activité éducative, tandis que la « discipline » renvoie à l'organisation des connaissances ou au programme de l'éducation ainsi qu'à la méthode d'instruction conçue comme un formateur des élèves à la morale et à la discipline ; elle contribue, par conséquent, à la *Charakterbildung*.

Herbart, qui a tenté d'élever la pédagogie au rang d'une science exacte, fondée sur une double base spéculative et expérimentale (Buisson, 1882, p.1252), développa une théorie d'apprentissage basée sur la psychologie des états mentaux des enfants dans une situation d'apprentissage ou d'enseignement. Afin d'éveiller chez l'élève la « multiplicité d'intérêts (*Vielseitigkeit des Interesses*) » - le but de l'éducation selon Herbart -, il théorisa le processus d'apprentissage ou d'enseignement en quatre étapes d'une leçon (*Formalstufen*), à savoir, la « clarté » (la perception des objets) – l'« association » (ou la comparaison) – le « système » (la construction d'un système, d'une loi, d'une règle) – la « méthode » (l'application des connaissances acquises). Ainsi, l'enseignant doit prendre en compte ces différentes étapes cognitives chez l'élève et choisir des méthodes d'enseignement adaptées à chaque moment. Herbart appela l'ensemble des capacités et compétences sollicitées auprès de l'enseignant le « tact pédagogique (*pädagogischer Takt*) ».

Après la mort de Herbart, ses disciples développèrent des didactiques plus formalistes dans le but de pouvoir les appliquer facilement en situation scolaire. Par exemple, Tuiskon Ziller (1817-1882), le fondateur du « séminaire pédagogique » de l'Université de Leipzig en 1862, reformula les quatre étapes d'une leçon de Herbart en cinq étapes en remplaçant la « clarté » par l'« analyse » et la « synthèse ». Quant à Wilhelm Rein (1847-1929), le dernier disciple important de Herbart et un professeur de pédagogie à Iéna dont la notoriété a fait de

cette ville un centre mondial de pédagogie, il proposa, en s'inspirant de Ziller, le fameux schéma de la leçon en cinq étapes. Il s'agit du schéma suivant⁷⁷ :

- « préparation » (ramener à la conscience les acquis antérieurs afin d'y articuler les informations nouvelles)
- « présentation » (des faits nouveaux)
- « comparaison » (qui sollicite les liens associatifs)
- « généralisation » (qui dégage la loi ou le principe organisateur)
- « application » (qui vise la stabilisation des connaissances acquises en vue de leur utilisation dans des situations variées)

Cette didactique dite *classique* était largement enseignée dans un grand nombre d'écoles normales et d'universités en Allemagne dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle. Elle influença également d'autres pays comme les États-Unis, le Japon et l'Autriche-Hongrie. Par contre, au 20^{ème} siècle, l'herbartianisme devint le « repoussoir » obligé de l'Éducation nouvelle (Hameline, 2002).

Maintenant, nous allons examiner la réception de l'herbartianisme au Japon. Ceci se caractérise par deux facteurs. Premièrement, à l'époque, le Ministère de l'Éducation japonais était activement à la recherche de méthodes d'enseignement uniformisatrices - facilement applicables sur le terrain et accessibles pour tous les enseignants. L'assimilation de l'herbartianisme était sélective et réduite à ses aspects technique et méthodologique, voire manipulée pour la rendre conforme aux principes politico-idéologiques de l'éducation japonaise. Deuxièmement, les enseignements de Hausknecht semblaient se baser principalement sur ceux de Hermann Kern (1823-1891), un des disciples de Herbart, et de plus, les étudiants japonais envoyés en Prusse ramenèrent les enseignements de Ziller et de Rein. Ces deux éléments expliquent l'enthousiasme du monde éducatif pour l'herbartianisme et sa force méthodologique, mais beaucoup moindre pour les idées d'Herbart lui-même qui étaient considérées comme trop spéculatives et difficiles pour s'articuler avec la réalité pédagogique. La traduction japonaise des œuvres de Herbart parut plus tard que celles de ses disciples.

En ce qui concerne la réception des idées morales de Herbart au Japon, si l'importance accordée à l'éducation morale avec la notion de *Charakterbildung* était une des raisons

⁷⁷ Nous nous appuyons notamment sur une présentation faite par Philippe Meirieu (2008)

majeures pour que l'herbartianisme reçût un bon accueil au Japon, la nature de leur contenu subit une manipulation politico-idéologique dans son interprétation. En effet, en les interprétant et en les rapprochant des valeurs confucéennes et impérialistes, la confiance en l'homme et en ses capacités éthiques et esthétiques représentant la pensée humaniste de Herbart fut détournée, soit dans le but d'un renforcement de l'endoctrinement, soit dans un sens utilitariste. Grâce à un appui théorique, les spécialistes de l'éducation japonaise réussirent à hisser leurs chères valeurs politico-idéologiques jusqu'au rang de vertus, l'« éducation à la vertu »⁷⁸ était désormais entendue comme la fin ultime de l'éducation. À cette période, la conception officielle de l'éducation morale (ou de la vertu) vit sa forme théoriquement achevée ; ainsi c'est une des raisons pour laquelle l'herbartianisme marqua profondément l'éducation japonaise (Yamamoto, 1985, p.71).

Par ailleurs, dans la pensée pédagogique herbartienne, une série de questions liées à l'éducation – la possibilité, la nécessité, le but et la modalité de l'éducation - sont bien reliées entre elles, dans un sens humaniste et individualiste. Alors qu'intégrées dans le contexte japonais, la possibilité et la nécessité de l'éducation se transformaient en arguments utilitaristes, le but de l'éducation se limitait à une interprétation idéologico-impérialiste, et il manquait la modalité de l'éducation - bien efficace pour diriger un cours collectif.

En fait, la puissance méthodologique et pratique de la conduite d'un cours dans l'herbartianisme, entre autres le schéma de leçon en cinq étapes de Rein, séduisait autant les spécialistes de l'éducation que les enseignants sur le terrain (Galan, 1999, p.56). La considérant comme applicable à n'importe quelle matière, les spécialistes écrivirent de nombreux ouvrages didactiques montrant des exemples de leçons pour chaque matière, qui devaient être par la suite utilisés pour former des maîtres. Ainsi, autour de 1900, la didactique *classique* à la japonaise fut parachevée dans la région de la capitale, et alla se diffuser en province. Au cours de cette diffusion, la « leçon en cinq étapes » semble avoir été réduite à trois étapes (« préparation » – « généralisation » – « application »). Et c'est cette forme simplifiée qui se pratiquait sur le terrain scolaire (Hashimoto, 2015a, p.11).

5.2.1.3 Conclusion

⁷⁸ En japonais : *tokuiku*

La construction de l'éducation moderne au Japon s'accompagna de la recherche et d'un certain achèvement d'une didactique standardisée. Dans un premier temps, la méthode d'enseignement simultané, introduite dans un intérêt d'optimiser la scolarisation des enfants et la diffusion des connaissances, intervint aussi dans le rapport entre le maître, les élèves et les savoirs transmis, de manière à déterminer le statut de chacun entre l'autorité et la soumission. Ensuite, les méthodologies herbartianistes charpentèrent le mode de transmission bien standardisé dans les écoles primaires publiques japonaises. Cependant, la tentative d'une didactique modernisée ou occidentalisée entraîna paradoxalement une tendance traditionaliste telle que la mémorisation et la routinisation du processus d'enseignement sur le terrain. La force unificatrice de la didactique et des manuels scolaires entièrement contrôlés par l'autorité ne servait qu'à répandre une éducation sans vie, sans enfants voire sans acteurs.

L'Éducation nouvelle au Japon apparut dans ce contexte, contre l'éducation officielle et publique.

5.2.2 Mouvement de l'Éducation nouvelle

La critique contre l'éducation publique coïncide, plus ou moins, avec la montée de la conscience démocratique chez le peuple japonais, marquant notamment une période entre les années 1910 et 1920. En fait, le premier gouvernement issu de la politique des partis fut formé en 1918, et la première législative au suffrage universel fut organisée en 1925. Le mouvement démocratique et les revendications pour des droits civils se répandirent alors dans la société. Dans ce contexte global, la politique éducative et l'école publique fondées sur le nationalisme impérialiste entraient en contradiction avec le réveil de la citoyenneté. En plus, l'intention politique centrée sur l'inculcation des valeurs idéologiques entraînant le formalisme voire la momification de l'éducation devint un problème de plus en plus important même pour les responsables de la politique éducative. Ainsi, ces derniers finirent par accorder une certaine liberté pédagogique aux acteurs du terrain afin qu'ils trouvent des solutions eux-mêmes.

Ce qui caractérise donc le mouvement de l'Éducation nouvelle au Japon, c'était d'abord la motivation centrée sur la recherche d'approches nouvelles sur « comment enseigner » (Hashimoto, 2015a, p.13). Mais les questions « quoi enseigner » et « pourquoi enseigner » restèrent entre les mains des politiques, ainsi intouchables directement. Par ailleurs, ce

mouvement japonais n'allait pas de soi : il y eut des influences du monde éducatif de l'étranger comme entre autres l'éducation progressive de John Dewey (1859 -1952) et de William H. Kilpatrick (1871-1965) aux États-Unis, et l'éducation nouvelle de Célestin Freinet (1896-1966), d'Ovide Decroly (1871-1932) et de Maria Montessori (1870-1952) en Europe, développées de façon plus ou moins simultanée. Des pédagogues japonais, dans un premier temps, étudièrent et examinèrent leurs théories et leurs pratiques afin de les incorporer dans leur propre pédagogie. Mais la vraie nouveauté de l'Éducation nouvelle, que ce soit en Occident ou au Japon, demeure dans une nouvelle conception de l'éducation où « pourquoi », « quoi » et « comment » s'organisent autour de l'enfant. Si la pédagogie dite traditionnelle se base sur l'humanisme intellectuel – l'humanité bâtie sur l'ensemble des savoirs intellectuels remontant à la Grèce antique redécouverte au moment de la « Renaissance », se justifiant par son authenticité historique et produisant une autorité idéologique (Houssaye, 2014, p.115) –, l'esprit de l'Éducation nouvelle rappelle plutôt un humanisme éthique et ontologique associé à l'idée démocratique, en s'appuyant, d'une part sur la psychologie enfantine – l'enfant saisi comme une entité plus proche de la nature que de l'homme et par conséquent, comme quelqu'un qui comprend et apprend différemment que l'adulte –, et d'autre part sur la nature de l'existence humaine située entre le soi, l'interaction avec les autres personnes et l'environnement. Autrement dit, la pensée de l'Éducation nouvelle rejoint, au fond, celle sur la « vie » humaine entendue comme une « vie » tant physique que métaphysique, éthique qu'ontologique, qui affecte la réflexion sur la relation entre l'enfant et les connaissances, l'enfant et l'enseignant ainsi que l'éducation et la société. C'est le cas notamment des idées qu'on trouve chez Dewey, Decroly et Bergson : leur pensée et idées éducatives traitent de la « vie ».

Le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise peut ainsi, en effet, être considéré comme faisant partie du vitalisme de Taishô (voir Chapitre IV) où le terme « vie (*seimei*) » était une source fondamentale de réflexion dans différentes disciplines académiques et dans des manifestations sociales de diverse sorte, revendiquant l'importance de la « vie » par rapport au régime politique, à la société capitaliste, à la situation internationale (la guerre) etc. de l'époque. Ainsi, sympathisant avec les grands philosophes et ceux promoteurs de l'Éducation nouvelle en Occident, certains pédagogues japonais fondèrent leur pensée et pratique pédagogique sur l'existence profonde de l'homme, l'enfant et l'éducation pour tendre vers un humanisme ontologique fondé sur la vie qui n'a rien à voir avec la vision utilitariste, économique et manipulable de l'enfant et de l'homme qui régnait puissamment dans le monde éducatif japonais.

L'objectif de la section suivante est d'examiner l'exemple d'un pédagogue japonais important pour mettre en avant les idées et les philosophies occidentales auxquelles se référait sa pensée, afin de mieux comprendre certaines des caractéristiques de ce mouvement japonais de la première moitié du 19^{ème} siècle et sa position dans l'histoire de la pensée pédagogique du pays.

5.2.2.1 Réveil au métier d'enseignant

Hashimoto (2014a, p.135) estime que l'importance du mouvement de l'Éducation nouvelle dans l'histoire de l'éducation au Japon correspond à un réveil à la pensée pédagogique et au métier d'enseignant chez des enseignants de terrain.

Quarante ans après la réforme de Meiji (1867), la vie des Japonais évoluait à grande vitesse avec le développement urbain, industriel et économique, et une nouvelle classe dite « bourgeoise » apparaissait. Dans ce contexte, le besoin d'une éducation qui convienne aux exigences de l'époque se ressentait plus en plus fortement dans la population.

Les éducateurs ou penseurs, considérés de nos jours comme des pédagogues ou des partisans de l'Éducation nouvelle, avaient une vision commune quant à la façon dont le Japon devait être par rapport au reste du monde (Abe, 2015, p.233-234). C'est-à-dire qu'ils voyaient que depuis la réforme de Meiji, le Japon ne cherchait qu'à imiter l'Occident mais, pour eux, ce n'était pas comme cela que le Japon trouverait sa place dans le monde car il lui était nécessaire d'abord de se créer une propre culture. Cette problématique s'appliquait parfaitement à l'éducation devenant formalisée et formaliste, leur semblant incapable de projeter quoi que ce soit dans la société du futur. C'est ce point de vue qui donna lieu à un certain réveil à la responsabilité d'éduquer pour l'avenir du pays.

À l'époque, on attendait des enseignants qu'ils transmettent efficacement des savoirs et des valeurs que l'État déterminait. Autrement dit, ils n'étaient pas du tout là pour poser des questions ou réfléchir au sens de ce qu'ils faisaient, mais juste pour développer des didactiques efficaces et économiques – globalement, pour travailler comme des « machines à enseigner » (Hashimoto, 2015a, p.15). Le passage de l'enseignant soumis et inconscient à celui qui pense, réfléchit et critique par lui-même était donc une vraie révolution copernicienne. Le fait que le mouvement de l'Éducation nouvelle émerge du bas, c'est-à-dire du terrain (praticiens-théoriciens, instituteurs engagés) et non pas du haut (professeurs universitaires, politiciens)

révélaient la motivation des révolutionnaires fondée sur leur appréhension de situations concrètes d'apprentissage, des enfants, ainsi que sur leur sensibilité à s'intéresser à tel ou tel aspect.

En fait, malgré la diversité pratique et théorique de chaque pédagogue, leur posture fondamentale partageait plus ou moins les points suivants : la nécessité de se poser la question de leur propre existence dans le métier ; l'importance de se rapprocher des enfants, de s'intéresser à chaque enfant et de les respecter. Pour eux, l'avenir du pays était lié directement à celui des enfants. Ainsi, les apprentissages scolaires devaient leur permettre de mieux vivre et l'enseignant devait chercher à mieux les accompagner.

Le réveil au métier d'enseignant s'accompagnait donc d'une évolution de la relation entre l'enseignant et l'élève, ce qui était d'ailleurs un des éléments principaux de l'Éducation nouvelle que ce soit au Japon ou ailleurs⁷⁹. Dans la section suivante, nous allons voir de manière plus concrète les différents points que nous venons d'évoquer, en examinant particulièrement la pensée pédagogique d'Oikawa - une des figures représentatives de l'Éducation nouvelle japonaise.

5.2.2.2 « Éducation dynamique » - Pensée pédagogique d'Oikawa

5.2.2.2.1 Biographie et questionnements

Heiji Oikawa (1875-1939) est issu d'une famille d'origine paysanne. Par besoin financier, il commença à enseigner dès qu'il sortit de l'école primaire. Après avoir été diplômé de l'école normale de Miyagi (formation des enseignants en premier cycle) dans la région du Tôhoku, il obtint l'habilitation à enseigner au collège en passant le concours officiel. En 1907, il devint enseignant à l'école normale des filles d'Akashi dans le département de Hyôgo, ainsi que responsable pédagogique de l'école primaire annexe, où il passa toute sa vie en se consacrant à ses recherches et expérimentations pédagogiques.

Pendant ses premières années d'instituteur, il rencontra diverses situations problématiques : enfants montrant de la mauvaise volonté à apprendre à l'école, différence de

⁷⁹ Au Japon, l'enseignant n'était pas forcément considéré comme une incarnation des savoirs scientifiques, car, sans doute, la tradition scientifique n'était pas aussi importante que dans les pays européens. Mais l'autorité didactique était liée plutôt à la posture utilitariste de la part de l'enseignant, qui voyait chez les enfants la possibilité de devenir des personnes compétentes et utiles pour la nation (Hashimoto, 2015a, p.27). Il s'agit de la problématique qui est en jeu ici.

niveau entre les enfants due à leur situation familiale, enfants non-scolarisés issus de familles défavorisées ayant de grandes difficultés d'apprentissage. Ces expériences le sensibilisèrent à l'importance de prendre en compte l'environnement quotidien des enfants dans l'apprentissage scolaire. En même temps, Oikawa se posait les questions suivantes : comment aider les enfants connaissant des difficultés ? ; comment faire apprendre les enfants par eux-mêmes ? Ces questions l'amènèrent à faire un grand voyage à la recherche de pédagogies adaptées dans la direction de l'Éducation nouvelle.

Il étudia la tendance pédagogique des États-Unis de l'époque (des années 1900 et 1910) – le mouvement de la *child-centered education* (Reese, 2001, p.17) dont l'herbartianisme américain et le courant de l'éducation progressive⁸⁰ –, lut de nombreux livres d'éducation en anglais et en japonais, y compris des livres traduits, dans divers domaines comme la psychologie, la philosophie, la logique ou la physiologie, et ainsi construisit et théorisa ses propres principes et pratiques pédagogiques en travaillant mutuellement avec des enseignants du terrain. Les principes éducatifs de son école étaient : 1) de soutenir les enfants pour qu'ils apprennent par eux-mêmes ; 2) de soutenir les recherches et les expériences des enfants dans l'apprentissage ; 3) de répondre à la différence entre les enfants et aux besoins de chaque enfant.

Concrètement, la recherche pédagogique d'Oikawa commence par l'aspect d'organisation du cours et de la classe : il s'agit d'introduction de la méthode d'enseignement en groupe⁸¹ (*group method*). En effet, Oikawa critiquait la méthode d'enseignement simultanée qui ne s'adaptait pas aux différences entre les élèves, et notamment ceux en difficulté. La méthode individuelle était un remède courant pour ce problème, mais celle-ci lui semblait présenter une certaine limite. L'invention d'Oikawa fut, tout en se basant sur l'unité de la classe, de combiner la méthode simultanée, individuelle et en groupe en fonction de la difficulté et des besoins de chaque élève. Voici, un modèle de cours selon cette méthode : le cours commence en mode simultané et des élèves ayant compris passent aux exercices, tandis que ceux n'ayant

⁸⁰ Les idées de Rousseau et Pestalozzi eurent une grande influence sur le monde éducatif américain dès le début de 19^{ème} siècle. Notamment, l'attention portée à la compréhension romantique de l'enfance dans l'*Émile* et à l'importance de l'amour pédagogique des éducateurs dans *Gertrude* suscitèrent chez des innovateurs américains de l'intérêt pour l'éducation des jeunes enfants, dont un grand essor du *kindergarten* froebélien dans ce pays. Entre la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, l'éducation américaine connut des innovations pédagogiques importantes en introduisant des approches scientifiques. Parmi elles, nous pouvons citer notamment le courant de l'herbartianisme, du béhaviorisme et de l'éducation progressive (Parkerson, 2001, p.106-112). Concernant l'herbartianisme, à la différence de la situation japonaise, la fameuse « leçon en cinq étapes » se développa de manière éclectique avec des approches centrées sur l'enfant et d'autres courants pédagogiques. Ainsi, Oikawa, dans un premier temps, se référa beaucoup aux pédagogies développées par des herbartiens éclectiques, sans pourtant connaître le détail contextuel américain (Hashimoto, 2005, p.228).

⁸¹ En japonais : *Bundanshiki kyôikuhô*

pas suffisamment compris sont regroupés et l'enseignant recommence. Cette dernière étape peut se répéter suivant les besoins des élèves.

Par ailleurs, un tel changement du mode d'enseignement du type centré sur l'enseignant à celui sur les élèves n'affecterait-il pas le processus d'enseignement représenté notamment par la « leçon en cinq (ou trois, dans le cas japonais) étapes » herbartien ? Oikawa était d'avis que le processus d'enseignement devait concorder avec le processus d'apprentissage des enfants, autrement dit, avec le principal mode d'apprentissage chez les enfants. Cette dernière question rappelle tout d'abord que le processus d'enseignement se rapporte aux savoirs à transmettre, cantonnés en matières, organisés par programme, et ceci du point de vue d'un adulte. C'est-à-dire que l'objectif, le moyen et le contenu de l'enseignement sont tous liés d'une certaine manière. Lorsqu'on s'intéresse au processus de l'apprentissage des enfants, l'organisation de « pourquoi, comment et quoi apprendre » nécessite un changement de point de vue et une autre logique. L'« Éducation dynamique » d'Oikawa est, en fait, un ensemble de conceptions, concepts, théories et philosophies répondant à la question « pourquoi, comment et quoi apprendre ». C'est la pensée fondamentale qui sous-tend toutes ses pratiques pédagogiques, et c'est la raison pour laquelle elle fait l'objet de notre analyse approfondie.

L'expression « éducation dynamique » est un emprunt à *The Dynamic Factors in Education* (1906) d'O'shea, un éducateur américain. O'shea utilisa le terme *dynamic* dans le même sens que *motor* - un synonyme de la spontanéité ou l'auto-(éducation) dans l'éducation progressive. Oikawa entendait par l'« éducation dynamique », en opposition à l'« éducation statique » représentant la transmission classique du savoir, un mode d'apprentissage où la participation des enfants aux activités est primordiale. Il développa ses idées sur l'éducation dynamique notamment dans ses deux ouvrages – *Enseignement en groupe en éducation dynamique*⁸² (1912) et sa suite, approfondissant son propos en l'appliquant à différentes matières, *Enseignement en groupe par matières en éducation dynamique*⁸³ (1915). Ces livres se composent de pratiques pédagogiques s'inspirant de plusieurs éducateurs américains, entre autres ceux du courant de l'herbartianisme, et d'une partie théorique et philosophique correspondant à l'« éducation dynamique » pour laquelle Oikawa s'appuyait sur Dewey et Bergson. En effet, il avait lu *The child and the Curriculum* (1902), *How we Think* (1910) et *Interest and Effort in Education* (1913) de Dewey ainsi que *l'Évolution créatrice* en traduction

⁸² En japonais : *Bundanshiki dôteki kyôikuhô*

⁸³ En japonais : *Bundanshiki kakuka dôteki kyôikuhô*

anglaise (1911) de Bergson, et semblait être convaincu de la pertinence de ses idées sur l'« éducation dynamique » (Hashimoto, 2015b, p.210-211).

5.2.2.2 Conception du « monde dynamique »

L'« éducation dynamique » d'Oikawa s'inscrit, en premier lieu, dans un monde perçu comme dynamique où l'histoire humaine est considérée comme évolutive. Selon cette perception et ses expressions ou termes (mis entre guillemets), la vie humaine évolua et continue d'évoluer pour faire tendre les « exigences » humaines vers un « idéal ». Ceci veut dire que l'humain avait et a toujours l'« exigence (ou le besoin ou l'envie) » de s'améliorer et de se renouveler pour que sa vie quotidienne soit meilleure qu'avant. L'histoire humaine est ainsi le « processus » infini des « activités » (la répétition de choix et d'efforts) afin de réaliser des « exigences » de vie dont la plus essentielle est l'idéal. Lorsque l'homme perçoit une impossibilité d'atteindre un certain objectif dans sa vie avec des moyens qu'il possède ou qu'il a développé auparavant, l'homme commence à mesurer quelle amélioration il faut apporter. Autrement dit, il essaye d'évaluer l'« idéal » pour un problème donné. Le degré de pertinence de l'évaluation de l'« idéal » dépend de l'intensité de l'« exigence », c'est-à-dire plus forte l'exigence de l'homme sera, plus haute sa qualité d'évaluation.

Revenons sur le terme « processus » qui a un sens précis chez Oikawa. Le « processus » est une lignée de transformations complexes, destinée à aboutir à une organisation structurée (un ensemble d'étapes) ou à un résultat pertinent (*Ibid.*, p.212). C'est l'ensemble des étapes organisées qui rend une activité réalisable, et chaque étape contient une ou plusieurs fonctions ou valeurs en soi. Prenons l'exemple de la fabrication d'une tasse. Celle-ci a une fonction globale, celle de recevoir une boisson chaude. Par ailleurs, chaque étape de fabrication a également une fonction ou une valeur – préparer un matériau précis, lui donner une forme précise, la cuire avec précision etc. Ainsi, sa réalisation inclut un « idéal ». Voyons un autre exemple, celui de la riziculture. On commence par les semences, et lorsque le riz mûrit, cette activité aboutit. Le « processus » se compose de nombreuses étapes (préparer le lit des semences, repiquer les plants, désherber, contrôler l'eau, et ainsi de suite...) qui ont, chacune, leur propre fonction ou valeur en soi. L'« idéal » de la riziculture se trouve dans le fait de faire mûrir le riz au mieux et d'en mieux réaliser et assurer la récolte. Au fil du temps, les hommes améliorèrent et firent évoluer ce « processus », et ils continuent à l'améliorer et à le faire évoluer en améliorant et en faisant évoluer leurs savoirs, leurs outils et leurs techniques.

Enfin, dans une telle conception de la vie humaine, Oikawa insère une notion de « développement de personnalité ». L'homme est une entité qui conçoit un « idéal » et qui essaye de le réaliser par des « activités ». Oikawa écrivait que « s'adapter petit à petit, créer des valeurs pas à pas, ne pas se contenter de la situation présente et élargir son univers à travers la réalisation des nouvelles exigences, c'est cela qui fait développer la personnalité » (*Ibid.*, p.214). En effet, pour Oikawa, l' « idéal » n'est pas quelque chose d'immuable ni d'objectif, mais il est subjectif et se renouvelle constamment. Il pensait que c'est parce que l'« idéal » était une passion, une volonté subjective continuant à se construire que l'homme, que ce soit l'adulte ou l'enfant, était capable d'apprendre par lui-même à travers ses expériences, et ainsi de bâtir par lui-même une nouvelle vision du monde.

L'histoire humaine dynamique et évolutive d'Oikawa exposée ci-dessus nous semble rejoindre l'expérience des générations passées – une expression de Dewey. Dewey l'explicitait dans *The child and the Curriculum* (1902) (le titre en français est *L'Enfant et les programmes d'études*) :

« Les diverses branches d'études telles que l'arithmétique, la géographie, les langues, la botanique, etc., sont elles-mêmes des expériences – celles de la race humaine⁸⁴. Elles incorporent les résultats cumulatifs des efforts, des luttes et les succès de l'humanité. Elles présentent tout cela, non pas comme une simple accumulation, un amas confus de bribes d'expériences, mais d'une manière organisée et systématisée ; c'est-à-dire formulée après la réflexion. » (Dewey, 2004, p.65).

Dewey, partisan du progrès, critiquait les méthodes pédagogiques classiques et conservatrices qui se basaient sur l'inculcation de savoirs tout faits sans rapport avec la vie quotidienne des enfants - des expériences qu'ils devraient ou pourraient avoir dans leur vie familiale et sociale. Mais cela ne veut pas dire que Dewey tenta de couper les ponts avec le passé (Blais, Gauchet, Ottavi, 2010, p.226). Au contraire, il était d'avis que l'apprentissage, y compris l'acquisition des connaissances, se faisait par la réappropriation des expériences humaines du passé. Car dans la mesure où le savoir est produit par des êtres humains dont le travail donne forme au monde actuel qui définit l'environnement où des nouveaux-venus

⁸⁴ Pour Dewey, le mot « race » est tout simplement synonyme d' « humanité », écrivait Gérard Deledalle, dans l'introduction, après avoir vérifié l'usage du mot à l'époque ainsi que l'évolution de la pensée deweyenne entre les deux guerres.

grandissent, le savoir les concerne. C'est une manière de concevoir la transmission comme une extension de l'expérience la plus fondamentale, celle de la vie quotidienne (*Ibid.*, p.228).

La doctrine de Bergson est assez significative quand il s'agit de la valeur attribuée à l'« activité » humaine. Dans *La Pensée et le mouvant* (1934), il fait référence aux deux essences humaines, à savoir la fabrication (*homo faber*) et la réflexion (*homo sapiens*). La définition de l'*homo faber* exprime la véritable nature de l'homme ; quant à l'*homo sapiens*, il est né de la réflexion de l'*homo faber* sur sa fabrication, et ainsi les deux sont naturellement étroitement unis (Millot, 1941, p.320). Cependant, il arrive très souvent qu'on exalte l'homme intelligent plutôt que son binôme, car il est fort en rationalité et il réussit à verbaliser une pensée complexe. Quant à l'homme fabricant, il produit un travail mental dont la forme d'intelligence est l'intuition. Bergson récuse la supériorité que l'homme de tête revendique, car la réflexion et la fabrication sont deux activités différentes qui doivent se compléter. Ainsi, chez ceux qui vivent vraiment en conformité avec leur nature, l'*homo faber* et l'*homo sapiens* tendent à se confondre (*Ibid.*, p.321). Bergson était convaincu du fait que l'homme était essentiellement fabricant, non pas seulement pour fabriquer des choses, mais aussi se fabriquer soi-même. La création de soi par soi, c'est ce que Bergson appelle la vie morale.

Ces points de vue sont révélateurs pour la pédagogie. En fait, Bergson proclamait, dans *La pensée et le mouvant*, la valeur du travail manuel à l'école. Parce que tout d'abord « un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandaient qu'à prendre leur essor », et puis « l'intelligence est essentiellement la faculté de manipuler la matière ». Alors, pourquoi ne profite-on pas de « l'éducation de la main », pour faire remonter l'intelligence « de la main à la tête » ? De ce fait, Bergson fait confiance à l'enfant qui est naturellement « chercheur et inventeur », car il est « plus près de la nature que l'homme fait » (Bergson, 2009, p.92-93).

Pour conclure, nous ne pouvons pas nous empêcher de voir certaines résonances entre la conception du monde dynamique d'Oikawa et celle de l'homme bergsonien, d'autant plus que tous les deux parviennent jusqu'à la fabrication de soi, que l'un appelle le « développement de personnalité » et l'autre la « vie morale ». Nous reviendrons sur ce point plus tard.

5.2.2.2.3 Théorie de l'« éducation dynamique »

Pour Oikawa, le terme « éducation dynamique » suppose les quatre choses suivantes : 1) l'« essence humaine » se trouve dans la « vie » ; 2) les activités infantiles, tout en se basant sur le « savoir », sont enrichies par des « émotions » et des « affections », accompagnées du « corps » et comprennent des « idéaux » ; 3) les activités des enfants sont supportées par leur propre « motivation d'apprentissage », et sont leurs propres « matières d'apprentissage » ; 4) de telles activités infantiles vont de pair avec leur « vie quotidienne » qui est un lieu offrant aux enfants des occasions d'« apprendre à apprendre par eux-mêmes » (Hashimoto, 2013, p.210). Dans la section présente, nous essayerons de mettre en relief la théorie de l'« éducation dynamique » par une association organique des trois derniers points. Le premier point sera traité en détail dans la partie suivante⁸⁵.

Comme Dewey, Oikawa se préoccupait de la distance ou du décalage entre les savoirs enseignés et les expériences des enfants - le monde où se déroule la vie des enfants. En effet, les « savoirs » sont des extractions abstraites de divers faits classés suivant des thèmes, et par conséquent ils sont l'ensemble des décompositions écrites. Tandis que les activités des enfants comprennent non pas seulement des savoirs mais aussi des « émotions » et des « affections ». De ce fait, l'activité de l'enfant est, par nature, globale et expérientielle. Oikawa (*Ibid.*, p.212) écrit, à ce propos, que « les enfants n'essayent jamais d'extraire des concepts similaires des faits établis, mais ils répètent, sans cesse, des hypothèses et des expérimentations en appliquant leurs expériences antécédentes aux nouvelles ». Ainsi, le savoir séparé des émotions et des affections ne peut pas être un mode d'apprentissage adapté à l'enfant.

« Le savoir aide à élaborer le plan d'organisation, mais la réelle organisation se fait par l'activité musculaire » (Hashimoto, 2015b, p.216) écrit Oikawa. Ceci reflète son opinion selon laquelle utiliser les mains, les jambes et agir, c'est cela qui fait reconnaître à l'enfant ce qui lui manque, quel est le problème et ainsi comment changer son comportement. C'est une image qui nous rappelle l'intelligence qui remonte « de la main à la tête » de Bergson. La question qui se pose ici, c'est de savoir comment relier le « savoir » qui est le résultat de toutes les expériences et expérimentations humaines et l'enfant qui commence à apprendre et découvrir par ses propres expériences et expérimentations. Si nous anticipons, poser cette question, c'est déjà supposer la continuité entre les deux, ce qui est l'idée aussi bien d'Oikawa que de Dewey

⁸⁵ Nous nous bornons ici à attirer l'attention sur la distinction que nous faisons entre le terme de « vie » et celui de « vie quotidienne ».

qui surmonta le dualisme programme-enfant par sa philosophie⁸⁶. Revenons et continuons sur la théorie d'Oikawa.

L'activité des enfants est riche en émotions et en affections car elle est dirigée par les intérêts ou les besoins subjectifs de l'enfant. Lorsqu'il cherche, par intérêt ou par besoin, des solutions à des problèmes, son activité s'accompagne forcément d'un « idéal » au sens subjectif. L'apprentissage par l'activité qu'Oikawa développe se base sur cette caractéristique de l'activité. Ainsi, le mode d'apprentissage dans le cadre de l'« éducation dynamique » est l'auto-apprentissage de l'enfant par l'émergence de sa propre « exigence (intérêt, besoin) » s'orientant vers la réalisation de celle-ci.

Prêtons attention, maintenant, à ce qui se passe dans et pendant l'apprentissage. Ceci renvoie au « processus » d'auto-apprentissage qu'Oikawa appelle « matière ». Si, au sens scolaire, le terme « matière » est attribué à l'unité disciplinaire (mathématique, science, français...), la définition d'Oikawa en diffère : la « matière » est un « processus » dans lequel l'enfant satisfait ses « exigences (ou besoins) », approfondit ses « intérêts » et résout ses « problèmes ». Nous nous rappelons que, dans la mesure où le « processus » vise à atteindre un certain objectif ou résultat, le « processus » est un ensemble d'« organisation (étapes) », plus ou moins précis et structuré, qui le rend réalisable. Or, l'« organisation » consiste, en effet, en savoirs, savoir-faire, techniques, sagesses... bref, toutes les intelligences que l'humanité a créées. Pour être simple, pour Oikawa, le « processus », l'« organisation » et la « matière » sont les différentes appellations d'un seul fait d'auto-apprentissage. Sauf que ni le « processus », ni l'« organisation », ni la « matière » ne préexistent (ne sont pas présupposés) et que c'est, en principe, l'enfant qui crée, génère son propre chemin en agissant.

Quant à la fonction des programmes d'études (le contenu de l'enseignement) que les manuels scolaires représentent, ceux-ci sont considérés comme une référence ou un guide qui peut servir à l'enseignant, selon les besoins, pour mieux faire saisir aux enfants leur propre « matière ». En effet, selon l'« éducation dynamique », le rôle majeur de l'enseignant est

⁸⁶ Concrètement, Dewey a inventé l'idée de l'« occupation » comme l'activité d'apprentissage réelle à l'École laboratoire de Chicago (1896-1904). Les « occupations », se transformant plus tard en *curriculum*, sont des activités tirées et organisées à partir des intérêts et des pulsions naturelles des enfants, comme par exemple, cuisinier, jardiner, travailler le bois et le métal, tisser, coudre ; ce sont des activités et des instruments fondamentaux de la société américaine à l'époque (Bertrand, Valois, 2000, p.131). Au Japon, des activités tirées de la « vie quotidienne » étaient plus ou moins introduites dans les écoles s'intéressant à la « nouvelle éducation ». Oikawa se consacra au développement de l'« unité de la vie quotidienne » - le terme correspondant à l'« occupation » de Dewey -, avec les enseignants de son école de manière à prendre en compte les spécificités locales et culturelles. Ceci représente une des premières expériences du *curriculum* au Japon, au sens initial (celui d'éducation progressive) (Hashimoto, 2013, p.203).

d'abord de comprendre le « processus d'apprentissage » de chaque enfant, ensuite de les aider et les orienter pour que le germe de leur propre « matière » se développe mieux et dans une bonne direction.

Ce faisant, on prend en compte la différence qui existe entre les contextes familiaux des enfants – leur « vie quotidienne » respective. En fait, l'« exigence (ou intérêt ou besoin) » des enfants, selon le terme d'Oikawa, est un reflet de leur valeur respective. Il donne un exemple : le dessin de l'enfant est dominé par leur propre valeur. L'enfant dessine tout d'abord une maison transparente, et puis il la remplit en dessinant ses parents, ses frères et sœurs, sa chaise, sa poupée, son chat, et ainsi de suite. Car ces choses ont pour lui une valeur importante pour son foyer (Hashimoto, 2013, p.211). Les valeurs de l'enfant sont établies en relation étroite avec sa « vie quotidienne ».

La « situation » est un concept faisant partie de la « vie quotidienne », mais elle fait l'objet de la « matière (le processus de la résolution des problèmes) ». La « situation » est, plus précisément, une situation qui comporte une problématique et qui nécessite une adaptation. Pour être clair, cette problématique ou cette nécessité d'une adaptation, appelée « problème », est quelque chose qui émerge à l'intérieur de l'enfant, d'où l'inséparabilité entre sa « vie quotidienne » et sa valeur (subjective). Lorsque l'application des expériences antérieures de l'enfant ne sert plus à résoudre un nouveau « problème » - une occasion pour s'adapter, inventer et ainsi surmonter -, une « situation » lui apparaît. La « vie quotidienne » est une répétition des « problèmes » et des résolutions, car une fois résolu, un nouveau « problème » apparaît, et cela continue pendant toute la vie. L'« éducation dynamique », s'inscrivant dans cette perspective, vise finalement à faire développer chez les enfants une capacité d'affronter ses « situations » pleines de « problèmes » et pour pouvoir les résoudre par eux-mêmes. Autrement dit, l'objectif de l'éducation est de leur faire « apprendre à apprendre » pour toute la vie. De même, l'« éducation dynamique » croit que cet apprentissage, utilisant à la fois le corps (pour fabriquer, expérimenter) et la tête (pour réfléchir) et ainsi amenant les enfants à un apprentissage où l'on est profondément impliqué et engagé, rend possible un « réel développement de la personnalité ».

5.2.2.2.4 « Vie quotidienne » et « Vie »

Comme nous venons de le voir, la « vie quotidienne » de l'enfant occupe une place essentielle dans la pensée pédagogique d'Oikawa. L'« exigence », l'« intérêt », le

« problème », qui constituent la « vie quotidienne », sont des éléments pédagogiques fondamentaux tant dans la motivation et l'engagement de l'enfant pour son « activité » que dans la raison d'être de l'éducation (ou l'« éducation dynamique »). Mais que-ce que la « vie quotidienne » dans laquelle l'enfant entre par une « activité » par « exigence », repère son « intérêt » et cherche à résoudre son « problème » en tendant vers un « idéal » ?

Une telle vision de la « vie quotidienne » se rapporte tout d'abord à l'« instinct ». Il semble que certains livres pédagogiques américains auxquels Oikawa se référait parlaient de l'« instinct » référé à l'enfant. La place de l'« instinct » est plus claire chez Dewey : l'« instinct » est un facteur psychologique et une des capacités de l'élève, et ainsi est à la fois le matériau de base et le point de départ de toute éducation (Bertrand, Valois, 2000, p.128). La compréhension de l'« instinct » chez Oikawa s'inscrit dans cette perspective, c'est-à-dire qu'il considère l'« activité » de l'enfant comme celle de l'« instinct ».

Mais sa réflexion va encore plus loin. En fait, l'« instinct » est une apparition de l'« exigence » de la « vie », ou plus précisément la « fonction » devant satisfaire l'« exigence » de la « vie ». Donc, si la « vie quotidienne » est un lieu où le sujet s'engage tout naturellement et agit en réponse à une « situation » problématique qui émerge devant lui, c'est parce que la « vie » l'exige. Et si la « vie quotidienne » s'oriente vers la résolution du « problème », l'amélioration de la « situation », c'est parce que l'« idéal » est dans l'« instinct » qui est une manifestation directe de la « vie ». Chercher à mieux vivre est la nature de la « vie », et donc celle de l'humain, par-là même celle de la pédagogie et de l'éducation.

À ce propos, faisons référence à la langue japonaise. En japonais, la « vie quotidienne » se dit *sei-katsu* (生活), l'« activité » *katsu-dô* (活動) et la « vie » *sei-meï* (生命). La « vie quotidienne » *sei-katsu* (生活) est, selon l'interprétation d'Oikawa, l'« activité de la vie » *sei-meï no katsu-dô* (生命の活動). Cette association du terme n'est pas du tout l'usage courant, mais nous soulignons juste que dans la pensée d'Oikawa, la notion de « vie » est organiquement liée à celle de « vie quotidienne » ainsi que celle d'« activité », et est importante. D'ailleurs, il est plus judicieux de considérer l'« éducation dynamique » comme une éducation centrée sur l'« activité » plutôt que sur l'« enfant », voire centrée sur la « vie » qui sous-tend l'« activité » (Hashimoto, 2015b, p.215).

Une telle conception de la « vie » ne va pas totalement de soi. En effet, elle se rapporte beaucoup à la philosophie bergsonienne, et notamment à un de ses termes : l'« élan vital »,

développé dans *L'évolution créatrice* (1907) semble avoir inspiré et donné un argument théorique à l'image qu'avait Oikawa de la « vie ». De ce fait, nous parcourons rapidement la pensée bergsonienne telle que développée dans son ouvrage, puis nous repérerons quelques caractéristiques de la conception de la « vie » oikawa-bergsonienne.

Bien que Bergson parte de l'évolution biologique des êtres vivants, dans *L'évolution créatrice*, sa vraie intention est de retrouver l'essence de l'homme dans un mode de connaissance animalière, notamment celui de l'insecte, appelé l'« instinct », que des philosophies occidentales écartaient en le considérant inférieur au mode essentiellement humain de l'« intelligence » censée se situer à la pointe de l'évolution. Mais dans la mesure où l'homme est un être vivant et mobile (comme l'animal), dit Bergson, l'« instinct » reste un de ses modes de connaissance et il fait partie de l'intelligence humaine. L'histoire de l'évolution biologique n'est pas aussi linéaire que l'on croit, et il est possible pour l'homme de remonter l'évolution, de retrouver l'« instinct » et de se le réapproprier. L'« instinct » est une connaissance immédiate dont le mode est commun et partagé entre tous les êtres vivants, et de ce fait, l'« instinct » inclue la sympathie. Quant à l'« intelligence », elle sépare les choses, les quantifie, les qualifie, et les analyse même en soi. L'humain, en tant qu'être vivant, peut réacquérir l'« instinct » par un mode spécifique à notre espèce que Bergson appelle l'« intuition ».

Selon l'interprétation traditionnelle de l'évolution, les êtres vivants s'adaptent à leur environnement et à ses changements. Les facteurs d'évolution se trouvent donc à l'extérieur de l'être vivant. Alors que pour Bergson, l'évolution provient de l'intérieur du corps vivant, par l'impulsion dynamique, imprévisible et créatrice. C'est une image selon laquelle la « vie » évolue elle-même par sa propre nature et ses propres moyens, ce que Bergson appelle l'« élan vital ». Bergson veut rendre à l'homme ce dynamisme vital, oublié et endormi au fur et à mesure que l'homme développe son intelligence par la socialisation et l'éducation. Par contre, l'« instinct » et l'« intelligence » ne s'opposent pas dans la philosophie bergsonienne. Historiquement, l'apparition de l'« instinct » est plus ancienne que celle de l'« intelligence », donnée uniquement à l'espèce humaine. Mais puisque la nature attribue à l'homme ces deux modes en même temps, il ne peut pas vivre exclusivement de l'un ou de l'autre ; tous les deux participent à la vie humaine. Rappelons-nous que c'est un argument qui servait à Bergson à insister sur l'importance du « travail manuel » à l'école. Historiquement, l'*homo faber* précède l'*homo sapiens*, ainsi l'enfant qui grandit est naturellement un être plus instinctif et intuitif qu'intelligent.

Maintenant, nous allons voir comment Oikawa intègre la « vie » bergsonienne dans sa philosophie pédagogique. À ce propos, Hashimoto (2013, p.217) relève chez Oikawa les trois caractères suivants : la « vie » mouvementée ; la « vie » continue ; la « vie » éthique.

Pour ce qui concerne la « vie » mouvementée, en se basant sur Bergson, Oikawa dit que « la vie est un rythme de passion et de froid ». La « passion » peut être un état d'être passionné, le fait de faire un bon accueil, la volonté de continuer dans la présence, et de jouir. Quant au « froid », c'est un état inerte et de laisser faire. Mais l'état « froid » ne dure pas longtemps, car l'homme vivant essaye naturellement de retrouver la « passion ». Pour Oikawa, la « vie » est mouvementée, oscillant entre « passion » et « froid », et la « vie quotidienne » est la « vie » en état de « passion ».

Passons à la « vie » continue. Tout en soutenant le caractère fini d'une « vie » limitée dans un corps donné, la « vie » oikawa-bergsonienne s'étend dans une histoire multiple. Bergson a supposé que l'« évolution créatrice » renvoyait au mode de « vie » commun aux êtres vivants, au-delà de la différence d'espèces, qui est l'« élan vital ». De ce fait, l'histoire de l'« évolution créatrice » est en quelque sorte condensée dans la « vie » humaine ; celle-ci entre dans une logique de l'illimité. Quant à Oikawa, il dit que « ce qui existe est ce qui existait, et est ce qui existera. Cela signifie que le monde est vivant, continu et en mouvement. Vivre, c'est la reproduction continue » (1923). Par-là, il veut dire que la « vie » est liée tant au passé au sens personnel, culturel et social qu'au futur qui sera produit de la même manière. Oikawa continue en affirmant que « la vie n'est jamais toute faite, jamais parfaite et jamais illimitée, sans changement. La vie est sans arrêt, elle est un mouvement et elle est libre ». Dans une telle « vie », tant Bergson qu'Oikawa voient une divinité.

Enfin, que signifie la « vie » éthique ? Pour Oikawa, la « vie » éthique est une façon de vivre en union avec la « vie », plus précisément avec la valeur inhérente à la « vie ». Par exemple, être désintéressé, chercher la vérité sans condition, se comporter moralement et avoir un sentiment esthétique. En fait, Oikawa a une confiance totale en la « vie » car « il n'est pas possible que la vie crée une valeur qui se détruit ». La « vie » est un style de vie, et ce style est éthique. « Il ne faut pas détacher le fait de vivre de la valeur. Il ne faut pas vivre pour une valeur (intéressée, égoïste) ». En fait, la « vie » éthique explique pourquoi la « vie quotidienne » de l'enfant – l'« activité » de l'enfant –, s'oriente vers le mieux vivre. Oikawa pense que la « vie quotidienne » qui génère de la « vie » accueillante, sans calcul et sans condition, est par nature le bien. Rappelons également que la « vie quotidienne » de l'enfant est un lieu où sa valeur - inséparable de sa personnalité - se forme. C'est ainsi qu'il est important d'orienter la

« vie quotidienne » des enfants de manière à leur faire apprendre ce qu'est une « vie » éthique, autrement dit, de les aider à apprendre à mieux vivre, ce qui est le synonyme-même de l'éducation. Et par là même, c'est ce mode éthique de la « vie » que Bergson appelle la « création de soi par soi » ainsi que la « vie morale ».

Pour finir, l'image de l' « élan vital » bergsonien est présente dans l'ensemble de la conception de la « vie » d'Oikawa, lorsque la « vie » se transforme en « passion » en dépassant son état inerte, lorsque la « vie » se met en relation avec le passé et le futur en dépassant sa limite physique, et lorsque la « vie » va chercher une valeur éthique en dépassant son mécanisme biologique de nature auto-suffisant et égoцентриque. C'est ce caractère « dépassant » qui donne un réel dynamisme à son « éducation dynamique ».

5.2.2.2.5 Conclusion

Nous avons examiné la pensée pédagogique d'Oikawa, un des pédagogues les plus importants de l'Éducation nouvelle japonaise. En tant que praticien-théoricien, ses pratiques pédagogiques s'appuyaient sur de nombreux éducateurs américains, entre autres ceux du courant de l'herbartianisme et de l'éducation progressive. Au niveau de la pensée pédagogique - l' « éducation dynamique » -, il se référait beaucoup à Dewey et puisait chez lui l'essentiel de sa philosophie et de sa théorie, malgré la complexité de cette dernière. Par ailleurs, au-delà de l'éducation, la pensée d'Oikawa était globalement et fondamentalement fondée sur une philosophie de la « vie », plus ou moins empruntée à Bergson. La « vie » s'y caractérisait par la créativité, la liberté, l'individualité et le sens éthique, en tant qu'une manifestation de l' « élan vital ».

Resituons la pédagogie d'Oikawa dans la problématique de l'Éducation nouvelle japonaise. Le premier point de repère était un certain réveil des enseignants à leur métier. Oikawa fut parmi les pionniers dans ce domaine. Il était sûrement ambitieux, mais il n'était pas un haut diplômé et resta toute sa vie un homme de terrain. Après le succès de ses deux ouvrages (*Enseignement en groupe en éducation dynamique* (1912) et *Enseignement en groupe par matières en éducation dynamique* (1915)), il continua à innover dans ses pratiques et ses idées. Entre 1925 et 1926, il voyagea aux États-Unis et en Europe, entre autres en Suisse et en

Belgique, pour se tenir au courant des éducations nouvelles dans ces pays⁸⁷. La découverte de la psychologie du développement du point de vue médical de Decroly ainsi que sa conception de la « vie » (l'école Decroly « Ermitage » fondée en 1907 est aussi appelée l'école « pour la vie, par la vie ») stimula Oikawa. Désormais et jusqu'à sa mort, il se consacra à l'élaboration du « *curriculum* de l'unité de la vie quotidienne » pour les enfants des niveaux maternelle et élémentaire de son école, tout en essayant d'intégrer dans ses pratiques à la fois la « vie quotidienne » deweyenne orientée vers la notion de la vie sociale, et celle decrolyenne basée sur la biopsychique de l'espèce humaine s'ouvrant vers la nature. Mais Oikawa ne fut pas le seul à créer des *curriculums* : il fit appel aux enseignants de son école, car c'est eux qui étaient les mieux placés pour faire ce travail qu'Oikawa considérait comme étant au cœur du métier d'enseignant. (Hashimoto, 2013, p.203).

En définitive, Oikawa était non seulement parmi les premiers à avoir eu conscience des enjeux du métier d'enseignant, mais il encouragea aussi, directement et indirectement, les enseignants de terrain, motivés et sérieux, à prendre en main l'éducation des enfants. Ce faisant, il contestait, en silence, l'image d'une sage « machine à enseigner » que constituait le corps enseignant, en même temps qu'il montrait le caractère indispensable de la capacité pédagogique de l'enseignant dans une activité éducative en général, et l'importance du fait que l'enseignant restât aussi un apprenant (Hashimoto, 2015a, p.25).

Le deuxième point de repère est l'évolution de la relation enseignant-élève qui accompagnait une telle conception du métier d'enseignant. Comme nous l'avons écrit précédemment, le rôle de l'enseignant selon Oikawa n'était plus de transmettre les savoirs unilatéralement, mais d'aider et d'orienter les enfants dans leur apprentissage. L'enseignant a ici un rôle d'accompagnateur d'une activité réciproque avec l'enfant plutôt que de transmetteur fidèle d'une didactique bien définie. La posture de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant - une existence unique -, se base, au fond, sur le respect de leur « vie » et le caractère unique de celle-ci, ainsi que sur une volonté naturelle et éthique de l'enseignant pour les accompagner.

Cette dernière thématique est importante puisqu'elle renvoie peut-être à un mode de relation humaine assez basique - la réciprocité - que ce soit entre adultes, entre enfants ou entre

⁸⁷ Pendant son séjour aux États-Unis, Oikawa découvrit qu'en Europe, les méthodes de Montessori et Decroly étaient les deux grands courants de l'Éducation nouvelle, qui avaient également été adoptés dans le monde éducatif américain. Dès qu'il rentra au Japon, Oikawa écrivit, dans un article, que dans son pays, à l'époque, l'éducation nouvelle pratiquée en Belgique, en Suisse et en France était relativement méconnue par rapport aux allemande et américaine, et que le centre de l'Éducation nouvelle se trouvait en Suisse, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Hashimoto, 2014b, p.3).

un adulte et un enfant. Ainsi, la question de la relation enseignant-enfant n'est pas accessoire pour l'Éducation nouvelle : c'est une question certes bien ordinaire mais pourtant fondamentale touchant à la nature de notre « vie » et qui rend l'activité éducative possible. Notre dernière partie conceptuelle sera consacrée à cette question.

5.2.2.3 Fondement de la relation éducative

Qu'entendons-nous par réciprocité entre l'enseignant et l'élève ? Posons-nous d'abord la question de l'origine de la volonté d'un enseignant d'accompagner l'enfant ou l'élève. Est-ce parce que cela fait partie de la méthode et parce qu'il assume son rôle d'enseignant ? Quant à l'enfant, si l'on encourage chez lui l'idée d'apprendre à apprendre et d'auto-formation, ce n'est pas tout seul que l'enfant arrivera à entrer dans ce mode d'apprentissage. L'enseignant et l'élève doivent échanger, communiquer et se répondre. Ce mode de la relation pédagogique et d'apprentissage est indispensable pour une telle conception de l'éducation.

Dans le cadre de notre examen, nous supposons que la réciprocité que l'on peut observer dans une situation éducative renvoie, au-delà du cadre social, à savoir la relation enseignant-élève, à une question éthique et ontologique concernant l'ensemble de l'être humain. Dans cette perspective, nous allons reparler à nouveau de Dewey qui traite du sujet de la nature humaine, et par extension, de la nature et de l'éthique de la relation humaine.

5.2.2.3.1 Éthique de la relation humaine - à la lumière de Dewey

Dewey, en tant que philosophe, travailla sur l'idée de l'expérience tout au long de sa vie intellectuelle (Fabre, 2015, p.22). Influencé par la psychobiologie de William James (1842-1910), par l'évolutionnisme de Darwin ainsi que par la psychologie sociale de l'École de Chicago, sa pensée de l'expérience se naturalisa petit à petit en passant d'une approche métaphysique, entre autres celle de l'idéalisme hégélien et kantien, vers l'appréhension de la réalité des choses humaines et de la vie, autrement dit du *sens commun*. De ce fait, son idée de l'expérience s'inscrit dans une méthode philosophique dite phénoménologique tout en s'intéressant à la question de l'interaction entre sujet et objet, soi et environnement (*Ibid.*, p.23-27) de manière à dépasser le dualisme entre les deux.

Voyons ici son analyse de l' « interaction » dans une approche naturaliste à travers son ouvrage *Experience and Nature* (1925).

Il suppose d'abord l'existence d'un monde physique, matériel et inanimé dont les traits géologiques sont les témoins historiques des interactions dans ce monde. Ensuite, des êtres animés, vivants, qui ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière. D'un côté, au sens biologique, l'être vivant se constitue d'un corps organique dans lequel de nombreuses interactions se produisent. D'un autre côté, l'être animé est un organisme sensible étant en contact avec le monde extérieur ; l'organisme intérieur réagit à et interagit avec des stimulations extérieures réceptionnées par ses organes sensoriels. Ce qui attire notre attention ici, c'est le fait que des stimulations sensorielles se transforment en qualité chez les animaux possédant la locomotion et des télé-récepteurs. C'est-à-dire que la stimulation sensorielle provoque immédiatement à l'intérieur de leur corps un certain « sentiment », « même si ce dernier ne consiste qu'en quelque chose de vague et grossier, un malaise, un vague sentiment de confort, de force ou d'épuisement » (Dewey, 2012, p.238). Ce qui caractérise ainsi l'interaction entre l'organisme et les choses non organiques selon Dewey, c'est le fonctionnement psycho-physique qu'il considère comme la qualité commune de la vie.

En revanche, certaines sources de sentiments (ex. des odeurs, des couleurs, des bruits, des sonorités) restent vagues et non séparées sans le langage, car c'est ce dernier qui permet de les identifier et de les distinguer les unes des autres. De ce fait, l'interaction humaine qui se traduit par une communication langagière produit quelque chose de plus complexe que le fonctionnement psycho-physique ; il s'agit du mental. Dewey caractérise ce dernier par les termes d' « association », de « communication », de « participation » et de « coopération » :

« Tout ce qui existe, en tant que connu ou connaissable, est en interaction avec d'autres choses et entre dans des rapports d'association, tout en étant solitaire et unique » (*Ibid.*, p.168). Lorsque l'homme restitue des événements, ses sensations, ses sentiments au moyen du langage, son imagination associe différentes significations ou différents mots. Le langage (l'activité langagière) est avant tout une interaction mentale et « est une fonction naturelle de l'association humaine » (*Ibid.*, p.166).

« Rien n'est plus extraordinaire que la communication. Que des choses puissent passer du stade d'un processus externe à celui d'une révélation faite à l'homme et par là à elles-mêmes, et que de la communication naissent la participation et le partage ... » (*Ibid.*, p.160). En effet, le terme deweyen de la « communication » ne correspond pas tout à fait au sens et à l'usage

quotidien de ce terme, mais il renvoie à quelque chose qui le sous-tend. La « communication » implique indispensablement une « participation » du sujet, ce qui est d'ailleurs considéré comme une qualité spécifiquement humaine. Supposons une « communication » entre l'homme et un évènement (qui se produit à l'extérieur et qui le concerne). La « participation » est autrement dit le fait que l'homme s'intéresse à l'évènement, réfléchit à ce dernier de manière à s'y associer et à y participer (Tanaka, 2015a, p.44). Prenons un exemple. Lorsque le fermier lève les bras pour jeter les grains, les poules volent et s'éparpillent mais elles reviennent aussitôt que son mouvement s'arrête. Leur réaction est toujours la même étant donné que le mouvement du fermier n'est pas pour elles le signe de nourriture : « il s'agit d'un stimulus qui évoque la volée ». Alors qu'un bébé humain, lui, « apprend à s'y intéresser en tant qu'évènements qui annoncent une fin désirée ; il apprend à les traiter comme des signes d'un évènement ultérieur, de sorte que sa réponse est liée à leur signification ». Ainsi, si « l'activité de la poule est égocentrique, celle d'un être humain est participative » (Dewey, 2012, p.170). La « participation » relève ainsi de la capacité d'imagination et de compréhension des signes et des significations.

Maintenant, supposons une « communication » entre deux humains. La capacité participative de chacun rend leur communication « coopérative ». *A* qui demande à *B* d'apporter quelque chose, une fleur par exemple, en la lui montrant est coopératif avec *B* qui l'apporte en réponse à sa demande. Le geste de *A* (indiquer du doigt) attire l'attention de *B* qui voit la fleur dans la direction de son doigt. Au lieu d'agir à l'égard de la chose prise comme stimulus, *B* « répond d'une manière qui est en fonction de la relation de *A*, de manière actuelle et potentielle, à la chose concernée » (*Ibid.*, p.170). Ainsi, le geste de *A* est compris, du point de vue de *A*, par *B* comme ayant la signification de *montrer*, et le langage de *A* comme un signe de la demande d'apporter. Le geste et le langage sont les porteurs de significations partagées qui rendent possibles que *B* apporte correctement la fleur à *A*, qui quant à lui, se prépare tout à fait naturellement à la recevoir en tendant la main vers *B* ; ils réalisent une entreprise commune. Le langage est ainsi « la communication, l'établissement de la coopération dans une activité qui a ses partenaires, et dans laquelle l'activité de chacun est modifiée et réglée par ce partenariat » (*Ibid.*, p.171).

À propos de la notion de « coopération », Dewey fait également appel à l'« animisme » afin de montrer la continuité du fonctionnement. Selon lui, « l'animisme, l'attribution de désirs et d'intentions aux choses inanimées, n'est pas l'effet de la mystérieuse projection de traits psychologiques » mais « l'animisme répond à une logique simple. Puisque les mots agissent

indirectement sur les choses en tant que signes, et puisque les mots expriment les conséquences significatives des choses (les traits qui en justifient l'utilisation), pourquoi les mots ne devraient-ils pas agir aussi de manière directe sur les choses pour en libérer les pouvoirs latents ? Puisque nous *appelons* les choses par leur nom, pourquoi ne devraient-elles pas répondre ? » Sans faire une analogie entre la « coopération » et l' « animisme », cet auteur voit l'origine de l' « animisme » dans un fonctionnement de « coopération » humaine ; l' « animisme » est « la conséquence d'un transfert direct des propriétés d'une situation sociale à une relation immédiate des choses naturelles à une personne ». Enfin, ses mots « toute chose possède une phase de communicabilité potentielle » (*Ibid.*, p.172-173) résument son idée principale de l' « interaction » et notamment l'interaction humaine - ce que nous pouvons sans doute considérer comme une caractéristique humaine voire une caractéristique de la relation humaine.

La « communication » devient également une source de l'éthique humaine, lorsque l'imagination des hommes amène leur interaction à être une « communication consommatoire ». En effet, dans la mesure où la « communication » englobe une entreprise coopérative et commune, nous pouvons parler d'idéaux vers lesquels la « communication » tend. Dewey l'explique comme suit : « Dans la communication, l'union et le contact qui caractérisent la vie animale se transforment en manifestations d'affection susceptibles d'idéalisations infinies ; ils deviennent des symboles de l'accomplissement de la nature ». L'imagination relève, en fait, d'une capacité d'empathie permettant à l'homme de participer « aux joies, aux chagrins, aux sentiments et aux desseins d'un autre » que ce soit « la caresse d'un instant à l'intuition » ou « la loyauté dans la durée » (*Ibid.*, p.191). Dewey qualifie ceci d'équivalent à l' « amour » de Dieu. C'est par cette nature qu'a naturellement l'humain que « l'homme se soustrait à son isolement immédiat et fait l'expérience du partage dans une communion de significations ». La « communication » est un lieu où se produit l'expérience de partage que Dewey exprime par le terme judéo-chrétien de « communion ». Cette nature est, par là-même, « digne de respect, d'admiration et d'appréciation loyale » (*Ibid.*, p.193).

Dewey a fourni, dans une telle vision de la « communication consommatoire » se caractérisant par le partage et par certaines affections ou l'amour pour autrui, un modèle d'éthique de la relation humaine.

Dans la partie suivante, nous poursuivrons cet examen en le croisant avec la réflexion ontologique de Heidegger.

5.2.2.3.2 Ontologie de la relation humaine – à la lumière de Heidegger

À la même époque, M. Heidegger (1889-1976) examinait l' « être » dans le cadre de l'ontologie et de l'ontologie fondamentale. D'après ce qu'il a développé dans son œuvre *Être et temps (Sein und Zeit)* (1927), d'une manière générale, les êtres humains sont trop préoccupés dans leur vie quotidienne qui leur impose de se dissimuler dans la sphère publique - un anonymat représenté par le terme « nous-on ». Mais chaque être humain cache au plus profond de lui un « moi » ; immergé dans le « nous-on », l' « être soi-même » est uniquement accessible par l'écoute de la « voix de la conscience » - le « rappel » ou l' « interpellation » à être lui-même qui résonne à l'intérieur de lui.

Qu'est-ce qu'être soi-même ? C'est accepter la contradiction inhérente de l' « être » et vivre comme on est au sens ontologique. L' « être » est à la fois « pouvoir être » que donne le « moi », et « ek-sistence »⁸⁸ signifiant la sortie de son « moi », ce qui veut dire par conséquent se perdre. Entre le « moi » et le « nous-on », l' « être » oscille. La « voix de la conscience » est, en effet, l' « être » qui est à la fois l'interpellant en tant que « moi » angoissé et l'interpellé en tant que dispersé dans le « nous-on » (Pasqua, 1993, p.123). L'existence de l' « être » est ainsi fondamentalement le « souci » sur quoi l' « appel » se fonde. En termes heideggériens, le « souci » se dédouble : l'attitude de l' « être » vis-à-vis du monde est la « préoccupation », celle vis-à-vis d'autrui est la « sollicitude » (*Ibid.*, p.62).

Par ailleurs, suivant la méthode phénoménologique, l' « être » heideggérien est avant tout l' « être-au-monde »⁸⁹ : le « moi » n'existe pas sans le monde et inversement, d'où la spatialité de l'existence humaine. Ceci suppose qu'ontologiquement l' « être » n'est jamais insulaire, autonome, mais l'existence humaine est fondamentalement coexistence (« être-au-monde-avec »). Cela signifie que l' « être » n'est jamais complètement lui-même, séparé des autres. Il s'appréhende toujours en allant vers le monde et vers les autres, même s'il est isolé sur une île déserte ; la présence d'autrui n'est pas forcément un fait ontologique dans la mesure où cela ne ramène pas l' « être » à la rencontre avec l'extérieur (*Ibid.*, p.60-62). L' « être » est ainsi l' « être-vers-autrui ».

⁸⁸ Terme heideggérien qui se distingue de la conception traditionnelle de l'existence. Dans sa pensée, l'ek-sistence relève d'une possibilité de l'ipsité authentique ou l' « être-soi-même » authentique.

⁸⁹ Être-au-monde n'est pas tout à fait la même chose qu'être-dans-le-monde. Par « au », l'être et le monde sont interconnectés et s'influencent réciproquement, d'où l'impossibilité de parler pour l'un sans l'autre. Être-dans-le-monde n'a pas cette dimension ontologique mais s'inscrit dans une dimension dite ontique ou dans le monde du « nous-on ».

Ce qui nous intéresse ici, en termes de continuité avec Dewey, c'est la manière dont l'« être » est avec autrui ou vers autrui dans un rapport de « souci ». Si la « préoccupation » est le rapport entre l'« être » et des instruments, des choses ou des personnes auxquels il a affaire, la « sollicitude » renvoie à prendre soin de l'autre d'une manière quelconque. La « sollicitude » peut se produire de manière à procurer à l'autre ce qu'il cherchait à se procurer (Zarader, 2012, p.192) - « ôter à l'autre son *souci* » dont la conséquence se rapproche de celle de la « préoccupation » en entraînant la dépendance de l'autre ou l'assujettissement par le moi. La « sollicitude » peut également consister à « devancer » l'autre pour lui « restituer son souci ». Dans ce cas, l'« être » intervient chez l'autre non pas au niveau de sa « préoccupation », mais au niveau de son être en le renvoyant à son désir, à sa préoccupation, dont la conséquence est l'ouverture à la liberté pour son souci (*Ibid.*, p.192) en direction de l'« être soi-même ». La « sollicitude » est enfin guidée par « respect » et par « indulgence ».

À partir du moment où l'« être » n'est jamais absolument soi-même, l'« être » est appelé également l'« être-en-faute » qui entraîne une « culpabilité » ontologique par rapport à son existence. « Être-en-faute » a un caractère d'« être fautif vers autrui... parce que, par ma faute, l'autre voit son existence menacée, dévoyée ou même brisée » (Heidegger, 1977, p.339). Par sa culpabilité que l'« être » entend, il répond à la « voix de la conscience » - la conscience de sa nature ontologique fautive. Chaque « être » est solitaire dans son souci, mais solidaire lorsqu'il s'ouvre à « être soi-même », et la « sollicitude » de l'autre devient également la sienne.

5.2.2.3.3 Agapè et relation éducative

L'ontologie de Heidegger et l'éthique biológico-psychologique de Dewey montrent le fait fondamental que le soi est indissociable de l'autre, et que les humains ne cessent de s'attirer et de s'unir. Le rappel à soi-même, l'être-envers-autrui, la sollicitude (Heidegger), la communicabilité, la communication consommatoire et la communion (Dewey), la valeur et l'éthique de la relation humaine que nous y trouvons se rapportent, en fait, à l'ontologie chrétienne, entre autres à la notion de l'agapè.

L'agapè est l'amour de Dieu – Dieu qui a pitié des hommes et qui compatit aux souffrances des hommes. L'amour de Dieu, connu par l'homme grâce à Jésus, sa compassion pour les gens sont rapportés par Saint Paul dans la première lettre aux Corinthiens :

« Si un membre souffre, tous les membres souffrent avec lui ; si un membre est honoré, tous les membres se réjouissent avec lui. Vous êtes le corps de Christ et vous êtes ses membres, chacun pour sa part » (12.26-27).

C'est lorsque l'homme compatit à la douleur de Jésus sur la croix, après avoir assumé tout le mal humain, et vit avec lui, que l'amour – celui équivalent à l'agapè de Dieu - émerge en lui pour d'autres hommes. Ce moment appelé « évangile » correspond peut-être au terme heideggerien du temps *kairologique*, et à ceux de Dewey, de *communion* et de *communication consommatoire*. Ainsi, cette dimension ontologique que nous trouvons dans l'agapè chrétienne - une voix, un appel ou une interpellation - se fonde sur la compassion ou la sympathie. Ceci rattrape l'homme et l'amène dans un état où ce dernier ne peut pas ne pas se mettre au service de l'autre ; c'est une manière d'aimer l'autre dans un rapport humain égalitaire, désintéressé, inconditionnel ...

Cet amour peut se trouver dans la relation entre un parent et son enfant. L'enfant aime ses parents sans condition ; le fait d'être ses parents suffit pour que l'enfant soit appelé à les aimer (Tanaka, 2013a, p.283). De la même manière, beaucoup de parents sont capables d'aimer leur enfant et même de se dévouer pour lui. Le fameux amour de Pestalozzi se basait sur celui de la relation mère-enfant qu'il considérait comme la base pour l'éducation familiale et même pour l'éducation institutionnelle. L'amour de Pestalozzi pour les enfants et les élèves comme sa conviction pédagogique sont exprimés par exemple dans sa « Lettre de Stans » :

« Mes larmes coulaient avec les leurs, et mon sourire accompagnait le leur. Ils étaient hors du monde, ils étaient hors de Stans, ils étaient près de moi et j'étais près d'eux. Leur soupe était la mienne, leur boisson était ma boisson. Je n'avais rien, je n'avais ni famille, ni amis, ni domestiques autour de moi, je n'avais qu'eux. Lorsqu'ils étaient en bonne santé, je me tenais debout au milieu d'eux ; lorsqu'ils étaient malades, j'étais à leur chevet. Je dormais au milieu d'eux. Le soir, j'étais le dernier à aller au lit, et, le matin, le premier à me lever... » (Pestalozzi, 1996, p.22).

En revanche, dans le cadre pédagogique et éducatif, l'amour de l'éducateur pour ses élèves ne devrait pas être proprement identique à celui de la mère ou du parent pour son enfant. Et à l'inverse, ce n'est pas évident que l'enfant aime son enseignant comme il aime ses parents. Alors, comment est-il possible que la relation enseignant-élève soit dans le prolongement de l'agapè parent-enfant ?

Commençons par le côté de l'enseignant. Ontologiquement et éthiquement parlant, l'amour de l'éducateur se manifeste comme la foi ou la confiance totale en l'enfant en tant qu'existence ; il croit en l'enfant, en sa potentialité de s'élever, de s'orienter vers le mieux, et cela, sans autre calcul de la part de l'éducateur que de souhaiter sincèrement le bien éthique de l'enfant (Tanaka, 2013a, p.284). Son amour ici renvoie à l'agapè et non pas à l'éros ; l'éros peut être le moyen de domination pour l'éducateur, par exemple il donne de l'amour à l'élève pour qu'il s'oriente vers des valeurs idéales, idéologiques ou utiles socialement.

C'est encore le christianisme, ou cette *foi* dont le mode est de croire malgré l'incertitude - si nous, les adultes, remarquons certaines potentialités chez les enfants, ces dernières ne sont nullement justifiables, en tout cas scientifiquement -, qui faisait là l'objet d'une longue réflexion. Ceci renvoie d'abord au sens de *Parousie*. Pour les chrétiens, *Parousie* veut dire « la nouvelle manifestation du Messie qui s'est déjà manifesté » (Heidegger, 2012, p.114). Il s'agit bien de la résurrection de Jésus-Christ que les chrétiens appellent également l'évangile, le moment de la grâce. La *Parousie* est de caractère contingent (*kairos*), c'est-à-dire qu'on ne sait pas quand elle survient. La vie chrétienne donne de l'importance à la vie dans l'attente malgré l'incertitude ; cette vie se caractérise par la « foi » et par le fait de continuer à pratiquer l'« amour (agapè) » dans et avec l'« espérance » (Badiou, 1997, p.117).

Ce modèle chrétien semble être utile pour comprendre la volonté de l'enseignant pour accompagner son élève. Les clés sont la potentialité et l'incertitude concernant l'élève ou l'enfant. Sans avoir la certitude du devenir de l'élève ou de l'enfant, l'enseignant est capable de l'accompagner. Si ce n'est de l'« espérance » et de la « foi », quoi d'autre pourrait ainsi justifier son comportement – le fondement de ce qui rend possible l'activité éducative ? Cette « foi » ne devrait pas être comprise dans un sens religieux ; nous l'entendons comme une ontologie et une éthique renvoyant plutôt à la « sollicitude » heideggérienne : l'enseignant ne peut pas ne pas sympathiser avec l'enfant, ne peut pas ne pas espérer son bien, ne peut pas ne pas se dévouer à lui en l'accompagnant... L'enseignant n'est sûr de rien, et pourtant il est convaincu que la potentialité de l'enfant se réalisera un jour d'une façon ou d'une autre. Ainsi, il l'accompagne en attendant ce jour.

Mais lorsque la foi amène l'enseignant à montrer de la sollicitude envers l'élève, l'enseignant est en quelque sorte appelé. L'origine de cet appel se trouve chez l'enfant. Plus précisément, cela relève de deux traits essentiels de son immaturité : la dépendance et la malléabilité (Dewey, 1975, p.64). D'un côté, son immaturité l'oblige à être dépendant de l'adulte, mais c'est dans la même dépendance que « les enfants sont eux-mêmes

merveilleusement dotés du *pouvoir* d'attirer l'attention coopérative des adultes » (*Ibid.*, p.65). Comme le cri de l'enfant attire l'attention, l'enfant a une certaine puissance pour entraîner la sollicitude des gens à son égard (Tanaka, 2010, p.11) pour accomplir ses actions. Dewey appelle ceci la « capacité sociale » plutôt que la faiblesse, et c'est judicieux. Car dès que l'adulte est appelé par lui, l'enfant n'est plus dépendant, mais il est interdépendant.

D'un autre côté, la malléabilité renvoie au pouvoir de croître. Le bébé humain est né imparfait et destiné à parcourir un long chemin afin d'acquérir des dispositions et atteindre la maturité. D'après Dewey, la malléabilité est la capacité d'apprendre par « expérience » ; l'expérience, le synonyme de la vie quotidienne de l'enfant. Rappelons-nous notre examen sur la méthode de Dewey et d'Oikawa : l'éducation est pour ces pédagogues dans le prolongement de la vie quotidienne de l'enfant dont le moyen et la fin sont d'apprendre à apprendre. Ainsi, l'immatunité en tant que capacité d'apprendre par soi-même est également un appel pour l'enseignant, et un potentiel pour que l'enseignant et l'enfant deviennent les partenaires d'une « coopération » à travers leur activité éducative. La « coopération » n'est pas simplement de travailler ensemble ; l'enfant « communique » avec sa propre « matière » (occupation) par sa réflexion, par ses mains voire par son corps, quant à l'enseignant, il « communique » aussi avec la « matière » de son élève mais en fonction de ce que la « matière » répond à l'enfant. Chacun fait sa propre expérience avec la « matière », et en même temps ils collaborent dans un mode d'entreprise commune. Dewey appelle cela le « partage de l'expérience », c'est la « coopération » qui se produit dans la situation d'apprentissage. Et n'oublions pas qu'il y a, dans cette relation, une dimension ontologique que Heidegger a appelé la « sollicitude ». Plus chaque partenaire s'oriente vers « soi-même », plus ils s'approchent de la « sollicitude » mutuelle et d'une « vraie fraternité » (Tanaka, 2015c, p.60).

Pour conclure, l'ontologie et l'éthique de la relation humaine que nous avons discutées jusqu'ici se caractérise, dans la relation enseignant-enfant, d'une part par la force d'appel de l'enfant et sa capacité à croître dues à son immaturité, d'autre part par la capacité de l'enseignant de donner l'amour (agapè) et surtout, la foi qui lui permet de l'accompagner et le soutenir malgré l'incertitude. Et la particularité de la relation enseignant-élève, par rapport à l'amour parent-enfant, apparaît lorsque l'enseignant et l'élève deviennent de réels partenaires et réalisent une « coopération » à travers leur activité d'apprentissage.

5.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié, de manière non exhaustive, les différentes pensées éducatives et pédagogiques qui apparurent entre la fin du 19^{ème} siècle jusqu'aux années 1920, période où était en train de se former le fondement philosophique de l'éducation moderne japonaise.

De manière chronologique, nous avons traité d'abord de l' « utilitarisme » en tant que philosophie politique capitaliste accessoirement impérialiste, afin d'appréhender l'usage du système et de l'institution scolaire par deux partenaires : par le gouvernement qui en a fait une machine conçue pour une société du diplôme dans laquelle la compétition et la méritocratie optimalisaient le développement du pays. Et par les candidats y projetant la possibilité d'une vie meilleure et d'un meilleur honneur. Dans le cas japonais, la croissance économique et industrielle rapide était liée à la morale ascétique (*risshin shusse*) et à une certaine normalisation et intériorisation de l'auto-responsabilité afin que la population combattît pour sa survie dans une société compétitive et capitaliste. Ainsi, le sens de l'éducation n'allait pas plus loin que son côté utilitariste, et l'État commençait à imposer les valeurs impérialistes à travers l'école en prenant la population pour des sujets utiles aussi pour ses intérêts idéologiques.

Ensuite, nous avons vu comment la politique générale utilitaire se reflétait dans la politique éducative. Cette dernière cherchait à instaurer un modèle d'enseignement standardisé dans tout le pays en vue d'une scolarisation maximale et de l'uniformisation idéologique des Japonais à travers l'école primaire. De ce fait, c'est l'éducation allemande qui servit de modèle, et le Japon introduisit notamment les méthodes herbartiennes comme la didactique standardisée et nationale. Par contre, l'excès du contrôle politico-idéologique entraîna le formalisme de l'éducation qui donna lieu de façon plus ou moins directe à l'émergence du mouvement de l'Éducation nouvelle.

John Dewey, arrivé au Japon en 1919 pour donner un cycle de conférences, était particulièrement bien connu. Ses idées éducatives eurent beaucoup d'influence sur les pédagogues de l'Éducation nouvelle mais aussi de l'éducation japonaise d'après-guerre. En revanche, sa popularité ne signifie pas que ses méthodes furent bien comprises dans la philosophie les sous-tendant (Kitamura, 2010, p.17). En effet, la pensée deweyenne est au fond inséparable du christianisme, et ceci ne nécessitant pas forcément d'être croyant. La profondeur de la considération humaine du christianisme, représentée par l' « agapè » par exemple, pouvait être vécue, mais ne fut pas nécessairement comprise comme telle étant donné que son univers

est radicalement différent de celui de la culture japonaise (Tanaka, 2015a, p.37-38) dans un sens anthropologique. Malgré tout, certains pédagogues réussirent à saisir le sens profond de Dewey, dont Oikawa.

Nous avons traité en particulier de la pensée pédagogique d'Oikawa en raison de l'importance de son travail pour évaluer le mouvement de l'Éducation nouvelle japonaise au miroir de l'éducation actuelle, ainsi qu'en raison de la disponibilité des recherches de qualité sur lui. La théorie et la pratique d'Oikawa furent construites en s'appuyant d'une part sur la pensée éducative de Dewey et d'autre part sur la philosophie de Bergson développée autour de la « vie ». Bien que la démarche de ces deux grands philosophes soit différente, tous les deux parlent, à un moment donné, de la dimension éthique de l'homme et de la vie ainsi que de l'amour existentiel lié à l'espace éthique (« communion » de Dewey, « élan d'amour » de Bergson). En s'appuyant sur Bergson, Oikawa caractérisa la « vie » par l'éthique (voir p.32). La « vie éthique » oikawa-bergsonienne, quelque fois métaphysique encore, nous semble anticiper sur la « sollicitude » heideggérienne et prédire l'ontologie.

Au cours de nos recherches, nous avons pris l'habitude de juxtaposer l'éthique et l'ontologie, et ceci a sans doute contribué à ne pas mélanger l'éthique et la morale. Ce que nous voulons dire par l' « éthique » se rapproche de l' « éthique fondamentale » de P. Ricœur (2001, p.580). D'après lui, si la « morale » relève à la fois de la fonction de désigner le principe des normes et le sentiment d'obligation subjectif vis-à-vis des normes, l' « éthique fondamentale » renvoie à quelque chose qui soutient les normes et qu'on doit aller chercher dans la vie et dans le désir. L' « éthique fondamentale » est un domaine de la morale pratique spontanée. Par exemple, quand on voit quelqu'un se sentir mal, on s'approche et on lui dit « ça va ? » ; quand quelqu'un (un ami, un proche...) est heureux, on est aussi heureux ; quand on voit quelqu'un se faire duper, on a mal pour lui etc. Ces sentiments, aussi quotidiens qu'ordinaires, qui émergent spontanément en rapport avec autrui, correspondent, selon Ricœur, à la bonne volonté. C'est un domaine de la vie et du désir, et un domaine qu'il est impossible de moraliser ni de normaliser. L' « éthique fondamentale » est aussi fondamentale que dire « Bonjour », que le fait pour un parent d'aimer son enfant comme il s'aime lui-même. C'est dans cet espace pas toujours visible mais plein de petites bonnes volontés que notre quotidien se déroule.

Il nous paraissait important, pour examiner le fondement de la relation éducative, de creuser à travers l'éthique jusqu'au plus profond de l'ontologie et d'atteindre l'agapè, afin de pouvoir relier le mouvement de l'Éducation nouvelle japonais à l'émergence d'une sorte d'humanisme basé sur l'éthique et l'ontologie, en conséquence d'un renversement qu'implique

l'Éducation nouvelle, à savoir de l'enseignement à l'apprentissage, de l'éducation centrée sur l'enseignant à celle sur l'enfant⁹⁰. Car un autre *amour* plus puissant existe dans l'éducation japonaise.

Rappelons-nous que la recherche académique ou officielle japonaise sur l'éducation s'est développée en se référant à celle issue de l'Allemagne. Le thème concernant l'amour de l'enseignant apparut pour la première fois dans *Lebensformen* (1914) de E. Spranger (1882-1963), et depuis, l'expression « *Die Pädagogische Liebe* » (l'amour pédagogique) s'est installée dans le monde éducatif allemand (Okamoto, 1996, p.65). Au Japon, on inventa un néologisme, littéralement l' « amour éducatif », qui fut accepté par la suite comme un terme académique.

À ce propos, « *Die Pädagogische Liebe* » de Spranger est idéaliste. Dans son livre cité plus haut, il dit clairement, tout en assumant l'importance de l'amour de Pestalozzi, que l'amour de l'enseignant est autre chose que l'amour parental ; l'amour de l'enseignant consiste à aimer l'idéal de l'élève, autrement dit, aimer sa potentialité d'atteindre un certain idéal. Ainsi, l'amour de l'enseignant consiste également en une technique pédagogique afin de conduire l'élève à un idéal du plus haut niveau. Dans ce sens, « *Die Pädagogische Liebe* » de Spranger renvoie à l'éros et justifie, en quelque sorte, l'autorité de l'enseignant (Tanaka, 2014, p.137).

Dans l'avant-guerre au Japon, cet amour fut instrumentalisé par l'État. L'État exerça son grand amour de la vocation patriotique et impérialiste en intervenant à tous les niveaux pour désigner ce que devait être l'amour parental, l'amour de l'enseignant et l'amour pour la patrie. Dans l'après-guerre, la mentalité du Ministère de l'Éducation n'a pas fondamentalement changé, puisqu'il inscrit, dans le cahier des charges de la formation d'enseignant, un bel exemple de l'amour de l'enseignant que le candidat devra avoir comme aptitude : l'aptitude à aimer, à respecter, à s'intéresser à et à comprendre les enfants. La question ici n'est pas de savoir si l'amour de l'enseignant est une aptitude ou pas, mais le fait que l'État intervienne dans l'intimité de la relation enseignant-élève et continue à imposer, explicitement et implicitement, consciemment et inconsciemment, son amour utilitariste tant à l'enseignant qu'à l'élève. Le fondement de la relation pédagogique est l'agapè, c'est une sollicitude réciproque, la base de la confiance et un moment de partage. Cependant, une fois normalisé et imposé, cet amour n'est

⁹⁰ L'idée de voir le fondement de la relation éducative dans l'agapè est une chose développée, depuis quelques années, par S. Tanaka, un philosophe de l'éducation et un professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Tokyo. Suivant le contexte japonais, il insiste sur l'importance d'argumenter de manière aussi éthique qu'ontologique, et d'introduire des réflexions d'origine chrétiennes, importantes dans cette matière, mais pas faciles à bien comprendre pour les Japonais.

plus l'agapè ; il perd sa spontanéité – la bonne volonté qu'une personne peut imposer et s'imposer.

Pour finir, revenons enfin au terme de « vie ». Nous avons essayé de le situer dans l'histoire de la pensée éducative et pédagogique et notamment en rapport avec le mouvement de l'Éducation nouvelle. De manière globale, la « vie » était une façon de revendiquer le naturalisme contre l'idéalisme dans l'éducation. La « vie » était associée à la vitalité, à la spontanéité, à la liberté, mais aussi au respect et à l'amour. En fait, ce que nous avons appelé précédemment l'humanisme basé sur l'éthique et l'ontologie était en réalité exprimé par la « vie », et ce n'était pas seulement le cas chez Oikawa. S'inscrivant dans le grand mouvement vitaliste japonais des années 1910 et 1920 et dans le climat démocratique et libéral, la « vie » dans l'éducation prit un réel sens humanisant et humaniste pour les pédagogues de l'époque. Cette apparition du terme « vie » dans l'éducation japonaise et le rôle qu'elle joua ne nous semblent pas négligeables, lorsque, cent ans plus tard, elle réapparaît non pas seulement sur la scène éducative, mais aussi sur l'ensemble de la scène sociale en créant un large phénomène de « vie » que ce soit celui de *seimei* ou d'*inochi*.

TROISIÈME PARTIE : Problématique de recherche

Chapitre VI : Construction de l'objet de recherche

6.1 Problématique

Notre question de départ, « qu'est-ce que l'éducation à la vie ? » s'inscrivait dans deux grands axes. Celui d'abord de l'anthropologie sociale ; nous nous intéressons au contexte social et éducatif de l'émergence de l'« éducation à la vie », et à la diversité des situations et des faits qui relève du terme « vie / *inochi* » selon le contexte à la fois actuel et culturel japonais. Le deuxième axe soulevait une question éducative et pédagogique. Comment l'« éducation à la vie » est-elle intégrée dans l'institution scolaire, comment se passe la mise en place de cette éducation sur le terrain, quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants au niveau primaire ? Voici les questions que nous avons au départ.

De manière générale, l'éducation à la vie vise à développer une attitude de respect pour la vie. Cet objectif se rapporte au contexte de l'apparition des phénomènes de brimade, de violences, du refus d'aller à l'école et du suicide chez les enfants et les jeunes. S'y associent souvent les soucis et problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement de la capacité relationnelle et communicationnelle insuffisant. Le « respect de la vie » est avant tout respect de soi et des autres. Il s'agit de cette question fondamentale qui se pose tant pour la vie commune que pour le bien-être personnel.

Les causes sont multiples et complexes, mais le facteur central serait sans doute la crise et la politique économique depuis les années 1980. En effet, sous la politique néolibérale, l'école d'aujourd'hui devient un lieu hyper-compétitif tant au niveau national (hyper-élitisme) qu'international (ex. PISA), et l'inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves est en train de se creuser, et ceci en fonction du capital financier, social et culturel du ou des parents. L'époque où 90 % de Japonais déclaraient appartenir à la classe moyenne appartient au passé. De nos jours, les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres. Les inégalités sociales s'incarnent dans l'inégalité entre les élèves en matière d'apprentissage. L'école d'aujourd'hui est confrontée ainsi à cette situation phénoménale sans précédent. L'école elle-même est devant un dilemme entre sauver des élèves en difficulté et montrer le bon résultat de la performance des élèves.

Quant à l'environnement familial, comme l'écart grandissant des inégalités sociales peut l'expliquer, il y a deux tendances extrêmes et différentes. D'une part, les familles modestes et défavorisées ont tendance à avoir divers problèmes tels que violence conjugale, divorce,

difficultés financières liées à l'emprunt, cumul d'emplois qui affectent souvent la vie des enfants, par exemple, la maltraitance (l'enfant mal nourri ou battu, la pauvreté matérielle, sociale, culturelle), l'absentéisme, le refus d'aller à l'école et la soumission aux brimades.

D'autre part, chez les familles moyennes et aisées, apparaît le phénomène de la parentocratie. Celle-ci consiste à mieux planifier le parcours scolaire de leur enfant dès l'école primaire (voire l'école maternelle) jusqu'à l'université, pour qu'au moins, l'enfant ne rentre pas dans le groupe des *perdants* de la compétition scolaire et sociale. Le mieux, c'est qu'il obtienne le meilleur travail – la meilleure assurance salariale à l'avenir. Pour cela, les parents l'envoient souvent au *Juku* (école supplémentaire privée et payante, soit pour un soutien scolaire soit pour une préparation d'un concours d'entrée) après l'école. Ainsi, statistiquement, plus les parents investissent dans l'éducation de leur enfant, plus celui-ci se débrouille et obtient de bons résultats scolaires. Mais la parentocratie a également des effets négatifs sur l'enfant. Priver du temps de récréation au profit d'apprentissages supplémentaires, cela peut nuire au développement naturel (affectif, relationnel, communicationnel) et à l'autonomie du jeune enfant. De plus, forcés de rester sages devant ses parents et les adultes y compris l'enseignant, certains enfants finissent par se débarrasser du stress au moyen de brimades de toutes sortes.

Vu les conditions de vie des enfants d'aujourd'hui, nous pouvons mieux comprendre la présence de problèmes à la fois comportementaux et psychologiques chez les élèves. Il s'agit du bien-être personnel et collectif, ou tout simplement de l'humanité menacée dans une société dominée par la logique de la survie.

Si nous remontons l'histoire de l'éducation au Japon, nous arrivons à l'époque de modernisation (à partir de 1867). Dès l'établissement du système éducatif moderne, l'éducation était considérée comme un instrument direct pour industrialiser et capitaliser rapidement la société japonaise. La subordination de l'éducation à la politique économique a commencé ainsi très tôt, ce qui a contribué à enraciner la pensée utilitariste de l'éducation dans la population, mais surtout dans la conscience des politiciens. Aujourd'hui encore, la vision utilitariste de l'éducation, des enseignants et des élèves, explicite ou implicite, est très présente dans la conduite de la politique éducative. Parfois, celle-ci prend une direction produisant une conséquence anti-humaniste à l'école. En l'occurrence, elle est plus qu'avant, le lieu institutionnel de la machine à sélectionner les élèves et à les discriminer les uns par rapport aux autres. Parler du « respect de la vie » dans ce contexte n'est-il pas contradictoire, voire hypocrite ?

Nous avons deux pistes de réflexion. La première est la prise de conscience officielle qui veut réduire les dégâts autant que possible. L'« éducation au cœur » qui se donne comme objectif de développer une capacité relationnelle et communicationnelle et de mieux adapter les élèves à la vie sociale, et l'« éducation à la vie » pour le respect de la vie, de soi et des autres dans une perspective préventive. Ces deux domaines sont censés être renforcés à toute occasion formelle et informelle dans la vie scolaire. Le dispositif officiel par excellence est l'« heure de morale » - un créneau dédié à l'apprentissage de la morale. Mais apprendre la morale et la valeur de la vie en tant que norme, étant donné qu'on les enseigne comme s'il fallait absolument que tout le monde soit d'accord, semble trop obscur et irréaliste comme moyen, en tout cas pour la société japonaise au 21^e siècle. De plus, peu de gens sont convaincus par la pertinence de ce dispositif de secours devant un problème aussi sérieux et complexe chez les élèves, d'autant plus que l'enjeu semble détourné au profit d'une tentative d'endoctrinement idéologique. Nous l'avons appelé « dispositif de secours », car les politiciens semblent employer la même méthode que lors de l'amélioration du classement du Japon à l'évaluation internationale (PISA) en concentrant principalement l'effort durant quelques années sur les mathématiques et la science. Des domaines comme le « respect de la vie », la moralité, la valeur personnelle ou encore l'esprit social (la citoyenneté) ne se développent pas en fonction de la quantité d'apprentissages réalisés, sinon, nous pouvons bien imaginer que les conséquences se limiteraient à un effet temporel et superficiel. La comparaison du rapport apprentissage-résultat entre les mathématiques et la morale est ridicule. Par contre, nous pouvons dégager, à partir de là, une réflexion sur l'éducation intéressante voire importante. Il s'agit de la question de l'apprentissage formel et informel.

Cela nous ramène à la deuxième piste de réflexion qui consiste à questionner l'« éducation de la vie » sous l'angle formel/informel, et formable/non formel.

Nous commençons par une définition des deux notions « formel » et « informel », fondée sur un travail de Vieille-Grosjean (2015). Le terme « formel » se donne comme définition, une formulation « qui est précise, excluant toute ambiguïté et toute incertitude » (p.2). À partir de là, le « formel » peut être interprété comme une « assurance de bien dire, et de bien faire, acte réalisé dans le respect des formes, et de l'apparence, sans forcément avoir à s'intéresser à l'interne, à la complexité des faits ou des situations » (p.2-3). Quant au terme « informel », sa notion renvoie à « ce qui n'est pas soumis à des règles strictes, officielles ». Contrairement au « formel », l'apparition du terme « informel » est plus récente dans l'histoire de la langue française, et ceci en rapport avec le spontanéisme associé, par exemple, à l'art et à

l'éducation. Dans le domaine de l'éducation, l'« informel » évoque, d'une manière générale, une « référence aux multiples et divers enseignements et apprentissages tirés des échanges entre des histoires et des géographies individuelles ou collectives, des échanges non programmés, imprévus, et qui ne suivent pas les codes, rituels et règles procédurales, habituellement requises » (p.3).

Nous pouvons appliquer ces deux définitions à l'« éducation à la vie » même au sein de l'éducation institutionnelle. D'abord, son aspect formel renvoie au cadre officiel et politique qui détermine l'objectif (respect de la vie) et le moyen (l'heure de morale) en vue d'un résultat chiffré et visible (ex. la baisse du taux de brimades). Théoriquement, cela paraît renvoyer à une certaine pertinence, et pourtant, une question reste posée : la moralité et la valeur concernant la « vie » dépendent fortement du vécu et de l'expérience personnelle. Peuvent-elles être compatibles avec le formel, qui est avant tout sous-tendu par le « former à » voire par le « formable (la formabilité) » ? Le formel en éducation nécessite une fin rationnelle et générale comme, par exemple, la vérité scientifique où tout le monde se met en accord. Ainsi, le formel est difficilement applicable au sujet chez lequel la diversité et la complexité occupent une place importante. Mais c'est exactement le point de départ de l'« éducation de la vie ».

Dans le contexte de l'éducation japonaise dans la mesure où le formel demande quelque chose d'infaisable, c'est, en réalité, l'informel qui prend une proportion importante sur le terrain. Surtout en effet quand nous appréhendons les domaines qui concernent la moralité, les valeurs, le développement du respect de la vie, où il est impossible d'obtenir ou d'aboutir à un consensus formel et pour tous. C'est bien plutôt l'approche informelle, partant de l'apprenant et se basant sur des échanges, qui est nécessaire voire la seule façon possible d'aborder ces thématiques. De ce fait, cet espace informel semble renvoyer, en théorie, à ce qu'on appelle l'éducation morale. En fait, il y a deux conceptions de l'apprentissage lié à l'espace moral ; l'éducation morale et l'heure de morale. Si l'heure de morale est un moment formel, l'éducation morale se réfère à des moments et des occasions informels, non programmés, imprévus, mais émerge en fonction du besoin dans la vie scolaire. Bien qu'il y ait un cadre référentiel et formel, l'éducation morale informelle est un espace véhiculé par l'enseignant ; ses valeurs éthiques, professionnelles et personnelles ainsi que sa capacité pédagogique sont mis en avant.

De ce fait, nous pouvons également questionner le formel et l'informel selon la façon d'enseigner. Le formel a, par nature, un contenu d'enseignement précis, enseignable et évaluable avec la méthode didactique plus ou moins précise de l'enseignant. Tandis que l'informel, étant donné qu'il part de l'apprenant, de son intérêt, de son problème et de ses expériences, se rapproche d'un mode d'accompagnement plutôt que de l'enseignement,

domaine de la pédagogie. Si la didactique s'apprend, la pédagogie est une invention personnelle de l'enseignant avec des références ou non, et est aussi une création mutuelle avec l'apprenant ou l'élève qui se produit au cours de l'accompagnement. Et si la didactique impose intrinsèquement un rapport de force autorité-obéissance, une relation pédagogique s'accorde avec la réciprocité et le respect mutuel même entre l'adulte et l'enfant.

Dans ce sens, le « respect » est déjà requis et vécu comme une condition préalable et fondamentale dans une situation dite « pédagogique ». Et c'est cette expérience et ce vécu d'être respecté qui rend compréhensible la valeur dite « respect ». Pour que la moralité et la valeur s'approfondissent en une personne (en un enfant), il faut que l'espace relationnel occupé fasse sens pour lui et que grâce à cela on puisse parler d'un apprentissage plus explicite et avancé. Cet espace informel et non formel - car une relation humaine appréciée dans une pédagogie est, par nature, implicite, préalable et même anti formelle -, au sein de la structure formelle est ainsi très important en matière de morale et de valeur.

Dans le contexte japonais où le formel se renforce dans sa nature élitiste par le moyen de l'hyper-compétitivité, l'informel s'affaiblit-il ? il se renforce au contraire lui aussi, ou au moins, sa part devient plus importante. Le vrai visage de l'« éducation à la vie » est une revendication de l'éducation informelle avec une posture humaniste. Parce que dans l'histoire de la pensée pédagogique au Japon marquée de manière particulièrement explicite par le mouvement de l'Éducation nouvelle, le terme « vie » s'associe à la vitalité, à la spontanéité, à la liberté mais aussi au respect et à l'amour (l'agapè) en impliquant une approche pédagogique centrée sur l'enfant voire sur la « vie » même, pour que l'élève construise son parcours d'apprentissage à partir de ses expériences et de son vécu, autrement dit, dans une extension de la vie quotidienne où l'histoire personnelle demeure.

Dans la société et l'école japonaise au 21^e siècle, le rappel de la « vie / *inochi* » consiste à questionner à la fois la vie et la mort, et le sens de celles-ci en tant que recherche personnelle, collective ou sociétale sur l'homme et l'existence. Ceci se rapporte aux divers contextes sociétaux et contemporains, dans les domaines biomédical, de soin médical, environnemental, écologique, éducatif etc. Ce grand phénomène que nous avons appelé le « phénomène d'*inochi* » est aussi un espace anthropologique qui émerge autour du terme « *inochi* » faisant l'objet de notre recherche.

Le terme japonais « *inochi* » n'est pas tout à fait traduisible par le terme français « vie », à cause de l'existence de la signification très riche et abondante qu'avait ce mot à son origine.

Néanmoins, nous avons dégagé, dans le chapitre IV, les deux principes théoriques qui illustrent un certain cadre conceptuel concernant l'usage du terme « *inochi* » aujourd'hui dans un contexte du phénomène d'*inochi*. Rappelons-nous :

- « *Inochi* » doit être une phase dans laquelle des choses sont nées, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent.
- « *Inochi* » doit posséder les deux caractéristiques de la finitude et de l'infinitude.

Le premier point explicite une conception bio-sociale du cycle de la vie humaine. Ceci est d'abord un constat selon lequel l'humain, en tant qu'être vivant, est ni un objet fixe et manipulable, ni un numéro, ni un robot, ni un consommable, mais qu'il se caractérise par le dynamisme de la croissance et de l'évolution physique, spirituel, sociale etc. étape par étape. Le deuxième point rappelle d'une part la finitude d'un corps vivant ou d'un individu, par extension dans l'éducation, la particularité d'une « vie », en particulier de celle de chaque enfant. D'autre part l'« *inochi* » est en même temps infinie se rapportant aux liens d'ordre spatial (social, affectif, spirituel, écologique etc.) et temporel (biologique, historique, culturel etc.) entre les individus et entre les générations de l'espèce humaine et du groupe culturel.

La finitude et l'infinitude de l'« *inochi* » nous semblent poser une question existentielle. De ce fait, nous tentons de le rapprocher de l'ontologie heideggerienne. D'après lui, l'être est d'abord l'« être-au-monde », ce qui signifie que l'homme est une existence intrinsèquement ouverte et qu'il se définit dans une ouverture au monde, à l'extérieur de lui. L'être est aussi l'« être-au-monde-avec », l'« être-vers-autrui » ce qui signifie que la nature de l'homme est de sortir de soi, d'aller vers autrui et de coexister. Et l'être qui se définit en interaction avec l'extérieur n'est pas en contradiction avec la particularité de l'être et son pouvoir être « moi ». Dans la pensée heideggerienne, ce « moi », plus ou moins assimilé dans le public, dans l'anonymat qui se donne du « nous-on », est un potentiel pour devenir l'« être soi-même » en plongeant profondément en « moi ». L'« être soi-même » est le « moi » qui atteint le niveau existentiel. Et curieusement, l'être qui atteint l'« être soi-même » réalise le soi qui s'ouvre à autrui. C'est ce que Heidegger appelle la « sollicitude ». Ainsi, l'« être soi-même » est dans une continuité avec l'« être-au-monde-avec », l'« être-vers-autrui » ainsi que la « coexistence ».

Si on parle de la morale, de la valeur ainsi que du respect de la vie, de soi et des autres à l'école, il faudrait commencer par vivre avec sollicitude (ce qui signifie à la fois le respect de soi et des autres) et non pas selon l'individualisme sans coopération ni altruisme. Accorder

l'importance à la particularité de chacun ne devrait pas renforcer l'aspect individualiste, mais la particularité se met en valeur dans et par des échanges. Et si nous continuons à penser comme cela, nous nous retrouvons, encore une fois, dans l'espace informel de la pédagogie.

Aujourd'hui au Japon, la question de la vie (inséparable de celle de la mort) se pose au niveau existentiel, et à travers le terme « *inochi* », on appréhende le sens, la valeur et la dignité de la vie (et de la mort) à la fois dans sa finitude et dans son infinitude. Si nous appliquons cette question au domaine de l'éducation, cela nous amène à nous interroger sur la relation enseignant-élève et sur le respect de l'élève et de l'enfant ainsi que de leur vie. Et là, peut-être, une place existe pour l'« éducation de la vie ». Celle-ci pourrait prendre une posture humaniste et chercher, de manière aussi informelle que pédagogique, à favoriser le bien-être personnel et collectif, l'épanouissement, le goût du partage en tant qu'éléments préventifs contre divers problèmes comportementaux et psychologiques des enfants et des jeunes d'aujourd'hui.

Pour terminer, nous revenons sur le terme japonais « *inochi* » afin de marquer un aspect anthropologique à retenir. Bien qu'il s'agisse de la vie humaine qui est le centre du « phénomène d'*inochi* », l'« *inochi* » interpelle également les Japonais sur la vie animale, végétale ainsi que celle des autres créatures qu'elles soient vivantes ou non. Cette perception est due, d'une part, à une tradition animiste et d'autre part à une pensée taoïste qui considère une seule et même énergie comme l'origine de toutes les créatures, entre autres les êtres vivants. Ainsi, ces conceptions de la vie apparaissent chez les Japonais comme une référence identitaire de l'humain à la nature ainsi qu'un amour de la nature. Sur le plan éducatif, la nature, l'animal et la plante sont souvent des éléments faisant partie de la transmission avec un appui sur la beauté, le mystère et l'importance de la nature et la vie, dans le but de développer une sensibilité et une affection à leur égard. De ce fait, il est possible que cet espace anthropologique se présente comme une source et une référence importante dans la pratique pédagogique de l'« éducation de la vie ».

6.2 Posture de recherche

L'« éducation à la vie » se rapporte au domaine de la morale, de la valeur tout en impliquant diverses pratiques pédagogiques à travers différentes matières et situations de la vie scolaire, qui visent à développer cet espace notamment un respect de la vie, de soi et des autres chez les élèves.

Bien que tout cela s'inscrive dans une structure institutionnelle formelle, l'« éducation à la vie » semble dépasser largement le cadre formaliste, en raison de la nécessité de prendre en compte l'espace privé de chaque enfant renvoyant à son vécu et à ses expériences en rapport avec la question de la vie (et de la mort) comme un point de départ de l'apprentissage plus avancé. De ce fait, notre attention devrait se porter sur un espace informel où le point de vue éthique et déontologique, l'initiative et la capacité pédagogique de l'enseignant représentent une grande importance en matière de l'« éducation à la vie ».

En revanche, nous tenons compte également du fait que dans l'éducation institutionnelle au Japon notamment au niveau primaire, existait un espace semi-informel qui se développait de manière à intégrer la vie quotidienne et sociale des enfants dans l'enseignement scolaire. C'est un vieux souvenir de l'éducation progressive d'avant-guerre et de l'éducation américaine d'après-guerre. Par exemple l'« étude sociale (*Social studies*) » est une étude en histoire-géographie orientée vers une approche expérimentale. Dans un contexte plus récent, l'« étude sur l'environnement de vie » a été créée, dans les années 1990, en remplaçant l'étude sociale et la science naturelle dans les deux premières années du primaire. Comme son nom l'indique, l'« étude sur l'environnement de vie » traite divers aspects de la vie quotidienne au plus proche de l'enfant afin de développer une curiosité et un intérêt pour la science sociale et naturelle plus tard. Le repas de midi est, de la même manière, considéré comme faisant partie de l'éducation scolaire. Dans le contexte actuel, le déjeuner est de plus en plus associé à l'éducation alimentaire qui a tendance à se renforcer sur le terrain. Et dans ces espaces semi-informels, l'aspect culturel et anthropologique, y compris des conceptions de la vie et le rapport à la nature, semble se manifester plus ou moins explicitement.

Pour résumer, notre recherche de terrain accordera une grande importance aux espaces informels et semi-informels, en matière de morale et de valeur en rapport avec la « vie », au sein de la structure institutionnelle et formelle. Notre objet de recherche se portera sur la posture et la pédagogie de l'enseignant comme espace de sens définissant l'éducation en relation avec le contexte culturel japonais au sens anthropologique.

QUATRIÈME PARTIE : Méthodologie

Chapitre VII : Approche théorique et méthodologique

7.1 Introduction : Vers une démarche inductive

7.1.1 *Élaboration du cadre conceptuel pour le terrain d'étude*

Les informations que nous avons pu obtenir à partir d'une revue de la littérature nous ont permis de faire un constat sur l'éducation à la vie à l'école : de nos jours on parle beaucoup de l'importance de la vie dans la société japonaise, mais la mise en œuvre de « l'éducation à la vie » dépend de l'initiative et la volonté des Comités scolaires départementaux ou municipaux. Il suffit de faire une recherche sur internet pour savoir quels sont les territoires locaux qui contribuent explicitement à mettre en place un dispositif favorisant cette éducation à la vie. À ce stade, la ville de Kyôto, dans laquelle nous envisagions de conduire notre terrain d'étude, ne semblait pas être parmi celles qui bénéficient d'un dispositif spécifique. Aussi, nous sommes- nous demandés s'il était pertinent de questionner les enseignants de Kyôto à propos des pédagogies de l'éducation à la vie, avant même que n'existe de disposition pédagogique.

Afin de mieux pouvoir appréhender ce point, nous avons cherché à obtenir des informations supplémentaires. Nous avons ainsi pris contact avec le professeur Iwata, philosophe en éducation japonais travaillant sur le thème de l'éducation à la vie, que nous avons cité dans la partie contextuelle de notre travail. Ce dernier nous a alors recommandé de lire l'article de Yumiyama (2010), sociologue en Sciences des religions, qui avait entrepris une recherche sur « l'éducation à la vie » dans quelques établissements scolaires de la ville de Kyôto.

Précisons le contexte et le contenu de cet article. Entre les années 2007 et 2009, le Ministère de l'éducation a souhaité faire la promotion de « l'éducation à la vie » et de « l'éducation au cœur », en faisant appel à des candidatures destinées à construire un projet centré sur ces deux formes d'éducation. Quelques écoles primaires et collèges de la ville de Kyôto accepteront de s'y associer.

Par ailleurs, en tant que spécialiste en Sciences des religions, l'intérêt de Yumiyama se portait aussi sur l'aspect idéologique de la démarche encouragée par la politique éducative. En effet, dans le cadre d'un renforcement de l'éducation morale, le Ministère de l'éducation publia son propre support pédagogique intitulé « Cahier du cœur », et destiné aux usages quotidiens dans les établissements publics. La notion de « respect » étant l'une des grandes préoccupations de l'éducation japonaise contemporaine, le « Cahier du cœur » faisait apparaître l'expression « respecter ce qui est invisible » (c'est nous qui le soulignons) pour désigner, nous semble-t-il, quelque chose se rapportant à la vie et/ou au cœur. Cette expression mystérieuse recouvre aujourd'hui en Sciences des religions le concept de

« spirituel ». Pour Yumiyama, le « Cahier du cœur », support étatique, comporte une forme de spiritualisme, notamment dans sa description concernant la vie. Selon cet auteur, le Cahier fait apparaître une vision claire de la « vie » à travers trois caractéristiques spécifiques :

1. La vie donnée : la vie appartient à soi, mais pas seulement dans la mesure où elle nous a été donnée ;
2. La vie qui se lie à : la vie humaine est liée au cosmos, à la nature et à quelque chose qui nous transcende ;
3. La vie éclatante : la vie doit étinceler.

Ces trois caractéristiques, que nous nous souvenons d'avoir vues dans la partie conceptuelle de notre travail à propos du phénomène d'*inochi*, sont problématiques dans la mesure où c'est l'État qui les propose en les normalisant.

La problématique de la recherche de Yumiyama vise à mettre en lumière le décalage entre l'intention politique exprimée à travers le « Cahier du cœur », et la manière dont va la réceptionner/adopter le milieu scolaire. Plus précisément, l'expression mystérieuse correspond peut-être bien au concept de « spirituel » dans la description de la vie, mais elle reste abstraite pour l'école qui doit agir concrètement. De ce fait, le terrain finit par la comprendre à sa manière. D'un point de vue sociologique, Yumiyama analyse qu'il existe ainsi des opérations différentes faites plus ou moins inconsciemment par le terrain, afin de transformer une spiritualité invisible en spiritualité visible, de pouvoir la traiter et de s'appuyer sur elle dans la situation éducative.

Yumiyama souligne les différents détournements effectués par la ville de Kyôto pour l'adoption de sa politique éducative. Le comité scolaire du département de l'éducation de Kyôto a créé un autre support pédagogique intitulé « Les enfants de Kyôto » en remplacement du « Cahier du cœur ». La caractéristique de ce nouveau support est une sensibilisation au localisme et au patriotisme local⁹¹. En s'appuyant sur lui, les écoles participant au projet promotionnel lancé par le Ministère de l'éducation ont réalisé les diverses activités en collaboration avec les communautés locales (par exemple, en faisant participer les élèves aux événements traditionnels locaux afin de créer une forte expérience collective et partagée). Yumiyama en conclut que l'adoption d'une éducation spirituelle étatique facilite l'émergence d'un « spiritualisme local et communautaire ».

⁹¹ Ayant été longtemps la capitale du Japon, Kyôto y développa une culture locale riche et patrimoniale. Cette spécificité locale joua un rôle positif dans la représentation de la ville par rapport au reste du Japon. C'est ainsi que l'esprit local est fort sur l'ensemble de la communauté de Kyôto. C'est dans ce contexte que Yumiyama parle ici de la spiritualité locale.

Fort intéressant, cet article nous a informé qu'à cette période (2007-2009), « l'éducation à la vie » ne faisait pas l'objet du même intérêt sur l'ensemble du territoire de Kyôto. Aussi, avons-nous supposé que certains des enseignants de Kyôto pouvaient tout de même avoir quelques idées concernant ce projet d'éducation. Mais en même temps, une nouvelle interrogation s'est immédiatement imposée à nous : celle de savoir si les enseignants de Kyôto partageaient le concept de « l'éducation à la vie » en se basant sur leurs expériences liées à leur participation au programme gouvernemental ? Cette question nous paraissait fondamentale pour la raison suivante : notre position dans cette recherche était celle de parvenir à écarter son aspect politico-idéologique, mais en même temps d'adopter une approche anthropologique en nous intéressant à la fois aux dimensions représentative et personnelle de la population des enseignants tout en prenant en compte les corrélats culturels : leurs pédagogies, leurs conceptions éducatives, leurs engagements personnels, les difficultés auxquels ils étaient confrontés.

Figure 2. Cadre conceptuel de Yumiyama
Approche sociologique d'un phénomène spirituel (Dédectif)

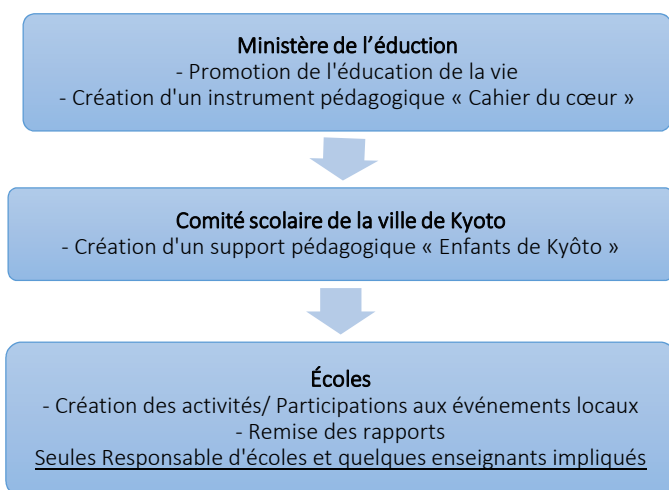
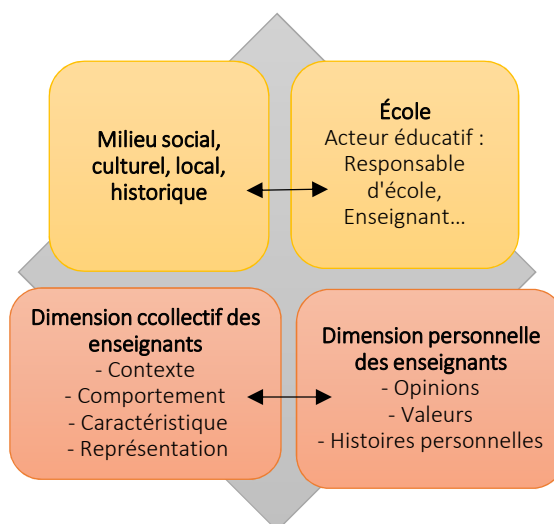


Figure 3. Cadre conceptuel de notre travail
Approche anthropologique du terrain scolaire (Inductif)



À ce stade, le travail de Yumiyama nous a suggéré que deux approches de « l'éducation à la vie » étaient possibles pour deux objectifs de recherche différents : soit une recherche sociologique sur un phénomène qualifié de spirituel/religieux émergeant dans le domaine de l'éducation publique ; soit une recherche portant sur la compréhension de l'ensemble de la démarche pédagogique basée sur les points de vue des acteurs éducatifs. Nous ignorions à l'époque, quelles représentations se faisaient les enseignants de Kyôto de « l'éducation à la vie ». Aussi, la lecture de l'article de Yumiyama nous a permis de clarifier le cadre conceptuel et disciplinaire de notre recherche que nous avons donc décidé d'orienter fortement vers une approche inductive. Nous représentons ci-dessous le cadre conceptuel selon cet auteur (Figure 2), et celui que nous proposons (Figure 3).

7.1.2 Questions de recherche émergentes

Nous devons de plus en plus nous confronter à nos connaissances et à nos représentations sur « l'éducation à la vie ». En fait, plus nous nous rapprochions du terrain, plus nous nous sentions contraints de devoir réviser et d'élargir notre propre cadre conceptuel. Par conséquent, tout en conservant nos questionnements initiaux, nous avons choisi d'accorder une place privilégiée aux découvertes issues du terrain. Voici une première formulation des questions de recherche :

- Comment les enseignants perçoivent-ils l'éducation à la vie tant au niveau des représentations véhiculées dans leur milieu professionnel qu'au niveau personnel (leurs connaissances, leurs opinions, leurs expériences etc.) ?
- Quelles causes ou quels sens peut-on donner aux motivations des enseignants pour dispenser réellement une éducation à la vie ? À l'inverse, comment interpréter l'absence de motivation ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques que les enseignants utilisent pour transmettre l'éducation à la vie : les sujets, les matières, les buts, quelles approches, à quelles occasions et pourquoi ?
- Quelles sont des difficultés que les enseignants rencontrent dans les situations éducatives ou pédagogiques avec leurs élèves ?

7.1.3 Cible de la population de l'étude

Comme nos questionnements concernent les dimensions pédagogique et relationnelle des enseignants, ce sont eux qui doivent être ciblés prioritairement. Nous y rajouterons les infirmières et les diététiciens scolaires, qui ont aussi le statut d'enseignant au Japon, car nous avons considéré qu'ils étaient concernés, en raison de la nature de leur travail, par le sujet de la « vie » dans ses différentes facettes : le vivre, le mieux vivre, le mal vivre, la maladie etc. En revanche, nous avons exclu de notre sélection initiale les cadres d'école (directeur, directeur –adjoint etc.) pour rester en adéquation entre nos questionnements et le cadre conceptuel dans lequel se situe notre étude.

7.1.4 Choix de la méthode du recueil des données

Impliquant à la fois les dimensions représentative et personnelle de la population des enseignants de Kyôto, notre recherche s'est naturellement orientée vers la nécessité d'accorder une

importance primordiale à l'approche qualitative. De ce fait, nous avons retenu l'entretien semi-directif comme technique de recueil des données. De plus, afin de mieux pouvoir appréhender la représentativité de l'échantillon pour préserver au mieux la qualité scientifique de notre travail, nous avons reçu spontanément des conseils du professeur Jacques Audran (HDR) avec qui nous avons déjà été en contact pour notre bilan de recherche à mi-parcours. Ce temps d'échange nous a aussi conduit à prévoir deux étapes successives pour notre recherche de terrain : tout d'abord le questionnaire puis l'entretien. Le questionnaire servant à obtenir des informations générales et à cibler les personnes susceptibles d'être interviewées.

À ce stade, l'objectif du questionnaire était de mieux cerner la généralité de la population d'enseignants : leurs représentations, opinions, pratiques et difficultés *générales* concernant l'éducation à la vie. Autrement dit, recueillir des informations globales sur la population-cible. Dans le même temps, nous avons décidé d'entreprendre une démarche inductive, puisque notre but n'était pas celui de vérifier des hypothèses préétablies, mais de découvrir et de construire notre recherche à partir des données du terrain. Sur un plan méthodologique, ce questionnaire avait aussi un caractère exploratoire pour l'ensemble de notre champ d'étude, et était prolongé par la collecte de données plus personnelles au moyen d'entretiens. De ce fait, le questionnaire s'intéressait aussi à des réponses évoquant des aspects personnels qui expliquent certains axes de significativités, soit en soulignent les différences. Manifestés surtout en termes de motivations et d'intérêts personnels pour le thème de « l'éducation à la vie », comme facteurs déterminants pour certains, où seulement pour répondre favorablement à notre demande d'interview, ces aspects personnels étaient aussi utiles pour la formulation de nos questionnements de recherche ultérieurs.

7.2. Méthodologie générale et appui théorique

Nous venons d'illustrer chronologiquement comment nous sommes arrivés à établir nos choix méthodologiques pour l'analyse de notre terrain d'étude. Nous allons maintenant essayer de les réinterpréter en prenant appui sur des bases théoriques, et clarifier leur utilisation qui, dans un souci pratique, avait un caractère plus ou moins intuitif.

L'intuition d'un chercheur est indispensable pour la recherche qualitative. Malheureusement, elle est aussi une source de problèmes en raison d'un manque de clarté de la procédure susceptible de nuire à la fiabilité scientifique dans son ensemble. C'est en nous référant à cette problématique que nous sommes maintenant soucieux de préciser la méthodologie générale de notre recherche et les fondements théoriques auxquels elle est rattachée.

7.2.1 Découverte et Induction

Nous nous rappelons qu'au cours de l'élaboration du cadre conceptuel de notre travail, nous l'avons défini comme se rattachant à l'une des disciplines de l'anthropologie. Se fondant sur le concept prédéfini de « l'éducation spirituelle », le travail du sociologue Yumiyama s'est donné pour objectif de l'appliquer dans le cadre scolaire de Kyôto. Sa démarche fut hypothético-déductive dans un contexte de vérification ou de preuve. En préférant choisir une approche anthropologique de « l'éducation à la vie », nous n'avons pas trouvé de travaux de terrain antérieurs nous permettant d'élaborer nos hypothèses. Nous avons donc décidé de privilégier l'option de la découverte pour construire un modèle de la pratique de « l'éducation à la vie » à partir du terrain. Notre démarche se rapporte donc à celle qui avait été énoncée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin : « Dans le *contexte de la découverte*, le chercheur met l'accent sur la *formulation* de la théorie ou de modèles à partir d'un ensemble d'hypothèses qui peuvent émerger pendant et après la recherche. »⁹² (1997, p.62).

Le contexte de la découverte s'associe à l'induction : « L'idée de la preuve n'est pas rejetée, mais elle est souvent mise en œuvre par le chercheur qu'après le début de la cueillette des données, alors que sont formulées les premières hypothèses ». (*Ibid.*). En effet, si notre recherche s'inscrit globalement dans une démarche inductive et dans le contexte de la découverte, cela ne signifie pas le rejet complet d'une démarche déductive. La déduction émerge naturellement au fur et à mesure que le chercheur progresse dans le recueil des données et son analyse. Même si, théoriquement, les pensées inductive et déductive s'opposent, les deux sont assez complémentaires sur le plan pratique. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement lorsque nous nous référerons aux théories.

7.2.2 Étude multi-méthodes

Nous nous rappelons qu'une fois les questions de recherche apparues et mieux maîtrisées, nous avons tout de suite pensé à la méthodologie qualitative, avec l'idée de la découverte et l'induction et, sur le plan technique, par l'application d'entretiens semi-directifs. Par ailleurs, dans le souci de pouvoir assurer la qualité scientifique de notre travail, nous avons suivi le conseil qui nous a été suggéré de réaliser des enquêtes quantitatives préliminaires au moyen d'un questionnaire.

Comment penser alors l'utilisation de deux différentes méthodes tant au niveau technique qu'au niveau des objectifs de la recherche ? Sans vouloir entrer dans la discussion des positions épistémologiques qui sous-tendent le quantitatif et le qualitatif, la réponse se trouve dans le constat fait par Miles et Huberman (1984, p.20) cités dans l'article de Lessard-Hébert et col. (1997, p.23) : ces

⁹² L'emploi du caractère italique dans cette citation relève des auteurs.

auteurs « insistent sur l'écart qui existe entre le niveau du *discours*, où les approches qualitatives peuvent être jugées irréconciliables avec des approches quantitatives, et le niveau de la *pratique* de recherche, où il se trouve que les chercheurs combinent pourtant très souvent les deux perspectives ».

Nous figurons donc parmi les chercheurs qui pratiquent la combinaison des méthodes et, par conséquent, avons besoin de savoir pourquoi relier les données quantitatives et qualitatives, de quelle manière et dans quel but ? Les données de la littérature peuvent nous fournir quelques arguments.

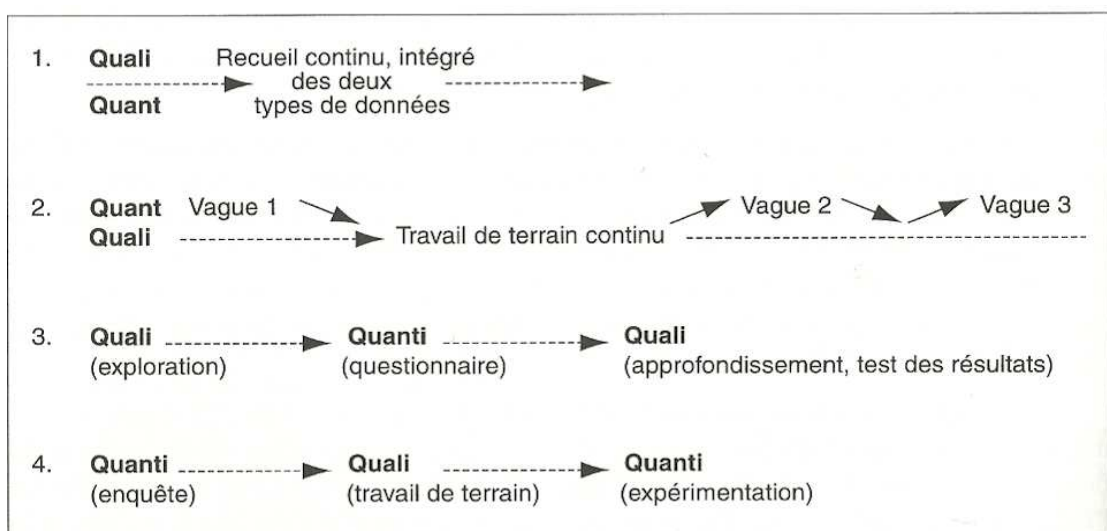
Ainsi, Rossman et Wilson (1984,1991) cités par Miles et Huberman (1984, p.83) suggèrent trois principales raisons :

- a) Pour permettre la confirmation ou le recoupement des unes et des autres via la triangulation ;
- b) Pour approfondir ou développer l'analyse, pour fournir plus de détails ;
- c) Pour initier de nouvelles façons de penser en portant une attention particulière aux surprises et aux paradoxes, « faire tourner les idées dans tous les sens », pour donner une perspective renouvelée.

D'autres raisons sont avancées par Greene, Caracelli et Graham (1989) cités par Miles et Huberman (*Ibid.*) : selon ces auteurs, les études multi-méthodes « opèrent de façon séquentielle (les résultats de la première méthode permettent la définition de l'échantillon de la deuxième, l'instrumentation, etc.) et peuvent étendre le champ et la profondeur d'une étude en utilisant plusieurs méthodes dans différents agencements ».

Il existe différentes façons de combiner des données quantitatives et qualitatives. La Figure ci-dessous (d'après Miles et Huberman, 2003, p.84) donne des exemples de plans d'études multi-méthodes pour ceux qui font le choix de les utiliser.

Figure 4. Exemples de plans d'études multi-méthodes



Dans les premiers deux plans, les phases quantitatives et qualitatives sont interactives ou parallèles alors que dans les deux derniers, elles sont séparées et séquentielles. On peut également remarquer que les phases quantitatives et qualitatives ne sont pas de poids équivalent dans les plans 3 et 4. Le plan 3 utilise d'abord le questionnaire pour mieux contrôler la représentativité de l'échantillon. Dans la phase qualitative suivante, on approfondit les informations recueillies précédemment avant de formuler la théorie ou le modèle. La méthodologie dominante du plan 3 est qualitative. Quant au plan 4, son objectif final est celui d'expérimenter ou de tester les hypothèses formulées antérieurement. Ce plan s'inscrit donc dans la logique quantitative (hypothético-déductive, vérification etc.).

À l'issue de l'examen de ces exemples, notre méthodologie de recherche peut être identifiée au modèle du plan 3 : « Le plan 3 alterne les deux types de collecte des données, en commençant par un travail de terrain exploratoire, qui conduit au développement d'une instrumentation quantitative, tel un questionnaire. Les résultats du questionnaire peuvent plus tard être approfondis et systématiquement testés lors de la phase qualitative qui suit. » (*Ibid.*, p.84).

Essayons brièvement d'illustrer notre travail à l'appui de ce modèle. Dans sa phase qualitative exploratoire, notre travail consistait à : 1) définir le cadre conceptuel de la recherche ; 2) établir le contact avec le comité scolaire de la ville de Kyôto pour nous faciliter l'accès aux établissements scolaire et, 3) élaborer le contenu du questionnaire. Cette première étape nous a donc permis d'élaborer l'échantillon et l'instrument de recherche pour la phase quantitative suivante. Le questionnaire avait pour but de permettre la constitution d'un échantillon représentatif et de repérer les *diverses minorités ou antipodes* susceptibles d'être approfondis plus tard. À la suite du questionnaire, nous avons élaboré notre grille de lecture et procédé à la sélection de notre échantillon définitif par le choix des personnes susceptibles d'être soumises à un entretien lors de l'étape quantitative suivante de notre recherche. Enfin, au moment de leurs analyses, les données quantitatives et qualitatives peuvent permettre la confirmation ou le recoupement des unes par rapport aux autres via la procédure de triangulation.

7.2.3 Vers une recherche qualitative

Comme nous l'avons exposé plus haut, notre recherche du terrain renvoie à une procédure multi-méthodes qui s'inscrit globalement dans une démarche inductive et qualitative et dans la perspective de la construction d'un modèle, d'une hypothèse ou d'une théorie. Un tel plan de recherche nécessite également une méthodologie d'analyse qui lui coïncide.

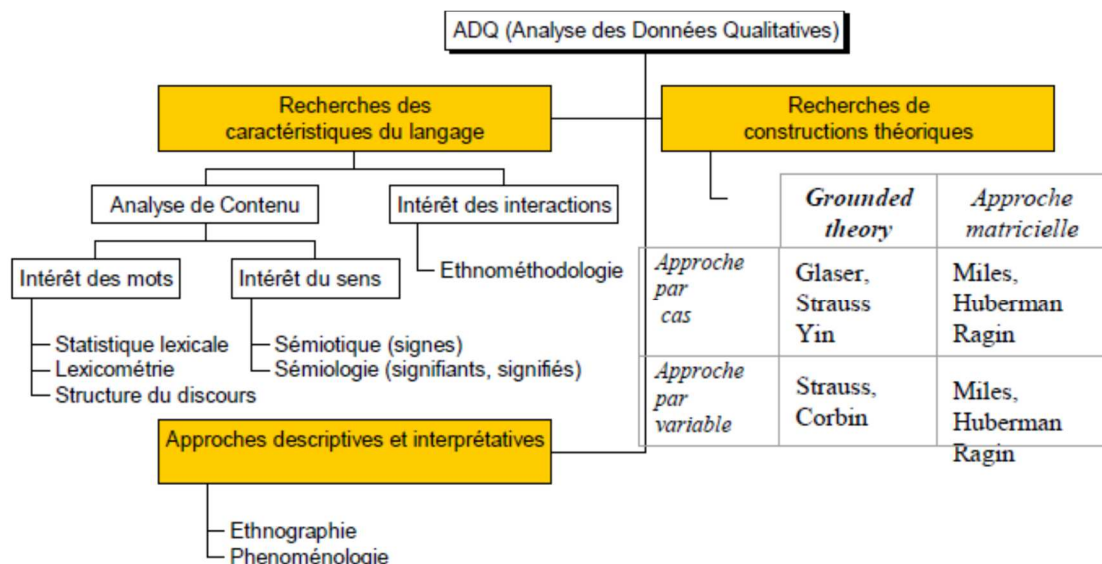
7.2.3.1 Choix de l'analyse des données qualitatives

Lorsque nous avons décidé de privilégier une approche anthropologique, l'analyse de contenu que nous avons adoptée pour notre mémoire de master, ne nous paraissait pas tout à fait cohérente avec l'objectif de notre présente recherche. En effet, quel sens y aurait-il eu d'analyser les discours des enseignants japonais sans les replacer dans leur contexte culturel ? C'est la raison pour laquelle nous avons cherché à trouver une méthode d'analyse qui convienne mieux au cadre disciplinaire et méthodologique de notre recherche.

Ce n'est cependant qu'à la suite de l'achèvement du recueil des informations issues du terrain que nous avons souhaité approfondir notre réflexion sur les questions méthodologiques et celles de l'analyse des données. Et c'est dans ce cadre que nous avons découvert les travaux de Miles et Huberman (2003) qui s'inscrivent dans le courant de la construction théorique et constituent travaux anglo-saxons les plus importants sur l'analyse des données qualitatives. Leur manuel de 600 pages n'a pas été facilement accessible, mais nous y avons trouvé des pratiques d'analyse et des explications minutieuses et bien argumentées qui ne nous ont pas fait douter de leur grande utilité.

La Figure 5 décrit la taxonomie qui sépare les deux courants : l'analyse de contenu et la construction théorique (d'après Voynnet Fourboul, 2012, p.73).

Figure 5. Les orientations de l'analyse des données qualitatives



Selon L. Bardin (2001), l'analyse de contenu se définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications » (p.35), qui « permet de dépasser la simple description du contenu d'une communication et d'expliquer certaines stratégies notamment au niveau comportemental ». Autrement

dit, empruntant largement à la linguistique, la forme du matériau à analyser et les mots exacts employés par l'informateur sont assez déterminants pour l'analyse de contenu, tandis que l'analyse qualitative de théorisation (ou la construction théorique) accorde de l'importance aux phénomènes eux-mêmes, vécus ou observés, au-delà d'une certaine précision des mots (Paillé, 1996, p.180).

Il devient ainsi clair qu'il n'aurait pas été judicieux d'opter pour l'analyse de contenu étant donné que nos matériaux (les transcriptions des entretiens), traduits en français à partir de leur origine japonaise, aurait posé un problème de complexité dont cette analyse n'aurait pas pu tirer le meilleur profit. En revanche, l'analyse qualitative de théorisation nous semblait correspondre à notre souhait de recherche de compréhension d'un phénomène, accessoirement japonais : « l'éducation à la vie ».

7.2.3.2 *Grounded Theory*

Analysons maintenant de façon plus précise ce qu'est la construction théorique et ses différentes méthodes parmi lesquelles nous avons décidé d'opter pour celle de Miles et Huberman (2003).

Pour Doty (1994) cité par V. Fourboul (2002, p.12) « La construction théorique est un processus qui permet d'aboutir à des résultats théoriques : une théorie, un ensemble de concepts organisés, une typologie ».

En réalité, *The discovery of grounded Theory* (l'origine de *Grounded Theory*) que Glaser et Strauss publièrent en 1967 s'inscrit dans le contexte de l'époque où n'existaient que peu de méthodes vouées à la production d'hypothèses, et où les recherches qualitatives présentaient une telle faiblesse scientifique que certains chercheurs ne les considéraient que comme des travaux préliminaires ou exploratoires de recherches quantitatives (*Ibid.*).

Aussi, les objectifs de l'ouvrage de ces deux auteurs sont-ils les suivants (*Ibid.*) :

- Offrir un raisonnement pour une théorie fondée empiriquement et développée par interaction avec les données collectées durant le projet de recherche ;
- Suggérer la logique et la spécificité des théories fondées ;
- Légitimer les recherches qualitatives soignées.

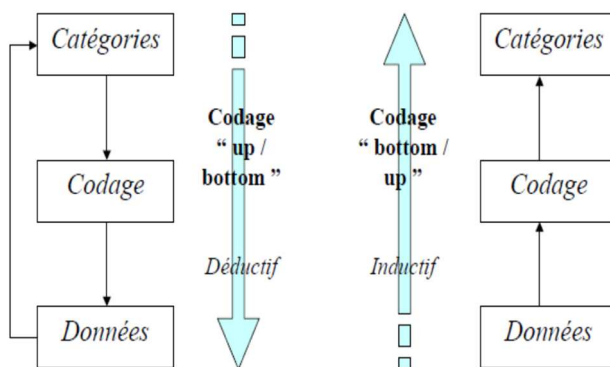
Se caractérisant par des procédures d'échantillonnage et de codage systématiques, mais aussi par une prise de position radicalement inductiviste, leur méthode vient soutenir une théorie fondée essentiellement à partir de données empiriques et le refus de toute revue de la littérature qui pourrait *contaminer* les éléments émergents.

Cependant, avec le temps, des adaptations de la *Grounded Theory* ont été apportées par des chercheurs de diverses disciplines (par exemple, le journalisme, le secteur médical), mais aussi grâce à l'évolution des techniques adressées aux recherches qualitatives (entretien, observation participante, documents sonores, audiovisuels etc.). Par conséquent, un courant mixte d'induction et de déduction qui « adopte une attitude plus ouverte en considérant la possibilité de mobiliser toute littérature avant la recherche » (Voynnet Fourboul, 2012, p.75) a émergé, dont celui porté par Miles et Huberman.

7.2.3.3 Les travaux de Miles et Huberman

Miles et Huberman ont considérablement développé les approches pragmatiques des procédures de la recherche qualitative. Pour ces auteurs, la construction théorique est une manière pour appréhender le monde réel. Mais la théorie est toujours limitée par rapport à un monde réel, si complexe et chargé. C'est dans ce réalisme qu'ils trouvent l'essentiel de la recherche qualitative, non pas au sein des discours épistémologiques, mais dans l'outil méthodologique (Voynnet Fourboul, 2002, p.32).

Figure 6. Les stratégies d'analyse déductives-inductives

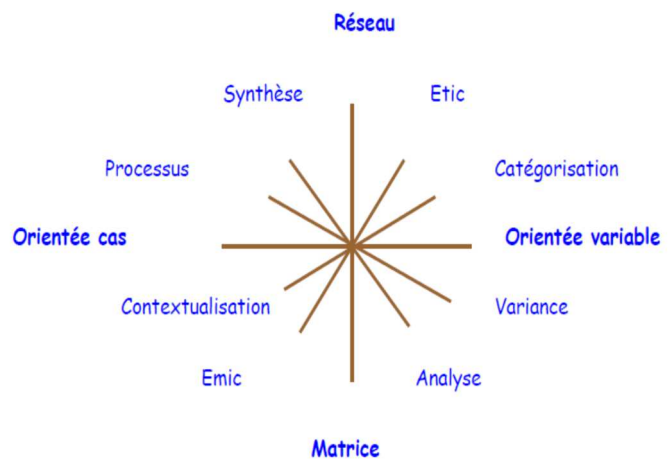


Dans cette perspective, ils vont développer des stratégies d'analyse en prenant en compte le besoin réel des chercheurs.

Par exemple, la Figure 6 ci-contre (*Ibid.*, p.38) montre la stratégie de codage inductive et déductive. Rappelons que Glaser et Strauss (1967) avaient une posture purement inductive. Mais en réalité, un chercheur envisageant la construction théorique peut arriver à combiner ces deux stratégies – « Les concepts et les relations pensés de façon déductive doivent être vérifiés dans les données réelles. Au départ ils sont tenus pour provisoires et s'ils ne sont pas vérifiés par l'examen des données, ces concepts et relations sont alors écartés » (*Ibid.*, p.39). Cet aller-retour entre l'induction et la déduction est un caractère inhérent de la construction théorique.

La Figure 7 à droite schématise la stratégie du mix analytique (*Ibid.*, p.41) proposée par Miles et Huberman. « Orientée cas » et « Orientée variable » sont à l'origine les termes utilisés par Ragin (1987). « Alors que les méthodes « orientées cas » supposent l'examen compréhensif de cas et de phénomènes définis historiquement, l'approche « orientée variable » est moins concernée par la compréhension de résultats spécifiques et se concentre sur la relation entre des variables que l'on peut discerner entre entreprises, au sein de la société en bref, à un niveau plus macro » (Voynnet Fourboul, 2012, p.84). Miles et Huberman mettent en œuvre la mixture de ces deux perspectives qui se complètent et renforcent entre elles la qualité d'une recherche qualitative. De manière générale, la perspective de droite (Orientée variable) est présentée sous forme de matrice/tableau et celle gauche (Orientée cas) sous forme de diagramme/réseau⁹³ (Miles et Huberman, 2003, p.543-544).

Figure 7. Le mix analytique



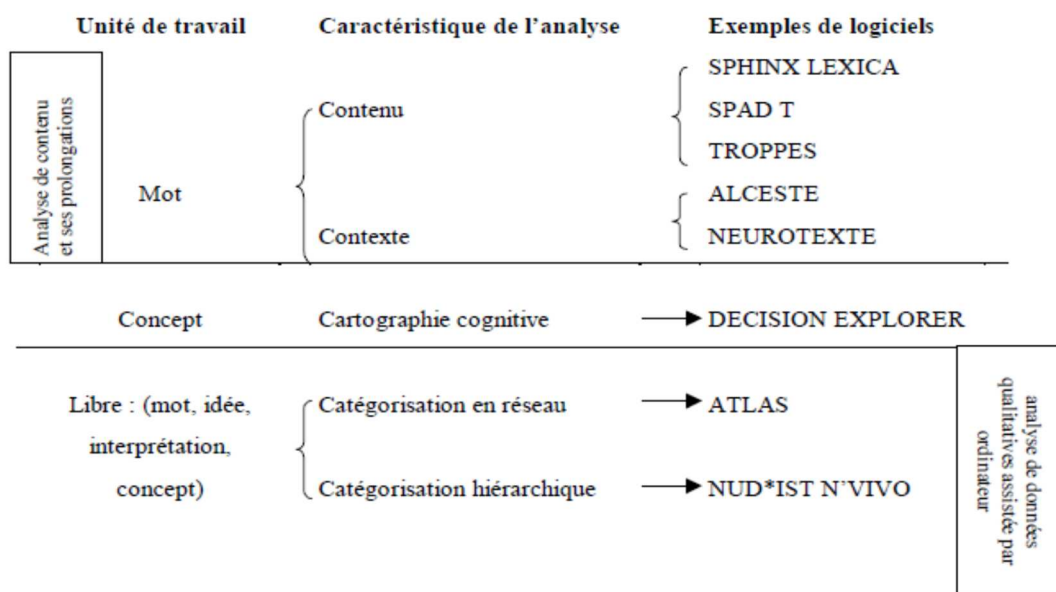
7.2.3.4 Analyse des données qualitatives assistées par ordinateur

Si l'utilisation du logiciel à l'aide d'analyse est quasiment systématique chez les chercheurs « quantitatifs », cette culture n'est pas forcément le cas pour les chercheurs « qualitatifs ». Cependant, il est difficile, avec la méthode manuelle, de gérer les données volumineuses, de coder et de rassembler des informations, et surtout de présenter la procédure qui a conduit aux résultats de recherche. L'informatique n'est pas indispensable, mais elle peut servir à mieux gérer ces différents aspects.

Le logiciel peut être choisi en fonction de l'intention portée à l'aspect spécifique de l'analyse. Dans la Figure 8, Voynnet Fourboul (2002, p.46) classe les différents logiciels en fonction des caractéristiques des analyses qui leurs correspondent.

⁹³ Miles et Huberman préconisent le mode de présentation du résultat d'analyse sous forme visuelle – matrice et diagramme - accompagné du texte narratif explicatif du chercheur. « Nous pensons que ces modes fournissent une aide considérable pour extraire une signification cohérente des données ainsi que pour confirmer et approfondir les conclusions émises. Par extension, ils offrent une communication claire et satisfaisante aux lecteurs. » (2003, p.545)

Figure 8. Correspondance entre logiciels et type d'analyse



Lors de la participation à la formation sur la méthodologie organisée par le Lisec, nous avons découvert que le logiciel N'VIVO se basait sur la méthode élaborée par Miles et Huberman. Nous avons tout d'abord hésité de nous lancer sur l'informatique que nous ne maîtrisions pas et qui nécessitait beaucoup de temps d'apprentissage. Puis nous avons été intéressés par la puissance de ce logiciel capable d'optimiser la qualité d'analyse et le résultat de la recherche. Aussi avons-nous décidé de nous investir dans la maîtrise de son utilisation.

Il convient cependant de préciser que notre application à utiliser la méthode d'analyse de Miles et Huberman et à maîtriser celle du logiciel N'VIVO ont exigé de très nombreuses heures d'auto-formation. Ce travail se présentait comme extrêmement complexe et exigeant et nous n'avons pu l'entreprendre que de notre mieux, en le considérant comme un investissement d'avenir pour une jeune chercheuse.

CINQUIÈME PARTIE :
Analyse et interprétation des données

Chapitre VIII : Présentation et analyse des données - questionnaire

8.1 Contexte du terrain d'étude

8.1.1 Contexte géographique

Comme terrain d'étude, nous avons choisi la ville de Kyôto parce qu'elle nous était familière et que nous en avons une connaissance tant géographique que locale, les facteurs qui nous facilitaient et nous permettaient d'optimiser notre travail de terrain. Kyôto est située sur un territoire de taille moyenne de 827,83 Km² et une population de 2 609 094 d'habitants (2016). La ville de Kyôto est l'une des grandes villes de la zone métropolitaine de *Keihanshin* (Osaka-Kobe-Kyôto) dont la population totale est de 1 474 410 d'habitants (2016) avec 166 écoles primaires publiques et 3530 enseignants (2013/2014).

Graphique 12. Carte simplifiée du Japon



8.1.2 Accès au terrain scolaire

Dans une recherche comme la nôtre, il est d'abord souhaitable de prendre contact avec le Comité scolaire municipal afin d'obtenir l'autorisation d'entreprendre librement une étude sur le secteur. Cet accord du Comité représente pour les responsables d'école une certaine exigence pour l'acceptation du travail proposé et/ou une forme de garantie pour le contenu du projet de recherche. Nous avons appelé le Comité scolaire de la ville de Kyôto et avons obtenu une permission *informelle* par l'un de ses responsables. Mais cela n'oblige en rien les écoles d'accepter de nous accueillir dans leurs établissements. Ce sont les directeurs qui nous en donnent ou non la permission.

En fait, de manière générale, la réalisation d'une étude sur le terrain scolaire avec une permission *informelle* est difficile, car ce n'est seulement lorsqu'elle est *officielle* que le Comité scolaire la notifiera à toutes les écoles, ce qui optimisera leur taux d'adhésion au projet. L'officialisation d'une permission par les représentants qualifiés du Comité ou des Universités locales aura pour effet principal de faciliter l'accès au terrain à des recherches portant sur des sujets éducatifs d'actualité et reconnus comme

importants par ces instances. Sur un plan scientifique, en revanche, elle peut représenter un biais susceptible d'influer plus ou moins fortement sur les résultats des enquêtes.

Notre méthode principale a été d'appeler chaque école l'une après l'autre, de présenter notre projet, de solliciter, de négocier et d'envoyer l'exemplaire du questionnaire. Cette procédure nous a permis d'apprendre beaucoup sur le terrain scolaire et de déceler les problèmes qui pourraient se poser pour notre étude.

8.1.3 Contexte politique et population enseignante à Kyôto

Il nous semblait que l'éducation à la vie était perçue comme quelque chose de très proche de l'éducation morale ou en faisant partie. Or, le cours de morale à l'école publique est un sujet politiquement assez sensible au Japon. C'est la raison pour laquelle certains responsables d'école se sont montrés particulièrement attentifs voire gênés par certaines questions d'opinion évoquées dans notre questionnaire (nous les présentons dans la rubrique 8.3 Questionnaire et condition de passation), alors que nous l'avions fait avec aucune intentionnalité.

Au cours de notre étude, nous avons pu rencontrer un informateur local (un professeur universitaire d'une cinquantaine d'années ayant déjà travaillé au sein du comité scolaire de Kyôto), qui nous a accordé un entretien informel au sujet de la population enseignante présente à Kyôto. Pour lui, il existe une tradition syndicale chez les enseignants de Kyôto. Ce mouvement était assez actif dans les années 1980 et il était animé par des enseignants âgés entre cinquante et soixante ans. L'éducation morale qu'ils se proposaient d'enseigner était souvent la cible des critiques qui leurs étaient adressées. C'est dans ce contexte que notre informateur nous apprit que les enseignants de Kyôto s'intéressaient à la morale et y réfléchissaient plutôt bien, mais que leur intérêt politique restait relativement discret ; alors que les enseignants des autres métropoles qu'il connaissait dans le cadre de sa mission professionnelle, s'adaptaient bien plus facilement à l'évolution des valeurs.

Partant de ces informations, nous avons bien compris que le sujet de l'éducation morale était sensible, au sens politique, pour les établissements de Kyôto, mais qu'une fois ce mur franchi, nous pourrions entendre des paroles d'enseignants franches et intéressantes sur les problématiques de l'éducation morale et, au-delà, de l'éducation à la vie.

8.2 Échantillonnage

Dans cette partie, nous souhaitons signaler le changement de notre stratégie d'échantillonnage lors du recueil des données. Le Tableau 1 montre la distinction que nous avons établie entre l'échantillonnage initialement prévu et celui qui a réellement été effectué.

Tableau 7. Modes d'échantillonnage

	Échantillonnage initialement prévu	Échantillonnage réellement constitué
Terrain géographique	Ville de Kyôto comprenant 166 écoles primaires publiques	Ville de Kyôto comprenant 166 écoles primaires publiques
Cible de l'échantillon	3530 enseignants (2013/2014)	3530 enseignants et 333 responsables d'école (2013/2014)
Type d'échantillonnage	Échantillon aléatoire	Échantillonnage par grappe
Taille d'échantillon	346 ⁹⁴	143 unités effectives sur 22 écoles (3.7 %)
Mode d'administration	Questionnaire sur le web (Logiciel : Lime Survey)	Envoi postal ou par mail
Période de l'enquête	-	Du 15 juin au 4 août 2014

L'étude de terrain a été réalisée entre le 15 juin et le 4 août 2014, et comprenait deux étapes : l'enquête par questionnaire puis les entretiens individuels. Les écoles étaient contactées par téléphone ou par mail. Nous avons tout d'abord appliqué la méthode par sollicitation, en envoyant le questionnaire accompagné par une lettre de notre directeur de thèse à l'ensemble des 166 écoles. Ce courrier était-il adressé nominativement au directeur de chaque école. Nous avons ensuite téléphoné aux 116 écoles, à leurs directeurs, dans l'ordre chronologique de leur liste⁹⁵, pour connaître les réponses à notre demande. Par manque de temps, car nous devons parfois nous y reprendre à plusieurs reprises pour établir un contact, nous n'avons en définitive pu joindre que 97 écoles.

Par ailleurs, faute d'avoir pu obtenir l'aval du comité scolaire de Kyôto qui s'appuyait sur la règle de la protection des informations personnelles, nous n'avons pas pu envisager d'envoyer le questionnaire en ligne aux 3530 enseignants. Nous avons donc été contraints de repenser notre mode de diffusion.

Les questionnaires ont finalement été diffusés par les voies postale ou électronique selon la préférence choisie par chaque école. Sur les 166 établissements, 22 ont accepté de participer à l'enquête par questionnaire. Nous avons aussi collecté 143 réponses valides dont celles provenant de 122

⁹⁴ Calculé suivant la table d'estimation de la taille d'un échantillon de Krejcie et Morgan (1970)

⁹⁵ <http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/>

enseignants (incluant 8 infirmiers scolaires, 2 diététiciens scolaires et 3 maîtres-assistants), 9 directeurs d'école et 12 personnes sans statut précis. Les 122 enseignants correspondent à 3,5 % de la population totale des enseignants de la ville de Kyôto (3530 enseignants pour l'année scolaire 2013/2014⁹⁶), et les 9 directeurs représentent 2,7 % des 333 cadres répertoriés⁹⁷. Pour le taux de retour des réponses, nous pouvons uniquement nous appuyer sur les questionnaires adressés aux 9 écoles par voie postale : 100 réponses sur 223 questionnaires envoyés, soit 44,8%, nous ont été retournées.

Par ailleurs, en cours d'enquête, notre échantillon a été modifié. Initialement, la population ciblée était essentiellement celle des enseignants. Cependant, lors de nos appels vers les écoles, certains directeurs d'école ne nous ont pas permis de transmettre le questionnaire aux enseignants mais nous ont proposé, si nous le souhaitions, d'y répondre par eux-mêmes. Deux raisons ont été avancées par ces cadres pour justifier leur attitude : soit que le contenu du questionnaire les contraignait à le transmettre aux enseignants, soit qu'ils ne souhaitent pas augmenter leur travail, déjà surchargé. Nous avons donc laissé à ces 9 cadres le soin de répondre au questionnaire. Parmi les cadres qui y ont répondu volontairement, deux d'entre eux nous paraissaient particulièrement intéressés par le sujet de « l'éducation à la vie ». Nous avons donc préféré découvrir leurs motivations plutôt que de rester fidèle à notre sélection initiale. Ces responsables d'école ont été interviewés ultérieurement.

8.3 Questionnaire et condition de passation

Tableau 8. Récapitulation du questionnaire

Catégorie thématique	Nombre d'items
Questions sur l'informateur	4 items
Questions sur les connaissances de l'éducation à la vie	5 items (4 items pour la première version)
Questions sur les pratiques de l'éducation à la vie	5 items
Questions d'opinion sur l'éducation à la vie	3 items (5 items pour la première version)
Commentaire + Demande de l'entretien	3 items

En raison d'une difficulté rencontrée au cours de la passation, il existe en fait deux versions différentes du questionnaire. En effet, après l'avoir envoyé aux écoles qui nous avaient donné leur accord, certaines nous ont demandé d'y apporter des modifications avant qu'il puisse être diffusé. Sans

⁹⁶ http://www.kyoto-be.ne.jp/soumu/cms/index.php?page_id=680

⁹⁷ *Ibid.*

en préciser les raisons, plusieurs écoles nous ont fait savoir qu'« il y avait des questions auxquelles il était difficile de répondre ». Il nous a semblé que les questions d'opinion étaient particulièrement sensibles. Nous avons donc décidé de supprimer certaines questions qui s'intéressaient aux détails des pratiques, ainsi que les deux questions d'opinion suivantes qui semblaient les gêner : « Êtes-vous d'accord avec le fait d'enseigner l'éducation à la vie ? » ; « Pensez-vous qu'il faudrait mettre plus souvent en place une formation continue en matière d'éducation à la vie ? ».

Comme certaines écoles avaient soulevé d'autres prétextes pour ne pas accepter de s'associer au projet, en remettant par exemple en cause la longueur du questionnaire, nous avons choisi de le simplifier en conservant autant que possible les questions essentielles. De ce fait, dans la version modifiée manquaient des questions qui figuraient dans le questionnaire d'origine, et apparaissaient des modifications destinées à rendre certaines questions mieux compréhensibles par les enseignants.

Nous avons obtenu 31 réponses au questionnaire d'origine et 112 réponses à sa version modifiée. Pour le traitement des données, nous avons utilisé celles fournies par les 112 réponses, en précisant chaque fois les questions qui n'avaient pas été posées d'une version à l'autre.

8.4 Analyse des données

L'un des intérêts des résultats de l'analyse du questionnaire est de permettre de repérer la représentativité de l'échantillon. Par ailleurs, du fait de notre plan d'étude multi-méthodes, le résultat de l'analyse du questionnaire est aussi censé nous servir pour la phase qualitative (entretien) du recueil des données avec l'élaboration d'un 2^e échantillonnage et d'une grille d'entretien.

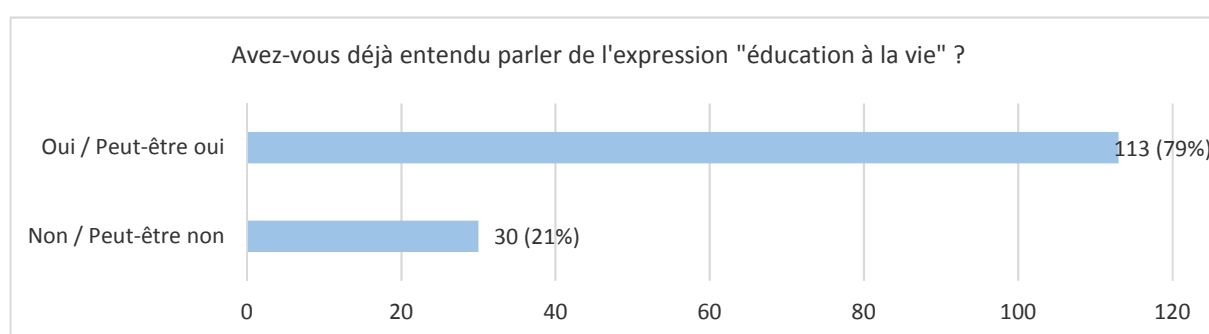
Il n'est donc pas inutile de rappeler ici les quatre questions de recherche que nous avons posées dans un premier temps :

- 1) Comment les enseignants perçoivent-ils l'éducation à la vie tant au niveau de leur représentation que sur un plan personnel (à travers leurs connaissances, leurs opinions, leurs expériences etc.) ?
- 2) Qu'expliquent ou que signifient les motivations des enseignants pour dispenser réellement l'éducation à la vie ? À l'inverse, comment peut-on interpréter l'absence de motivation ?
- 3) Quelles sont les méthodes pédagogiques que les enseignants utilisent pour l'enseignement de l'éducation à la vie (sujets, matières, buts, quelles approches, quelles occasions et pourquoi) ?
- 4) Quelles sont des difficultés que les enseignants éprouvent dans les situations éducatives ou pédagogiques avec leurs élèves ?

En raison de la nature même du questionnaire, à savoir, déceler par une méthode quantitative la représentativité et la tendance globale, certaines questions qui s'intéressent aux détails et à la dimension personnelle ne pourront pas être éclaircies dans la présentation des résultats. Celle-ci nous apportera cependant des informations importantes sur le terrain d'étude qui nous permettront de poser des questions de recherche plus pertinentes et mieux adaptées pour la phase des entretiens.

8.4.1 Représentation des acteurs éducatifs : objectifs

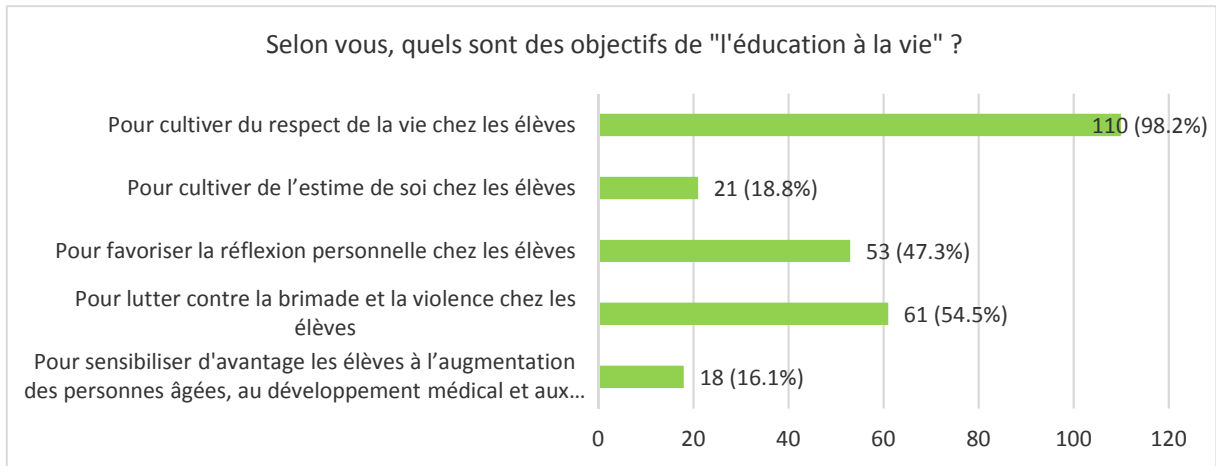
Tableau 9. Degré de connaissance du concept d'éducation à la vie



Le Tableau 9 montre que 79 % des réponses traduisent une sensibilisation par rapport au concept d'« éducation à la vie ». Nous avons mentionné antérieurement qu'en 2014, au moment du début de notre étude, il n'existait pas à Kyôto de dispositif officiel dénommé spécifiquement « éducation à la vie ». L'intérêt de cette question était donc d'apprendre qu'il y avait majoritairement une représentation de ce concept au sein de la population scolaire ciblée.

Dans le Tableau 10 figurent les résultats de la question concernant les objectifs de l'éducation à la vie. Précisons que cette question apparaît seulement dans la 2^e version du questionnaire. Elle concerne donc 112 sur les 143 personnes ciblées.

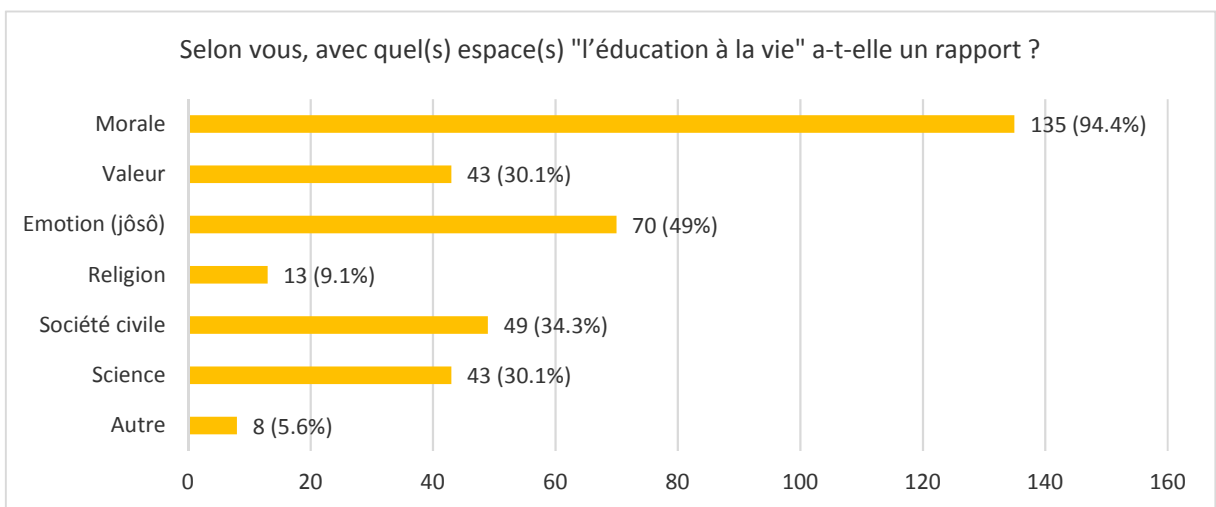
Tableau 10. Les objectifs de l'éducation à la vie



Les cinq objectifs possibles qui accompagnent cette question, ont été définis à l'issue de notre revue sur la littérature, puis proposés via le questionnaire aux personnes scolaire ciblées. Le résultat montre que 98,2% des acteurs scolaires considèrent le développement d'une attitude du respect de sa vie et de celle des autres comme l'objectif premier à atteindre. Cet objectif peut être relié à la lutte contre la violence et les brimades à l'école (54.5 %), un phénomène généralisé par les médias aujourd'hui, et à la sensibilisation pour favoriser les réflexions personnelles à ces problèmes chez les élèves (47.3 %). Ces trois objectifs sont donc liés entre eux dans une tendance qui inspire, chez les acteurs éducatifs, le sentiment qu'ils contribuent à développer l'éducation de la vie.

Le Tableau 11 donne le résultat de la question se rapportant aux espaces susceptibles d'être impliqués dans l'éducation à la vie.

Tableau 11. Espaces conceptuels ayant un rapport avec l'éducation à la vie



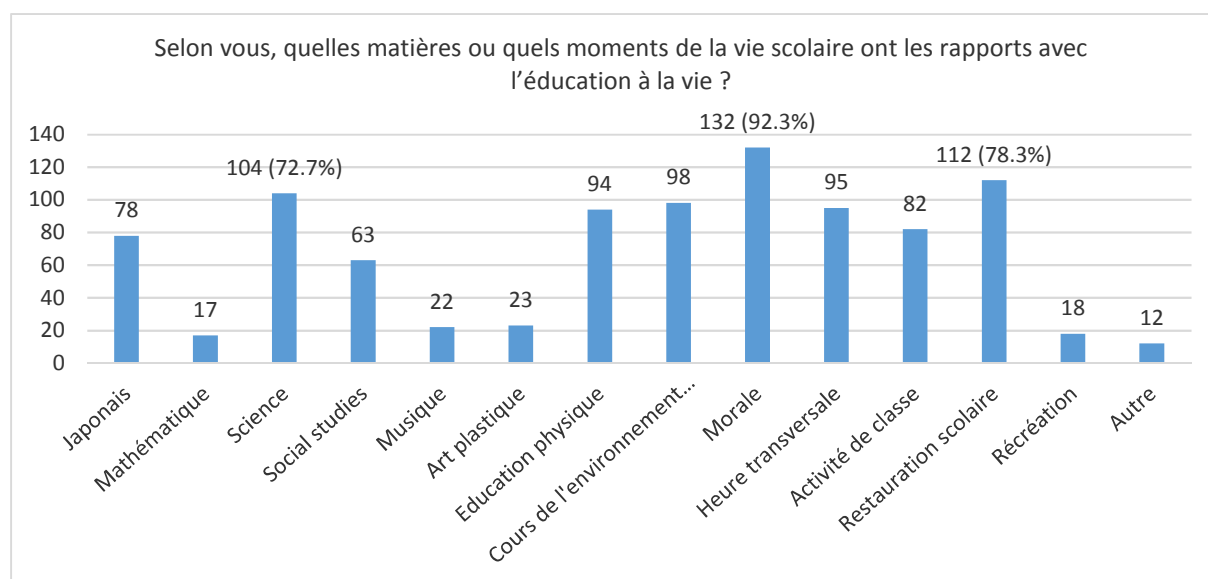
94.4 % des réponses obtenues à cette question rattachent « l'éducation à la vie » à la « morale ». Ce résultat correspond au fait que « le respect de la vie » fait partie du programme officiel de l'éducation morale que tous les acteurs scolaires connaissent. « Émotion/*jôshô* » (49 %) peut se traduire par la sensibilité et les valeurs éthiques et esthétiques qui marquent la personnalité d'un individu. Dans ce sens, la morale, la valeur (30.1 %) et le *jôshô* sont des concepts assez proches dans le domaine du développement personnel. Quant à la société civile (34.3 %), « collectivité » est peut-être le mot le plus conforme au cas japonais dans le sens qu'il renvoie plutôt à la norme sociale, et donc en lien avec la morale. La « science » (30.1 %) est aussi impliquée dans la mesure où les connaissances sur l'origine et le mécanisme de la vie, dans son sens biologique, servent à faire comprendre l'importance de la vie voire celui de développer du respect vis-à-vis de la vie chez les élèves.

Notons aussi que, parmi « Autre », une personne a précisé « Droits de l'Homme ». Ce terme apparaît quelquefois sur les questionnaires qui nous ont été retournés, soit dans un commentaire soit sous la rubrique « Autre ». Nous reviendrons ultérieurement sur cette expression pour la développer avec plus de profondeur.

8.4.2 Représentation des acteurs éducatifs : matières concernées

Dans le Tableau 12, nous avons demandé aux destinataires du questionnaire de choisir toutes les matières (ou toutes les activités scolaires) avec lesquels l'éducation à la vie peut être mise en rapport.

Tableau 12. Disciplines scolaires concernées par l'éducation à la vie



Les résultats montrent que, parmi les treize matières ou moments de la vie scolaire proposés, l'heure de morale (92.3 %) et les sciences de la vie (ou sciences naturelles) (72.7 %) occupent les premières places alors que 78.3 % des questionnés considèrent également le repas de midi comme appartenant de cette éducation. Au Japon, l'éducation alimentaire et la question du mieux ou mal manger renvoient directement à celles de la vie et de la mort, mais aussi à la question de l'existence humaine : pour vivre, l'homme a besoin de tuer d'autres êtres vivants animaux ou végétaux, une pensée favorisant la gratitude pour les autres vies et les aliments. Ce sont ces aspects qui ont sans doute fait penser chez plusieurs des questionnés à l'existence d'un lien entre l'éducation à la vie et le développement du respect de la vie.

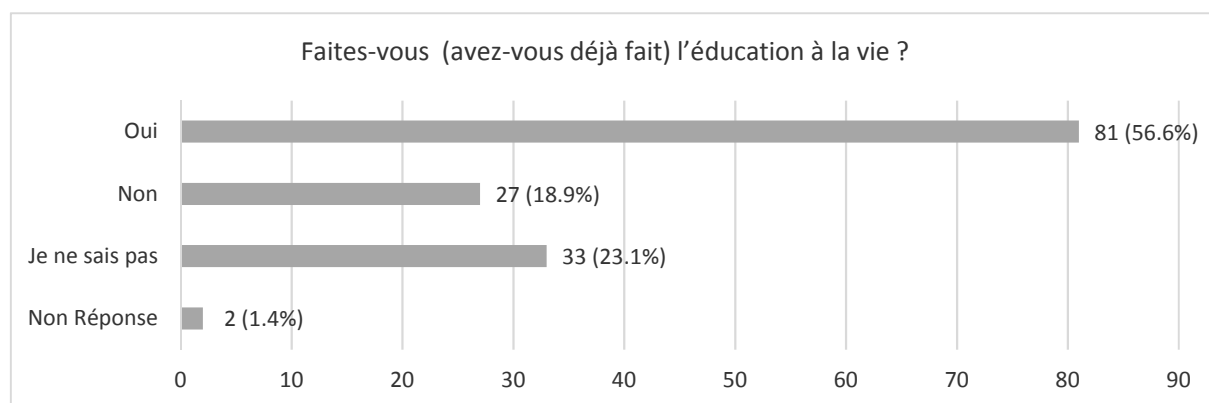
D'autres matières ont été plus ou moins retenues comme Japonais (54.5 %) dans laquelle sont lues des œuvres littéraires traitant de thèmes relatifs à la problématique de la vie et la mort ; *Social studies* (44.1 %) qui apprennent sur l'histoire des guerres, l'Éducation physique et l'hygiène qui enseignent le développement et le soin du corps (65.7 %) ; le cours sur l'environnement de vie dont l'expérimentation animale semble particulièrement concernée (68.5 %) ; l'Heure transversale (66.4 %) pendant laquelle les élèves sont invités à travailler plus spontanément et activement sur différents thèmes sociaux, locaux etc. ; et l'Heure destinée aux activités de classe (57.3 %) où sont entreprises des discussions portant sur la vie de classe et les problèmes qui peuvent s'y poser. Nous voyons donc bien que l'éducation à la vie possède un caractère très transversal où se mêlent des préoccupations de tous ordres : questionnements sur la vie (plutôt que la mort) ; réflexions collectives ou personnelles, acquisition de connaissances, expérimentations...

Nous avons remarqué, par ailleurs, qu'un petit groupe de onze personnes avaient choisi l'ensemble des matières, et parmi elles, certains qui ont tenu à préciser qu'ils considéraient que l'éducation scolaire était l'éducation à la vie dont toutes les matières étaient contributives. Il existe donc une pensée qui considère l'éducation à la vie comme l'équivalent de l'éducation scolaire voire, de l'éducation dans un sens encore bien plus général. Cette pensée relève d'une approche qualitative et peut-être même philosophique. Elle ne peut donc pas être traitée dans le cadre de notre analyse du questionnaire, mais nous lui conservons tout notre intérêt.

8.4.3 Représentativité des acteurs éducatifs : motivations

Dans la question qui figure dans le Tableau 13 ci-dessous, nous cherchions à savoir si les questionnés déclaraient avoir déjà fait ou non de l'éducation à la vie.

Tableau 13. Pratique de l'éducation à la vie



Plus de moitié a répondu « Oui » (56.6 %) soit à travers leur initiative personnelle, soit dans le cadre d'un renforcement de cette éducation au sein de l'école. Par ailleurs les réponses « Non » et « Je ne sais pas » se situent aux alentours de 20 %.

Nous avons ensuite croisé les taux des réponses données par les questionnés en fonction de leur tranche d'âge. Les résultats de ce croisement de données figurent sur le Tableau 14.

Tableau 14. Pratique de l'éducation à la vie en fonction de l'âge des acteurs scolaires

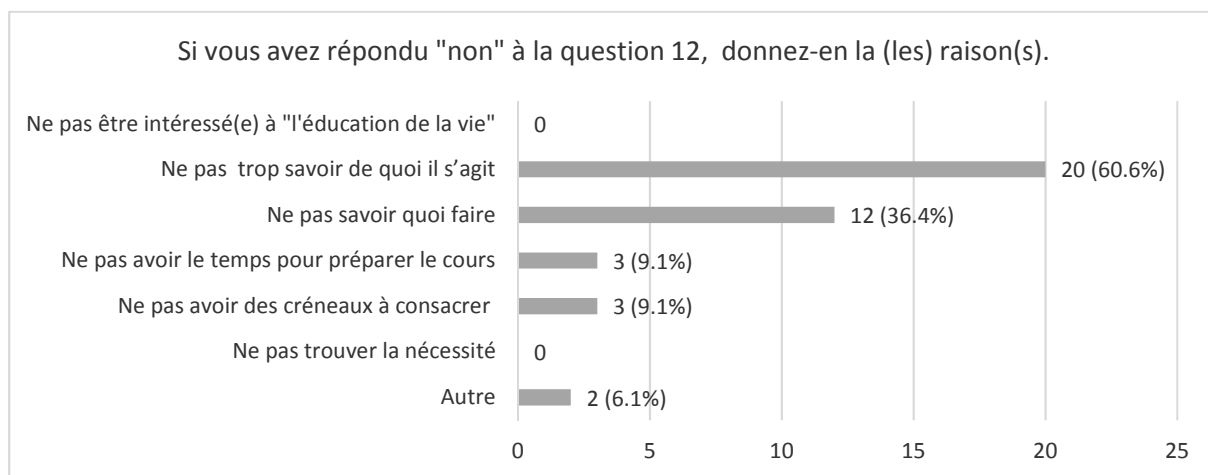
Âge	Faites-vous (avez-vous déjà fait) l'éducation à la vie ?			
	Oui	Non / Je ne sais pas	Sans réponse	TOTAL
Moins de 24 ans	3 23.1 %	10 76.9 %	0 0 %	13 100 %
25-29 ans	12 46.2 %	14 53.8 %	0 0 %	26 100 %
30-34 ans	10 45.5 %	11 50.0 %	1 4.5 %	22 100 %
35-39 ans	12 70.6 %	5 29.4 %	0 0 %	17 100 %
40-44 ans	6 66.7 %	3 33.3 %	0 0 %	9 100 %
45-49 ans	9 90.0 %	1 10.0 %	0 0 %	10 100 %
50-54 ans	10 66.7 %	5 33.3 %	0 0 %	15 100 %
55-59 ans	15 65.2 %	7 30.4 %	1 4.3 %	23 100 %
Plus de 60 ans	3 75.0 %	1 25.0 %	0 0 %	4 100 %
Sans réponse	1 25.0 %	3 75.0 %	0 0 %	4 100 %
TOTAL	81 56.6 %	60 42.0 %	2 1.4 %	143 100 %

Les pourcentages de réponses doivent se lire horizontalement. Les résultats montrent que plus on est jeune, moins le taux de réponse « Oui » (avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie) est élevé. Si nous poursuivons chronologiquement la lecture du tableau en fonction de l'avancée en âge, la proportion des réponses entre « Oui » et « Non / Je ne sais pas » se renverse au niveau de la tranche d'âge 35-39 ans, et se maintient jusqu'à la tranche des plus de 60 ans. Une interprétation possible de ce résultat est que,

plus on est jeune, moins on a d'expérience professionnelle et personnelle. À l'inverse, plus l'ancienneté est grande, plus les acteurs scolaires sont sensibilisés aux problématiques éducatives. Les acteurs âgés sont donc davantage susceptibles de comprendre la nécessité que revêt une éducation à la vie. Il nous semble de ce fait que la différence d'âge puisse être l'un des facteurs capables d'éclairer les motivations des enseignants pour dispenser l'éducation à la vie.

Dans le Tableau 15, nous montrons que les raisons majeures pour ceux qui ont répondu « Non / Je ne sais pas » à la question précédente, c'est, à la fois de « ne pas savoir clairement de quoi s'agit l'éducation à la vie » (60.6 %), et de « ne pas savoir quoi faire comme cours (36.4 %) ». Rappelons que l'éducation à la vie n'est pas un domaine d'éducation officiellement défini. Il n'existe donc pas de dispositifs pédagogiques mis en place ni de supports spécifiquement dédiés. Ce constat signifie que ce sont aux écoles, voire aux les enseignants eux-mêmes, de créer leurs propres supports éducatifs matériels et non-matériels. Dans ce contexte, nous pensons que ce travail nécessiterait, non seulement du temps disponible, mais aussi une certaine expérience, de la motivation, et peut-être aussi un degré de conviction personnelle chez les acteurs.

Tableau 15. Raisons de non pratique de l'éducation à la vie

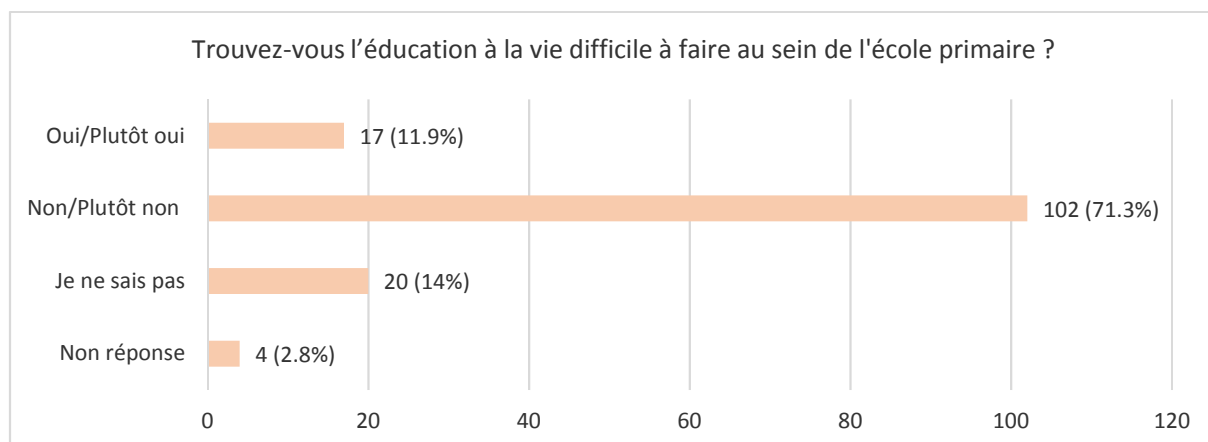


8.4.4 Représentativité des acteurs éducatifs : difficultés

En dehors de la raison organisationnelle nécessitée par l'éducation à la vie, nous avions initialement pensé que les enseignants pourraient avoir quelques difficultés relationnelles avec leurs élèves pour entreprendre une éducation à la vie. Nous nous attendions en particulier à des difficultés liées aux valeurs et opinions personnelles des élèves auxquelles les enseignants devraient prêter attention à travers cette forme d'éducation.

Les résultats affichés dans les Tableaux 16 et 17 ne confirment pas tout à fait notre pressentiment.

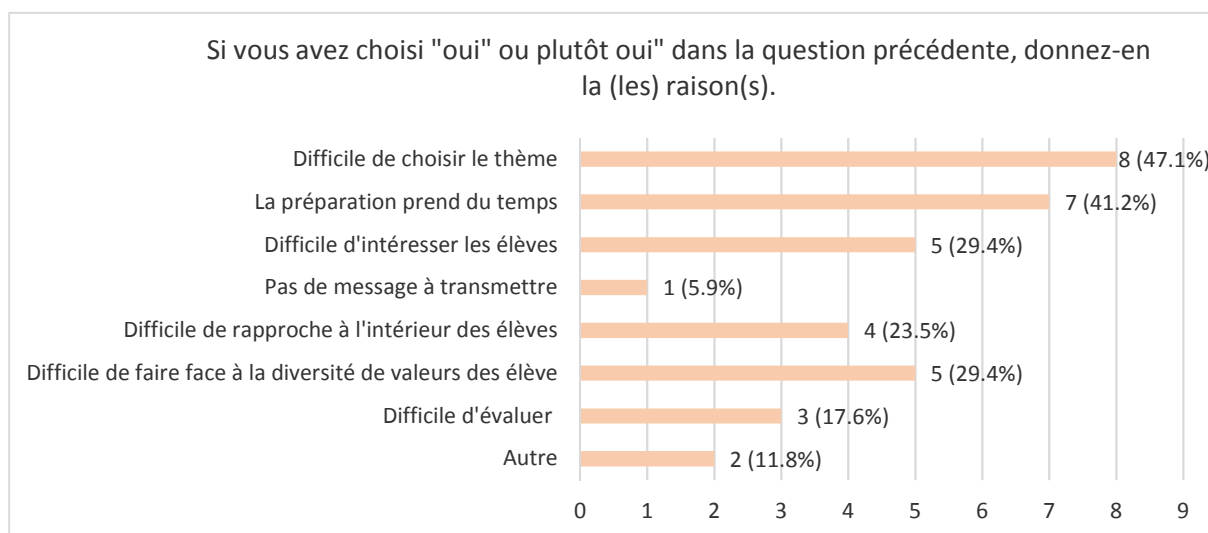
Tableau 16. Difficulté dans la pratique de l'éducation à la vie



Ainsi, dans le Tableau 16, 71.3 % des questionnés ne trouvent pas l'éducation à la vie difficile à réaliser.

Le Tableau 17 donne les résultats des réponses fournies sur les sept options proposées par les acteurs scolaires qui ont répondu que l'éducation à la vie était difficile (17 personnes sur 143, soit 11.9 %).

Tableau 17. Sources des difficultés dans la pratique de l'éducation à la vie



À part la raison organisationnelle (le choix du thème, la gestion du temps etc.), 4 personnes expriment leur difficulté à se rapprocher des élèves, et 5 personnes leur souci de pouvoir préserver la diversité des valeurs des élèves.

L'interprétation n'est pas aisée. Nous pouvons supposer que ces 9 personnes ont répondu très honnêtement aux questions posées en reconnaissant leur difficulté, alors que la grande majorité des acteurs scolaires a préféré répondre qu'il n'y avait, pour diverses raisons, aucune difficulté. Une autre interprétation possible c'est que, pour la majorité des enseignants, la question relevant de la diversité des valeurs et des opinions des élèves, ne se posait pas vraiment ou n'était pas considérée comme un vrai problème. Il est difficile de déceler la bonne réponse à partir du questionnaire, mais en tenant compte de la différence culturelle entre le Japon et la France, la deuxième interprétation paraît plausible. Mais dans ce cas, notre question de recherche devra être posée différemment.

8.4.5 Conclusion sur le résultat du questionnaire

Avant d'en venir à l'étape suivante de notre travail de recherche, il nous importe de faire le point sur l'ensemble des résultats du questionnaire. Rappelons que notre échantillon était constitué de 143 personnes (enseignants, responsables d'école, infirmiers, diététiciens), soit 3.7 % de l'ensemble du potentiel éducatif du territoire de la ville de Kyôto. Manquant de temps, nous avons été contraints de procéder à l'étape suivante (à savoir, aux entretiens) sans avoir pu collecter un nombre suffisamment important de réponses au questionnaire, d'où a résulté un problème de validité. Malgré tout, notre enquête quantitative via le questionnaire, n'a pas eu initialement une vocation stricte de statistique et de validité, mais plutôt celui de nous fournir des informations générales plus ou moins significatives.

L'analyse des résultats du questionnaire a été réalisée selon trois axes : Il s'agit la représentation, la significativité et la particularité.

La représentation des acteurs éducatifs sur l'éducation à la vie, car nous avons décidé d'utiliser une démarche inductive dans le but de reconstituer « l'éducation à la vie » à partir du terrain, celui des acteurs éducatifs travaillant avec leurs élèves. Ce choix correspond également au fait que l'ensemble de notre recherche s'inscrit dans l'anthropologie de l'éducation. Les représentations que ces acteurs ont sur l'éducation à la vie ont donc autant d'importance que leur significativité, à savoir ce qu'une majorité d'entre eux fait ou non et ce qu'elle pense ou non. Ces deux aspects sont d'ailleurs réciproques, l'un expliquant l'autre.

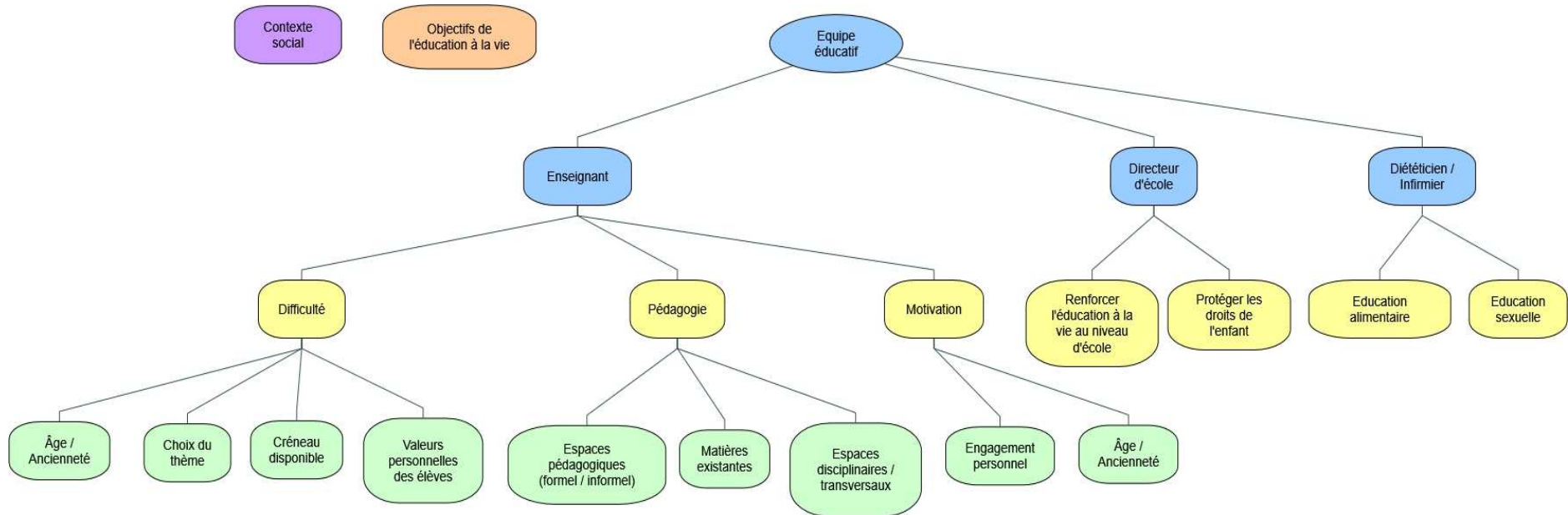
Si leurs représentations et leurs significativités nous donnent des informations générales et des tendances, la particularité nous renvoie aux antipodes, à savoir les pensées d'une certaine minorité qui complète le panorama d'un phénomène étudié.

Afin de pouvoir enchaîner sur la prochaine étape de notre recherche, nous avons créé sur la page suivante, une cartographie synthétisant en fonction de leur importance les données relevées à partir de l'analyse du questionnaire.

Au sommet du réseau se trouvent l'ensemble des personnels éducatifs ayant répondu à notre questionnaire, répartis en trois catégories : « Enseignant », « Directeur d'école » et la spécialiste (« Diététicien » et « Infirmier »). Ensuite, au sein de chaque fonction professionnelle, nous avons représenté les éléments ayant un rapport avec l'éducation à la vie. Étant donné que notre intérêt se portait prioritairement aux enseignants, les informations les concernant sont également les plus abondantes. Ainsi, chez l'enseignant apparaissent les trois thèmes majeurs que nous avons intégrés dans nos questions de recherche : « Difficulté », « Pédagogie » et « Motivation ». Ce sont aussi ces thèmes centraux qui vont être repris dans l'étape des « entretiens » de notre recherche. Enfin, dans la partie supérieure gauche de notre schéma nous avons disposé deux éléments flottants : « Contexte social » devrait pouvoir être mis en relation avec les personnels des différentes fonctions scolaires pour savoir comment ils définissent la nécessité et l'« Objectif de l'éducation à la vie ». Quant à ce dernier, il devrait pouvoir influencer la « Pédagogie » et la « Motivation » de l'« Enseignant » ; mais la « Motivation » pourrait aussi servir à fixer l'« Objectif ».

En conclusion, tous ces éléments nous ont permis de mieux comprendre leurs interrelations potentielles, et à ce titre, conduit à formuler de nouvelles questions de recherche pour l'étape suivante de notre travail.

Figure 9. Cartographie synthétique du questionnaire



Chapitre IX : Présentation et analyse des données - entretiens

9.1 Échantillonnage

À la suite du questionnaire, nous avons interrogé quatorze personnes pour notre recherche afin d'approfondir, par leurs témoignages, les divers points contenus dans nos nouvelles questions de recherche.

Pour leur sélection, nous avons recouru à différentes stratégies d'échantillonnage. D'abord, comme nous portons notre intérêt sur les pédagogies des acteurs de l'éducation à la vie, notre premier critère d'échantillonnage a été celui de prendre en considération ceux qui déclarent dans leur questionnaire avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie, quelles que soient les convergences ou divergences entre leurs postures, opinions et ce qu'ils font, soit 81 sur 143 (56%) sujets (cf. le Tableau 13 du chapitre précédent). Par ailleurs, dans la dernière question de notre questionnaire, nous avons demandé si les participants souhaitaient être ou non interviewés sur la problématique de l'éducation à la vie, et obtenu 39 sur 143 réponses favorables. Parmi ces personnes, 26 correspondaient donc à nos deux critères, à savoir avoir déjà pratiqué l'éducation à la vie et souhaiter en parler lors de l'entretien.

D'autres stratégies viendront s'ajouter pour la sélection des interviewés avant le recueil des données. Ainsi, « *l'échantillonnage exhaustif* - examiner tous les cas, exemples ou éléments d'une population donnée »⁹⁸ dans le but d'examiner les personnes de toute tranche d'âge et quelle que soit sa fonction (enseignant, responsable d'école, diététicien scolaire et infirmier scolaire) ; la « *sélection par quota* – identifier les principaux sous-groupes et tirer un nombre de cas arbitraire de chaque sous-groupe »⁹⁹ afin de faire représenter un nombre restreint de personnes ayant un profil proche ; et enfin, « la sélection de cas à partir de *leur réputation* – les cas étant choisis d'après la recommandation d'un expert ou d'un informateur clé »¹⁰⁰ en espérant pouvoir rencontrer des personnes pouvant nous apporter des informations riches et intenses du point de vue de notre recherche.

⁹⁸ C'est une stratégie proposée par Goetz et Lecompte (1984) qui permet d'accroître la fiabilité des résultats analytiques sur la base de leur représentativité (Miles et Huberman, 2003, p.61).

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

Pendant la période de collecte des données, nous avons principalement suivi, afin de pouvoir contrôler la qualité de l'échantillon, les 4 stratégies suivantes¹⁰¹ :

- Intensité : cas riches qui expriment le phénomène avec intensité mais sans caractère extrême ;
- Opportuniste : chercher à suivre de nouvelles pistes ; tirer parti de l'inattendu ;
- Combinaison : triangulation, flexibilité, réponse à des intérêts et à des besoins multiples ;
- Convenance : épargne de temps, d'argent et d'effort au détriment toutefois de la qualité de l'information et de la crédibilité du cas.

En fait, en interviewant différentes personnes de différents âges, sexes et fonctions (triangulation des données¹⁰²), nous avons découvert une grande variété d'interprétations sur l'éducation à la vie. Ce contexte nous a permis de trouver, surtout au cours de la première moitié de nos entretiens, de nouvelles pistes et de nouvelles perspectives conceptuelles (Opportuniste). Grâce aux différentes stratégies de sélection de notre échantillon, nous avons pu identifier quelques facteurs tels que l'âge, le niveau d'adhésion à l'éducation à la vie selon les interviewés susceptibles de nous permettre d'approfondir notre compréhension de l'éducation à la vie (Intensité). Par ailleurs, à la demande de l'école et pour des raisons pratiques et économiques il nous est parfois arrivé d'organiser plusieurs entretiens les uns à la suite des autres, plutôt que d'appliquer le principe équilibré d'une interview par école (Convenance). Les critères d'échantillonnage ont en revanche toujours été respectés.

9.2 Méthode d'entretien

Notre posture épistémologique – « recherche qualitative » définie par la démarche inductive et le contexte de découverte – doit coïncider avec la méthodologie de l'entretien sur laquelle nous nous appuyons. Nous avons particulièrement adopté la démarche de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) qui s'inscrit dans une perspective de construction théorique, notamment la *Grounded theory*, et se prolonge par les méthodes/stratégies de la conduite d'entretien et de l'intervention de l'enquêteur.

¹⁰¹ Ces stratégies sont proposées par Kuzel (1992) et Patton (1990), et sont citées dans Miles et Huberman (p.60).

¹⁰² « La triangulation des données tente de mettre en relief l'originalité et l'envergure des points de vue recueillis, grâce à l'élargissement de l'échantillonnage théorique, faisant ressortir de nouvelles facettes du problème ou du phénomène étudié. » (Mucchielli, 1996, p.261)

Comme son nom l'indique, l'entretien compréhensif s'inscrit théoriquement en sociologie compréhensive (ou interactionniste), qui privilégie les situations d'entretien où l'enquêteur s'efforce de faire en sorte qu'il y ait le moins possible de rupture avec le quotidien de l'interviewé (Ruquoy, 1995, p.64) ni de rapport hiérarchique (Kaufmann, 1996, p.47). Loin d'être un simple recueil de données, l'entretien compréhensif exige de l'enquêteur une capacité d'empathie et de bienveillance pour introduire le questionné dans son monde, et qu'il s'efforce de comprendre ses paroles afin qu'il puisse dégager les questions qui vont à l'essentiel. L'entretien compréhensif demande un engagement personnel plus ou moins important de l'enquêteur et l'interviewé (*Ibid.*, p.52).

Dans le cadre de notre démarche inductive, nous avons adopté le mode d'entretien semi-directif, qui semble le mieux adapté à l'objectif d'approfondissement et de vérification (Ruquoy, 1995, p.69). Vérification, car à l'issue du questionnaire, nous avons pu repérer quelques catégories thématiques et relationnelles (cf. la Figure 9 à la dernière page du chapitre précédent) ainsi que des questions de recherche que nous souhaitons aborder lors des entretiens. Approfondissement, parce qu'avec la méthode de l'entretien semi-directif, nous accordions une certaine liberté à l'interviewé pour qu'il structure lui-même sa pensée autour de notre objet d'étude (*Ibid.*, p.61) et s'exprime tout en mobilisant son histoire personnelle et professionnelle.

Quant à la grille de questions de l'entretien, elle a été moyennement élaborée autour de certains thèmes et hypothèses, tout en présupposant d'éventuelles modifications et une évolution au fur et à mesure de l'avancement du recueil des données. Dans une démarche inductive, il est en effet indispensable que le chercheur fasse des allers-retours permanents entre les données factuelles et les catégories conceptuelles émergentes.

Notre grille de questions est ainsi constituée par une question introductive ainsi que par plusieurs questions portant sur les pratiques et les pédagogies (ce qu'ils disent et qu'ils font), les postures, les réflexions, les difficultés concernant l'éducation à la vie, tout en essayant de nous baser sur les points de vue et les expériences personnelles de chaque personne interviewée.

9.3 Méthode d'analyse des données

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre « Méthodologie », nous avons fait le choix de la méthode d'analyse des données proposée par Miles et Huberman (2003). Défenseurs d'une posture pragmatiste, ces auteurs développent dans l'ouvrage « *Analyse des*

données qualitatives »¹⁰³, un ensemble de procédures pour l'analyse qualitative en se basant sur une épistémologie mixte : ils recherchent, d'une part, les *patterns* et les régularités dans les données qualitatives, ce qui renvoie à l'objectivité du monde social et à ses concordances chères au positivisme ; de l'autre, ils cherchent à cerner les contingences et la portée des données, à construire des hypothèses sur leurs relations pour en arriver à formuler et à vérifier leurs conclusions de recherche, ce qui implique une perspective phénoménologique suivant laquelle les significations sont construites par les acteurs sociaux (Laperrière, 1997a, p.328).

Apparentées à la théorie fondée (*grounded theory*), les procédures d'analyse proposées par Miles et Huberman en partagent un certain nombre de méthodes et d'étapes plus ou moins communes de la recherche sociale (*Ibid.*). Malgré tout, leur approche est assez originale pour leur forme de mobilisation maximale de l'itération inductive-déductive : pendant le recueil des données, ils cherchent à cerner de manière exhaustive une réalité empirique mais, dans un intérêt et dans un souci pratique et pragmatique, ils emploient des instruments préliminaires tels que les grilles conceptuelles, les listes de codes et les matrices comparatives, qui restent tout de même ouvertes et soumises à une révision continue tout au long de l'analyse (*Ibid.*, p.329).

Comme notre analyse suivante le montre, la construction de matrices (tableau et diagramme) se situe au cœur des procédures d'analyse de Miles et Huberman. Elle se rapporte au problème général suivant : la recherche qualitative produit une quantité importante de données (issues de différentes méthodes d'observation, de différents matériaux, d'une somme impressionnante de transcriptions d'entretiens etc.) dont certaines ne seront pas traitées dans l'analyse qualitative. Aussi, ont-ils inventé de nombreuses matrices afin de pouvoir traiter les données de manière systématique et exhaustive, car essentielles pour la validation des résultats (*Ibid.*). Nous avons adapté certaines d'entre elles à nos propres données et les avons expérimentées dans notre propre recherche.

Une autre stratégie que Miles et Huberman utilisent pour améliorer la qualité des analyses et des résultats est, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre « Méthodologie », celle de combiner les méthodes orientée-variable et orientée-cas. La première est conçue pour trouver des *patterns*, des thèmes et des catégories conceptuelles de caractère transversal et pour établir des comparaisons entre les cas. La seconde postule sur les examens attentifs et détaillés d'un cas spécifique, son contexte et sa logique restant particuliers.

¹⁰³ Ouvrage original : Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Calif. : Sage Publications.

Au cours de l'analyse, le chercheur cherche à décrire et ensuite à expliquer. En pratique, l'articulation entre ces deux méthodes lui sert à ne pas entrer trop rapidement dans l'abstrait et à ne pas omettre des détails importants qui peuvent révéler une nouvelle piste d'analyse. Les matrices proposées sont plus ou moins adaptées à l'une de ces méthodes ou aux deux. En passant par la construction et l'analyse de plusieurs matrices, le chercheur avance petit à petit et passe du niveau concret à un niveau plus abstrait, de la description à l'explicitation, et aboutit au final, en tout cas théoriquement, à quelques propositions conceptuelles et théoriques finales.

9.4 Questions de recherche

Dans la phase des entretiens, les questions de recherche s'inscrivent évidemment dans la continuité de celles que nous avons posées dans le questionnaire pour la phase précédente. Par ailleurs, en conformité avec notre méthodologie orientée vers l'induction et la construction conceptuelle et/ou théorique, nos questions de recherche sont censées évoluer au fur et à mesure que progresse l'analyse des données de nos entretiens. C'est ce que nous pouvons confirmer à travers l'accompagnement du dynamisme entre l'induction et la déduction.

Dans le processus de traitement des données ou pré-analyse (codage, résumé intermédiaire), nous avons repéré, non seulement certains *patterns* et catégories thématiques à exploiter, mais aussi des idées, des conceptions culturelles et/ou philosophiques implicites, ainsi que des contextes sous-entendus rendant complexe et difficilement saisissable une vision d'ensemble générée par les données. Aussi, nous a-t'il semblé pertinent, pour ne pas nous perdre dans une quantité de données difficilement gérables, de revenir au travail déductif pour en dégager des cadres d'analyse et les rassembler autour de quelques propositions conceptuelles et théoriques potentielles.

Une série de travaux déductifs a ainsi abouti au chapitre « Problématique » d'où a émergé l'objet de notre recherche directement exploitable dans nos données réelles, grâce au cadre théorique que nous y avons développé. Il s'agissait des concepts de « formel » et d'« informel ». Nous nous souvenons en effet que « l'éducation à la vie » renvoie à l'espace moral et à la valeur et n'est, par conséquent, pas tout à fait compatible avec la notion d'éducation formelle qui privilégie une modalité d'enseignement unificatrice et un résultat obtenu unifié. De ce fait, « l'éducation à la vie » peut être préalablement située dans un espace informel tout en préservant la différence et la particularité de chaque apprenant. L'espace informel est véhiculé par l'enseignant qui invente sa pédagogie en fonction de l'objectif d'apprentissage et

de l'apprenant (les élèves). Aussi, les enseignants s'inscrivent-ils dans cette dynamique pédagogique aussi bien durant la préparation qu'au moment de l'apprentissage avec leurs élèves.

Depuis le tout début de notre recherche, nous nous sommes attachés à mieux comprendre « l'éducation à la vie » nous postulons à partir du point de vue des enseignants. Cette approche dispose maintenant d'un support théorique qui nous permet de situer cet espace informel dans une structure formelle et dans un objectif existant.

Après de nombreux va-et-vient inductifs-déductifs, nous parvenons enfin à la dernière reformulation des deux questions de recherche qui constituent le socle sur lequel seront construits et analysés nos entretiens.

1. Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leurs pédagogies l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ?
2. Dans une classe, comment les acteurs éducatifs accompagnent-ils des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie, de mort et ainsi, de respect ?

Ces questions vont nous permettre de construire l'objet de notre recherche qui correspond à la deuxième phase d'analyse de notre travail, censée élaborer méthodologiquement des descriptions ainsi que des explications concernant l'éducation à la vie.

9.5 Analyse des données

9.5.1 Question de recherche 1

- Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leurs pédagogies l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ?

Piste d'analyse : De quelles manières les expériences personnelles et les vécus des enseignants influencent-ils leurs motivations et leurs représentations à l'égard de l'éducation à la vie ?

9.5.1.1 Matrice 1

Dans la Matrice 1 ci-dessous, nous avons listé et numéroté les personnes questionnées dans les deux colonnes de gauche, en les classant selon leur fonction professionnelle (enseignant, directeur d'école, infirmier, diététicien), leur sexe et leur âge. Nous avons ensuite, dans les quatre colonnes suivantes, regroupé les variables ou les éléments conceptuels qui semblent liés entre eux. Afin d'analyser l'ensemble de cette matrice, nous utilisons les différentes méthodes d'interprétation des données présentées par Miles et Huberman (2003, p.437) : repérer les « patterns » et les thèmes, regrouper, compter, établir des contrastes/comparaisons, subdiviser les variables, subsumer le particulier sous le général, repérer les relations entre variables, trouver les variables intervenantes, construire une chaîne logique d'indices et de preuves et atteindre une cohérence conceptuelle/théorique. Ces techniques nous permettront d'orienter progressivement nos analyses vers un niveau plus abstrait, c'est-à-dire plus conceptuel ou théorique.

Matrice 1. Regroupement conceptuel (Expériences, Problématisation, Représentation et Mise en pratique des acteurs éducatifs)

Répondant	Sexe/âge	Expériences personnelles et professionnelles	Problématisation de la réalité des élèves	Représentation de l'éducation de la vie	Motivation-Mise en pratique
Enseignant 1	H/58	(Pas de données : il est politiquement à gauche et syndicaliste. De manière générale, il est contre la société capitaliste et défenseur des droits de l'homme.)	<ul style="list-style-type: none"> • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves 	Droits de l'enfant / droits de l'homme	Faible
Enseignant 2	F/61	<ul style="list-style-type: none"> • Quand elle est devenue enseignante, elle se sentait toute petite devant des élèves. Elle se demandait modestement ce qu'elle devait/pouvait faire en tant qu'enseignante. Et puis la "vie" a pris de plus en plus d'importance dans ses principes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétitivité et attentes excessives des parents envers leur enfant. • Capacité relationnelle • Esprits humains, liens humains menacés 	Lien humain / bien-être collectif	Forte
Enseignant 3	F/27	<ul style="list-style-type: none"> • En devenant elle-même mère, elle s'est rendue compte de l'amour qu'elle a reçu de ses parents. Cela l'a motivée pour transmettre aux élèves combien ils sont aimés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves "il arrive que les élèves prononcent des mots violents. Même si on en n'a pas l'intention, ces mots non réfléchis peuvent être blessants..." 	Respect des élèves / respect de soi / connaissance de soi	Faible
Enseignant 4	H/53	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir travaillé dans un collège d'un quartier défavorisé où la violence s'est quotidiennement produite • Avoir travaillé auprès d'élèves handicapés • Avoir son propre enfant et vivre son décès dû au cancer 	<ul style="list-style-type: none"> • Brimades, troubles entre les élèves • Relation interpersonnelle problématique notamment le comportement égocentrique 	Amour / tendresse aux hommes et à la nature	Forte
Enseignant 5	F/38	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir son propre enfant : "c'est peut-être depuis que j'ai eu mes enfants que j'ai vraiment commencé à y penser et eu envie de transmettre aux élèves." 	<ul style="list-style-type: none"> • Amour de soi, affirmation de soi et estime de soi basse chez certains élèves • Problème relationnel 	Amour de soi / le fait d'être en vie	Forte
Enseignant 6	F/30	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir voyagé dans un pays d'Afrique en cours de développement → réflexion sur la vie japonaise, élargissement du point de vue et des valeurs personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître un monde différent et le confronter à ses valeurs/jugements (réflexion approfondie, rejet, indifférence) • Trouble entre les élèves 	Respect des élèves / développement de valeurs personnelles	Modérée
Enseignant 7	F/34	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir travaillé auprès d'élèves handicapés → connaissances et compréhension sur le quotidien des jeunes souffrant d'une maladie grave (leur vie peut être courte et chaque jour, chaque moment sont importants pour eux), le souhait de leurs parents etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi basse chez les élèves • Motivation basse pour l'apprentissage chez certains élèves (manque de persévérance, d'ambition) • Capacité relationnelle à développer 	Estime de soi / épanouissement	Forte

Enseignant 8	F/48	(Pas de données : elle a un esprit critique et analytique sur les changements sociaux et familiaux dans la société japonaise en matière de vie et de mort.)	<ul style="list-style-type: none"> • Problématique sur l'estime de soi basse et la capacité relationnelle chez les élèves • Violence à l'école, brimades, troubles entre les élèves 	Sensibilisation aux êtres en vie	Forte
Enseignant 9	F/28	<ul style="list-style-type: none"> • Événement familial tragique chez un élève en CP : sa mère s'est tuée dans sa maison. Cet élève avait un trouble comportemental et psychologique en rapport avec ses camarades. • Avoir son propre enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement et relation interpersonnelle chez les élèves "Il arrive que je sois obligée d'apprendre à certains élèves des choses évidentes. Par exemple "si on frappe, ça fait mal"..." 	Importance de la vie et de celle des autres	Modérée
Directeur d'école 1	H/56	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir vécu dans sa jeunesse dans un pays étranger sans doute en Occident → principe des droits de l'homme dans sa pédagogie. "depuis que je suis enseignant, je me préoccupe des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et étant en retrait dans la classe plutôt que des meilleurs élèves et ceux suffisamment épanouis". 	<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi basse chez certains élèves • Motivation basse pour l'apprentissage 	Droits de l'enfant / bien-être personnel / épanouissement	Forte
Directeur d'école 2	H/57	<ul style="list-style-type: none"> • Voyages professionnels réguliers dans les pays occidentaux • Spécialiste des droits de l'homme 	(Pas de donnée pertinente : il s'intéresse à la différence épistémologique entre l'éducation à la vie et l'éducation aux droits de l'homme dans le but, par exemple, de résoudre les problèmes entre les élèves)	Lien entre les gens / question de la vie et la mort	Faible
Infirmier 1	F/50	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir son propre enfant • Position différente de l'infirmière par rapport aux enseignants → ne pas juger la capacité intellectuelle des élèves, les accepter comme une personne à part entière 	<ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme et repli sur soi chez certains élèves. 	Amour (soin d'amour)	Modérée
Diététicien 1	F/31	<ul style="list-style-type: none"> • Diététicienne issue d'une famille d'agriculteurs → Porteuse de valeurs liées à la culture alimentaire japonaise. • Expérience d'hospitalisation dans sa jeunesse → éveil à la pratique d'une bonne alimentation • Avoir son propre enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation alimentaire à renforcer (obésité ou maigreur chez les élèves) 	Bienfait des aliments	Modérée
Diététicien 2	F/37	<ul style="list-style-type: none"> • Eveil à la pratique d'une bonne alimentation "Quand mon père a succombé à la maladie, je me suis demandée comment les prévenir pour protéger les gens qu'on aime. J'ai fini par conclure que ce sont les aliments qui aident à vivre en bonne santé." 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation des parents et des enseignants en matière d'alimentation. Les repas de midi à l'école peuvent être le moment pour détecter des problèmes chez les élèves (souci familial, relationnel avec les pairs etc.). 	Santé physique et mentale	Forte

9.5.1.1.1 Variable « Expériences personnelles et professionnelles »

Dans la colonne « Expériences », nous constatons que six interviewés (Enseignants 3, 4, 5, 9, Infirmier 1, Diététicien 1) ont explicitement cité « avoir eu son propre enfant » comme événement expliquant leur motivation d'aujourd'hui pour l'éducation à la vie. En effet, tous nous ont dit que c'est avec cet événement – devenir parent – qu'ils ont vraiment pris conscience de l'importance de la vie. Nous gardons cet élément pour l'analyse de l'étape suivante.

Dans la même colonne, deux enseignants (4 et 7) ont déclaré « avoir travaillé auprès d'élèves handicapés » dans une école spécialisée pour les élèves ayant des handicaps physiques et/ou mentaux importants. Par contre, ce que représente cette expérience n'est pas pareil de l'un de l'autre. L'enseignant 4 a fait lui-même la demande de mutation de l'école ordinaire à l'école spécialisée, où il est resté durant plus de dix ans. À l'époque, il avait besoin de plus de contacts et de sentiment de partage avec les enfants. En travaillant avec des élèves handicapés dont l'état d'âme est *pur* d'après lui, il retrouva une relation humaine chaleureuse et tendre. Quant à l'enseignante 7, elle a été affectée à une école spécialisée pour son premier poste, elle y est restée trois ans. Elle retient de cette expérience que ce sont des élèves qui se donnent à fond malgré leurs difficultés diverses liées à leur handicap et à leur maladie. En arrivant à l'école ordinaire, elle a remarqué que les élèves, pourtant *en bonne santé*, étaient relativement moins motivés, moins persévérants et avaient une estime de soi basse. Ainsi, pour elle, le travail sur l'estime de soi et l'épanouissement constitue des éléments majeurs de l'éducation à la vie.

9.5.1.1.2 Variable « Problématisation de la réalité des élèves »

Examinons maintenant la colonne « Problématisation ». Nous remarquons d'abord qu'il y a une différence nette de point de vue suivant la fonction de l'interviewé, notamment entre celui de l'infirmier et du diététicien, qui semble directement refléter leur rôle de spécialiste. De ce fait, il convient plutôt de nous focaliser sur les points de vue généralistes des enseignants ainsi que du directeur d'école (un ancien enseignant). Nous pouvons relever trois thématiques récurrentes apparues dans les propos des différents interviewés :

- Tout ce qui concerne le problème relationnel (Enseignants 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
- Tout ce qui concerne la violence et les brimades (Enseignants 1, 3, 4, 6, 8)
- Tout ce qui concerne l'estime de soi basse (Enseignants 5, 7, 8, Directeur 1)

Le premier point « problème relationnel » comprend, par exemple, un mot méchant et blessant inconsciemment prononcé (Enseignants 3, 6), un comportement égocentrique (Enseignant 4) et est, en général, un appel à la nécessité de favoriser le développement de la capacité relationnelle et interpersonnelle (l'empathie, la sympathie et le respect).

Le deuxième point « violence et brimades » renvoie au recours à un moyen violent comme frapper (Enseignants 5, 9), les mots violents (Enseignant 2), ou alors à un comportement humiliant, par exemple, le mépris, mettre en quarantaine et les mots blessants (Enseignants 3, 4, 8).

Concernant le troisième point, au moins 4 interviewés ont problématisé un phénomène observable qu'ils dénomment « l'estime de soi basse » en l'associant d'une part avec une « motivation basse pour l'apprentissage » (Enseignant 7, Directeur 1), d'autre part avec un « amour de soi bas » (Enseignants 5, 7, 8) que nous pouvons autrement qualifier de problème du « respect de soi ». Bien que peu d'élèves soient concernés de manière significative par ce dernier problème, pour les acteurs éducatifs, ce n'est pas qu'un simple problème personnel. En effet, tous nous ont dit que les enfants qui n'arrivaient pas à se considérer positivement avaient aussi tendance à avoir des problèmes relationnels et comportementaux avec leurs camarades, et que ce phénomène s'explique souvent par la situation familiale telle qu'un manque d'amour parental.

Concluons sur les trois points problématiques. Il semble, de manière générale, que la question centrale se trouve dans le « problème relationnel » des élèves. Cependant, du point de vue de la problématisation diverse, il peut être un besoin ressenti par l'enseignant pour développer une capacité relationnelle pour tous les élèves ; il peut s'agir particulièrement d'un comportement violent y compris les brimades considérées comme un problème relationnel et comportemental majeur ces temps-ci ; enfin, il peut être lié à l'état psychologique d'un élève ayant tendance à avoir un problème de respect de soi, et par-là même, de respect des autres.

9.5.1.1.3 Variable « Représentation de l'éducation à la vie »

La colonne suivante présente la « Représentation » de l'éducation à la vie de chaque interviewé. Précisons que c'est nous qui avons dégagé quelques idées/mots-clés à partir d'une lecture approfondie de la transcription des cas. Ici, par ailleurs, nous nous intéressons à établir des contrastes/comparaisons de la partie commune de leurs représentations plutôt qu'à nous

focaliser sur la particularité de chaque cas. De ce fait, nous essayons de placer ces représentations au regard de la globalité du concept du « respect » - respect de la vie, du soi, des autres - que nous avons adopté à l'issue d'un travail déductif (dans la partie problématique de notre thèse). Cette opération consiste à subsumer le particulier sous le général dans le but, par la suite, de voir les points convergents et divergents entre les catégories conceptuelles déductives et inductives.

Dans un premier temps, alignons les différentes représentations issues des données dans chaque catégorie. Nous obtenons le résultat suivant :

- « Respect de soi » : Enseignants 3, 5, 7, Directeur 1, Diététiciens 1, 2
- « Respect des autres » : Enseignants 2, 3, 9, Directeur 2
- « Respect de la vie » : Enseignants 4, 8, 9, Diététiciens 1, 2

Il n'y a pas vraiment de frontière entre ces trois catégories, étant donné leur continuité. Ceux qui parlent principalement du respect du soi parlent marginalement du celui des autres, et *vice-versa*. De la même manière, l'expression de la « vie » est souvent une manière abstraite de signifier le soi et les autres. Malgré cette subjectivité qui se joue dans le choix d'expressions, il est possible de voir une certaine tendance dans chaque catégorie. Les interviewés ayant une représentation du « respect du soi » ont tendance à argumenter que si l'enfant ne sait pas se respecter lui-même, il a également du mal à se comporter de manière respectueuse avec les autres, alors que ceux du groupe « respect des autres » tendent à définir l'homme dans une relation sociale ou entre les liens humains. Quant à l'expression de « respect de la vie », les acteurs éducatifs en parlent dans une perspective plus ou moins englobante de la vie des hommes, des animaux, des plantes. Par exemple, l'enseignant 8 essaye de favoriser chez les petits élèves une compréhension sensorielle de la vie grâce au contact avec des animaux, tandis que l'enseignant 4 considère l'amour de la nature (apprécier la beauté d'une fleur, chérir les oiseaux, les chats etc.) si particulier chez les Japonais comme une disposition mentale favorisante et à favoriser pour ne pas faire de mal aux êtres vivants en général, et par extension, aux camarades. Les diététiciens soulignent, tous les deux, non pas seulement le lien énergétique mais aussi existentiel entre les hommes et les aliments, et rappellent autant ainsi l'importance de la vie des hommes que celle des aliments provenant des animaux et des végétaux.

Si certaines données rentrent bien dans ces catégories prédéfinies en tant qu'objectifs de l'éducation à la vie, il y en a d'autres qui relèvent plutôt de catégories voisines. Il s'agit des éléments suivants :

- Amour de l'enseignant pour les élèves (Enseignant 4, Infirmier 1)
- Respect de l'enseignant pour les élèves (Enseignants 3, 6)
- Droits de l'enfant/Droits de l'homme (Enseignant 1, Directeur 1)

L'amour et le respect de l'enseignant pour les élèves vont sans doute ensemble, dans la mesure où tous les deux renvoient à une condition préalable généralement implicite mais sans laquelle la valeur dite de « respect » ne fait pas réellement sens pour les élèves. En outre, le fait que les deux enseignantes mentionnant explicitement le « respect pour les élèves » soient plutôt jeunes (respectivement 27 et 30 ans) nous semble se rapporter à la prise de conscience du métier d'enseignant. Dans ce sens, nous gardons l'indice « âge » et son rapport avec la représentation de l'éducation à la vie pour une analyse ultérieure plus approfondie.

Le dernier point - Droits de l'enfant et Droits de l'homme – renvoie aux niveaux philosophique et politique. L'enseignant 1, de gauche et syndicaliste typique, critique de manière générale la politique capitaliste qui ne respecte pas, d'après lui, la vie des enfants (hyper-compétitivité, temps pris par les examens). Quant au directeur 1, un ancien enseignant, il est soucieux du fait que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage finissent leurs études en primaire sans parvenir au niveau souhaité. En effet, le système éducatif japonais n'accorde le redoublement que très exceptionnellement au nom d'un *faux* égalitarisme. Dans le contexte actuel où s'accroît la discrimination scolaire, aider les élèves en difficulté devient de plus en plus une question relevant de leur droit à l'éducation et leur avenir en matière d'insertion professionnelle. Par ailleurs, cette différence de point de vue entre ces deux acteurs est due, en premier, à leur statut différent – l'un enseignant et l'autre directeur d'école –, et en second, à la culture d'enseignant syndicaliste correspondant surtout aux enseignants de plus de cinquante ans ; il est implicitement réglementé qu'un enseignant (fortement) syndiqué n'est jamais promu cadre d'école.

9.5.1.1.4 Variable « Motivation-Mise en pratique »

Dans cette dernière colonne, nous avons évalué la motivation et le degré de mise en pratique de l'éducation à la vie chez chaque interviewé à trois niveaux – fort, moyen et faible. Nous attirons l'attention sur l'association de deux éléments - la motivation et la mise en pratique – dans cette seule variable, car ce qui nous intéresse ici n'est pas seulement ce que disent les interviewés, mais aussi ce qu'ils font ou ont réellement fait. Ainsi, afin d'estimer à la fois le

niveau de concordance entre la parole et l'action, et l'intensité réelle de la motivation, nous avons considéré comme indicateurs les éléments révélant l'implication personnelle (l'intérêt, l'initiative, la spontanéité), la richesse et le détail des exemples des actions racontées. De manière générale, cette variable nous semble avoir une relation importante avec celle d'« Expérience ». Nous développerons ce point ci-après.

9.5.1.2 Emergence d'une nouvelle piste d'analyse

En lisant la Matrice 1 ligne par ligne, nous constatons que l'histoire personnelle et professionnelle de chaque interviewé est liée, d'une part, à sa manière de problématiser la réalité des élèves, et d'autre part, à sa représentation de l'éducation à la vie qui se crée autour d'une ou de thématique(s) précise(s). De ce fait, nous pouvons considérer qu'il y a un certain degré de cohésion interne, dans chaque cas, entre ces trois variables (Expérience-Problématisation-Représentation).

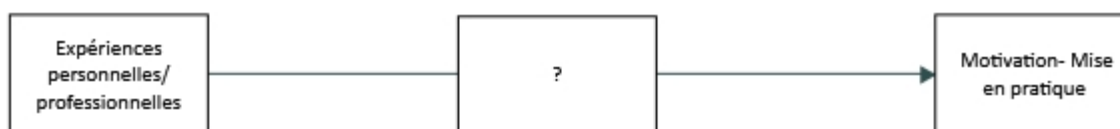
Par contre, s'il y a vraisemblablement un lien entre la variable « Expérience » et la dernière variable « Motivation-Mise en pratique », nous ne pouvons pas comprendre en quoi ces deux variables vont ensemble. En effet, une expérience forte n'explique pas nécessairement une pratique active de l'éducation à la vie, et les acteurs éducatifs ayant eu la même expérience n'atteignent pas forcément le même niveau de motivation pour la mettre en pratique dans leur pédagogie.

Pour illustrer le premier constat, voyons le cas de l'enseignant 9. Elle nous a raconté une histoire datant de cinq ans au moment de l'entretien : la mère d'un élève, ayant un problème psychique, s'est pendue dans sa maison et l'enfant l'a vu morte. Il a été traumatisé et a eu des troubles psychologiques et comportementaux. L'enseignante 9 lui a consacré à l'époque pas mal de temps, ainsi qu'à sa classe, pour parler de la vie et son importance et réfléchir de manière solidaire. Par contre, sans un tel drame, a-t-elle dit, elle n'aurait pas abordé un sujet si difficile et sérieux avec les élèves. Cet événement s'est produit lors de la première année de sa carrière d'enseignante ; elle avait 23 ans.

S'agissant du second constat, si plusieurs interviewés ont déclaré « avoir son propre enfant » comme un événement clé pour se rendre compte de l'importance de la vie ainsi que de l'éducation à la vie, leur application à la pratique est assez hétérogène : si certains intègrent explicitement ou activement ce qu'ils ont tiré de cette expérience dans leur pédagogie, d'autres en sont moins conscients jusqu'à ce qu'ils le verbalisent à l'occasion de nos entretiens. De ce

fait, il nous faut chercher d'autres variables pouvant intervenir entre « Expérience » et « Motivation-Mise en pratique » (Figure 10).

Figure 10. Relation à deux variables avec variables intervenantes indéterminées



9.5.1.3 Question intermédiaire

Avant de nous lancer dans la recherche d'une ou de plusieurs variables cachées, il nous semble bon de poser une bonne question qui nous permettra de réaliser cette tâche dans un cadre d'analyse constructif. Nous nous rappelons d'abord notre question de recherche posée au début de cette analyse, et la révisons. Il s'agissait de la suivante :

- Comment les enseignants interprètent-ils et s'approprient-ils dans leur pédagogie l'objectif général de l'éducation de la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres ?)

Cette question qui commence par « comment » s'intéressait effectivement à comprendre comment les choses se passaient dans la réalité à partir des données ; en termes d'analyse, ce point renvoie à la description. En revanche, dans une recherche qualitative de l'approche inductive comme la nôtre, la finalité est d'atteindre une certaine généralisation en éclaircissant un ensemble conceptuel ou théorique. Par cette exigence, nous devrions tenter d'aller au-delà de la description : l'explication. C'est la raison pour laquelle nous essayons maintenant de poser une question pour comprendre « pourquoi » les choses se passent comme ceci ou cela. Cela implique une évolution de notre question de recherche initiale :

- Pourquoi certains acteurs éducatifs pratiquent-ils activement une « éducation à la vie » et que d'autres ne le font pas ?

Piste d'analyse : Quels sont les facteurs explicatifs de la variation du degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie entre les interviewés ?

9.5.1.4 Matrice 2

Revenons à la Figure 10 de la page précédente et supposons une variable dite « Posture personnelle » entre celles d'« Expérience » et de « Motivation-Mise en pratique ». Nous subdivisons ensuite la « Posture personnelle » en trois sous-variables : amour, responsabilité, conviction. Chacune de ces sous-variables relève d'un espace expliqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18. Sous-variables de la « Posture personnelle » des acteurs éducatifs

Amour	Il consiste à considérer avant tout les élèves comme des enfants. En effet, plusieurs interviewés ont cité "avoir son propre enfant" comme un événement clé pour se rendre compte, eux-mêmes, de l'importance de la vie. Il semble que cet événement a eu un effet d'éveil d'un amour chez les acteurs éducatifs pour percevoir les élèves autrement qu'avant.
Responsabilité	Elle est assez proche de l'amour. Mais ici la responsabilité est plutôt d'ordre social et professionnel. Devant des élèves ayant des soucis ou des problèmes, certains acteurs sentent ne pas pouvoir, voire ne pas devoir les délaisser.
Conviction	Elle renvoie à la valeur et/ou opinion personnelle ferme de chaque personne et peut être directement liée à des expériences explicitement racontées ou à une histoire personnelle implicite.

La frontière entre ces trois sous-variables n'est pas toujours nette dans les données réelles, et chaque personne en a un mélange particulier selon son histoire personnelle. Malgré tout, cette catégorisation nous permettra de mieux éclaircir le mécanisme de la posture qui affecte le degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs.

La Matrice 2, présentée sur la page suivante, classe en ligne le groupe dit de « motivation forte » pour l'éducation à la vie chez huit personnes (Enseignants 2, 4, 5, 7, 8, Directeur 1, Infirmier 1, Diététicien 2), celui de « motivation modérée à faible » chez quatre personnes (Enseignants 3, 6, 9, Diététicien 1) et celui de « motivation faible » chez deux personnes (Enseignant 1, Directeur 2). Les colonnes indiquent la posture de chaque individu en rapport avec l'éducation à la vie. Comme convenu, elle est subdivisée en trois sous-variables : amour, responsabilité et conviction. Pour l'entrée des données, nous avons gardé au maximum les citations directes de chaque entretien ou à défaut, nos explications, estimations ou appréciations.

Matrice 2. Matrice descriptive ordonnée par individu (posture personnelle générale des acteurs éducatifs : amour, responsabilité, conviction)

Individu		Posture personnelle générale		
Motivation forte		Amour	Responsabilité	Conviction
Enseignant 2	F/61	<p>Amour</p> <p>Lorsqu'elle avait un élève/enfant battu manifestant beaucoup de problèmes relationnels et comportementaux dans sa classe, elle a sollicité particulièrement la compréhension auprès des parents d'élèves pour qu'on n'exclut pas cet élève et qu'il puisse garder sa confiance aux adultes.</p>	<p>Conviction forte / Responsabilité forte</p> <p>« au fur et à mesure, je suis arrivée à penser que la mission d'un enseignant et d'un adulte est de transmettre aux enfants que la vie est belle et que le lien humain nous rend heureux, et de les faire réfléchir sur ce point. »</p>	
Enseignant 4	H/53	<p>Amour profond</p> <p>« une fois que j'ai eu mon propre enfant, mon point de vue et mon rapport avec les élèves ont changé. Et puis depuis que mon fils est décédé, je vois davantage les élèves avec amour. »</p>	<p>Conviction / Responsabilité</p> <p>Il pense que la capacité empathique est essentielle dans les relations humaines et sociales : personne ne peut vivre tout seul et c'est grâce aux liens aux autres que nous vivons. Ce sont à la fois ses propres valeurs et celles que les enfants, d'après lui, devraient apprendre.</p>	
Enseignant 5	F/38	<p>Conviction forte / Amour / Responsabilité</p> <p>« les enfants plus ou moins maltraités deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres... quand je rencontre des enfants comme cela, je commence par leur dire que « moi, je les aime » et que « leur existence est importante », et que « comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas faire de mal ». On a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent. »</p>		
Enseignant 7	F/34		<p>Conviction forte / Responsabilité</p> <p>« j'ai passé trois ans, au tout début de ma carrière, dans une école spécialisée pour les élèves ayant divers handicaps importants. En travaillant auprès de ces élèves et leurs parents, j'ai été amenée à beaucoup réfléchir sur leur vie et sur les soutiens que je leur apportais. Après cette expérience, je suis venue à l'école ordinaire. Alors j'ai remarqué que les élèves avaient tendance à avoir une estime de soi basse. Ça me paraissait dommage et ce sentiment s'est approfondi avec le temps. »</p>	
Enseignant 8	F/48		<p>Responsabilité forte / Conviction</p> <p>« je pense depuis toujours qu'il est important de traiter les unités d'étude ayant un rapport avec la vie. Mais depuis 15 ou 16 ans (où les événements tragiques/violents entre les élèves lui paraissent augmenter), j'ai commencé à parler aux collègues, notamment aux jeunes, pour qu'ils comprennent l'importance de ce type d'activité et lui accordent de l'importance. »</p>	
Directeur d'école 1	H/56		<p>Responsabilité forte / Conviction</p> <p>« Depuis que j'étais enseignant, je me préoccupais des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et en retrait dans la classe plutôt que des meilleurs élèves et ceux suffisamment épanouis. Donc mon principe est de faire en sorte que ces élèves progressent dans leur apprentissage et qu'ils s'épanouissent. »</p> <p>... « le pilier de notre école en termes des droits de l'enfant, c'est de faire en sorte que tous les enfants puissent accomplir leur scolarité (obligatoire) et acquérir un niveau suffisant. »</p>	

Infirmier 1	F/50	Amour « Quand je soigne les élèves, je voudrais qu'ils se sentent bien traités... Je communique avec eux au moment du soin, même quelques secondes ou quelques minutes... Je leur dis que je m'inquiète pour eux en disant par exemple, "reviens pour changer la compresse" ou "je garde le lit pour toi aujourd'hui" etc. ce sont des phrases d'amour. »	Responsabilité « il est fondamental que les élèves qui viennent à l'école en forme rentrent à la maison en forme. Je me préoccupe donc beaucoup de la sécurité au sein de l'établissement... quand il pleut et que les équipements de jeu sont mouillés, je demande au responsable de dire aux enfants qu'ils ne doivent pas les utiliser. »	Conviction À la différence de l'enseignant, elle ignore (exprès) l'aspect cognitif des enfants (leur apprentissage) et les regarde comme des enfants ayant de bons et de mauvais côtés. Ceci est lié à son travail d'infirmier soignant autant le corps que le cœur : l'acte de soigner consiste intrinsèquement en l'amour.
Diététicien 2	F/37	Amour « Qu'est-ce qu'on peut faire pour vivre en bonne santé ? Je me suis alors dit, c'est la nourriture. Je sais que l'alimentation n'est pas la seule en cause pour la santé, mais aimer les aliments sains et aimer les manger ne sont pas de mauvaises choses. J'espère que les enfants les apprennent depuis tout petits et que ces enseignements leur serviront à vivre heureux durant leur longue vie. »	Conviction forte / Responsabilité Elle pense qu'apprendre une bonne pratique alimentaire contribue à un meilleur apprentissage, à construire de bonnes relations interpersonnelles et à maintenir la bonne santé. Le corps et le cœur sont indissociables dans sa pensée pédagogique. À ce titre, elle se préoccupe aussi de la sensibilisation des parents et des enseignants, car idéalement l'éducation alimentaire devrait être continue et cohérente dans la vie quotidienne de l'enfant, sans sa présence à elle (diététicienne).	
Motivation modérée à faible				
Enseignant 3	F/27	Posture en cours de développement - elle a tendance à rappeler son respect pour les élèves et à accorder de l'importance à la connaissance de soi afin que les élèves apprennent à se respecter.		
Enseignant 6	F/30	Posture en cours de développement - elle a tendance à souligner son respect des opinions personnelles des élèves tout en essayant de les conduire à la compréhension des valeurs communes.		
Enseignant 9	F/28	Amour en cours de développement Étant enceinte au moment de l'entretien, elle se rend compte qu'auparavant elle avait beaucoup d'exigences envers ses élèves (ex. apprendre à monter à bicyclette, faire des exercices de gymnastique sur une barre basse en fer), mais maintenant elle pense que s'ils sont en forme et en bonne santé, c'est déjà bien.	Responsabilité en cours de développement L'événement produit chez un élève il y a 5 ans (le suicide de sa mère) a poussé à réveiller, chez cette enseignante, une responsabilité vis-à-vis des élèves ayant un comportement problématique en eux et dans leurs relations.	
Diététicien 1	F/31	Posture en cours de développement - elle a une forte conviction pour son métier de diététicienne, mais son implication dans l'éducation est en cours de développement.		
Motivation faible				
Enseignant 1	H/58	Sceptique - il est sensible à la notion du bien-être, de l'épanouissement et aux droits de l'enfant, mais son opinion idéologisée semble plus forte que sa posture pédagogique. Par conséquent, il ne pratique pas l'éducation à la vie autant qu'il le dit.		
Directeur d'école 2	H/57	Cas déviant - il est partisan de l'éducation aux droits de l'homme qui se distingue, selon lui, de l'éducation à la vie. Sa posture ne rentre pas tout à fait dans les catégories présentes.		

9.5.1.4.1 Vue générale

En comparant le groupe à motivation forte (huit personnes) et celui de motivation modérée à faible (quatre personnes), nous constatons, à première vue, qu'il existe un contraste net au niveau de la quantité des données ; en créant cette matrice, s'il était assez facile, pour le premier groupe, de trouver des anecdotes et des thématiques qui se rapportent aux trois sous-variables (amour, responsabilité, conviction) constituant la « Posture personnelle », chez le second groupe n'apparaissaient pas toujours des éléments identifiables à tel ou tel aspect de la posture en tant que tels. Par contre, comme nous l'avons noté dans la matrice, nous avons pu saisir, pour chaque personne du deuxième groupe, quelques fragments d'idées plus ou moins centrales susceptibles de se consolider en une posture à l'avenir. C'est dans ce sens que nous avons estimé, chez la plupart de celles du second groupe, une posture personnelle en cours de développement.

À ce propos, rappelons-nous l'analyse de la représentation de l'éducation à la vie. Nous avons relevé une représentation dite de « respect de l'enseignant pour les élèves » chez deux enseignantes du groupe modéré à faible (3 et 6). Le « respect pour les élèves » consiste, en effet, à les traiter comme une personne ayant des émotions (« il ne faut pas les blesser », Enseignant 3) et des valeurs (« même si petits, ils ont des valeurs », Enseignant 6) plutôt que de les considérer uniquement comme une entité censée faire de l'apprentissage. Dans ce sens, cet élément « respect pour les élèves » fait peut-être partie d'une « Posture personnelle » des enseignants. Mais il semble un peu prématuré pour le qualifier comme une posture ; nous le considérerons comme une prise de conscience au métier d'enseignant et comme le réveil d'une posture qui devrait s'affermir avec le temps.

Introduisons un autre indicateur comparatif. Il s'agit de l'âge de chaque acteur appartenant d'une part au groupe à motivation forte (de 34 à 61 ans) et d'autre part à celui de motivation modérée à faible (de 27 à 31 ans). Si la « Motivation-Mise en pratique » est une variable dépendante de celle de « Posture personnelle » des acteurs, cette dernière variable est plus ou moins dépendante de l'âge. Il semble y avoir une certaine règle générale et généralisable selon laquelle plus on est âgé, plus solide est la posture et plus on est motivé pour l'éducation à la vie. Cependant, nous restons attentifs à nos données et continuons à les analyser en détail.

Ainsi, le dernier groupe, celui à motivation faible comprenant deux personnes, comporte certains caractères atypiques par rapport au reste de notre échantillon. Ainsi, préférons-nous nous concentrer, dans l'analyse présente, sur les premiers deux groupes et sur l'établissement

entre eux de contrastes et de comparaisons, et gardons les cas atypiques pour approfondir ultérieurement un éventuel modèle explicatif émergent.

9.5.1.4.2 Variable « Amour »

Nous proposons ici une analyse de la « Posture personnelle » (amour, responsabilité, conviction) en rapport, d'une part, à l'expérience et à l'histoire personnelle et, d'autre part, à l'expérience professionnelle.

L'« amour » se développe à partir d'une expérience personnelle dite « avoir son propre enfant », et c'est souvent le cas que l'amour parental réveille également chez les enseignants l'amour pour les élèves/enfants. Concrètement, l'« amour » consiste, par exemple, à accepter et aimer les élèves comme ils sont et à souhaiter qu'ils aient une bonne croissance (Enseignant 9), à rendre compte combien les parents aiment leur enfant, ainsi que combien les élèves sont aimés par leurs parents (Enseignants 3, 5, 7), à créer un lien de confiance et établir la communication avec les enfants (Enseignant 4), à donner l'amour à des enfants mal aimés par leurs parents (Enseignants 2, 5), à s'occuper (soigner) des enfants comme le font les parents (Infirmier 1).

En analysant ces exemples, nous constatons que ces façons de percevoir les élèves différemment qu'avant d'avoir son propre enfant changent également les attitudes vis-à-vis des élèves. Ainsi, l'« amour » semble étroitement lié, d'une part à la notion d'un « respect des élèves » implicite ou explicite, et d'autre part à l'émergence de la « responsabilité » à la fois parentale et éthique.

9.5.1.4.3 Variable « Responsabilité »

S'agissant de la « responsabilité », cette variable est plutôt liée à l'expérience dans le cadre professionnel et affecte directement la problématisation subjective de la réalité des élèves associée à l'éducation à la vie.

Par exemple, l'enseignante 8, 48 ans et à la motivation forte, se préoccupe de la sensibilisation des élèves à des êtres en vie, plus concrètement au fait qu'une fois mort, la vie est finie. En fait, elle voit, derrière la violence de toutes formes chez les élèves, une certaine lacune de la compréhension de ce qu'est d'être vivant liée à un manque d'expérience avec les

êtres vivants, notamment les animaux dans la vie familiale et quotidienne. Par ailleurs, dans le programme scolaire, il y a certaines unités d'étude traitant du sujet de la « vie ». Elle est d'avis de les utiliser pleinement afin de combler ce manque. Son sens de la responsabilité est tellement puissant que, non seulement elle le met en pratique, mais qu'elle en parle également aux collègues, notamment aux jeunes, pour qu'ils comprennent l'importance que représentent les activités sensibilisant à la « vie ».

Nous constatons, de manière générale, que la « responsabilité » se développe avec le temps et avec les expériences professionnelles ou l'ancienneté. Par ailleurs, les cas suivants sont des exemples où un événement/une expérience fort(e) et inoubliable accélère, en quelque sorte, l'apparition de la « responsabilité » chez les jeunes enseignants.

Pour l'enseignante 9, 28 ans à la motivation modérée, le suicide de la mère d'un élève et la confrontation à cet élève traumatisé manifestant des troubles psychologiques et comportementaux dans sa classe est une expérience qui a fortement marqué le tout début de sa carrière. Ainsi, cette enseignante montre un peu plus de maturité en matière de responsabilité que d'autres enseignants de même âge.

Nous pouvons observer le même type de profil chez l'enseignante 7, 34 ans et à la motivation forte. Elle donne un sens significatif à son expérience dans une école spécialisée pour les élèves ayant des handicaps physiques et mentaux importants au tout début de sa carrière. Cette expérience a contribué à réveiller chez elle une responsabilité vis-à-vis des élèves de l'école ordinaire dont, selon elle, l'estime de soi était basse.

9.5.1.4.4 Variable « Conviction »

Pour cette dernière enseignante (7), comme nous le voyons à travers ses dires, le sentiment de responsabilité pour certains élèves en question s'est approfondi avec le temps, et elle a maintenant la « conviction » qu'il faut réagir face à cette réalité (l'estime de soi basse) qu'elle problématise.

La « conviction » peut être issue de l'histoire personnelle ou de l'expérience professionnelle ou bien aussi des deux. La « conviction » est synonyme d'une valeur et d'une opinion personnelle fermes qui s'articulent avec une réalité problématisée par l'acteur. Comme l'exemple précédent le montre, la « conviction » se caractérise par une temporalité plus ou moins longue pour sa formation.

Voyons le cas de l'enseignante 2, 61 ans et à la motivation forte. Quand elle est devenue enseignante il y a longtemps, elle se sentait toute petite vis-à-vis des élèves. Elle se demandait modestement ce qu'elle devait et pouvait faire en tant qu'enseignante pour les élèves qui, selon elle, étaient placés dans des conditions scolaires dures et où la compétition entre les élèves cultivait la méfiance et l'indifférence plutôt que la confiance et l'entraide. Dans cette problématisation, la notion de « vie » a représenté de plus en plus pour elle le lien humain qui constituait maintenant le noyau de sa conviction. Dans sa citation, elle finit par déclarer au niveau de la matrice, que c'est la mission des enseignants de transmettre aux élèves que le lien humain est quelque chose de très important qui rend notre vie heureuse.

Le dernier exemple que nous citerons est celui du Directeur d'école 1, un ancien enseignant de 56 ans à la motivation forte. Sa conviction s'est formée autour de la notion des droits de l'enfant, du bien-être et de l'épanouissement en matière de vie scolaire et de qualité de l'apprentissage. Dans le contexte actuel où les inégalités d'apprentissage se creusent, il se préoccupe d'aider des élèves en difficultés, souvent issus de familles modestes ou défavorisées, plutôt que de se conformer à la tendance élitiste scolaire. Par contre, comme nous le voyons dans sa citation, il était déjà du même avis à l'époque où il était enseignant. Sa valeur accordée aux droits de l'enfant s'est affermie avec le temps, et maintenant il déclare en faire le pilier de son école.

La « conviction » est un élément qui nécessite du temps pour se former et se renforcer. Dans ce sens, il est assez révélateur qu'elle n'apparaisse que chez ceux qui ont une motivation forte où la « conviction » et la « responsabilité » ont tendance à se confondre.

9.5.1.4.5 Conclusion

Nous avons essayé d'illustrer trois sous-variables de la « Posture personnelle » à l'aide de données concrètes et de mieux cerner les conditions d'émergence, de développement et d'approfondissement de chacune. Trouver une généralité à partir de cet ensemble de données n'est pas évident en raison de l'intrication subtile des trois variables entre-elles. Malgré tout, nous pouvons exploiter quelques éléments explicatifs à travers cette analyse.

L'émergence de l'« amour » est fortement liée à l'espace personnel des acteurs éducatifs qui ont dit « avoir [leur] propre enfant ». L'amour parental se transforme, par la suite, dans leur métier, en amour pour les élèves et éveillé, en quelque sorte, un sens des responsabilités.

Même si une responsabilité parentale n'est pas sans rapport, nous avons défini la « responsabilité » dans le cadre professionnel comme quelque chose qui se rapporte directement à une problématisation liée à la réalité des élèves. De ce fait, une ou des expérience(s) marquante(s) chez et avec le(s) élève(s) donnent lieu à l'émergence de la « responsabilité » chez les acteurs, qui se développe d'autant plus avec le temps et avec leurs expériences quotidiennes accumulées. De toute manière, une problématisation (voire interprétation) subjective de la réalité des élèves est nécessairement liée à la valeur personnelle, et donc à l'espace croyant.

La « conviction » concerne ainsi à la fois l'espace personnel et professionnel. Elle se base sur des valeurs et une opinion personnelle fermes, tout en impliquant un point de vue professionnel problématisant la réalité des élèves.

Pour conclure, en termes de niveau de motivation et de mise en pratique des acteurs éducatifs pour l'éducation à la vie, la « responsabilité » et la « conviction » semblent être les éléments les plus déterminants. Autrement dit, si l'« amour » est plutôt une condition préalable orientant et préparant une posture éthique des enseignants, la « responsabilité » et la « conviction », en se renforçant l'une avec l'autre, sont les facteurs majeurs de leur comportement, de leur action ainsi que de leur pratique de l'éducation à la vie.

De ce fait, nous pouvons en extraire la conclusion explicative suivante : plus la « responsabilité » et la « conviction » des acteurs éducatifs vis-à-vis d'une problématique des élèves sont élevées, plus ils sont motivés et pratiquent activement, à leur manière, une « éducation à la vie ».

9.5.1.5 Matrice 3

Dans la continuité de l'analyse précédente comparant le groupe à motivation forte et celui à motivation modérée à faible, nous proposons maintenant une analyse complémentaire de ces deux groupes, croisée avec la « problématisation de la réalité des élèves » - une variable étudiée dans le cadre de l'analyse de la matrice 1. Découvrons donc la Matrice 3 ci-dessous.

Matrice 3. Tableau synoptique ordonné

	Problématique de la réalité des élèves	Nombre de réponses
Acteurs ayant une motivation forte (6)	Problème relationnel	5
	Estime de soi basse	4
	Motivation basse pour l'apprentissage	2
	Amour de soi basse	2
	Violence et brimades	2
Acteurs ayant une motivation modérée à faible (3)	Problème relationnel	3
	Violence et brimades	2

9.5.1.5.1 Vue générale

Dans cette matrice, nous avons, en ligne, les deux catégories d'acteurs, celles à « motivation forte » et à « motivation modérée à faible ». Pour garantir la comparabilité entre les acteurs, nous avons choisi de ne conserver que les enseignants et le directeur d'école (nous excluons ici l'infirmière et la diététicienne), soit six individus pour les uns, et trois pour les autres. Dans la colonne, nous avons la variable « Problématisation de la réalité des élèves » et relevons cinq éléments pour le groupe à motivation forte, et deux éléments pour celui de modérée à faible. Ils sont classés, chacun, en fonction du nombre décroissant de réponses.

En relisant la matrice, nous constatons que pour le groupe à motivation forte, deux premiers éléments présentent le plus d'importance et semblent constituer le cœur de l'éducation à la vie : cinq sur six individus avancent l'élément « Problème relationnel » et quatre individus

celui d'« Estime de soi basse » (Les deux suivants, à savoir « Motivation basse pour l'apprentissage » et « Amour de soi basse », sont des dérivations d'« Estime de soi basse »). Et seuls deux individus ont explicitement donné « Violence et brimades ».

Dans le second groupe, nous ne pouvons observer que les deux éléments - « Problème relationnel » et « Violence et brimades ». Comme pour le premier groupe, le facteur « Problème relationnel » constitue un souci majeur et unanime.

9.5.1.5.2 Interprétation

Comment interprétons-nous ce résultat ?

Nous proposons d'abord d'introduire un élément conceptuel à l'issue de notre travail déductif (la contextualisation et la problématique). Les traits qui émergent aujourd'hui chez les élèves sont à la fois d'ordre comportemental (la relation, la communication, le respect, la violence, les brimades etc.) et psychologique (l'estime de soi, la confiance de soi, la motivation pour l'apprentissage basses etc.). Ces deux aspects ne sont pas de même niveau, mais semblent, en réalité, liés chez les élèves. Aussi, nous nous proposons d'utiliser cet élément conceptuel – l'aspect comportemental et psychologique – pour tenter d'interpréter les résultats de la Matrice 3.

En fait, la violence et les brimades se rapportent assez directement à la question de la vie et de la mort, autrement dit, c'est un thème évoquant la *vie/inochi* ainsi que l'expression de « l'éducation à la vie ». Par ailleurs, la violence et les brimades scolaires et extra-scolaires sont aujourd'hui beaucoup médiatisées et a pour effet de donner l'impression que ce problème augmente et nécessite une recherche active de solution. Les problèmes comportementaux, y compris les questions relationnelles, peuvent ainsi se caractériser par une visibilité aussi bien dans les médias que dans la quotidienneté scolaire ; les comportements problématiques (l'action et la parole) sont visibles et reconnaissables immédiatement.

Quant aux facteurs « Estime de soi basse », « Motivation basse pour l'apprentissage » et « Amour de soi basse », cette problématisation de l'aspect psychologique des élèves nous semble un peu plus profonde et interprétative par rapport à celle de « Violence et brimades ». Elle relève implicitement d'un point de vue pédagogique attentif sur l'enfant, en l'inscrivant dans une perspective plus ou moins longue de son développement et de sa croissance, et se préoccupe de sa construction et de son bien-être personnel aussi bien maintenant que pour

l'avenir. Cette problématisation semble donc renvoyer à une certaine habileté pédagogique de l'acteur éducatif.

Le facteur explicatif de ces différents niveaux d'observations est sans aucun doute l'expérience des acteurs à laquelle vient se rajouter plus ou moins significativement le facteur « âge ». Rappelons-nous également que les trois éléments formant la « Posture personnelle » des acteurs (amour, responsabilité, conviction), qui affectent directement leur motivation et leur mise en pratique de l'éducation à la vie, se développent et s'approfondissent en général avec le temps, avec l'expérience, donc aussi avec l'âge.

Les jeunes enseignants dont la motivation est modérée à faible ont tendance à voir le côté concret de la vie - la vie physique que mettent en cause les conséquences de la violence et des brimades -, alors que plus les acteurs sont expérimentés et plus leur posture est solidement ancrée, plus ils s'intéressent à la vie mentale et spirituelle des élèves, et à ce titre, se préoccupent de leur santé mentale, autant dans leur développement personnel qu'en relation avec leur apprentissage.

9.5.1.6 Modèle de causalité

À travers les analyses réalisées autour des trois matrices précédentes, nous avons tenté de mieux cerner les variables conceptuelles significatives et les relations entre ces variables, ainsi que de développer quelques pistes d'interprétation-explication afin d'éclaircir les mécanismes concernant nos premières questions de recherche. La présente partie a pour objet, en guise de conclusion, de construire un modèle de causalité répondant à nos questions de recherche. Mais avant d'aborder la question du modèle, nous présenterons tout d'abord une matrice récapitulative.

9.5.1.6.1 Matrice 4 (matrice récapitulative)

Présentée sur la page suivante, la Matrice 4 est conçue pour observer les liens entre les éléments prédictifs et les résultats (le degré différent de motivation et de pratique selon les individus), au cas par cas, en rassemblant les variables et les éléments déjà étudiés et retenus

comme pertinents. Pour remplir dûment cette matrice, nous avons également revu nos notes de terrain, nos résumés intermédiaires et nos transcriptions.

Matrice 4. Matrice prédicteurs-résultats ordonnée par cas

Variables Cas classé		Expérience		Posture			Problématisation		
		Âge	Avoir un enfant	Amour	Responsabilité	Conviction	Problème relationnel	Violence Brimades	Estime de soi basse
Motivation forte	EN 2	8	(v)	●	▲	■	√		
	EN 4	6	√	●	▲	▣	√	√	
	EN 5	3	√	●	▲	■	√		√
	EN 7	2	(v)	○	▲	■	√		√
	EN 8	5		○	▲	▣	√	√	√
	DIR 1	7		○	▲	▣	√		√
	INF 1	6	√	●	▲	▣			
	DIE 2	3	(v)	●	▲	■	√		
Motivation modérée	EN 9	1	√	●	△		√		
Motivation faible	EN 3	1	√	○			√	√	
	EN 6	2		○			√	√	
	DIE 2	2	√	○					
Pas de motivation	EN 1	7		○	△		√	√	
	DIR 2	7		○	△		√		

Légende

1 : 25-29 ans 2 : 30-34 ans 3 : 35-39 ans 4 : 40-44 ans 5 : 45-49 ans 6 : 50-54 ans 7 : 55-59 ans 8 : 60 ans et plus
(v) : élément implicitement présent

● : Amour profond ● : Amour ○ : Présence implicite d'amour
▲ : Responsabilité forte ▲ : Responsabilité △ : Présence implicite de responsabilité
■ : Conviction forte ▣ : Conviction

9.5.1.6.2 Construction d'un modèle de causalité

Le modèle de causalité que nous présentons sur la page suivante a été élaboré sur la base de la matrice 4. Afin de renforcer la qualité de notre conclusion, nous avons utilisé, au cours de

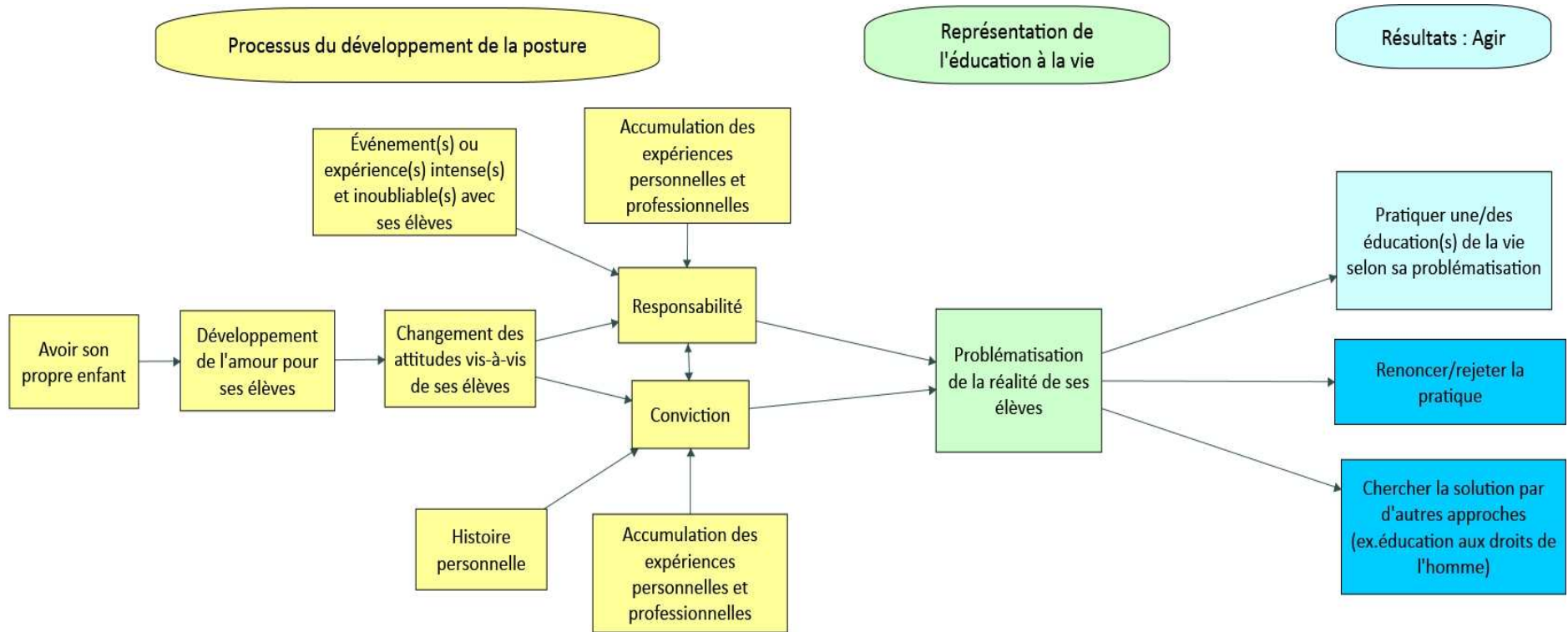
l'élaboration du modèle, diverses stratégies de vérification ou de confirmation des résultats (cf. Miles et Huberman, 2003, p.470) : trianguler, vérifier la signification des cas atypiques, utiliser les cas extrêmes, rechercher les preuves contraires et réaliser des tests « si-alors ».

Avant de procéder à la lecture du modèle, il n'est peut-être pas inutile de faire un rappel de nos deux questions de recherche, l'une descriptive, l'autre explicative :

- Comment les acteurs éducatifs interprètent-ils et s'approprient-ils dans leur pédagogie l'objectif général de l'éducation à la vie (le développement du « respect » de la vie, du soi, et des autres) ? De quelles manières leurs expériences et les vécus personnels influencent-ils leur motivation et leur représentation à l'égard de l'éducation à la vie ?
- Pourquoi certains acteurs éducatifs pratiquent-ils activement l'éducation à la vie et que d'autres ne le font pas ? Quels sont les facteurs explicatifs de la variation, chez les acteurs questionnés, du degré de motivation et de mise en pratique de l'éducation à la vie ?

Le modèle représenté sur la Figure 11 intègre à la fois les deux dimensions descriptive et explicative, mais révèle aussi ses limites d'application dans la réalité concrète.

Figure 11. Modèle de causalité retraçant le processus de l'engagement des acteurs éducatifs dans l'éducation à la vie



9.5.1.6.3 Interprétation générale et vérification des résultats

Sur la Figure 11, ce modèle de causalité est chronologiquement ordonné de sa partie gauche vers la droite.

Considérons d'abord les variables de la « Posture » (cf. l'ensemble des encadrés jaunes de la Figure 11). L'« amour » était un leitmotiv courant dans de nombreux cas. Chez les enseignants, l'amour parental réveillant l'amour pour les élèves et changeant leur regard et leur attitude à leur égard, est aussi un prédicteur plausible (non exclusif, bien sûr) de l'émergence de la « responsabilité » et de la « conviction ». Si, dans le métier de l'éducation, la responsabilité est plutôt de nature sociale, éthique ou encore déontologique, la conviction est indissociable de l'espace personnel qui est un porteur de valeurs et d'opinions. Ainsi, ces deux variables se connectent et se renforcent l'une et l'autre avec le temps, avec les expériences personnelles et professionnelles, ou tout simplement avec l'âge des acteurs éducatifs. Ces derniers éléments sont décisifs pour les résultats en deux étapes qui vont suivre.

Examinons maintenant la « représentation » de l'éducation à la vie située au centre de cette Figure, ainsi que le premier élément du résultat « Pratiquer une/des éducation (s) à la vie selon sa problématisation ». Et concentrons-nous, dans un premier temps, sur la relation entre ces deux variables, les deux autres résultats (encadrés bleus foncés) relevant de cas atypiques. La « Problématisation de la réalité de ses élèves », malgré quelques thématiques apparues (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse), reste assez personnelle : elle dépend de ce sur quoi portent la responsabilité et la conviction de chaque enseignant, et est donc directement liée à la représentation de l'éducation à la vie de chaque acteur. Quant à la variable « Pratiquer une/des éducation (s) à la vie selon sa problématisation », elle désigne une pratique réelle de l'éducation à la vie qui dépend de la manière dont est perçue l'acteur. Et, plus le degré de responsabilité et de conviction est important, plus le niveau de mise en pratique est élevé. Ces deux constats expliquent combien la « responsabilité » et la « conviction » sont déterminantes pour la manière de concevoir un problème chez les élèves et de réaliser en pratique l'éducation à la vie. Autrement dit, l'« amour » seul ne suffit pas pour qu'une vision de l'éducation à la vie soit claire et consciente pour l'acteur et l'invite à agir. Ainsi, une série de critères (les expériences, l'ancienneté, l'âge) permettra de mesurer et prédire où en sont les acteurs du terrain scolaire en matière de « Posture ».

À ce propos, nous nous proposons de faire une triangulation avec un résultat issu du questionnaire. Le Tableau 19 suivant croise les différentes tranches d'âge des acteurs éducatifs et leur (s) expérience (s) ou non de la pratique de l'éducation à la vie.

Tableau 19. Taux (pourcentages) de pratique d'éducation à la vie en fonction de l'âge.

Âge	Faites-vous (avez-vous déjà fait) l'éducation à la vie ?							
		Oui	Non / Je ne sais pas	Sans réponse	TOTAL			
Moins de 24 ans	3	23.1 %	10	76.9 %	0	0 %	13	100 %
25-29 ans	12	46.2 %	14	53.8 %	0	0 %	26	100 %
30-34 ans	10	45.5 %	11	50.0 %	1	4.5 %	22	100 %
35-39 ans	12	70.6 %	5	29.4 %	0	0 %	17	100 %
40-44 ans	6	66.7 %	3	33.3 %	0	0 %	9	100 %
45-49 ans	9	90.0 %	1	10.0 %	0	0 %	10	100 %
50-54 ans	10	66.7 %	5	33.3 %	0	0 %	15	100 %
55-59 ans	15	65.2 %	7	30.4 %	1	4.3 %	23	100 %
Plus de 60 ans	3	75.0 %	1	25.0 %	0	0 %	4	100 %
Sans réponse	1	25.0 %	3	75.0 %	0	0 %	4	100 %
TOTAL	81	56.6 %	60	42.0 %	2	1.4 %	143	100 %

Regardons la colonne « Oui » pour la pratique de l'éducation à la vie. Nous remarquons tout d'abord qu'entre moins de 24 ans et 25-29 ans, le taux de « Oui » augmente de manière significative de 23 % à 46 %. Cette donnée semble correspondre à la maternité (premier enfant)¹⁰⁴ et à l'émergence d'un amour parental chez les jeunes enseignants. Ensuite, entre 30-34 ans et 35-39 ans, ce taux passe de 45 % à 70 %. En plus de la maternité (deuxième enfant et plus), nous pouvons supposer que leur premier enfant a au moins atteint l'âge scolaire (6-12 ans pour l'école primaire) : celui des enfants (élèves) dont les enseignants s'occupent dans le cadre professionnel. La corrélation entre le fait de devenir parent et la pratique d'une éducation à la vie est claire et incontestable. Elle signifie que pour les acteurs du terrain, l'expression « éducation à la vie » est comprise comme quelque chose d'inséparable de la naissance d'une vie et des valeurs qu'elle véhicule : l'amour, le respect, l'irremplaçabilité, le lien etc. En même temps, il est très plausible que cette expérience personnelle mette en éveil une responsabilité et

¹⁰⁴ L'âge moyen de la maternité pour le premier enfant était de 30.4 ans pour les femmes en 2015 selon les statistiques démographiques officielles. L'âge moyen pour les hommes était de 31.1 ans en 2005 (et de 29.1 ans pour les femmes).

permette la consolidation dans le temps d'une conviction (des valeurs personnelles) conduisant les acteurs à pratiquer une éducation à la vie, d'une manière ou d'une autre, auprès de leurs élèves.

Nous pouvons également constater un autre renforcement réciproque de notre conclusion par le résultat du questionnaire et celui de la matrice 4. En reprenant la matrice 4 (p.27) du haut vers le bas, nous remarquons facilement et visuellement dans les trois colonnes de la « Posture » (indiquée par ●▲■ et leurs variations) une densité importante des variables amour, responsabilité et conviction chez les premières huit personnes appartenant au groupe des acteurs à motivation forte. Par comparaison, chez les quatre enseignants suivants du groupe à motivation modérée à faible, nous ne trouvons qu'une faible référence à l'« amour ». Ce constat s'explique en effet par l'âge : le premier groupe se compose de personnes âgées entre 34 et 61 ans, tandis que deuxième représente des enseignants âgés entre 27 et 31 ans. Ainsi, l'augmentation du taux de la pratique de l'éducation à la vie avec l'âge, observable dans le tableau du questionnaire, signifie corrélativement une hausse du niveau de « responsabilité » et de « conviction » des acteurs en fonction de leur âge.

9.5.1.6.4 Cas atypiques et limites du modèle

Venons-en maintenant aux cas atypiques, à savoir aux personnes qui n'ont pas manifesté de motivation pour l'éducation à la vie et qui ne la pratiquent pas pour une raison X. Dans notre échantillon, deux d'entre elles y correspondent : l'enseignant 1 et le directeur d'école 2. Tous les deux sont classés dans les dernières lignes de la matrice 4. Les informations à retenir à leur propos sont qu'ils ne sont pas très jeunes (ils ont la cinquantaine), manifestent un certain « amour » et une certaine « responsabilité » pour les élèves, et partagent la même problématique scolaire que les autres enseignants. En dépit tous ces traits commun, les résultats obtenus à travers les entretiens de ces deux personnes n'entrent pas tout à fait dans notre modèle.

Revenons de nouveau au modèle et ses deux éléments (encadrés bleus foncés). L'élément « renoncer / rejeter la pratique » provient de l'enseignant 1, et celui de « chercher la solution par d'autres approches » du directeur d'école 2. Bien qu'ils suivent le modèle jusqu'à la « Problématisation », ils tournent finalement le dos à la mise en pratique de l'éducation à la vie.

En effet, tous les deux ont une représentation plutôt négative de cette forme d'éducation. L'enseignant 1 est, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, un syndicaliste enseignant typique (de gauche voire d'extrême gauche), et à ce titre, son opinion et son point de vue sont aussi assez caractéristiques de ce groupe. Il a une image macroscopique et dualiste concernant l'éducation japonaise : pour lui, d'un côté il y a l'État et la politique gouvernementale qui ne respectent pas la vie des enfants (hyper-compétitivité scolaire ; idéologie patriotique-nationaliste ; esprit et la société capitaliste etc.) et, de l'autre, des enseignants du terrain qui défendent les droits de l'enfant en incarnant, pour les élèves, l'aide à l'apprentissage, une vie heureuse et épanouie tout en favorisant le lien, le partage, la confiance dans la vie collective. La posture de ce type de partisan est telle que tout ce que fait ou dit une personne ennemie ou opposée à sa conception de la vie et de l'éducation porte en lui tous les défauts du monde. Par exemple, pour l'enseignant 1, la prolifération des brimades entre les élèves est directement liée à la société que les adultes ont forgée, et si les enfants d'aujourd'hui prononcent, en jouant à des jeux vidéo potentiellement violents, une variété de mots liés à l'acte de « tuer », c'est encore à cause de la société de consommation et de la politique capitaliste qui sont contre-éducatifs. Si ces arguments ne sont pas totalement faux, son point de vue macroscopique et son opinion idéologique le rendent sceptique quant à la question de pratique pédagogique de l'éducation à la vie, qui postule avant tout l'importance et le respect de la vie. Il ne supporte pas l'hypocrisie de la politique éducative qui prône l'importance de la vie, alors que pour lui, c'est justement elle qui menace la vie des enfants. Aussi a-t-il tendance à renoncer ou rejeter à la pratiquer lui-même, en tout cas de manière active et explicite. Ce cas est typologique : il y a de grandes chances que des enseignants ayant la même opinion politique argumentent et se comportent de la même manière, en montrant une réticence pour s'engager dans l'éducation à la vie.

Le cas du directeur d'école 2 est tout à fait différent. Il est spécialiste des droits de l'homme enseignant dans une université et donc, à son sens, partisan de l'éducation aux droits de l'homme. À ce titre, il remet en question les approches courantes des enseignants en matière d'éducation à la vie, considérées comme divergentes avec celles de son éducation aux droits de l'homme.

Il problématise des situations où surgissent des problèmes entre les élèves dans la vie quotidienne scolaire, et se préoccupe des solutions sociales permettant de mieux vivre ensemble et de mieux protéger les droits de chacun. Dans ce sens, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la vie partagent l'intérêt commun de favoriser le lien humain. D'après lui,

l'éducation aux droits de l'homme doit se baser sur le respect d'accords et de règles démocratiquement établis entre les élèves. Comme processus pédagogique, il préconise la communication et la discussion en tant qu'apprentissage de la capacité communicationnelle et de l'attitude sociale. Il souligne avant tout la différence individuelle et accorde de l'importance au savoir-se respecter et au savoir-respecter les autres.

De ce point de vue, il trouve que l'éducation à la vie est relativement trop orientée sur les émotions, la sensibilité et l'empathie tant dans son approche pédagogique que dans ses capacités à se développer chez les élèves. Aussi, pour lui, l'éducation à la vie cherche plutôt une solution empathique et solidaire aux problèmes relationnels entre les élèves, tout en les amenant à une harmonisation et une homogénéisation des valeurs et des attitudes souhaitées pour le collectif. Par conséquent, l'éducation à la vie entrave les occasions d'apprentissage de la communication et de la discussion liées au développement de capacités envisagées dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme. C'est pour cette raison que le directeur d'école 2 a une représentation négative de l'éducation à la vie.

Si nous interprétons et résumons ses analyses, la rationalité et la capacité cognitive sont essentielles pour l'éducation aux droits de l'homme pour pouvoir se mettre d'accord malgré les différences de chacun, tandis que l'éducation à la vie a recours à une compréhension empathique plutôt que rationnelle. Vu les caractéristiques de chacune, il nous semble que l'âge des enfants-élèves est un facteur plus ou moins déterminant du choix d'une approche pédagogique. C'est-à-dire qu'il est compréhensible de faire comprendre l'importance et le respect de la vie à des élèves en bas âge en ayant recours à l'émotion et à l'empathie, mais il semble plus adéquat de faire réfléchir et faire argumenter rationnellement les élèves lorsqu'ils se trouvent à un stade de développement cognitif plus avancé.

Si nous nous permettons de nous appuyer sur cette interprétation, nous pouvons considérer que le modèle que nous avons construit précédemment, fortement affecté par l'« amour (parental) », est peut-être particulièrement adapté aux enseignants du niveau primaire. Car nous imaginons que ce sont les élèves en bas âge qui suscitent le plus l'amour chez les enseignants-adultes, alors que les enseignants du collège et du lycée n'ont sans doute pas le même type de rapport et de responsabilité vis-à-vis de leurs élèves. Mais à l'inverse, il est plutôt probable qu'apprendre à vivre ensemble devrait être un réel souci dans le contexte du niveau secondaire. Ce fait semble correspondre à la déclaration du directeur d'école 2 suivant laquelle l'intérêt de son éducation aux droits de l'homme est particulièrement mal compris par les enseignants du primaire : de manière générale, ces derniers ne sont pas très à l'aise par rapport

aux « règles » et « accords » que préconise l'éducation aux droits de l'homme, en raison de leur caractère abstrait excluant la compréhension émotionnelle et empathique d'une situation concrète et précise.

Par ailleurs, nous pouvons avancer une interprétation concernant la divergence d'orientation qui existe entre ces deux éducations : l'individualisation d'une part et l'homogénéisation d'autre part. En effet, l'éducation à la vie qui favorise, d'après lui, une homogénéisation des élèves, peut être comprise comme faisant partie de la socialisation à la vie collective au sens à la fois social et anthropologique ; les élèves partagent plus ou moins la même culture sociale et normative, et sont amenés à se comporter comme la société l'accepte. En revanche, au-delà de cet aspect implicitement commun et exigé de la part de tous les membres d'une société donnée, il y a des valeurs et des opinions personnelles qui se développent, ce qui génère la notion de droits de l'homme ainsi qu'une nécessité de savoir mieux vivre ensemble.

À ce titre, nous attirons l'attention sur les différentes épistémologies sur lesquelles s'appuient ces deux éducations. L'éducation à la vie se rapporte, au fond, à une conception de la vie et de la mort sous-tendue par une sorte de sacré et de culte de vie (*inochi*) suivant le contexte culturel japonais. Quant à l'éducation aux droits de l'homme, dont les principes proviennent des pays occidentaux, elle s'abstient de porter un jugement de valeur sur l'espace dit privé, et s'intéresse avant tout à chercher à mieux vivre soi-même et ensemble dans le respect de chacun sur la scène sociale. Ainsi, si toutes les deux appréhendent l'importance et le respect de la vie (ou de l'individu), il y a des éléments culturels qui jouent différemment de manière importante sur la posture et l'approche de chacune.

9.5.1.6.5 Rapprochement conceptuel et théorique

Enfin, tentons de faire un rapprochement entre l'éducation à la vie au Japon et la notion d'« intelligence émotionnelle » ou d'« habiletés sociales (*social skills*) ». Ces notions ont été développées dans le champ psychologique et psychosociologique, en faisant l'objet d'une pratique d'intervention dans un contexte, comme par exemple, celui du développement de l'enfant. Ce rapprochement est intéressant dans la mesure où des situations problématisées dans l'éducation à la vie (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse chez les élèves) relèvent du champ d'application de l'« intelligence émotionnelle » et des « habiletés

sociales ». Par contre, si l'« intelligence émotionnelle » se base sur les connaissances scientifiques et implique certaines méthodologies d'intervention tant pour les enfants-apprenants que pour les enseignants-pratiquants, l'ensemble de ce savoir-faire est rarement mis en œuvre sur les terrains scolaires japonais. Ainsi, si la problématique est partagée, l'éducation à la vie au Japon s'appuie globalement sur les expériences, les capacités problématique, analytique et pédagogique des enseignants, et elle est surtout conduite à leur initiative. Au lieu de faire appel au savoir-faire scientifique, les enseignants japonais pratiquant une ou des éducation (s) à la vie puisent dans les sources aussi bien personnelles que culturelles qui donnent un certain sens à la vie et à la mort, et agissent sur les élèves en étant dans un état ou une situation qu'ils problématisent en tant qu'enseignant-adulte responsable.

Les pédagogies utilisées dans le cadre de l'éducation à la vie faisant l'objet d'une analyse détaillée dans notre deuxième question de recherche, nous nous bornerons ici à mettre en lumière la position de l'éducation à la vie au miroir de l'espace dit de l'« intelligence émotionnelle » ou des « habilités sociales ». Moncef Guitouni, un psychosociologue canadien et l'un des pionniers dans le domaine de la psychologie préventive au Québec, explique que l'intelligence émotionnelle joue un rôle important dans l'apprentissage et au sein des relations interpersonnelles (Guitouni, 2013, p.XIII), et nous permet de mieux comprendre les limites de notre intelligence cognitive ou intellectuelle (*Ibid.*, p.X). Connaître et maîtriser ses émotions et leur mécanisme, et capter celles de l'autre permettent à l'individu de vivre dans un équilibre psychologique et comportemental tant sur le plan personnel que professionnel. Par exemple, sachant capter et gérer ses émotions autant que celles de ses élèves, l'enseignant apporte un meilleur soutien nécessaire aux jeunes dans leur compréhension et leur apprentissage (*Ibid.*, p.XII). Et puis, le développement de l'intelligence émotionnelle aide l'élève à neutraliser ses émotions négatives dans la relation avec ses pairs (ex. à l'issue d'un refus, d'un rejet ou d'une sorte d'humiliation) et pour améliorer sa relation avec autrui (*Ibid.*, p.XI).

Nous comprenons ainsi que l'« intelligence émotionnelle » contraste avec l'intelligence cognitive ou intellectuelle et complète cette dernière dans une perspective élargie de la capacité humaine faisant l'objet d'éducation. Autrement dit, dépassant le cadre classique et formel de l'éducation institutionnelle, l'« intelligence émotionnelle » renvoie plutôt à un espace informel. De ce fait, si l'éducation à la vie n'est sans doute pas pratiquée aussi méthodiquement que l'apprentissage de l'« intelligence émotionnelle », elle s'intéresse au même espace informel où l'initiative et la capacité pédagogique des enseignants jouent un rôle déterminant. En revanche, faute d'une formation spécifique ou optimisée, l'éducation à la vie au Japon dépend fortement

de l'aptitude et de l'habileté de l'enseignant-même pour s'intéresser à un tel espace et pour accompagner les élèves dans ce domaine.

9.5.1.6.6 Conclusion

En partant du point de vue des acteurs éducatifs, le modèle de causalité que nous avons dégagé révèle une dynamique co-active de correspondance entre la perception qu'ont les enseignants d'inochi et leur pratique enseignante¹⁰⁵. La cause directe de la mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs se trouve dans leurs valeurs et leur responsabilité devant des situations problématiques concernant le développement et le comportement de jeunes élèves. L'analyse du mécanisme causal nous fait comprendre que la formation d'un ensemble de la « Posture » (amour, responsabilité, conviction) est, chez les enseignants, plus ou moins fortement marquée par une expérience personnelle consistant à devenir eux-mêmes parent. Ainsi, l'« amour (parental) » apparaît comme un leitmotiv dans de nombreux cas. Cependant, en tenant compte de notre terrain d'étude (l'école primaire), il serait peut-être judicieux de considérer la part importante de l'« amour » comme un facteur plus particulièrement lié au primaire, et peut-être pas aussi bien applicable aux enseignants du secondaire. À l'issue de la triangulation des résultats du questionnaire, nous avons constaté une tendance selon laquelle plus seront âgés et expérimentés les acteurs éducatifs, plus sera élevé le niveau de leur motivation et de leur mise en pratique de l'éducation à la vie.

Grâce à un cas atypique, nous avons découvert un champ de recherche voisin, l'éducation aux droits de l'homme partageant plus ou moins étroitement le même contexte problématique (problème relationnel, violence et brimades, estime de soi basse) mais ayant une épistémologie et une méthodologie différentes que celles de l'éducation à la vie. Par ailleurs, il existe aujourd'hui des méthodes scientifiques permettant de mieux comprendre le rôle joué par l'« intelligence émotionnelle » dans les apprentissages à la vie sociale. L'éducation à la vie au Japon ne s'appuie pas forcément sur les connaissances scientifiques, mais elle repose sur le sens commun socialement et culturellement défini, et elle est construite à partir des expériences personnelles et professionnelles des acteurs éducatifs, sensibles et intéressés par le domaine concerné, et ayant, en plus, une habileté pédagogique pour la mettre en œuvre.

¹⁰⁵ Il resterait à regarder plus avant cet espace phénoménologique, pour le rapprocher par exemple de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas.

9.5.2 Question de recherche 2

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans leurs classes, les élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie et de mort, et ainsi, de respect ?

Pistes d'analyse :

- Quels types de difficultés les enseignants éprouvent-ils en pratiquant l'éducation à la vie ?
- Comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie ?

9.5.2.1 Matrice 5

Matrice 5. Tableau synoptique ordonné : difficultés chez les acteurs en matière d'éducation à la vie

	Activités pédagogiques			Difficultés	
	Matière ou thématique	Programme	Supports, instruments pédagogiques	Niveau de la difficulté	Raison de la difficulté
À travers les matières existantes	Japonais	√	√	Faible	
	Science	√	√	Faible	
	Cours de l'environnement de vie	√	√	Faible	
	Éducation physique et hygiène	√	√	Faible	
	Repas de midi			Faible	
	Cours de morale	√	√	Faible - Fort (Ça dépend des enseignants)	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • diversité des compréhensions des élèves
Activités extra-programme	Toutes occasions dans la vie scolaire			Faible	
	Thématique optionnelle sensibilisation aux pays en cours de développement (Éducation au développement)			Fort	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • diversité des compréhensions des élèves

Proposons-nous tout d'abord d'examiner le tableau récapitulatif de la Matrice 5 ci-dessus, conçu pour saisir la relation entre l'organisation et la mise en place de l'éducation à la vie au sein des écoles primaires, et les difficultés que des enseignants rencontrent. Nous avons, dans les lignes, deux manières générales d'organiser l'éducation à la vie : de façon transversale dans les matières existantes, et en dehors du programme scolaire. Dans les colonnes, nous avons les « Activités pédagogiques » qui se subdivisent en trois catégories : le nom de la matière ou de la thématique enseignée, le programme formel, les supports didactiques mis à la disposition des enseignants. L'autre colonne que nous avons dénommée « Difficulté » est constituée par deux sous-catégories : l'estimation du niveau de difficulté éprouvé par les enseignants questionnés et la raison de ces difficultés.

Dans la présente analyse, nous souhaitons nous concentrer sur le contenu (variables et éléments conceptuels), sans référence aux cas d'où il a été extrait. Une matrice plus complète sera présentée par la suite.

9.5.2.1.1 Analyse

Commençons par découvrir les matières existantes, dans les lignes : le japonais, la science, le cours sur l'environnement de vie et l'éducation physique et à l'hygiène. Elles ont toutes des programmes formels avec des critères d'évaluation bien définis. Les supports, les matériaux et les instruments didactiques et pédagogiques sont naturellement mis à la disposition des enseignants. Lors des entretiens, aucun enseignant n'a évoqué de difficultés par rapport aux activités faisant partie de ces matières. Mais ils nous ont plutôt parlé de la manière dont ils se servent de ces activités pour l'éducation à la vie, en détaillant leurs intentions et leurs pratiques pédagogiques. Nous les présenterons dans la matrice suivante.

S'agissant du repas de midi, distribué aux élèves collectivement, il y a de plus en plus souvent, ces dernières années, une tendance à le considérer comme un objet d'éducation à part entière. Cela fait au moins depuis dix ans que la ville de Kyôto, notre terrain d'étude, recrute des diététiciens scolaires afin de renforcer l'éducation alimentaire au sein de l'école, en utilisant et en valorisant efficacement le moment et le contenu du déjeuner. Par le passé, si l'importance du repas de midi était généralement reconnue à l'école, il n'était pourtant pas particulièrement considéré comme un moment d'apprentissage par les enseignants censés accompagner les élèves à ce moment particulier de la journée.

Le cours de morale possède aussi un programme et des supports pédagogiques, créés notamment par l'État. De nos jours, la thématique du « respect de la vie » constitue l'un des

piliers de l'éducation morale au Japon. Ce changement correspond, comme nous l'avons vu dans les résultats d'un questionnaire (cf. le Tableau 11 du chapitre VIII), à la perception des enseignants selon laquelle la morale est la matière la plus concernée par l'éducation à la vie. Malgré tout et contrairement aux autres matières mentionnées précédemment, le niveau de difficulté du cours de morale se répartit de faible à fort selon les enseignants interviewés. En lisant les raisons de cette difficulté, nous comprenons que c'est la compréhension des élèves qui est concernée. En effet, quelques enseignants ont exprimé leurs doutes sur le sens pédagogique consistant à dire et à répéter aux élèves que la vie est importante. Ce discours ne leur semble pas suffire, ni pour approfondir la compréhension sur la vie et la mort des élèves ni pour modifier leur comportement. De plus, certains enseignants trouvent que la compréhension des élèves est fortement liée à l'âge et à l'expérience qu'ils ont ou non eu en la matière. Nous reprendrons ce pont en détail ultérieurement.

Considérons maintenant la ligne « Activités extra-programme ». Nous nous rappelons que presque tous les interviewés mettaient en relation le problème relationnel des élèves avec l'éducation à la vie. Cet espace relationnel devrait renvoyer en premier lieu au quotidien de la vie scolaire et collective où peuvent naître divers problèmes comportementaux plus ou moins violents, humiliants, irréfléchis etc... Ainsi, de nombreux acteurs ont déclaré explicitement ou implicitement une intervention nécessaire à tout moment d'une journée scolaire lors de la survenue d'un conflit, suivie ou non d'un temps de parole pour en discuter en classe. Dans l'éducation japonaise, on appelle aussi cet espace « l'éducation morale ». Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises que le concept d'« éducation morale » était une notion générale renvoyant à l'espace de la discipline et de la formation personnelle. L'éducation japonaise est, en effet, construite théoriquement sur le socle d'une l'éducation morale, au-delà de l'enseignement des diverses matières dont appartient « l'heure de morale » censée être dispensée une fois par semaine. Par ailleurs, en matière de difficulté, il existe un contraste net entre « l'heure de morale » et l'éducation morale, les enseignants dispensant une éducation morale à toute occasion qu'ils estiment nécessaire, n'éprouvant pas particulièrement de difficulté à le réaliser. Il nous semble donc que ce sont les créneaux spécialement dédiés à « l'heure de morale » qui créent certaines difficultés chez les enseignants par rapport aux élèves, à leurs valeurs et opinions.

Dans la dernière ligne du tableau nous avons comme thématique optionnelle « Éducation au développement », autrement dit, l'éducation visant une sensibilisation à des pays en voie de développement suivant une réalité japonaise, que l'enseignant peut choisir et

aborder, par exemple, dans un créneau polyvalent. Le choix de la thématique se fait soit au niveau de l'école soit au niveau personnel des enseignants. Dans notre recherche, ce choix a été fait à l'initiative de deux acteurs évoquant l'éducation au développement en lien avec l'éducation à la vie. L'éducation au développement consiste d'abord à faire connaître aux élèves japonais les pays en voie de développement (souvent des pays du continent africain), puis à les sensibiliser aux conditions de vie difficiles et différentes des populations concernées par rapport à la leur afin de susciter leur réflexion et d'élargir leur point de vue. Comme cette matière ne fait pas partie du programme des enseignements officiels, il n'existe pas vraiment de didactique pour les enseignants. Si on reconnaît l'importance de cette forme d'éducation au sens pédagogique du terme, l'éducation au développement n'est cependant pas assez développée. Étant une réalité lointaine (aussi bien géographiquement que culturellement) des élèves japonais, il n'est pas facile de les y intéresser et de pouvoir leur faire appréhender un monde autre que celui qu'ils connaissent. Aussi, les difficultés pour l'enseignant dans cette matière résident à la fois au manque de didactique ou de pédagogie référentielle, et à une faible motivation des élèves à ouvrir leur esprit à cette thématique.

9.5.2.1.2 Conclusion

Pour conclure, force est de constater qu'il existe deux types de difficultés. Tout d'abord, celle liée à l'absence de programme formel, de didactique et de supports pédagogiques. Ce constat signifie également que c'est à l'enseignant de définir lui-même l'objectif de l'activité, concevoir le matériel, inventer la pédagogie etc. C'est le cas pour l'éducation au développement.

L'autre difficulté est celle qui est en rapport avec le cours de morale qui est un apprentissage formellement défini. Quant à l'éducation morale, les enseignants l'abordent en cas de nécessité de manière informelle, dans toutes les occasions de la vie scolaire. De ce fait, le problème n'est pas celui de la morale par elle-même, mais lorsqu'elle est traitée dans le cours de morale sans rapport avec une situation concrète : la formalité des thèses morales se heurte alors à l'intérêt, aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves.

9.5.2.2 Matrice 6

Nous représentons ci-dessous la Matrice 6 en reprenant, au niveau des lignes, les trois catégories d'acteurs en fonction de leur niveau de motivation et de leur pratique de l'éducation à la vie, et en les croisant, au niveau des colonnes, avec les résultats précédents (les difficultés rencontrées selon les matières et les activités) et les pédagogies mises en œuvre pour favoriser l'éducation à la vie.

Matrice 6. Méta-matrice descriptive ordonnée par cas : la pédagogie et les difficultés chez les acteurs éducatifs

Répondant			Activités pédagogiques			Pédagogies	Difficultés éprouvées
			À travers les matières existantes	Toutes occasions	Thématique optionnelle		
Motivation forte	Enseignant 2	F/61	Japonais, science, éducation physique et hygiène, cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la réflexion des élèves Répéter à plusieurs reprises 	Non indiquée
	Enseignant 4	H/53	Cours de morale, science	√		<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la réflexion des élèves Respect des élèves (relation enseignant-élève) 	Pas de résultat à court terme
	Enseignant 5	F/38	Cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> Favoriser la réflexion des élèves Faire apprendre ensemble, faire partager ses expériences, ses opinions Faire comprendre de manière concrète et intense Faire remarquer aux élèves l'importance de la vie Apprentissage à long terme 	Non indiquée
	Enseignant 7	F/34	Education physique et hygiène	√		<ul style="list-style-type: none"> Faire comprendre de manière concrète Répéter à plusieurs reprises Respect des élèves 	Non indiquée
	Enseignant 8	F/48	Cours de l'environnement de vie	√		<ul style="list-style-type: none"> Faire comprendre de manière concrète et intense Faire expérimenter 	Non indiquée
	Directeur d'école 1	H/56	Cours sur l'environnement de vie, science, cours de morale	√	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation aux pays en cours de développement (<i>Éducation au développement</i>) <ul style="list-style-type: none"> droits de l'homme, sensibilisation à la vie des personnes handicapées) 	<ul style="list-style-type: none"> Faire apprendre ensemble, faire partager Faire expérimenter Faire remarquer aux élèves l'importance de la vie 	Non indiquée

	Infirmier 1	F/50			Éducation sexuelle		Non indiquée
	Diététicien 2	F/37	Repas de midi, japonais, <i>Social Studies</i> , science, mathématiques, cours sur l'environnement de vie		Éducation alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète • Faire expérimenter • Faire remarquer l'importance de la vie • Favoriser l'éducation alimentaire en la reliant aux diverses matières 	Non indiquée
Motivation modérée à faible	Enseignant 3	F/27	Cours sur l'environnement de vie	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Respect des élèves 	Non indiquée
	Enseignant 6	F/30	Cours de morale	√	Sensibilisation aux pays en cours de développement (<i>Éducation au développement</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des compréhensions des élèves, chacun a son point de vue • les enfants ne comprennent que superficiellement • la compréhension de la vie n'est pas évaluable
	Enseignant 9	F/28	Cours de morale	√		<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la réflexion des élèves • Répéter à plusieurs reprises 	<ul style="list-style-type: none"> • La vie et la mort sont des sujets sensibles
	Diététicien 1	F/31	Repas de midi		Éducation alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre de manière concrète • Faire expérimenter • Faire remarquer l'importance de la vie 	
Motivation faible	Enseignant 1	H/58	Éducation physique et hygiène, science, japonais, <i>Social Studies</i> , cours de morale, repas de midi				<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ne comprennent que superficiellement • la compréhension de la vie n'est pas évaluable • La vie et la mort sont un sujet sensible
	Directeur d'école 2	H/57		√			Non indiquée

Nous relèverons tout d'abord les caractéristiques observables chez les acteurs appartenant aux différents groupes professionnels. Par ailleurs, en raison de l'intérêt que nous portons aux points de vue généraux des enseignants, nous excluons dans un premier temps de nos analyses les membres (1 infirmier et 2 diététiciens) des deux autres spécialités professionnelles et reviendrons vers eux ultérieurement.

9.5.2.2.1 Groupe à « Motivation forte »

Nous nous focalisons ici sur les premiers six acteurs du groupe à motivation forte (Enseignants 2, 4, 5, 7, 8, Directeur 1) ayant tendance à citer plusieurs matières scolaires à travers lesquelles ils déclarent faire une éducation à la vie (Colonne : À travers les matières existantes). Ils ont également donné des explications plus ou moins extensivement détaillées sur leurs pédagogies (Colonne : Pédagogies) et la densité des réponses à cette variable est bien plus forte dans ce groupe que dans la plupart des autres groupes. Comme nous l'avions conclu pour notre première question de recherche, les acteurs ayant une motivation forte pour l'éducation à la vie sont également les plus expérimentés et qui connaissent donc bien les programmes de tous les niveaux en primaire. Ils choisissent, en fonction de leur intérêt et de leur préférence, les activités déjà existantes et les mettent en œuvre pour favoriser intentionnellement l'éducation à la vie.

Concernant la colonne Thématique optionnelle, le directeur d'école 1, ancien enseignant, a mentionné l'éducation au développement et la sensibilisation aux droits de l'homme et à la vie des personnes handicapées. Ces deux domaines l'intéressaient personnellement et il avait déjà développé plusieurs moyens pédagogiques et organisationnels en la matière : en facilitant la transmission et la mise en œuvre de ses propres expériences, ou en développant des réseaux locaux permettant de collaborer avec la maison d'accueil des personnes malvoyantes de son quartier (sensibilisation aux droits de l'homme). S'il reconnaissait que l'éducation au développement n'était pas assez exploitée dans le contexte de l'éducation japonaise, il n'avait pourtant rien à mentionner en termes de *difficulté*.

En fait, ce qui caractérise le plus ce groupe, c'est que nous trouvons très peu d'éléments sur le registre de la *difficulté* (Colonne : Difficultés éprouvées) à l'exception de l'enseignant 4 qui a déclaré que l'éducation à la vie n'apportait pas de résultats à court terme. Autrement dit, l'éducation à la vie, dont les objectifs généraux sont d'approfondir la compréhension de la vie (et de la mort), et de développer le respect de soi, des autres et de la vie en général renvoie, comme l'a bien exprimé l'enseignant 5 (Colonne : Pédagogies), à un apprentissage à long terme.

Or, nous supposons justement que les valeurs et les attitudes concernant la vie ne se développent et ne se construisent durablement dans l'intériorité de l'élève qu'avec le temps. Dans ce sens, l'éducation à la vie projette les élèves aussi bien *ici et maintenant* que dans l'*avenir*.

Nous pouvons ainsi conclure que les acteurs du groupe à motivation forte ont une certaine habileté pour se servir des matières et des activités existantes dans les programmes scolaires qu'ils maîtrisent bien afin de donner plus de présence et de force à l'éducation à la vie, en complément de l'éducation morale abordée quotidiennement, sans se mettre trop en difficulté didactique ou pédagogique.

9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation modérée à faible »

Le groupe à motivation modérée à faible se compose de quatre acteurs éducatifs, trois enseignants et un diététicien. Comme convenu, nous centrerons ici notre analyse sur les trois enseignants (3, 6, 9) et reviendrons ultérieurement vers le diététicien.

Dans la colonne « À travers les matières existantes », chacun des trois enseignants ne relève qu'une seule matière en rapport avec l'éducation à la vie ; deux enseignants optent pour le cours de morale et l'autre pour celui traitant de l'environnement de vie. La mise en œuvre des matières existantes est ainsi moins importante que dans le cas du groupe précédent. Cette situation s'explique sans doute par le relativement jeune âge (27 à 30 ans) de ces enseignants et par le fait qu'ils sont moins expérimentés et, par conséquent, connaissent/maîtrisent moins précisément les programmes pour pouvoir y trouver des éléments utiles à l'éducation à la vie. En revanche, tous les trois ont explicitement ou implicitement déclaré avoir réalisé des interventions et des discussions en classe à toutes les occasions nécessaires.

Concernant la « thématique optionnelle », l'enseignante 6 nous a raconté son expérience de l'éducation au développement avec les élèves lors de la 1^{ère} année du primaire (équivalente au CP). Dans le cadre de la formation continue pour les enseignants, elle a participé à un voyage organisé dans un pays en cours du développement, en l'occurrence en Tanzanie. Elle a visité des écoles et des hôpitaux. Ce voyage lui a permis de se rendre compte de la vie aisée au Japon et de l'importance de connaître d'autres pays qui ne jouissent pas des mêmes conditions de vie.

Dans sa classe, elle parle ainsi de ce qu'elle a vu en Tanzanie, des conditions de vie des habitants et explique comment les gens y vivent. L'important étant d'abord de faire connaître aux élèves un autre pays, en ouvrant leurs yeux vers un autre monde pour élargir leurs valeurs/points de vue. Aussi souhaite-t-elle que les élèves s'impliquent ou au moins imaginent la vie en Tanzanie, même si c'est un pays très éloigné du Japon. Mais ce travail de transmission

n'est pas toujours une réussite. Il y a ceux qui n'essayent pas de le faire, comme si ce pays n'avait rien à voir avec eux. De plus, les élèves japonais ont tendance à juger autrui par rapport à leurs propres valeurs en disant, par exemple "pauvres enfants", car ces tanzaniens n'ont pas assez à manger, ne peuvent pas aller à l'école, doivent aider leurs parents par le travail etc...

L'enseignante 6 pense que l'éducation au développement offre des éléments de réflexion aux élèves pour qu'au final, chacun d'eux pense librement ce qu'il veut, sans qu'il y ait de bonnes ou mauvaises opinions. En même temps, elle pense qu'on ne peut pas savoir si ces enfants en Afrique sont malheureux ou non. Mais à l'inverse, elle se pose la question : "La vie au Japon est-elle si heureuse que cela ?".

Les difficultés qu'elle éprouve sont à la fois d'ordre didactique et pédagogique. L'éducation au développement n'est pas assez développée au Japon, et il n'y a pas vraiment d'objectif ni de didactique référentielle pour l'atteindre. De plus, certains élèves sont capables de s'y intéresser alors que d'autres ne le sont pas. Pédagogiquement, il est préférable d'approfondir la compréhension et la réflexion des élèves. Mais en même temps, il ne faut pas non plus conduire les élèves vers une opinion attendue ou imposée. C'est l'essence même de toute difficulté d'ordre pédagogique. Rajoutons que cette enseignante (6), relativement sensible aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves, a également signalé une autre difficulté par rapport au cours de morale. Lorsqu'il se produit des problèmes relationnels ou comportementaux dans sa classe, elle peut parler sans difficulté de ce qui n'est pas bien, de ce qu'il ne faut pas faire et comment il faudrait se comporter, tout en s'appuyant sur la situation concrète. Alors que lors du cours de morale où sont abordés différents thèmes d'ordre moral (comme par exemple, la gentillesse, le respect, le remerciement...), elle éprouve le même type de difficulté. C'est-à-dire qu'il lui semble que les élèves ne s'y intéressent pas assez, ne comprennent les choses que superficiellement, expriment des opinions qui ne s'accordent pas avec la valeur attendue dans le cadre du cours. Autrement dit, d'une part, elle ne sait pas trop se servir efficacement du cours de morale¹⁰⁶ et, d'autre part, elle ne sait pas encore comment accompagner chaque élève pour lui permettre d'approfondir une valeur, son point de vue et sa réflexion, en tout cas des aspects fondamentalement personnels et individuels.

¹⁰⁶ Cette enseignante a eu le courage de parler de ses difficultés par rapport au cours de morale, ce qui est rare. Mais beaucoup d'enseignants japonais partagent probablement la même opinion, et c'est la raison pour laquelle le cours de morale est un casse-tête.

9.5.2.2.2 Groupe à « Motivation faible »

Dans ce dernier groupe, nous ne disposons malheureusement que d'une seule personne, l'enseignant 1, comme objet d'analyse, puisque le directeur d'école 2 (spécialiste des droits de l'homme qui n'a pas d'affinité pour la démarche de l'éducation à la vie) ne nous a pas fourni les informations nécessaires.

Nous nous rappelons que, lors des résultats de la première question de recherche, l'enseignant 1 n'était pas tout fait d'avis de favoriser l'éducation à la vie à cause de son scepticisme idéologique, et qu'il ne la pratiquait pas vraiment. À partir de la présente analyse, nous pouvons comprendre un peu mieux sa prise de position. C'est un enseignant expérimenté et très à l'aise pour citer les différentes matières et activités figurant dans les programmes susceptibles de se rapporter à l'éducation à la vie. Malgré ses réticences, il espère tout de même que les élèves vont acquérir, pendant les six années de leur scolarité primaire, un certain niveau de compréhension sur ce que sont la vie et la mort, une attitude socialement attendue et acceptable. En même temps, il prétend qu'étant donné ce qui se passe dans l'intériorité de chaque élève, il est impossible de savoir si leur compréhension évolue ou s'approfondit vraiment, ni comment. Il ne s'oppose pas au fait de dire que la vie est importante, mais tous les élèves ne reçoivent pas ce message de la même façon et avec la même intensité. Il pense qu'au final, leur compréhension dépend fortement de leur âge et de leur expérience personnelle antécédente et que, pour certains, le sujet de la vie et de la mort pourrait même être très sensible. C'est pour toutes ces raisons que, pour l'enseignant 1, l'éducation à la vie est difficile à traiter, en tout cas efficacement, dans l'éducation scolaire.

9.5.2.2.3 Variable « Pédagogies »

Jusqu'à présent, nous avons lu la matrice autour d'un thème réunissant différentes activités pédagogiques. Nous proposons maintenant de faire l'analyse de la colonne « Pédagogies » afin de dégager les traits pédagogiques communs servant à promouvoir l'éducation à la vie, et en les illustrant par des exemples concrets.

Au moment de l'étape de codification des données, nous avons proposé sept codes liés à la variable « Pédagogies ». Nous les exposons ci-après en les associant aux numéros des enseignants concernés, tout en rappelant que ce sont des pédagogies utilisées pour les élèves de l'enseignement primaire :

- Favoriser la réflexion des élèves (Enseignants 2, 3, 4, 5, 6, 9) ;
- Répéter à plusieurs reprises (Enseignants 2, 7, 9) ;
- Faire comprendre de manière concrète/intense (Enseignants 5, 7, 8) ;
- Faire expérimenter (Enseignant 8, Directeur 1) ;
- Faire apprendre ensemble, faire partager (Enseignant 5, Directeur 1) ;
- Faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie (Enseignant 5, Directeur 1) ;
- Respecter les élèves (Enseignants 3, 4, 7).

Reprenons chacune l'une après l'autre :

« Favoriser la réflexion des élèves » consiste à poser intentionnellement des questions aux élèves, de les faire réfléchir et de les sensibiliser autant que possible dans le cas où l'on décèle chez eux des comportements irrespectueux. Cette pédagogie est assez fréquemment utilisée, même par les trois enseignants 3, 6 et 9 moins expérimentés.

« Répéter à plusieurs reprises ». Les trois enseignants ont explicitement mentionné cette pédagogie de répétition. Par exemple, l'enseignante 7 qui problématise l'estime de soi basse chez certains élèves prend l'habitude de répéter au quotidien combien l'existence de chacun est merveilleuse et importante, en espérant favoriser leur confiance en soi. Si personne ne sait très bien si ces paroles répétées ont un impact positif sur les élèves, nous pouvons cependant facilement imaginer que de nombreux adultes (parents, acteurs éducatifs) ont recours à cette pédagogie, consciemment ou inconsciemment, car elle relève du bon sens.

Les quatre autres formes de pédagogies sont plus ou moins liées entre-elles.

« Faire comprendre de manière concrète » renvoie d'abord à une concrétisation (définition) de la notion de « vie » pour être compréhensible par les élèves. En effet, la « *vie/inochi* » est une notion riche en japonais et peut être comprise de diverses façons suivant la représentation (subjective) qu'on en a. Selon notre travail contextuel et conceptuel, la notion de la « *vie/inochi* » dans l'éducation est associée à celle de physique (la croissance, l'alimentation, une bonne santé etc.), de mentale ou psychologique (le développement, le bien-être, l'épanouissement, une bonne santé mentale etc.), de sociale (être respecté, la sollicitude, le partage etc.), mais également de spirituelle (la vitalité, l'énergie, la liberté, la spontanéité etc.). Par exemple, l'enseignante 5 traduit la « vie » par le « fait d'être en vie » tant

au sens physique que mental pour être compréhensible pour les élèves. Dans son cours de morale, elle emploie une sorte de médiation à ce « fait d'être en vie » de manière à ce que « les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie », tout en évitant consciemment d'imposer ou d'enseigner cette valeur. Car elle est aussi d'avis que ce qui a été imposé de l'extérieur ne s'implante pas nécessairement dans la tête de l'élève. Pour elle, afin que les élèves intériorisent la valeur dite « la vie est importante », il est essentiel qu'ils l'apprennent et s'en rendent compte par eux-mêmes et à leur manière. Nous comprenons par-là que cette enseignante prend clairement une posture d'accompagnatrice. À ce titre, elle emploie la pédagogie « faire apprendre ensemble, faire partager », car la compréhension de la vie varie en fonction des élèves : ceux qui n'ont pas eu d'expérience en la matière ne peuvent aller loin seuls dans leur réflexion. Mais les élèves ayant, par exemple, perdu un grand-parent peuvent avoir un point de vue un peu plus approfondi sur le sujet. En échangeant et en partageant des opinions et des points de vue, les élèves peuvent remarquer et apprendre qu'il existe différentes façons de voir et de ressentir les événements. Leur point de vue peut alors s'élargir et leur compréhension s'enrichir.

L'enseignante 7 interprète la « vie » dans un sens psychologique et spirituel, à la manière d'un sentiment de « respect de soi » : se rendre compte que « je suis important » est son objectif majeur dans l'éducation à la vie. En fait, tout le monde sait et comprend que la vie est importante, mais la question est de savoir ce que signifie le mot « important » et comment on parvient à respecter la vie. L'enseignante 7 a ainsi choisi d'entrer dans cette réflexion par le principe « je suis important » et l'a mis en valeur en se servant du cours d'hygiène dans lequel elle a abordé le mécanisme et le mystère de la reproduction (la rencontre de l'ovule et du spermatozoïde, l'évolution de l'embryon au bébé etc.). En découvrant le long et impressionnant chemin que leur vie biologique a parcouru, les élèves se considèrent ainsi différemment. Cet exemple d'éducation à la vie donne un repère interprétatif du « respect de soi » aux élèves et les conduit à se rendre finalement compte du « je suis important ».

Pour l'enseignante 8, la pédagogie « faire comprendre de manière concrète » se relie à celle de « faire expérimenter ». Elle nous a confié un exemple d'expérimentation qu'elle fait avec des animaux d'élevage dans un cours sur l'environnement de vie destiné aux élèves première année du primaire (équivalente au CP). Il existe un programme et des critères d'évaluation pour cette matière. En effet, cette activité consiste à toucher les animaux (des lapins), à les prendre dans les bras, à s'occuper d'eux et à les observer. L'un des objectifs pédagogiques convergents de cette activité avec l'éducation à la vie est, d'après elle, de faire ressentir aux élèves le corps vivant et chaud d'un animal et son cœur qui bat. Au cours de cette

activité, les élèves commencent à s'intéresser à l'animal, à expérimenter son élevage et à s'attacher à lui, alors qu'au tout début, certains avaient peur de le toucher ou le considéraient comme rebutant. L'évolution de l'attitude des élèves peut, par exemple, s'observer dans leurs dessins : ils observent et dessinent de mieux en mieux en détail le corps du lapin. L'enseignante 8 explique que l'expérimentation diffère de l'apprentissage de connaissances. Cette expérience directe de la « vie » est une sensibilisation aux divers aspects du fait d'être en vie, malgré tout commune à tous les êtres vivants y compris les humains : manger, déféquer, être en forme, tomber malade, dormir. Ainsi, pédagogiquement, on attend et espère que cette compréhension sensorielle, affective et aussi émotionnelle contribuera à fonder une compréhension et une valeur générales selon lesquelles la « vie » n'est pas quelque chose à prendre à la légère.

En ce qui concerne enfin la dernière forme déterminée de pédagogie, les enseignants 3, 4 et 7 ont parlé explicitement de la nécessité de « respecter les élèves » en association avec l'éducation à la vie. « Respecter les élèves » relève d'une posture enseignante et d'une relation enseignant-élève fondamentales. C'est un thème que nous avons abordé largement dans notre travail conceptuel et problématique. Citons un exemple. Lorsque l'enseignant 4, chargé d'une classe spécialisée comptant un nombre restreint d'élèves porteurs de difficultés d'apprentissage spécifiques, cherche à apporter l'aide personnalisée dont chacun a besoin, « respecter les élèves » apparaît, chez lui, comme une volonté de se rapprocher des élèves, de communiquer avec eux, de les connaître et d'établir ensemble une relation de confiance. Si nous ne pouvons pas imaginer une relation enseignant-élève aussi étroite et soignée dans une classe normale à 25 élèves et souvent bien plus, les acteurs éducatifs essaient, en tout cas à leur manière et dans la mesure du possible, de traiter les élèves non pas seulement avec autorité mais aussi avec respect et bienveillance. Saisie par la pédagogie de « respecter les élèves », l'éducation à la vie renvoie ainsi à l'humanité et à la relation humaine de manière à atténuer les cadres scolaires formels existants à différents niveaux qui maintiennent les personnes concernées dans leurs stricts rôles d'enseignant ou d'élève.

9.5.2.2.4 Spécialistes

9.5.2.2.4.1 Spécialistes et éducation à la vie

Nous entendons par enseignants spécialistes l'infirmier et les deux diététiciens scolaires figurant dans notre échantillon. Leur position et leur rôle ne sont pas identiques à ceux des enseignants de façon générale, tout comme leur rapport à l'éducation à la vie. C'est pour cette raison que nous souhaitons leur accorder une place particulière dans notre analyse.

En plus de son rôle habituel dans l'infirmerie scolaire, l'infirmier peut s'impliquer dans la promotion de l'éducation sexuelle. Cette éducation est potentiellement considérée comme ayant un rapport avec l'éducation à la vie. En revanche, l'infirmière que nous avons interrogée travaillait dans une école de taille importante exigeant sa présence permanente à l'infirmerie. Elle n'avait donc pas de temps pour se consacrer à l'éducation sexuelle. De manière générale, cette éducation fait partie intégrante du cours d'hygiène dispensé principalement par les enseignants, et dans lequel sont enseignés, suivant le niveau scolaire des élèves, les pratiques hygiéniques et sanitaires quotidiennes, le mécanisme du corps et de la croissance, les différences physiques entre garçons et filles etc... Cependant, compte tenu de l'âge des élèves au primaire, l'éducation sexuelle n'est pas réellement considérée comme indispensable, alors qu'elle l'est au collège et au lycée.

Quant aux diététiciens scolaires mis en place prioritairement dans les écoles primaires de la ville de Kyôto, ils ont pour mission de favoriser et renforcer l'éducation alimentaire dans et à travers l'éducation scolaire. Au sens large, il est possible de considérer l'éducation alimentaire comme un synonyme de l'éducation à la vie, et cette compréhension existe dans les terrains scolaires. En effet, le fait de manger est directement lié à la question de la vie et de la mort. De plus, sur le terrain, il est reconnu que l'alimentation des élèves influence leur motivation, leur disponibilité et leurs performances d'apprentissage, qui sont aussi influencées par le caractère problématique ou non du contexte familial dans lequel ils vivent (Directeur 1, Diététicien 2). S'y ajoutent, de manière générale dans la société japonaise, toute une série de recommandations liées à une pratique alimentaire équilibrée, saine et bien choisie pour rester en forme et pour prévenir des maladies potentielles, ce qui paraît de nos jours suffisamment convainquant pour qu'elles soient prêchées auprès des enfants et de leurs familles.

En revanche, si nous nous rapprochons un peu plus de l'éducation alimentaire pratiquée sur le terrain, nous constatons qu'elle ne s'appuie pas seulement sur des aspects scientifiquement prouvés. Par exemple, même si le repas de midi à l'école n'est pas consciemment considéré comme un apprentissage à l'éducation alimentaire, il arrive assez souvent que les enseignants que nous avons rencontrés parlent aux élèves de la vie des animaux et des végétaux qui nous nourrissent tous les jours (Enseignants 1, 5, 8). Cet argument sert, non seulement à encourager les enfants à manger de tout sans rien laisser dans leur assiette, mais

aussi à les rendre attentifs au lien de vie entre celui qui mange et ce qui est mangé, ainsi qu'au respect de la vie et de la mort de ceux qui sont à l'origine des aliments consommés, sans lesquels les hommes ne pourraient pas vivre. De ce fait, la pratique alimentaire n'est pas seulement une pratique : elle est inséparable d'un arrière-plan culturel qui lui donne sens. Ainsi, de manière étroite, l'éducation alimentaire vient se croiser avec l'éducation à la vie, lorsqu'elles se réfèrent à une série de conceptions culturelles développées autour de la vie, la mort et du respect de ces dernières¹⁰⁷.

9.5.2.2.4.2 Pédagogies des diététiciens

Dans la Matrice 6, nous avons attribué, dans un souci de comparabilité, les codes pédagogiques précédents. En termes de pédagogie, la différence entre les enseignants et les diététiciens tient dans le fait que si les enseignants pratiquent l'éducation à la vie à travers une multitude de matières ainsi qu'en toute occasion de la vie scolaire des élèves, les interventions des diététiciens sont plus ponctuelles et toujours en lien avec l'éducation alimentaire. Aussi, ne traitent-ils sans doute pas des mêmes aspects de la « vie ». Cependant, que l'on soit enseignant ou diététicien, on éduque à la vie et on conduit les élèves, quoi qu'il en soit, au respect de la vie.

Relevons, ci-après, les pédagogies observables chez ces deux diététiciens :

- Faire comprendre de manière concrète (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire expérimenter (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire partager (Diététiciens 1, 2) ;
- Faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie (Diététicien 2) .

Dans les écoles de la ville de Kyôto, le déjeuner est préparé sur place, et de préférence avec des ingrédients de saison. De ce fait, l'éducation alimentaire consiste d'abord à faire apprendre aux enfants des noms de plats et d'ingrédients (les légumes), les goûts et de développer leur curiosité et leur intérêt à partir du déjeuner scolaire dont le nombre annuel s'élève à 197. De ce fait, les diététiciens ont pleinement recours à la pédagogie « faire

¹⁰⁷ Nous avons développé cette thématique concernant la conception de la vie/inochi notamment dans le chapitre IV.

comprendre de manière concrète ». Par exemple, la diététicienne 1 apporte dans la classe les ingrédients bruts (par exemple, la citrouille et la courge), avant qu'ils ne soient coupés et cuisinés, les fait soupeser par les élèves (poids du légume), leur demande de les toucher (piquant), en découvrir la couleur etc. La diététicienne 2, plus expérimentée, montre aux élèves un grand chou chinois et ses graines toutes petites comme des pointes d'aiguille. Puis elle affiche des photos du légume (des germes, des fleurs et des gens qui s'en occupent) de manière à montrer le cycle de la vie du légume donnant de nouveau à la fin des grains. Le thème du cycle de la vie fait, en réalité, partie du programme du cours sur l'environnement de vie où les élèves étudient leur propre histoire (la naissance, la croissance et les personnes indispensables à leur vie etc.). Reprenant la même thématique, La diététicienne 2 fait l'analogie avec la vie d'un légume, avec pour objectif de leur faire remarquer l'aspect commun de la vie chez tous les êtres vivants (car les enfants ont tendance à ne pas aimer les légumes). De cette manière, les élèves sont conduits à revenir sur leur propre attitude face à la nourriture.

À ce propos, il y a la fameuse histoire de « *Itadakimasu* »¹⁰⁸ que tous les deux diététiciens soulignent, en relation avec l'éducation à la vie. « *Itadakimasu* » veut dire littéralement « je me permettrais » ; ce sont les mots prononcés avant de manger, qui équivalent au « Bon appétit » français. « *Itadakimasu* » est une expression raccourcie, et la phrase originelle et complète est « je me permettrais de rendre votre vie en ma vie ». La diététicienne 2 espère que, prononcé journallement, le sens de ce mot une fois compris, les élèves mangent avec gratitude et ne gaspillent plus les aliments. Elle voudrait aussi faire remarquer aux élèves que notre vie est constituée de la vie des aliments et protégée par eux, et qu'ainsi notre vie n'appartient pas seulement à nous. Transmise à l'origine dans la famille et de nos jours à l'école, cette argumentation renvoie, plus que la pratique alimentaire, à la conception de la « *vie/inochi* » au niveau anthropologique. Nous l'associons ainsi à la pédagogie « faire en sorte que les élèves comprennent par eux-mêmes l'importance de la vie ».

Par ailleurs, manger, c'est avant tout la pratique et donc l'expérimentation à chaque repas. Dans cette perspective, pour la diététicienne 2, le fait de manger est une expérimentation continue de tous les jours, qui offre des occasions pour apprendre à apprécier le moment du repas, tout en développant les cinq sens en éprouvant du plaisir (pédagogie « faire expérimenter »). Pour cette raison, elle ne manque pas d'idées pédagogiques. En effet, d'après

¹⁰⁸ Cette expression est utilisée aujourd'hui au titre de formule de politesse pour remercier la personne qui offre ou qui a préparé le repas qu'on s'apprête à manger. Mais, dans une acception plus large du monde et de la vie, elle sert originellement à exprimer l'action de recevoir humblement la vie (donnée à manger) pour la faire sienne (pour nourrir sa propre vie).

elle, l'éducation alimentaire n'est pas seulement soucieuse de la santé physique, mais également de la santé mentale voire spirituelle ; « élever ensemble le corps et le cœur » constitue le principe de sa pensée pédagogique. De plus, dans la mesure où manger ensemble est susceptible de favoriser la communication (Diététicien 1) et de rendre le moment du repas plaisant (Diététicien 2), le « partage » est une qualité intrinsèque au repas et aussi la source de la pédagogie « faire partager ».

Enfin, l'éducation alimentaire est, du point de vue officiel, une mission éducative pour les élèves autant que pour les parents ; selon une information donnée par les diététiciens, une statistique révèle que chez les personnes âgées d'une vingtaine et d'une trentaine d'années, le taux de prise du petit-déjeuner est relativement bas. Or ces adultes correspondent aux parents d'élèves du primaire. Transmettre des connaissances et enseigner une bonne pratique alimentaire aux élèves - voire aux parents - figurent parmi les objectifs prioritaires de cette éducation.

Mais finalement, l'éducation alimentaire s'inscrit dans une perspective plus large : celle de la prévention. Elle vise, non seulement à diminuer les maladies liées aux mauvaises habitudes alimentaires, mais aussi à apprendre aux enfants à protéger leur propre vie en augmentant les éléments garants d'une bonne santé, à savoir : s'intéresser aux différents plats, aux ingrédients et aux goûts ; apprécier un repas avec les cinq sens ; remercier ceux qui préparent les repas avec attention et avec cœur ; avoir plaisir à partager un repas etc...

La diététicienne 2, à la motivation forte et expérimentée dans l'éducation à la vie, a une forte tendance à voir ses pratiques pédagogiques dans une perspective préventive à long terme, alors que la diététicienne 1, plus jeune et à la motivation modérée à faible, semble plus préoccupée par des améliorations observables à court terme (connaissances apprises et appliquées dans la pratique) auprès des élèves.

9.5.2.2.5 Conclusion

Nous résumerons ici les résultats de l'analyse de la matrice 6, en commençant par rappeler la question de départ de notre recherche :

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans une classe des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie, de mort, et ainsi de respect ?

Pour y répondre, nous nous sommes intéressés, notamment au niveau des données recueillies, à la relation entre la variable « Pédagogies » et celle de « Difficultés » chez les

interviewés classés dans trois différents groupes en fonction de l'importance de leur motivation pour l'éducation à la vie (groupe à motivation forte, modérée à faible et faible). Nous avons ainsi constaté que les acteurs du groupe à motivation forte sont également ceux qui sont expérimentés et ont tendance à mettre en œuvre les différentes matières et activités prévues dans les programmes scolaires pour promouvoir l'éducation à la vie. Tandis que les personnes classées dans le groupe à motivation modérée à faible, relativement jeunes et donc moins expérimentés, ne savent pas (encore) valoriser cette éducation avec la même efficacité. Toutefois, presque tous les acteurs rapportent l'éducation à la vie à l'espace informel, situé en dehors de l'apprentissage des matières, et que nous qualifions habituellement de vie scolaire ; cette posture renvoie à l'espace relationnel et comportemental des élèves, amical ou problématique, qui peut nécessiter l'intervention des enseignants.

En croisant les résultats de cette analyse avec la variable « Difficultés », nous avons fait émerger un résultat signifiant : d'une part l'enseignante 6, jeune, moins expérimentée et de motivation modérée à faible, et d'autre part l'enseignant 1, expérimenté mais de motivation faible, éprouvent tous les deux certaines *difficultés*, alors que ce n'est pas le cas pour les acteurs à la fois expérimentés et à motivation forte. Les raisons de leurs difficultés sont les suivantes : la diversité des opinions, des valeurs et des compréhensions des élèves ; une compréhension superficielle chez les élèves et, un espace personnel non mesurable ni évaluable. Si tous les acteurs sont susceptibles de rencontrer de telles difficultés dans une situation pédagogique, notre analyse montre que les enseignants expérimentés et motivés pour l'éducation à la vie ne les prennent pas en tant que telles. C'est à ce niveau que la variable « Pédagogies » intervient comme élément explicatif.

À partir de la Matrice 6, nous pouvons constater que les éléments pédagogiques mis en œuvre sont relativement riches chez les acteurs expérimentés, tandis que nous n'avons quasiment pas répertorié des éléments relevant de la *difficulté* chez ce même groupe. Il nous semble ainsi que les différentes difficultés exposées précédemment sont récompensées par certaines habiletés pédagogiques. Par exemple, au lieu de problématiser la compréhension apparente des élèves sur l'importance de la vie, les enseignants envisagent d'abord l'espace concerné (le développement moral, relationnel et comportemental de l'enfant) dans une perspective à long terme et se servent de leur habileté pédagogique (comme celles de ne pas imposer des valeurs, de recourir à l'expérimentation, de faire partager les expériences entre les élèves) pour leur faire approfondir la question par eux-mêmes. De plus, poser la question de la mesurabilité ou de l'évaluabilité renvoie au caractère formel de l'institution scolaire. Si les

évolutions intériorisées d'un élève sont appréciables de l'extérieur grâce à une observation attentive et une pédagogie adaptée de l'enseignant, cet espace de progression n'est pourtant pas censé être évalué dans un sens formel (noté, jugé bon ou mauvais). Par conséquent, l'espace faisant l'objet de l'éducation à la vie relève d'une éducation informelle où les enseignants prennent l'initiative, transmettent des valeurs de manière autonome à leur compte, à titre à la fois personnel et professionnel.

9.5.2.3 Emergence d'une nouvelle question

Lors des analyses précédentes, nous avons constaté que certains acteurs éprouvaient des difficultés d'ordre pédagogique. Il nous reste en revanche à comprendre l'attitude de la plupart des acteurs interviewés face à la question de la diversité des valeurs et des opinions des élèves. Cette attitude s'explique-t-elle aussi par l'association entre une *difficulté* et une *pédagogie* (habileté pédagogique) donnée ? (Tactique de vérification des résultats : rechercher les preuves contraires).

En fait, dans notre échantillon, seules les enseignantes 5 et 6 nous ont parlé explicitement de cet aspect soit en tant que condition pédagogique préalable soit en tant que difficulté. L'enseignante 5, expérimentée et à la motivation forte pour l'éducation à la vie, l'articule dans sa pédagogie : elle considère la diversité et la différences se situant au niveau des compréhensions, des points de vue et des opinions des élèves, à leurs vécus et à leurs expériences, comme le point de départ du cours de morale dans lequel elle favorise l'éducation à la vie ; elle organise et accompagne ses élèves pour que chacun évolue à sa manière dans sa réflexion et dans le long terme, tout en évitant de leur imposer ou de les conduire à une valeur toute faite et immédiate. Quant à l'enseignante 6 du groupe à motivation modérée à faible, jeune et relativement sensible aux valeurs et aux opinions personnelles des élèves, elle est plutôt embarrassée par la diversité des valeurs et des opinions des élèves, et nous a exprimé sincèrement ses difficultés. En dehors de ces deux acteurs, si la plupart des autres interviewés n'ignoraient pas cette question, nous avons eu le sentiment qu'au moment de nos entretiens, ils ne semblaient pas s'en préoccuper outre mesure.

Ce sentiment se renforce lorsque nous nous rappelons du résultat du questionnaire se rapportant à la même question : « Trouvez-vous l'éducation à la vie difficile à faire au sein de l'école primaire ? ». 71.3 % soit 102 questionnés avaient répondu « non / plutôt non » contre 11.9 % soit 17 questionnés disant « oui / plutôt oui » (cf. le Tableau 16 du chapitre VIII). Et

parmi les répondants du « oui », seuls 5 d'entre eux se référaient à la difficulté de faire face à la diversité de valeurs des élèves (cf. le Tableau 17 du chapitre VIII). Nous avons eu du mal à comprendre et à interpréter ce résultat, et cela d'autant plus que nous ne nous attendions pas qu'aussi peu d'acteurs éducatifs japonais remettent en question l'aspect concerné dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (Tactique de vérification des résultats : trianguler, traquer les faits surprenants).

Au vu cette coïncidence des résultats du questionnaire avec ceux des entretiens, nous sommes amenés à nous interroger sur l'épistémologie qui sous-tend notre manière de poser la question (Tactique de vérification des résultats : contrôler les effets du chercheur). Conclure que les enseignants japonais ne sont pas assez sensibles ni assez respectueux de l'individualité des élèves nous semble un peu précipité, parce que nous ne comprenons pas la manière dont les acteurs scolaires que nous étudions le perçoivent. Autrement dit, supposer que la diversité des valeurs et des opinions des élèves pourrait induire chez eux des difficultés (ou une prudence) pédagogiques comporte un présupposé selon lequel cette distance par rapport à l'individualité des élèves s'inscrirait dans un espace dit privé qui ne regarderait que le sujet-individu. Dans ce cadre épistémologique, si l'enseignant peut encourager le développement de l'individualité de chaque élève, il doit rester vigilant quant à la formation des valeurs personnelles et communes. Cette épistémologie renvoie à une valeur occidentale, et il est tout naturel de penser que dans le contexte japonais, les enseignants ne partagent pas forcément autant l'importance accordée à cette valeur (l'individualité).

Dans cette relativisation émerge une autre façon de poser la question. Il s'agit de mettre en avant une perspective anthropologique en la posant dans l'objectif de tenter de comprendre le point de vue des enseignants japonais sans apporter de jugement de l'extérieur. Aussi faisons-nous évoluer notre seconde question de recherche de manière à nous faire progresser, dans le même temps, vers une explication en termes méthodologiques :

- Pourquoi les acteurs éducatifs japonais ont-ils tendance à ne pas accorder de l'importance à la diversité des valeurs et des opinions des élèves dans le contexte de la pratique de l'éducation à la vie ?

Piste d'analyse : À quoi les acteurs éducatifs japonais accordent-ils de l'importance au détriment de la diversité des valeurs et des opinions des élèves ? Et comment l'éducation à la vie s'y accorde-t-elle ?

9.5.2.4 Réinterprétation des résultats d'analyse

Nous avons précédemment conclu que l'éducation à la vie relevait, dans une institution scolaire formelle, d'un espace informel où les enseignants prennent l'initiative à titre à la fois personnel et professionnel. En nous avançant dans une perspective anthropologique nous vient cette question : qui sont ces enseignants ? Nous proposons d'associer cette interrogation aux concepts de « transmission » et de « socialisation », afin de considérer les enseignants comme des porteurs de savoirs, normes et valeurs de leur culture¹⁰⁹.

9.5.2.4.1 Transmission

L'acte de la transmission ou de l'éducation consiste, dans son sens premier et au-delà de la notion formelle de l'éducation scolaire, à faire en sorte que la société puisse continuer d'exister (Dewey, 1975, p.18) générations par générations. À ce titre, pérenniser la société, malgré ses évolutions dans le temps, relève de la possession commune d'objectifs, de croyances, d'aspirations, de connaissances qui forment une compréhension commune et une orientation d'esprit semblable (*Ibid.*, p.19).

C'est dans cette perspective que nous voulions parler de la transmission. En fait, concernant l'éducation à la vie, il semble que des savoirs (ou des thématiques) non scientifiques et plus ou moins définis culturellement, soient apparus de manière récurrente et partagée entre les différents interviewés. Citons quelques-uns de ces savoirs (thématiques) ayant émergé au cours de nos analyses :

- La vie est importante ;
- Les vies se lient les unes aux autres ;
- Aimer, chérir et soigner la vie ;
- Le respect de la vie renvoie à celui de soi et des autres, et inversement.

¹⁰⁹ Ici, nous nous appuyons sur la notion de la « culture » donnée par J. Bruner : « ... la culture donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme. Elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives ; c'est elle aussi qui fixe les règles d'une vie commune faite de dépendance mutuelle. » (2015, p.56)

Lorsque ces savoirs et thématiques sont rappelés spontanément comme une évidence, on dirait que ce ne sont plus les acteurs eux-mêmes qui parlent, mais quelque chose que nous appelons « culture » qui se manifeste à travers eux. Bien sûr, chacun se les approprie à sa manière en argumentant avec sa propre expérience et son propre point de vue. Une personne accordera de l'importance à un aspect plutôt qu'à un autre, et d'autres les exprimeront différemment. Si un enseignant renforcera l'expérimentation pour faire comprendre aux élèves l'importance de la vie, un autre fera partager des expériences autour de la vie pour approfondir le point de vue des élèves. Chacun a sa manière d'aborder la question en classe, mais au fond, toutes ces thématiques sont liées et nous avons presque l'impression que se constitue une sorte d'enseignement sur la vie/*inochi* qui puise dans certaines intelligences (ou sagesse ou savoir-vivre) des générations précédentes auxquelles on peut se référer, sur lesquelles on peut s'appuyer un peu ou beaucoup, de temps en temps ou souvent selon son niveau d'adhésion (conscient ou inconscient). De ce fait, l'éducation alimentaire rapportée par les diététiciens semble aussi très parlante : une médiation à la vie des aliments et à la chaîne alimentaire voire existentielle, un art de manger en apprenant à apprécier à manger avec les yeux, le nez, le toucher, la langue. En effet, comme nous l'avons largement abordé dans la partie conceptuelle de notre recherche (cf. Chapitre IV), le terme « vie/*inochi* » en japonais comporte aujourd'hui des significations larges et riches, mais aussi des valeurs assez précises.

En la plaçant dans son contexte, avec des contenus de transmission plus ou moins sélectifs et des modalités de transmission plus ou moins organisées, l'éducation comporte des valeurs -voire des normes- d'où la « transmission » a tendance à se fondre dans la « socialisation ».

9.5.2.4.2 Socialisation

Du point de vue de la socialisation, un concept sociologique, l'acte de la transmission (ou plutôt de l'éducation) devient plus explicite et normatif. Si la famille a la plus grande influence sur les enfants dans ce domaine, l'école reste un lieu socialisateur important (Castrà, 2010, p.98) en raison de son caractère public, social et collectif qui se différencie de la famille. En empruntant à Durkheim, l'école participe ainsi à une socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte permettant d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société (*Ibid.*). Dans ce sens, l'éducation sert à chaque société à se faire un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral (Durkheim, 2012, p.50).

Si nous plaçons dans cette perspective les savoirs ou les thématiques concernant l'éducation à la vie cités précédemment, ils peuvent être transformés comme suit :

- Éduquer à l'importance de la vie ;
- Éduquer au lien de la vie ;
- Éduquer à chérir la vie ;
- Éduquer au respect de soi et des autres.

C'est plutôt avec cette nuance plus ou moins normative et idéaliste qu'apparaissent les références à la vie dans les paroles des acteurs-interviewés. De plus, cette tendance est plus visible dans le groupe des acteurs à motivation forte pour l'éducation à la vie que chez ceux qui offre moins d'adhésion à cette orientation éducative.

Si tous les acteurs éducatifs sont, en principe, plus ou moins censés participer à la socialisation des élèves, le niveau d'intériorisation des valeurs et des normes en matière d'éducation à la vie est déjà varié à l'échelon du transmetteur. Ce constat signifie qu'il existe des acteurs qui ont potentiellement plus de possibilités à les transmettre que d'autres. En effet, notre analyse de la première question de recherche a montré que la motivation et la mise en pratique de l'éducation à la vie chez les acteurs dépendaient de leur posture par rapport à trois valeurs : l'amour, la responsabilité et la conviction. Si l'amour (parental) de l'enseignant pour les élèves est quelque chose de spontané et personnel, la responsabilité et la conviction se rapprochent plus de l'espace social et normatif articulant valeurs personnelles et professionnelles. Il n'est ainsi pas surprenant de trouver une certaine coïncidence entre ceux qui s'engagent fortement avec responsabilité et conviction dans l'éducation à la vie, et ceux qui considèrent cet espace comme indispensable et essentiel tant comme moyen d'aider le développement des élèves que pour former des individus qui sachent vivre en société (pouvoir partager la même vision du monde ; pouvoir saisir le sens émis par les autres ; pouvoir agir et se comporter de manière "normale" ; pouvoir faire partie *effective* de la société etc...).

9.5.2.4.3 Éducation ou instruction ?

Si nous nous interrogeons sur le silence des enseignants japonais devant la diversité des valeurs et des opinions des élèves, il est sans doute pertinent de le penser sous l'angle de la divergence entre l'*éducation* et l'*instruction*¹¹⁰.

Au cours de notre entretien avec l'enseignante 7 ayant une motivation forte, après avoir été questionnée sur sa conviction par rapport à la légitimité de soutenir l'éducation à la vie, elle a fini par avouer que « j'ai des doutes à ce qu'un enfant brillant en math mais qui ne sait pas être en relation avec les autres se débrouille dans la société en sortant de l'école... Je ne suis pas d'accord avec l'idée qu'il suffit d'être un bon élève dans les apprentissages ».

Comment interpréter ce fait ? En suivant la divergence conceptuelle entre l'éducation et l'instruction, cette enseignante pense que l'*instruction* ne suffit pas pour élever un enfant (élève), et qu'en tant qu'enseignante, elle a affaire à d'autres espaces que la seule cognition. Par conséquent, elle est partisane d'une école qui dispenserait une *éducation* comprenant l'éducation à la vie. Si cette enseignante a témoigné de manière claire et facilement interprétable, force est cependant de convenir que d'autres interviewés ont apporté une argumentation très voisine : les élèves doivent à l'avenir savoir vivre dans la société. Cette normativité apparue dans le prolongement de l'éducation à la vie renvoie, en fait, à la conception de l'*éducation* dans laquelle s'intègrent les écoles japonaises. Aussi, nous introduirons maintenant cette instance institutionnelle dans le cadre duquel les acteurs d'école sont invités, à leur tour, à s'intégrer.

Notre analyse de la deuxième question de recherche nous a montré que plusieurs enseignants se servent des différentes matières prévues dans les programmes scolaires pour la promotion de l'éducation à la vie. Ils n'éprouvent, de plus, aucune difficulté, étant donné que ces activités pédagogiques sont déjà au programme et que les buts et les critères d'évaluation sont préétablis. Et puis, que des matériaux, supports, instruments didactiques et/ou pédagogiques sont aussi disponibles (ou ont été déjà créés par les enseignants eux-mêmes). Prenons l'exemple d'un cours de japonais présenté par une enseignante. La lecture de la littérature ayant un rapport avec la vie/*inochi* comportant certaines valeurs culturelles et morales peut, dans le cadre de l'éducation à la vie, servir à initier consciemment les élèves à ces valeurs

¹¹⁰ Pour ces concepts, nous nous appuyons sur les notions suivantes : « On emploie le terme éducation par opposition aux termes *enseignement*, *instruction* et *apprentissage*, pour insister sur l'intention de dépasser la simple transmission de connaissances ou l'acquisition d'habiletés » (Legendre, 1993, p.437). Ainsi, l'instruction n'est pas synonyme d'*éducation*, et « vouloir réduire l'éducation à l'instruction, c'est limiter l'homme au seul aspect cognitif de sa réalité, c'est également négliger toutes les autres facettes de l'homme, notamment ses potentialités affectives, motrices et perceptuelles. ... La part de l'information est particulièrement importante dans l'instruction. » (*Ibid.*, p.728).

dont le *message implicite* relève soit l'importance du respect de la vie, soit la reconnaissance du lien ou de la relation, soit l'attachement à la vie en général. Autrement dit, ce sont des facteurs de transmission sélectionnés dans le cadre de l'éducation formelle, mais en réalité, ils se retrouvent partout de manière transversale dans les programmes scolaires. Ainsi, l'objet de l'école japonaise est structurellement l'*éducation* incluant abondamment la transmission des valeurs, qu'elles soient simplement culturelles ou implicitement normatives et donc socialisantes¹¹¹.

9.5.2.4.4 Conclusion

Comment pouvons-nous alors définir, dans ce cas, les enseignants pratiquant l'éducation à la vie ?

D'un côté, ils sont plus ou moins socialisés ; ils sont porteurs de culture, de valeurs et de normes comme sont censés l'être à l'avenir les élèves (les enfants). De plus, à titre professionnel, les enseignants sont placés sous l'autorité de l'instance scolaire officielle qui veut transmettre des valeurs et des normes sélectives, plus ou moins formalisées et représentatives. En s'intégrant dans les valeurs explicitement ou implicitement officialisées, les enseignants finissent par se définir comme les transmetteurs-socialisateurs formalisés et formalisateurs.

Sur un autre plan, comme tout le monde, les enseignants sont des personnes ayant une histoire, une vie et des expériences à la fois personnelles (ou privées) et professionnelles dont dépendent étroitement leurs valeurs et opinions. Aussi, peuvent-ils s'attacher ou adhérer plus à telle valeur qu'à une autre. Ils intériorisent, à leur façon, les savoirs et les valeurs proposés et destinés à être transmis aux élèves, qui, à leur tour, les interprètent et se les réapproprient comme ils veulent et peuvent.

Par conséquent, les acteurs éducatifs s'articulent entre la forme donnée de la transmission des savoirs, des valeurs et des normes, et la force naturelle de leur interprétation personnelle. En revanche, il faut dire que la reproductibilité de la socialisation scolaire semble puissante, et les acteurs de l'école sont plus ou moins fortement imprégnés par une culture

¹¹¹ Nous attirons l'attention sur la transmission des normes implicites. Ceci ne devrait pas être compris comme une intention d'endoctrinement liée à la tendance récente de l'idéologie nationaliste étatique qui instrumentalise plus ou moins la tradition japonaise (non seulement des objets, mais il s'agit aussi de la mentalité, de la moralité et des valeurs) notamment à travers les cours de morale. Cet aspect politique ne fait que provoquer des difficultés et un sentiment de malaise chez les enseignants et n'a rien à voir avec la préoccupation socialisatrice du terrain.

scolaire marquée par cette tendance. En fait, dans le contexte japonais, c'est-à-dire là où l'éducation formelle comprend relativement beaucoup d'éléments sensibilisateur-transmetteur-formateur des valeurs (culturelles, morales, normatives), il est possible que la part collective fasse l'objet d'une éducation plus importante que la part individuelle tant pour les acteurs scolaires que pour leurs élèves.

Malgré tout, cela ne signifie pas l'absence totale de considération pour l'individualité. En fait, au niveau pédagogique, elle est surtout prise en compte chez les enseignants. Si certains de nos acteurs-interviewés sont plutôt à l'aise avec la transmission des valeurs grâce à leur habileté pédagogique, d'autres éprouvent des difficultés. Par contre, pour beaucoup d'interviewés, une pédagogie imposant trop fortement des valeurs et une morale n'est plus d'actualité à l'époque actuelle et, bien naturellement, pose problème. D'après les données fournies par notre revue de la littérature, les enseignants se sentant embarrassés par l'apprentissage moral ont tendance à préférer ne pas trop s'y engager.

Enfin, pour compléter notre tableau de réinterprétation, nous n'oublions pas de nous référer à une minorité existante qui prend de la distance, pose la question, voire critique la place disons « *abusive* » de la transmission à l'école. Rappelons, par exemple, le cas de l'enseignante 6, jeune et relativement sensible aux valeurs et opinions des élèves, qui possède une grande ouverture culturelle (elle a dispensé un cours de l'éducation au développement) ainsi qu'un point de vue distant de la culture avec laquelle elle s'est familiarisée durant son tout jeune âge. Quant au directeur d'école 2, son cas semble assez significatif : étant un universitaire et sa démarche s'inspirant des droits de l'homme avec toutes les valeurs accordées à l'individu, il prend très consciemment ses distances avec la force homogénéisatrice et reproductrice de la transmission (dont l'éducation à la vie) implicitement soutenue par l'autorité institutionnelle.

9.5.2.5 Conclusion

Rappelons nos questions de recherche descriptive et explicative :

- Comment les enseignants accompagnent-ils dans leur classe, des élèves ayant différentes expériences et compréhensions en matière de vie et mort, ainsi que de respect ? (Quels types de difficultés les enseignants éprouvent-ils en pratiquant l'éducation à la vie ? Comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie ?)

- Pourquoi les acteurs éducatifs japonais ont-ils tendance à ne pas accorder d'importance à la diversité des valeurs et des opinions des élèves dans le contexte de la pratique de l'éducation à la vie ? (À quoi les acteurs éducatifs japonais accordent-ils de l'importance au détriment de la diversité des valeurs et des opinions des élèves ? Et comment s'y articule l'éducation à la vie ?)

Dans notre échantillon, il nous semble que seule l'enseignante 5 prend clairement la posture d'accompagnatrice. À la suite de la lecture d'une histoire morale (dont le message souligne l'importance de la vie) dans le cadre de son cours de morale, elle fait échanger entre eux, de manière spontanée, les expériences et les points de vue des élèves. Cette attitude a pour objectif de rendre les élèves attentifs, malgré leur bas âge, au fait qu'ils ont des expériences différentes affectant leur compréhension et leur manière de voir des choses. L'échange et le partage d'expériences concrètes et vécues sont parfois plus parlantes qu'un récit pédagogique. Ainsi, dans ce contexte, chacun apprend quelque chose de l'autre. Il peut s'agir d'un fait complètement nouveau, ou bien d'événements qui rappellent une même situation, le sentiment d'une expérience antérieure. Chacun avance personnellement à l'aide du partage, et c'est le but. Cette enseignante pense que la thèse « la vie est importante » est évidente, et personne ne dit le contraire. En revanche, la compréhension, voire l'intériorisation de cette valeur nécessite une longue période d'accumulation des différentes expériences de la vie. Aussi, si elle pratique l'éducation à la vie, c'est pour participer à un apprentissage continu dans lequel les élèves s'inscrivent à long terme.

Mais si les autres enseignants n'accompagnent pas vraiment les élèves, que font-ils à la place ? Tout d'abord, les acteurs ne nient pas le fait que les élèves ont déjà plus ou moins vécu des événements susceptibles d'être considérés comme des expériences de vie à partir desquelles se sont développées des compréhensions en matière de vie et de mort, ainsi que de respect. Mais, s'ils sont d'avis de favoriser et de renforcer l'éducation à la vie, c'est parce qu'ils trouvent qu'il y a un certain manque dans ce domaine chez les élèves d'aujourd'hui. Il faut en revanche prendre en compte l'âge des élèves au primaire car ces jeunes sont, de manière générale, considérés comme ceux qui sont censés d'apprendre plutôt que de savoir. C'est dans cette perspective que nous avons fait le rapprochement entre la notion de « transmission » croisée avec le concept de « socialisation ». Nous avons ainsi exprimé que la pédagogie des enseignants pratiquant consciemment l'éducation à la vie se rapprochait de la transmission autour de la vie/*inochi* (ou d'une sorte d'enseignement sur la vie incluant certaines valeurs et logiques culturelles) sans exclure l'intention socialisatrice explicite et implicite, et tout en s'appuyant

sur la réalité et les faits se produisant dans le cadre de la vie scolaire, en favorisant les expériences et les expérimentations développées à partir des matières prévues dans les programmes.

De ce fait, nous constatons que la pédagogie et la posture d'enseignant en matière de l'éducation à la vie ont tendance à s'orienter vers la transmission plutôt que vers l'accompagnement. En faisant appel aux *savoirs culturels*, considérés comme évidents ou presque unanimes, les enseignants transmettent également des valeurs et des normes qui y sont attachés. Afin de tenter d'interpréter ce point aux niveaux anthropologique et épistémologique, nous avons fait appel à la divergence entre « l'éducation » et « l'instruction ». Pour simplifier, l'instruction s'adresse à l'intelligence cognitive relevant, en grande partie, des informations et de la transmission de celles-ci, alors que l'éducation vise un homme dans son ensemble, à savoir, ce qui relève non seulement de la cognition mais aussi de l'intervention au niveau de la formation personnelle.

Référons-nous un peu à l'histoire de l'éducation au Japon abordée dans le Chapitre I de notre recherche. À l'époque prémoderne d'Edo, « l'éducation » signifiait avant tout la formation morale pour les membres de la classe supérieure. Devenir un homme moral était indissociable de son intelligence, et l'exigence d'une discipline de soi était très élevée. Ces représentants de la classe supérieure ont administré, à l'époque Meiji, l'éducation et l'école moderne sur la base des différents systèmes éducatifs des pays occidentaux. Ils ont, d'une part, introduit des enseignements de type scientifique avec des savoirs détachés de la vie quotidienne qui sont l'objet de la cognition. De l'autre, ils se sont donné du mal pour intégrer la formation morale au-dessus de l'intention politique, qui signifiait pourtant fondamentalement pour eux d'élever l'homme. Depuis, la tension entre l'éducation et l'instruction est inévitable dans le contexte japonais, avec souvent une survalorisation (culturellement et idéologiquement) de l'éducation par rapport à l'instruction dans le cadre de l'éducation formelle et institutionnelle.

Terminons, en illustrant par un exemple ce que nous venons d'expliquer. Pour l'éducation à la vie dans un sens large, il est possible d'utiliser une approche scientifique, par exemple, dans le cours de science où l'on apprend les mécanismes biologiques et la croissance des végétaux et des poissons. En revanche, une fois l'étape d'acquisition des connaissances achevée, le langage scientifique se transforme en langage japonais, c'est-à-dire que tous ces savoirs sont utilisés pour faire que les élèves se rendent compte du mystère et de la merveille de la « vie ». Par extension, cette étape les éduque implicitement à l'importance de la vie, à l'aimer et à la respecter. Ce qui relève avec ténacité de l'aspect « éducation » et demeure dans l'esprit enseignant, se glisse dans l'espace de l'« instruction ».

9.6 Conclusion sur l'ensemble de l'analyse et sa validité

Nous avons initialement posé deux questions de recherche. Ces questions ont été traitées séparément. En guise de conclusion, nous allons essayer de retracer l'ensemble de nos analyses dans leur progression analytique continue, de la description à l'explication, du concret à l'abstrait et de l'inférentiel au concept.

Avec la première question de recherche, nous nous sommes intéressés aux acteurs éducatifs, dans leurs dimensions à la fois personnelle et professionnelle, afin de mieux comprendre leurs paroles concernant l'éducation à la vie. Quels sont les objectifs de cette éducation selon chaque interviewé ? ; quelle est leur représentation de cette éducation et quels sont les rapports entre leur représentation et leurs expériences, leurs vécus respectifs ? etc. À l'issue de l'analyse comparative continue entre les différents interviewés et les différentes catégories plus ou moins conceptuelles créées au fur et à mesure de l'analyse, nous avons dégagé une forme de loi générale expliquant le processus de l'engagement des acteurs dans l'éducation à la vie, et lui donnant un sens par rapport aux élèves mais aussi par rapport à eux-mêmes. Il s'agit en fait de la production d'un modèle causal. Ce processus a souligné la maturité de la posture générale des acteurs dans le temps. Nous avons ainsi identifié les éléments déterminants pour différents niveaux d'engagement dans l'éducation à la vie chez ces acteurs, à savoir l'amour, la responsabilité et la conviction, qui pourraient expliquer pourquoi des acteurs pratiquent activement, modérément ou très faiblement l'éducation à la vie. Il nous reste cependant à spécifier les limites de ce résultat et sa possible généralisation dans le cadre de la validité externe (Laperrière, 1997b, p.365) : il devrait pouvoir être reproduit, testé ou appliqué dans un autre contexte de terrain plus ou moins rapproché du nôtre (les écoles primaires dans la ville de Kyôto) au profit d'études ultérieures menées par des chercheurs dans le primaire d'une autre ville, par exemple, et/ou dans le secondaire d'une autre région où la culture locale enseignante est différente (cf. Miles et Huberman, 2003, p.506).

Par ailleurs, en cherchant le sens d'un cas atypique (celui du directeur d'école 2) qui interroge la légitimité de l'éducation à la vie et la méthode pédagogique générale utilisée à cette fin, nous avons été conduits à l'examiner en profondeur dans l'analyse de la deuxième question de recherche.

La première question de recherche s'intéressait aux acteurs éducatifs en tant qu'individus qui pensent, interprètent et agissent par eux-mêmes, alors que la deuxième question de recherche renvoyait aux pédagogies des acteurs en matière d'éducation à la vie, et

les inscrivait ainsi nécessairement dans un contexte institutionnel et formel avec lequel ils entraient en négociation permanente.

L'analyse de la seconde question de recherche a commencé par la description des formes de pédagogies utilisées par les enseignants et les difficultés auxquelles ils sont confrontés au regard des opinions et des valeurs personnelles exprimées par les élèves, ainsi que par l'étude des liens potentiels entre leur pédagogie et ces difficultés. Cependant, les résultats de notre analyse ont relevé peu d'éléments se rapportant à des difficultés liées à la diversité des élèves, ou à des enseignants parlant expressément des opinions et des valeurs de leurs élèves.

Cette absence de données nous a conduit à réviser notre cadre épistémologique implicite qui contredisait, au niveau anthropologique, celui de la population japonaise. Nous avons ainsi introduit les différentes notions nous permettant de spécifier l'acte éducatif sous un angle croisé, en faisant notamment appel aux notions de « transmission », de « socialisation », d'« éducation » et d'« instruction ». L'absence de référence à la diversité des valeurs et des opinions des élèves par les acteurs s'expliquait ainsi par l'éducation à la vie puisant grandement des aspects de la transmission culturelle et normative qui intervenaient au niveau de la socialisation. Cette dernière prétendant reproduire une compréhension commune plutôt que d'encourager les particularités individuelles. Ce point est lié au fait que la fonction de l'école japonaise définie par « l'éducation », s'est fondée sur l'idée de former l'homme dans son ensemble, en s'écartant d'une vision de l'éducation scolaire réduite à « l'instruction ».

Dans cette perspective, si nous intégrons le résultat de la première question de recherche, le modèle de causalité explicitant le processus d'engagement dans l'éducation à la vie chez les acteurs éducatifs, leur posture, notamment en ce qui concerne leur responsabilité et leur conviction, devrait se référer non seulement aux éléments personnels et professionnels de chacun, mais aussi à l'ensemble des éléments culturels qui le conditionne en tant que membre d'une société cohérente. Par conséquent, le niveau d'engagement dans l'éducation à la vie chez les acteurs peut implicitement désigner le degré de leur imprégnation dans la culture transmise, socialisatrice et socialisée, plus ou moins formalisée et normalisée par l'instance institutionnelle scolaire.

Enfin, en termes méthodologiques, nous nous sommes efforcés, tout au long du processus de l'analyse et de l'interprétation, de suivre les règles méthodologiques mises en avant par les méthodes qualitatives (les différentes tactiques de vérification des résultats proposées par Miles et Huberman), afin d'augmenter la validité interne des résultats de recherche. Cette démarche tient à la justesse et la pertinence du lien établi entre les données

empiriques et les interprétations (Laperrière, 1997b, p.384) : en les triangulant avec les résultats de l'analyse du questionnaire, ceux-ci ont été approfondis par les données qualitatives et nous avons pu dégager le sens caché (la correspondance entre l'âge des acteurs et l'engagement à l'éducation à la vie ; une absence de la référence à la diversité des valeurs et des opinions des élèves chez les acteurs japonais). De plus, en raison de notre recherche s'appuyant sur une approche anthropologique, nous avons aussi abondamment intégré les contextes historiques, sociaux et culturels dans nos interprétations. Nos conclusions devront toutefois aussi faire l'objet d'une évaluation par les lecteurs ainsi que par les informateurs pour garantir leur crédibilité et leur authenticité (Miles et Huberman, 2003 p.505)

SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION

10.1 Retour sur la question de départ et sur la problématique

10.1.1 *Éducation nouvelle et éducation à la vie*

Au début de notre travail, nous nous sommes demandés pourquoi le phénomène éducatif que nous examinons dans le cadre de notre recherche était appelé l'« éducation à la vie ». Cette question a amené notre recherche vers une approche anthropologique, et restait centrale tout au long de ce travail. Pour le monde éducatif au Japon, le terme « *vie/inochi* » est quelque chose de familier et qui revêt beaucoup de sens. La preuve, c'est que bien qu'il n'existe pas à Kyôto de dispositif éducatif dénommé l'« éducation à la vie », une majorité de la population enseignante questionnée avait une certaine représentation de cette notion. Réinterroger le sens de ce terme si populaire et ancré dans l'esprit des éducateurs japonais semblait se rapporter non seulement à l'actualité liée à l'« éducation à la vie », mais aussi à une culture enseignante en primaire qui semble conserver une certaine pensée pédagogique liée à la « *vie/inochi* ».

Interpellés par cette intuition, nous sommes allés rechercher une éventuelle référence cachée dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, émergé au début de 20^e siècle, qui visait une réforme de l'éducation des jeunes enfants dans les écoles maternelles et primaires. En nous basant sur les travaux qui ont été réalisés en la matière, nous avons avancé l'idée selon laquelle ce mouvement consistait, au fond, en une forme de revendication humaniste basée sur la *vie/inochi* des enfants qui traduisait leurs vitalité, spontanéité, motivation et potentialité, vues comme une force naturelle de leur existence. En nous appuyant notamment sur Oikawa, un pédagogue représentatif de ce mouvement participant d'une pensée humaniste contre celle utilitariste dominante, nous avons pu mettre en évidence que celui-ci se concrétisait à travers des cours, apprentissages contenus et des relations entre enseignant-élève organisés dans le respect de la *vie/inochi* des enfants.

Afin d'établir un lien entre l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie qu'environ cent ans d'intervalle séparent, il est nécessaire de préciser ce qui se dégage de nos résultats et l'interprétation d'analyse en termes de relations entre ces deux phénomènes éducatifs. À l'époque où le mouvement de l'Éducation nouvelle est apparu, la politique éducative était sclérosée dans une formalisation et une momification du cours et de la didactique enseignante qu'elle avait elle-même créée et suscitée. Alors, les responsables décidèrent d'accorder une liberté pédagogique aux praticiens (qu'ils ont sévèrement contrôlés quelques années plus tard) pour qu'ils cherchent les solutions eux-mêmes. C'est ce contexte qui permettait aux pédagogues

d'expérimenter les nouvelles pédagogies (telles que l'éducation progressive) dont la logique officielle de l'éducation passait de l'enseignement à l'apprentissage, de la didactique à la pédagogie, de l'autorité-obéissance à la réciprocité, de manière à déplacer le centre de gravité vers l'intérêt de l'enfant-apprenant.

Si nous pouvons observer quelque trace du mouvement de l'Éducation nouvelle notamment dans les enseignements officiels d'aujourd'hui (introduisant des éléments de la vie quotidienne de l'enfant), l'éducation à la vie qui émerge au 21^e siècle n'hérite pas de tous ses aspects novateurs et militants. Aujourd'hui, le système éducatif et l'autorité institutionnelle sont solidement établis, et l'éducation à la vie ne remet pas en question, en tout cas aussi fondamentalement, l'éducation officielle. Mais notre analyse nous porte à constater, sans nier la tension, une forme d'apprivoisement réciproque et stable entre l'autorité institutionnelle et le terrain scolaire.

Mais si, malgré tout, un certain esprit de l'Éducation nouvelle semble demeurer, il renvoie sans doute à l'espace d'autonomie offert aux enseignants. L'engagement de ceux-ci dans leur métier pourrait être un de ces éléments. Les termes tels que la responsabilité et conviction sont également de cet ordre. En fait, tous ces mots gravitent autour du professionnalisme, et c'est avec l'Éducation nouvelle que la question de l'identité enseignante apparaît pour la première fois dans l'histoire de l'éducation moderne au Japon, en tout cas de manière importante ; elle constitue une référence à un modèle d'enseignant qui pense et agit de façon autonome. Sa posture se résume en un sentiment de responsabilité quant au fait d'être impliqué dans l'éducation des enfants ; elle révèle en outre une grande potentialité et malléabilité qui amène les enseignants à se projeter dans l'avenir et l'espoir de la société, avec la conviction de mieux élever plutôt que de mal élever, en traitant ces jeunes humains avec amour et respect. La *vie/inochi* des enfants constituant le centre de toute la motivation des enseignants est ainsi vue comme quelque chose de sacré. Et, c'est précisément cette perception de la *vie/inochi* qui relie l'Éducation nouvelle à l'éducation à la vie.

De nos jours, l'objectif de l'éducation à la vie est majoritairement pensé comme le fait d'éduquer les enfants au respect de la vie, de soi et des autres. Pourtant, il arrivait, lors des entretiens, que les enseignants parlent de *leur* amour et de *leur* respect pour les enfants. Cela ne signifie-t-il pas expressément l'existence d'une réciprocité intrinsèque relative à cette question ? : L'enfant apprend à se respecter et à respecter en étant respecté. Le respect renvoie ainsi à une façon de considérer l'enfant dans le sens profond que dégage leur *vie/inochi*. Comme

nous l'avons montré dans un examen conceptuel du terme *inochi* (Chapitre IV), l'*inochi* peut être considérée comme telle seulement lorsqu'elle est vue dans sa dimension vivante ; le lapin conçu comme instrument expérimental et la fleur coupée destinée à une décoration n'ont pas la dimension d'*inochi*, mais on perçoit comme une *inochi* les sauts d'un lapin dans la nature ou l'épanouissement d'une fleur dans un champ. Ceci s'applique aussi à l'enfant. Le classement des élèves en fonction des notes obtenues s'appuie sur une représentation de leur existence qui n'a rien de commun avec la notion d'*inochi*. Par contre, si un enseignant s'intéresse à la vie d'un enfant, ce dernier est considéré dans sa personnalité, dans sa nature, et par-là même dans la dimension d'*inochi*. Ainsi, parler de la *vie/inochi*, c'est déjà percevoir son expression humaine et humanisante qui transparait implicitement dans l'intitulé « éducation à la *vie/inochi* ».

De nombreuses études ont été faites sur les méthodes et les pratiques pédagogiques concernant l'Éducation nouvelle au Japon, mais pendant longtemps le monde éducatif japonais s'est très peu intéressé aux influences qu'elle a pu avoir sur la pensée éducative, et cette tentative vient de commencer. Il est encore moins habituel de faire le lien entre l'Éducation nouvelle et l'éducation à la vie qui, pourtant, nous semblent être en continuité avec la façon de penser la *vie/inochi*, sans doute conservée dans une culture enseignante en primaire. En tout état de cause, la référence à l'Éducation nouvelle nous a permis d'approfondir la perspective de notre recherche, rendant plus compréhensible l'ensemble de l'éducation à la vie à l'école primaire pratiquée sur le terrain à Kyôto.

10.1.2 *Formel, informel et semi-formel*

Nous avons introduit ces trois notions dans notre chapitre « Problématique » parce qu'elles nous semblaient utiles pour spécifier les espaces que nous voulions étudier en profondeur dans la partie d'analyse. En effet, notre idée initiale était de concevoir un espace informel dans l'institution scolaire formelle (Bezille, 2012 ; Brougère, 2007 ; Brougère, Bézille, 2007) ; à travers cette expression, nous entendions, d'une part, une forme d'autonomie de l'enseignant en matière de valeurs éthiques professionnelles et personnelles ainsi qu'une forme d'inventivité pédagogique en rapport avec les besoins perçus des élèves et, d'autre part, les contextes de vie rassemblant les éléments personnels des apprenants comme les expériences et les vécus pris en compte dans leur apprentissage. L'espace informel ainsi conçu impliquait aussi la réciprocité entre l'enseignant et les élèves dont la relation pouvait se former autour du respect

mutuel. Quant à la notion de « semi-formel », nous l'avons utilisée pour désigner une partie des enseignements formels introduisant des aspects de la vie quotidienne de l'enfant tels que le cours sur l'environnement de la vie, le repas de midi. Il est à préciser que ceux-ci sont entendus comme se basant sur la logique culturelle et locale contrairement aux enseignements formels du type occidental, et où la conception de la vie/*inochi* reste susceptible de se manifester explicitement dans la pédagogie des enseignants.

En revanche, au fur et à mesure que notre analyse des données des entretiens avançait, nous avons eu de plus en plus tendance à rester prudente, voire à nous éloigner de l'usage prédéfini de ces trois termes. En effet, partant des données concrètes, nous avons plutôt constaté que les espaces formel et informel étaient comme entremêlés, et par conséquent, que l'espace informel n'existait pas de manière aussi indépendante que nous le présupposions initialement.

Concrètement, l'éducation formelle (institutionnelle, officielle...) est directive comme en témoignent, par exemple, la sélection des contenus, les critères d'évaluation, les interprétations référentielles sur les valeurs incorporées aux programmes, sur lesquelles les enseignants s'appuient en faisant l'éducation à la vie à travers les matières et les activités existantes dans les programmes. D'une part, nous avons observé une sorte de formalisation de l'espace informel ; les critères d'évaluation proposés par l'autorité ne se limitent pas à l'emploi classique des notes, mais ils incluent des critères d'appréciation adaptés aux activités de caractère informel (ex. pour une activité d'élevage des lapins, l'enseignant regarde si les élèves essaient de s'intéresser aux animaux et de les toucher, d'observer comment évolue leur attitude etc.). D'autre part, malgré une intégration importante des enseignants dans la culture scolaire, nous avons eu l'impression qu'une force de « déformalisation » de l'espace formel est présente dans les actes didactiques ; en tant qu'individu avant d'être professionnel, les enseignants finissent par interpréter les valeurs proposées par leurs propres valeurs, opinions, compréhensions, expériences, vécus... Ainsi, l'espace que nous avons appelé semi-formel semblait s'inscrire, en réalité, tant dans le formel que l'informel, étant donné que l'éducation formelle japonaise, au 21^e siècle, intègre déjà pas mal d'éléments de l'espace culturel et traditionnel dans et à côté des enseignements de caractère plus formel.

La question qui se pose ici, c'est de savoir comment spécifier l'espace formel et informel dans le cas de l'éducation au Japon. Mais aussi, nous devons nous interroger sur l'intérêt et la pertinence d'y introduire ces concepts.

Par ailleurs, la question de formel/informel semble se poser aussi et surtout au niveau politique. En effet, replacée dans le contexte actuel où le néolibéralisme et le nationalisme se

mariet et pèsent sur l'ensemble des institutions scolaires publiques, la fonction socialisatrice de l'éducation devient un instrument à cette fin.

Nous rappelons que l'éducation au Japon postule résolument l'*éducation* à l'opposé de l'*instruction*, et à ce titre, comprend nombre d'éléments moraux et normatifs basés sur les valeurs socioculturelles. Fortement intégrées dans ce système épistémologique, la responsabilité et la conviction forte de l'enseignant en s'engageant activement dans son métier, à savoir dans une démarche *éducative*, confortent, en conséquence, la normativité institutionnelle. C'est à ce niveau que nous avons précédemment désigné une fusion entre l'espace formel et informel.

Le néolibéralisme instrumentalise l'autonomie et la spontanéité de l'enseignant, à savoir la responsabilité et la conviction de ce-dernier pour s'engager activement dans la socialisation des élèves dont fait indirectement partie l'éducation à la vie. Par exemple, lorsque le ministère de l'éducation emploie l'expression « force de vivre », cette dernière ne se réfère pas à une éventuelle inquiétude pour la santé mentale des élèves. Il s'agit bien plutôt d'une rhétorique néolibérale traduisant une volonté de développement de l'enfant et de socialisation en termes d'employabilité : la « force de vivre » signifie, dans ce cas, une capacité d'adaptation des élèves à renforcer afin qu'ils puissent survivre dans une société qui évolue rapidement, etc.

Quant au nationalisme, il idéologise l'aspect culturel en avançant l'idée de l'identité japonaise. Dans ce cas, une référence à la *vie/inochi*, le terme si populaire et riche de sens pour la population japonaise, devient un moyen efficace et subtil de transformer la conséquence des pratiques quotidiennes de l'éducation à la vie dans une interprétation politique. Une autre version de l'éducation à la vie, plus formalisée, traditionaliste et officialisée, apparaît, et tout se passe comme si les enseignants éduquaient directement, à partir de l'éducation à la vie, des patriotes, alors que cette interprétation idéologique s'éloigne, en réalité, de la préoccupation socialisatrice et pédagogique des acteurs du terrain vis-à-vis des situations des élèves considérées problématiques.

Ces deux cas sont une nouvelle forme d'utilitarisme selon l'histoire de l'éducation moderne au Japon, où l'initiative et les efforts des enseignants risquent, indépendamment de leur intention de soutenir l'intérêt politique. Ainsi, s'il nous était difficile, précédemment, de concevoir un espace informel suffisamment autonome au sein de l'institution formelle dans le cas japonais, une formalisation d'un espace informel générée par le néolibéralisme et le nationalisme n'est-elle pas susceptible d'être approfondie dans l'ensemble des concepts en question ?

10.2 Une perspective possible

Si nous revenons sur le fait, l'éducation à la vie pratiquée dans les écoles correspondait à une solution, disons, très japonaise (inspirée et argumentée à travers la notion de *vie/inochi*) pour lutter contre les problèmes à la fois relationnels, comportementaux et psychologiques observables chez les élèves. D'une manière générale, cette éducation s'inscrit dans une perspective longue, continue et préventive pour l'avenir des enfants. Nous nous questionnons, par ailleurs, sur la possible complémentarité d'autres méthodes (et d'autres logiques) visant le même domaine à plus ou moins court ou moyen terme.

Ce questionnement se rapporte, concrètement, aussi au fait que le niveau si fondamental de la transmission culturelle et de la socialisation des jeunes générations, gage de la pérennité de la société, est instrumentalisé à des fins utilitaristes qui ne savent que réduire l'individu en un moyen soit économique soit idéologique, et méprisent radicalement le travail humain, sacré (ou digne dans une expression plus moderne), qui est à l'origine de l'acte éducatif.

C'est à partir de cette nouvelle problématique que nous avons tendance à rechercher, en nous demandant quels poids et rôle peut avoir dans l'éducation un complément de l'éducation à la vie, les éléments qui ne s'implantent pas dans le profond de la culture japonaise mais qu'on peut apprendre. Nous nous souvenons de l'existence de la minorité d'opinions de celles et ceux qui n'ont pas montré suffisamment de responsabilité et de convictions *pour s'engager activement dans l'éducation à la vie*. Nous savons également qu'il existe un champ voisin de l'éducation à la vie, par exemple l'éducation aux droits de l'homme, qui partage la même problématique scolaire et le même intérêt pédagogique. Nous pouvons ainsi supposer qu'il y a des enseignants capables de s'intéresser à d'autres modes d'accompagnement que l'éducation à la vie pour se confronter aux mêmes problèmes visibles chez les élèves. C'est sans doute la question de l'ouverture et de l'esprit critique et autonome que nous avons surtout perçu chez les jeunes enseignants lors d'entretiens.

Enfin, nous clôturons notre recherche en posant une question dans un sens que nous venons d'évoquer : l'« intelligence émotionnelle » (ou les « habiletés sociales »), concept psychosociologique dont l'espace fait l'objet de l'éducation préventive de la violence scolaire, peut-elle être introduite dans le milieu scolaire japonais comme complément ou non de l'éducation à la vie malgré la différence épistémologique sur laquelle elle s'appuie ?

BIBLIOGRAPHIE

Abe, A. (2014). « Kodomo no hinkon taisaku ni kansuru kentôkai » [Réunion d'examen du dispositif concernant la pauvreté des enfants]. Institut nationale de la recherche sur la population et de la sécurité sociale. Disponible sur : http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s3.pdf [Consulté le 31 mai 2016]

Abe, K. (2015). « Inage Kinshichi no kyôiku shisô » [La pensée pédagogique de Kinshichi Inage]. In : M. Hashimoto et S. Tanaka (Éd.), *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]. Tôkyô : Tôshindô. pp.232-255.

Acapovi, C. M. C. (2010). *L'Être et l'amour : une étude de l'ontologie de l'amour chez Paul Tillich*. Berlin : LIT.

Agence de la police nationale (2009), *Heisei 20 nenchû ni okeru jisatsu no gaiyô shiryô* [Documents statistiques sur le suicide pour l'année 2008] Disponible sur : http://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H20/H20_jisatunogaiyou.pdf [Consulté le 4 juin 2016]

Ameda, E. (2009). « Kindai Nihon ni okeru bengaku iyoku to kyôiku netsu no keisei to seisei no rekishi (1) ». [L'apparition et la formation du désir et de l'acharnement pour les études à l'époque moderne au Japon (1)]. *Tokyô joshi daigaku kiyô ronshû* [Revue de l'Université pour filles de Tôkyô], vol. 60, N°1, pp.223-243.

Ameda, E. (2014). « Kindai Nihon ni okeru bengaku iyoku to kyôiku netsu no keisei to seisei no rekishi (2) ». [L'apparition et la formation du désir et de l'acharnement pour les études à l'époque moderne au Japon (2)]. *Tokyô joshi daigaku kiyôronshû* [Revue de l'Université pour filles de Tôkyô], vol. 64, N°2, pp.391-416.

Aso, M., et Amano, I. (1973). *L'instruction et la modernisation du Japon*. Tôkyô : Ministère des Affaires étrangères, Japon.

Association médicale vétérinaire du Japon (2007). *Kodomo no kokoro wo sodateru gakkô de no dôbutsu shiiku* [Élevage des animaux à l'école pour développer l'affectivité chez les enfants] Disponible sur : http://nichiju.lin.gr.jp/small/school/h19_08.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Badiou, A. (1997). *Saint Paul : la fondation de l'universalisme*. Paris : Presses universitaires de France.

Balazut, J. (2013). *Heidegger : une philosophie de la présence*. Paris : L'Harmattan.

Beauté, J. (2008). *Courants de la pédagogie*. Lyon, France : Chronique sociale.

Becker, C., Yumiyama, T., Iwata., F. (2009) *Inochi kyôiku supirichuariti, La spiritualité de l'éducation à la vie*, Tôkyô : Taishôdaigaku

Bergson, H. (2006). *L'évolution créatrice* (6^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bergson, H. (2008). *Les deux sources de la morale et de la religion* (9^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bergson, H. (2009). *La pensée et le mouvant : essais et conférences*. (F. Worms, A. Bouaniche, A. Feneuil, & A. François, Éd.) (16^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bertrand, Y., et Valois, P. (2000). JOHN DEWEY. In Houssaye, J. (2000) *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. Paris : Bordas. pp. 124-134.

Bezille, H. (2012). Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire. *La revue française d'éducation comparée*, N°8, pp.13-30.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Fayard-Pluriel.

Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H., Florand, M.-F., et Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.

Boudon, R., et Lazarsfeld, P. F. (Eds.). (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales : concepts et indices*. Paris : La Haye.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, N°160, pp.5-12. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.582> [Consulté le 27 mars 2017]

Brougère, G., et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, N°158, pp.117-160. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.516> [Consulté le 27 mars 2017]

Brown, P. (1990). The « Third Wave »: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, [en ligne] 11(1), pp. 65-85, disponible sur : <http://www.jstor.org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/stable/pdf/1392913.pdf> [Consulté le 11 mars 2017]

Brown, P. (1995). Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. *Work, Employment and Society*, [en ligne] 9 (1), pp. 29-51, disponible sur : <https://doi.org/10.1177/095001709591002> [Consulté le 8 juin 2016]

Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. (Y. Bonin, Trad.). Paris : Retz.

Buisson, F. (Éd.). (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1ère partie, Tome premier). Paris, France : Librairie Hachette et Cie.

Bureau du Cabinet (2010), Livre blanc sur les dispositifs pour la suicide. Disponible sur : http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/whitepaper/w-2010/html/honpen/part1/s1_1_06.html [Consulté le 3 juin, 2016]

Bureau du Cabinet. (2015). *Heisei 26 nendo no jôkyô / Jisatsu tôkei ni motozuku jisatsusha* [État des lieux sur le suicide pour l'année 2015 en se basant sur les statistiques] Disponible sur : <http://www8.cao.go.jp/jisatsutaisaku/toukei/h26.html> [Consulté le 6 juin 2016]

Castra, M. (2010), Socialisation, in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », pp.97-98.

Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. In : Gauthier, B. (2003) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp.51-84.

Corbin, J., et Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles : SAGE.

Date, K. (2011) Les rapports entre la laïcisation et les avancées des droits de l'homme au Japon, *CROISEMENTS : Revue annuelle francophone de sciences humaines d'Asie de l'Est*, vol.1, p.111-123

Date, K. (2012) *La crise de l'école au Japon : problématiques structurelles et statut du religieux*, Les Cahiers Fernand Dumont : pour l'avenir de la mémoire, no°2, p.397-420

Date-Tedo, K. (2007). *L'histoire religieuse au miroir de la morale laïque au XIXe siècle en France* (Thèse de doctorat). Université Charles de Gaulle, Lille, France.

De Champs, E. (2014). Le « moment utilitaire » ? L'utilitarisme en France sous la Restauration. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, [en ligne] (123), pp. 73-89, disponible sur : <https://chrhc.revues.org/3498> [Consulté le 7 septembre 2016].

Decroly, O. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. (S.Wagnon-Charpy, Éd.). Paris : Éditions Fabert.

Deleuze, G. (2011). *Le bergsonisme* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. (G. Deledalle, Trad.). Paris : A. Colin.

Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (L.-S. Pidoux et G. Deledalle, Trad.). Paris : Fabert.

Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (J.-P. É. scientifique Cometti, Éd., J. Zask, Trad.). Paris: Gallimard.

Droits de l'enfant des Nations Unies. (2004). LE COMITE DES DROITS DE L'ENFANT EXAMINE LE RAPPORT DU JAPON | Couverture des réunions & communiqués de presse. Disponible sur : <http://www.un.org/press/fr/2004/DHG314.doc.htm> [Consulté le 2 juin 2016].

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.

Durkheim, É. (2012). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.

Fabre, M. (2015). *Education et humanisme : lecture de John Dewey*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris, Dunod

Fédération Wallonne des Soins Palliatifs. (s. d.). Définition des soins palliatifs - OMS. Consulté 3 juillet 2016, disponible sur : <http://www.soinspalliatifs.be/definition-des-soins-palliatifs-oms.html> [Consulté le 3 juillet 2016].

Filloux, J.-C. (2001). *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Fourboul, C. V. (2002). *L'analyse de données qualitatives assistée par ordinateur* (ebook). E-theque

Fourboul, C. V. (2012). Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire. *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. XVIII, N°44, pp.71–88

Fu, C.-L. (1995). « Meiji 30 nendai ni okeru risshin shusse ronkô : « seikô » wo chûsin ni » [La logique de « risshin shusse » dans les années 1930 de l'ère Meiji : autour de la notion de « réussite ».] *Society of Comparative Literature and Culture University of Tokyo*, vol. 11, pp.1-16.

Fujioka, K. (2013). « Kodomo no hattatsu to dôbutsu to no kakawari : dôbutsukaizai kyôiku no tenbô » [Le développement de l'enfant et l'interaction avec les animaux : avenir de l'éducation assistée par l'animal], *Yamagata daigaku daigakuin kyôiku jissen kenkyûka nenpô*, [Annales des études sur les pratiques éducatives à l'Université de Yamagata], n°4, pp.4-11.

Fujita, H. (2012). L'évolution des politiques éducatives et du rôle de l'école et de la famille au Japon. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 15-35, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.427> [Consulté le 27 avril 2016]

Fukunaga, M. (1982). *Dôkyô to Nihon bunka* [Le taoïsme et la culture japonaise] Kyôto : Jinbun shoin.

Fukunaga, M. (1987). *Dôkyô to kodai Nihon [Le taoïsme et la civilisation antique japonaise]* Kyôto : Jinbun shoin.

Furuichi, H., et Kato, M. (2005). « Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no hen.i ni tsuite » [Une dégradation de l'éducation familiale et un changement de la conscience parentale]. *EDUCARE*, Volume 25, pp.15-30.

Galan, C. (1999). Pestalozzi, Herbart et la pédagogie japonaise. *Japon pluriel 3, actes du troisième colloque de la Société Française des Etudes Japonaises*, pp.53-61.

Galan, C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon : politique et éducation*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Galan, C. (2012). Une stratégie du désordre : l'assouplissement de la sectorisation scolaire au Japon. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 87-101, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.481> [Consulté le 25 mai 2016]

Galan, C. (2015). L'ère Taishô, premier âge d'or de l'« éducation rêvée » au Japon. *Japon Pluriel* [en ligne] 10. Arles : Philippe Picquier. disponible sur : http://sfej.asso.fr/IMG/pdf/japon_pluriel_10_debut-154.pdf [Consulté le 31 octobre 2016].

Ghiglione, R., et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris, A. Colin

Greene, J. C., Caracelli, V. J., et Graham, W. F. (1989). Toward a <Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp.255–274

Guex, F. (1913). *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne, France, Suisse : Payot.

Guitouni, M. (2013). La place de l'intelligence émotionnelle en éducation. In *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. VIII-XIV). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hamana, Y. (2011). « Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku » [Changements et sociologie de l'éducation des jeunes enfants] *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, [*Recherches en sociologie de l'éducation*], [en ligne] vol. 88, pp.87-102, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110008673098.pdf?id=ART0009750543&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1489241086&cp= [Consulté le 8 juin 2016]

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne, Suisse : Editions des sentiers : LEP, Loisirs et pédagogie.

Hashimoto, M. (2004). « Kindai Nihon ni okeru karikyuramu no nijûsei ni miru Nihon gata senzaiteki karikyuramu [Un modèle potentiel japonais de programme d'étude vu dans un double aspect de programme d'étude à l'époque moderne]. *Kindai kyôiku fôramu [Forum d'éducation moderne]*, N°13, pp.123-133.

Hashimoto, M. (2005). « Oikawa Heiji « bundanshiki dôteki kyôikuhô » no keifu : kindai Nihon ni okeru Amerika • herubaruto shugi no juyô to shinkyôiku [Analyse chronologique de l'« instruction dynamique en groupe » de Heiji Oikawa : la réception du herbartianisme américain et le mouvement de l'éducation nouvelle à l'époque moderne au Japon] *Kyôikugaku kenkyû*, [Revue des études sur l'éducation], vol. 72. N°2, pp.220-232.

Hashimoto, M. (2013). « Karikyuramu - Oikawa Heiji kyôiku shisô no seimei gainen [Programme d'études - la conception de la vie dans la pensée pédagogique de Heiji Oikawa], In : Morita, N., Morita, N. (2013) *Kyoiku shisôshi de yomu gendai kyôiku [Lire l'éducation contemporaine dans l'histoire des pensées pédagogiques]* Tôkyô : Keisô shobô. pp. 202-224

Hashimoto, M. (2014a). « Kyôin yôsei ni okeru kyôikuteki shikô » [La pensée pédagogique dans la formation des enseignants], *Kindai kyôiku fôramu [Forum d'éducation moderne]*, N°23, pp.129-143.

Hashimoto, M. (2014b). « Akashi joshi shihan gakkô fuzoku shôgakkô ni okeru Decroly kyôikuhô no juyô : Oikawa Heiji ni yoru Decroly rikai to karikyuramu kaihatu [La réception de la méthode pédagogique de Decroly dans l'école élémentaire attachée à l'école normale pour filles d'Akashi : la compréhension de la méthode de Decroly et le développement d'un programme d'études par Heiji Oikawa], *Karikyuramu kenkyû [Revue des études sur les programmes d'études]*, N°23, pp.1-13.

Hashimoto, M. (2015a). « Taishô shinkyôiku • Saihô » [Revoir le mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô] In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô. pp.3-31.

Hashimoto, M. (2015b). « Oikawa Heiji no dôteki kyôikuron – Seimei to seikatsu » [La théorie de l'éducation dynamique d'Heiji Oikawa : la vie et la vie quotidienne], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô. pp. 203-231.

Hashimoto, M., et Tanaka, S. (2015). « Hachidai kyôiku shuchô no kyôiku rinen – Ai ni tsuranaru seimei, [Les idées pédagogiques des huit grands pédagogues – La vie et l'amour (agapè) », In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]*, Tôkyô : Tôshindô, pp.164-202.

Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. (F. Vezin, R. Boehm, A. De Waelhens, J. Lauxerois, & C. Roëls, Trad.). Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (2012). *Phénoménologie de la vie religieuse*. (J. Greisch, Trad.). Paris : Gallimard.

Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. (J. Tilmant, Éd.). Paris: Economica : Anthropos.

Hilgenheger, N. (2000). JOHANN FRIEDRICH HERBART. *UNESCO : Bureau international d'éducation*, [en ligne] XXIII (3-4), disponible sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/herbartf.pdf [Consulté le 29 septembre 2016].

Hiraki, N. (2009). *Assertion training : Sawayakana « jiko hyôgen » no tame ni [Entraînement à l'assertion : pour améliorer l'expression personnelle]* (2e édition). Tôkyô : Kaneko shobô.

Horio, T., et Sabouret, J.-F. (1993). *L'Education au Japon*. Paris : CNRS Editions.

Horio, T. (2015). Individus, éducation et démocratie : la question des Droits de l'homme et des Droits de l'enfant au Japon. In C. Galan & J.-P. Giraud (dir.), *Individu-s et démocratie au Japon*. Toulouse : Presses universitaires du Midi. pp.247-259.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

Ichikawa, K., et Watanabe, H. (2012). « Nihon ni okeru kôrishugi shisô no ryûnyû to kyôiku : Meijiki no « risshin shusse » wo tegakari to shite » [L'afflux de l'utilitarisme et son influence sur l'éducation au Japon : avec comme clé l'idée de « risshin shusse » au début de l'époque Meiji], *Utsunomiya daigaku kyôiku gakubu kyôiku jissen sôgô sentâ kiyô [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université d'Utsunomiya]*, vol. 35, pp.57-64.

Institut national de la recherche sur la politique éducative. (2010). *Ijime tsuiseki chôsa 2007-2009 [Brimades en recherche longitudinale 2007-2009]* disponible sur : <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienschiryô2/3.pdf> [Consulté le 13 juin 2016]

Institut national de la recherche sur la politique éducative. (2013). *Ijime tsuiseki chôsa 2010-2012 [Brimades en recherche longitudinale 2010-2012]* disponible sur : https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_research-2010-2012.pdf [Consulté le 13 juin 2016]

Ishikawa, M., Onoduka, T., Yoshinami, S., Okui, K., et Tokumaru, S. (2016). « Shôgakkô de no dôbutsu shiiku jugyô ni okeru jidô no shinjô henka : buta no shiiku kara shukka made » [L'évolution des émotions des élèves en primaire en cours d'élevage d'animaux : de l'élevage d'un cochon jusqu'à l'abattage], *Jôetsu daigaku kenkyû kiyô, [Revue de l'Université de Jôetsu]*, Volume 35, pp.239-255.

Ito, H. (2011). « Kyôikushi kara mita bakumatsuki kara Meiji shoki no kyôiku » [L'éducation de la fin de l'époque d'Edo au début de l'ère Meiji], *Ôtemae daigaku ronshû [Revue de l'Université d'Ôtemae]*, vol. 12, pp.17-32.

Iwata, F. (2002) *Inochi no kyôiku no genri to kadai [Le principe et la perspective de l'éducation à la vie au Japon]*, *Ôsaka kyôiku daigaku kiyô [Revue de l'Université kyoiku à Ôsaka]*, vol.51, no°1, pp.37-49.

Iwata, F. (2007a) « Dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôsei » », [Le « religieux » dans l'éducation morale] *Gendai shûkyô*, [*Religion contemporaine*], vol. 2007, pp.84-104.

Iwata, F. (2007b) « Nishida no seimeiron to inochi no kyôiku » [Conception de la vie de Nishida et éducation à la vie], *Nishida tetsugaku gakkai nenpô*, [*Revue de l'association de la philosophie de Nishida*], vol. 4, pp.63-77

Iwata, F. (2009). Jisatsu yobô kyôiku wo sasaeru shiseikan : kokugo kyôkasho wo tegakari ni » [La conception de la vie et la mort supportant " l'éducation préventive du suicide " : à partir de l'analyse des manuels scolaires de japonais]. In : *Gakkô de no jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école]. Sagamihara : Gendai tosho. pp. 49-70.

Iwata, F. (2011a) « Kokkôritsugakkô ni okeru shûkyô kyôiku no genjô to kadai » [Les circonstances actuelles et les perspectives d'éducation en matière religieuse au sein des écoles publiques et étatiques], *Shûkyô kenkyû*, [*Revue des études religieuses*], vol. 85, no°2, pp.375-399.

Iwata, F. (2011b) *Inochi no kyôiku wo kangaeru : kôtei to hitei no dainamizumu* [Réflexion sur l'éducation à la vie – dynamisme entre l'affirmation et la négation]. In : Ishikawa NISHIDA KITARO Museum of Philosophy, *Réfléchir sur la vie*. Ishikawa, 14 novembre 2011.

Javeau, C. (1992). *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles, France : éd. De l'Université de Bruxelles

Kageyama, N. (1999). « Meiji zenki no Pestalozzi shugi kyôiku : Taishô jiyûshugi kyôiku no genten » [L'éducation basée sur les méthodes de Pestalozzi au début de l'ère Meiji : un point de départ de l'éducation libre de Taishô], *Seijô Bungei* [*Revue de la Faculté des arts et de littérature de l'Université de Seijô*], N°167, pp.84-61.

Kaizuka, S. (2002) *Senryôka no shûkyô kyôiku seisaku – « Shûkyôteki jôsô » wo jiku toshite* [Politique en matière d'éducation religieuse sous l'occupation – autour du problème de l'éducation à l'émotion religieuse], *Nihon bukkyô kyôikugaku kenkyô*, [*Revue de l'association pour la recherche sur l'éducation bouddhique au Japon*], vol.10, pp.60-81.

Kaizuka, S. (2006) *Sengo kyôiku no naka no dôtoku/shûkyô* [La morale et la religion dans l'éducation d'après-guerre], Tôkyô : Bunkashobo-Hakubunsha

Kaizuka, S. (2009a) « Sengo no dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôteki jôsô » no kyôikushiteki kentô – Kyôiku seisaku no kanten wo moto ni » [Une étude sur l'histoire de l'éducation à l'émotion religieuse au sein de l'éducation morale d'après-guerre – du point de vue de la politique éducative], *Kirisutokyô kyôiku ronshû*, [*Revue de la société de l'éducation chrétienne*], vol.17, pp.1-14.

Kaizuka, S. (2009b) « Sengo no dôtoku kyôiku ni okeru « shûkyôteki jôsô » to « seimei ni taisuru ikei no nen » - « shûkyôteki jôsô » wo meguru futatsu no tachiba » [L'émotion religieuse et la révérence envers la vie dans l'éducation morale d'après-guerre – les deux

positions sur l'émotion religieuse], *Sengo kyôikushi kenkyû*, [Revue des études sur l'éducation d'après-guerre], vol.23, pp.39-55.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. (F. de Singly, Ed.). Paris, Nathan

Kayashima, N. (1989). Le développement de l'éducation au cours de l'ère Meiji (1867-1912) : modernisation et montée du nationalisme au Japon. *IIEP*, (78), pp.1-58.

Kitamura, M. (2010). « 1919 nen no Dewey to Nihon » [Dewey et le Japon en 1919], *Komazawa daigaku kyôikugaku kenkyû ronshû* [Revue des études sur l'éducation de l'Université de Komazawa], vol. 26, pp.5-32.

Kondô, T. (2003) *Inochi no kyôiku : hajimeru, fukameru jugyô no tebiki* [L'éducation à la vie - Commencer, approfondir ; support pédagogique], Tôkyô : Jitsugyô no Nihon

Kosaka, M. (1963) *Ningenzô no bunretsu to sono kaifuku* [Scission et rétablissement d'un portrait humain], Tôkyô : Risôsha

Kosaka, M. (1966) *Shiken, kitaisareru ningenzô* [Portrait idéal du Japonais], Tôkyô : Chikuma shobô

Krejcie, R. V., et Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, [en ligne] 30(3), pp.607-610, disponible sur : <https://doi.org/10.1177/001316447003000308> [Consulté le 1 février 2017].

Kuramoto, K., Hasuo, H., et Okamura, H. (2016). « Dôtoku kyôiku no tame no hihanteki kôatsu » [Critique des cours de morale] *Ôsaka kyôiku daigaku kiyô*, [Revue de l'Université pour l'éducation d'Ôsaka], vol. 64, n°2, pp.57-74.

Kuroda, Y. (2003). *Buta no P-chan to 32-nin no shôgakusei : inochi no jugyô 900 nichi* [Le cochon P et 32 écoliers : 900 jours d'éducation à la vie] Kyôto : Minerva shobô

La Bible : Segond 21 : l'original, avec les mots d'aujourd'hui. (2016) (19e éd.). Romanet-sur-Lausanne : Société biblique de Genève.

Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. pp.309-340.

Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin. pp.365-389.

Laval, C. (2007). L'École saisie par l'utilitarisme. *Cités*, [en ligne] (10), pp.63-74, disponible sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CITE_010_0063 [Consulté le 5 septembre 2016].

- Leclercq, J.-M. (1984). *Le Japon et son système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Leclercq, J.-M. (1985). *Éducation et société au Japon*. Paris, France : Éd. Anthropos.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles, Belgique, France.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California : Sage.
- Lombard, J. (1997). *Bergson, création et éducation*. Paris, France.
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey : repères*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Maekawa, M. (2004) « Kindai no seimeishugi – shizenshugi he no ô tô to shûkyô [Vitalisme à l'époque moderne - une réponse au naturalisme, et la religion] *Seimei – Seiroubyôshi no uchû* [La vie : le cosmos de la vie, du vieillissement, de la maladie et de la mort], Tôkyô : Iwanami shoten, pp.143-174
- Maroy, C. (1995) L'analyse qualitative d'entretiens. In : Albarello, L. et al., 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : A. Colin. pp.83-110
- Masui, K. (2010). *Nihon gogen kôjiten* [Dictionnaire étymologique de la langue japonaise] Kyôto : Minerva shobô.
- Matsumoto, M. (2008). « Seikatsuka ni okeru dôbutsu shiiku no genjô to kadai » [Situation actuelle et problèmes de l'élevage d'animaux dans l'étude de l'environnement de vie], *Aichi kyôiku daigaku kiyô*, [Revue de l'Université pour l'éducation d'Aichi], vol. 6, pp.97-104.
- Matsushita, K. (2015). « Ijime ni kansuru kodomo no ishiki chôsa kekka kara miru dôtoku kyôiku • jinken kyôiku no kadai » [Problèmes en matière d'éducation morale et d'éducation aux droits de l'homme au vu des résultats d'une enquête d'opinion sur les brimades auprès d'élèves], *Saga daigaku bunka kyôiku gakubu kenkyû ronbunshû*, [Revue de la Faculté de la culture et de l'éducation de l'Université de Saga], Vol. 19, n°2, pp.37-51.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville (Québec) : G. Morin.
- Meirieu, P. (2008). Master 1 de sciences de l'éducation Apprentissage et didactiques des disciplines scolaires Séquence n°2 : Herbart et le modèle de la didactique classique. Disponible sur : https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC002.pdf [Consulté le 11 octobre 2016].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (J.-J. Bonniol, Éd., M. Hlady Rispal, Trad.) (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Millot, A. (1941). L'intérêt pédagogique de la doctrine de Bergson. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, Volume 131. N°3/8, pp.319-342.

Mimizuka, H. (2007). « Shôgakkô gakuryoku kakusa ni idomu : dare ga gakuryoku wo kakutoku suru no ka » [L'inégalité des acquisitions scolaires à l'école primaire : qui acquiert des connaissances ?] *Kyôiku shakaigaku kenkyû*, [*Recherches en sociologie de l'éducation*], [en ligne] vol. 80, pp.23-39, disponible sur : <http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/31284/1/%E6%95%99%E8%82%B2%E7%A4%BE%E4%BC%9A%E5%AD%A680.%E8%80%B3%E5%A1%9A.pdf> [Consulté le 11 mars 2017]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (1998). *Atarashi jidai wo hiraku kokoro wo sodateru tame ni : jisedai wo sodateru kokoro wo ushinau kiki* [Le rapport de l'« éducation au cœur »] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309687.htm [Consulté le 11 mai 2014]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2005). *Heisei 17 nendo ban monbukagaku hakusho* [*Livre blanc du Ministère de l'Éducation pour l'année 2004*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/index.htm [Consulté le 9 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2007). *Heisei 19 nendo « Jidô seito no mondai kôdô tô seito shidô jô no shomondai ni kansuru chôsa* [*Enquête sur la question du traitement des problèmes comportementaux chez les élèves pour l'année 2006*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1278479.htm [Consulté le 4 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008a). *Sukûru sôsharu wâkâ jissen katsudô jireishû* [*Mises en œuvre des assistants sociaux scolaires et exemples d'interventions des assistants sociaux scolaires*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm [Consulté le 7 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2008b). *Taiken katsudô jireishû* [*Exemples d'activités expérimentales*] disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055.htm [Consulté le 7 juillet 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, (2009a) *Bakumatsu ishinki no kyôiku* [*L'éducation vers la fin de l'époque d'Edo*], Disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317556.htm [Consulté le 1 mai 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2009b). *Jinken kyôiku no suishin ni kansuru torikumi jôkyô no chôsa kekka ni tsuite* [Résultats d'enquêtes sur la promotion de l'éducation aux droits de l'homme] disponible sur : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/11/25/1286571_1_1.pdf [Consulté le 22 juillet 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2013). *Ijime bôshi taisaku suishinhô wo fumaeta gakkô no torikumi jôkyô ni kansuru chôsa ni tsuite* [Recherches sur l'avancée de la mise en place des dispositifs dans les écoles à la suite de la loi promouvant les dispositifs préventifs des brimades] disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_02.pdf [Consulté le 12 juin 2016]

Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. (2015). *Dôtoku kyôiku no bapponteki kaizen, jûjitsu* [Révision radicale de l'éducation morale] disponible sur : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_9.pdf [Consulté le 16 juillet 2016]

Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-Être. (2010). *Heisei 22 nen kokumin seikatsu kiso chôsa no gaikyô - Hinkonritsu no jôkyô* [Résultats de l'enquête élémentaire sur les conditions de vie de la population pour l'année 2010 – Taux de pauvreté] disponible sur : <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa10/2-7.html> [Consulté le 30 mai 2016]

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Morin, E. (2008). *La méthode* (Vol. 1). Paris : Édition du Seuil.

Morioka, M. (1991). « 1980 nendai no « inochi » ron » [Le débat sur « la vie » dans les années 1980] *Nihon kenkyû*, [Études japonaises], n°4, pp.225-243.

Morioka, M., Inaga, M., et Yoshimoto, S. (2007). « Seimei no tetsugaku no kôchiku ni mukete (1) Kihon gainen, Bergson, Jonas » [Vers la construction d'une philosophie de la vie (1) Les concepts fondamentaux, Bergson, Jonas] *Ôsaka furitsu daigaku kiyô*, [Revue de l'Université départementale d'Ôsaka], Volume 3, pp.3-68.

Morioka, M. (2012). The Concept of Life in Contemporary Japan. *The Review of Life Studies*, Vol.2, pp.23-62.

Mucchielli, A. (Éd.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Murakami, S. (1970) *Kokka shintô* [Shintô d'État], Tôkyô : Iwanami shoten

Nakagawa, M. (2007). « Shôgakkô ni okeru dôbutsu shiiku katsuyô no kyôikuteki kôka to arikata to shien shisutemu ni tsuite » [De l'intérêt éducatif de l'élevage d'animaux à l'école primaire et du système d'aide vétérinaire], *Ochanomizu joshi daigaku kodomo hattatsu kyôiku kenkyû sentâ kiyô*, [Revue du centre du développement de l'enfant de l'Université Ochanomizu], [en ligne] vol.4, pp.53-65, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110006559944.pdf?id=ART0008542942&type=pdf&lang=en&host=cini&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1490327668&cp= [Consulté le 11 juillet 2016]

Nishiwaki, R. (2004) *Nihonjin no shûkyôteki shizenkan : ishiki chôsa ni yoru jisshôteki kenkyû* [La conception religieuse de la nature chez les Japonais : une recherche empirique par l'enquête], Kyôto : Minerva shobô

Nozaki, T. (1998). « Weber no shihonshugi seishinron to Meiji ishinron ni kansuru hôhôteki shûsatsu : shihonshugi no sôshutsu to ishoku » [Une réflexion méthodologique sur le capitalisme selon Weber et la restauration de Meiji : création et acclimatation du capitalisme], *Bukkyô daigaku shakaigakubu ronshû* [Revue de la Faculté de la sociologie de l'Université de Bukkyô], vol. 31, pp.105-121.

Oba, J. (2014). L'émergence et le développement de l'université japonaise entre héritage et adaptation de modèles occidentaux. In Y. Bettahar & M. -J. Choffel-Mailfert (direction), *Les universités au risque de l'histoire : principes, configurations, modèles* (pp. 385-407). PUN-Editions universitaires de Lorraine.

Oba, J. (2015). L'organisation du système éducatif japonais 2015. In : Centre international Chugoku, JICA (Agence japonaise de coopération internationale), *Stage de formation de professeurs pour l'éducation de base en Afrique*. Hiroshima, du 18 janvier au 24 février 2016.

Olivier, L., Bédard, G., et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche : sources, outils et méthode*. Paris : L'Harmattan.

Paillé, P. (1996). Qualitative (analyse), In : Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin. pp.182-184

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Parkerson, D. H., et Parkerson, J. A. (2001). *Transitions in American education: a social history of teaching*. New York ; London : RoutledgeFalmer.

Pasqua, H. (1993). *Introduction à la lecture de « Etre et temps » de Martin Heidegger*. Lausanne : L'Age d'homme.

Pestalozzi, J. H. (1996). *Lettre de Stans*. (M. Soëtard, Trad.). Carouge-Genève: Ed. Zoé.

Piaton, G. (1982). *Henri Pestalozzi : la présence de l'amour*. Toulouse : Privat.

Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (2000). OVIDE DECROLY. In Houssaye, J. (2000) *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers* Paris : Bordas. pp.135-148.

QUINT-ESSENZ Promotion Santé Suisse. (s.d.). Salutogenesis. Disponible sur : <http://www.quint-essenz.ch/fr/topics/1249> [Consulté le 1 juillet 2016].

Quivy, R., Van Campenhoudt, L., et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd). Paris : Dunod.

Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, [en ligne] 41(1), disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/369477> [Consulté le 8 novembre 2016].

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.

Ricœur, P. (2001). Éthique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France. pp. 580-584.

Ringer, F. (1978). Reviewed Work : The German Tradition of Self-Cultivation: "Bildung" from Humboldt to Thomas Mann by W. H. Bruford, *Central European History*, [en ligne] vol.11, N°1, pp.107-113, disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/4545821> [Consulté le 11 octobre 2016].

Ruquoy, D. (1995) Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In : Albarello, L. et al., 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : A. Colin. pp.59-82.

Sabouret, J.-F. (1985). *L'Empire du concours : lycéens et enseignants au Japon*. Paris : Autrement.

Sabouret, J.-F., & Sonoyama, D. (dir.). (2008). *Liberté, inégalité, individualité : le Japon et la France au miroir de l'éducation*. Paris : CNRS Éditions.

Sakade, Y. (1983). « Chôseijutsu » [L'art de la longévité] In : *Dôkyô to ha nanika [Qu'est-ce que le taoïsme ?]* Tôkyô : Hirakawa shuppansha. pp. 239-284.

Sasaki, M. (1980) « « Jôshô » to iu yôgo no kigen to teichaku katei ni tsuite no kôsetsu – Meijiki shinrigaku wo chûshin ni » [Réflexion sur l'origine et la conceptualisation du mot « jôshô » (émotion) à partir de l'histoire de la psychologie à l'ère Meiji], *Ôtani gakuhô [Revue de l'Université d'Ôtani]*, vol.60, no°2, pp.40-52.

Satô, M. (2012). À la recherche d'une école pour le XXIe siècle. Quelles (réformes scolaires) alternatives aux politiques néolibérales ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] (27), pp. 37-54, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.447> [Consulté le 27 avril 2016]

Shimazono, S. (2003) « Shiseigaku shiron 1 » [Essai sur les études sur la vie et la mort 1], *Shiseigaku kenkyû*, [Études sur la vie et la mort], n°1, pp.12-35

Shimazono, S. et Takeuchi, S. (2008) *Shiseigaku 1, shiseigaku to ha nanika*, [Études sur la vie et la mort : qu'est-ce que les études sur la vie et la mort ?] Tôkyô : Publication de l'Université de Tôkyô

Shimizu, K. (2012). Ecart entre les performances scolaires des élèves et organisation de l'école. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, [en ligne] N°27, pp. 117-132, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/dse.503> [Consulté le 26 mai 2016]

Shinkawa, Y. (2016). « Kôkatekina dôtoku kyôiku no tame no shidô hôhô ni tsuite no kenkyû : dôtoku gakushû puroguramu no jissen wo moto ni [Une recherche sur la didactique efficace de l'éducation morale, basée sur une utilisation pratique d'un programme d'apprentissage en morale], *Kansai fukushi daigaku hattatsu kyôikugakubu kenkyû kiyô* [Revue de la faculté d'éducation au développement de l'enfant à l'Université de Kansai Fukushi], Volume 2, n°1, pp.37-45.

Société de l'éducation de la science en premier cycle au Japon (2003). « Modalités souhaitables de l'élevage des animaux dans les écoles ». disponible sur : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06121213/001.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Soëtard, M. (1994). JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. *UNESCO : Bureau international d'éducation*, [en ligne] XXIV (1-2), disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalof.pdf> [Consulté le 1 octobre 2016].

Soëtard, M. (1998). Pestalozzi : du chrétien éducateur au pédagogue chrétien. In *Le pédagogue et la modernité : à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827* Bern ; Berlin ; Paris : P. Lang. pp.139-150.

Soëtard, M. (dir.) (2012). *Méthode et philosophie : la descendance éducative de l'« Émile »*. Paris : l'Harmattan.

Sonoda, M. (2014). Jinken kyôiku ni kakawaru asâshon torênîngu : « Jitasôgoshonchô » wo gutaikasuru kotsu [L'entraînement d'assertion pour l'éducation aux droits de l'homme : concrétiser le « respect mutuel »] *Kyôiku shinrigaku nenpô*, [Annal de l'association de la psychologie de l'éducation au Japon], [en ligne] Vol.53, pp.237-240, disponible sur : <https://doi.org/10.5926/arepj.53.237> [Consulté le 15 juillet 2016]

Sonoyama, D. (2006). Une politique volontariste des savoirs et des compétences basées sur l'évaluation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [en ligne] N°43, pp. 47-55, disponible sur : <http://doi.org/10.4000/ries.211> [Consulté le 27 avril 2016]

Sueki, F. (2004) « Meiji shisôka ron » [Les penseurs de l'ère Meiji] Tôkyô : Transview

Sueki, F. (2006) « Nihon shûkyô ron » [L'histoire des religions au Japon] Tôkyô : Iwanami shoten

Sugiyama, R. (2004). « « Inochi no kyôiku » no kentô ». [Un examen de l' « éducation à la vie »], *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], Vol. 54, n°3, pp.55-65.

Sumimoto, K. (2015). « Shôgakusei, chûgakusei, kôkôsei no “inochi” ni taisuru ishiki no jittai : “inochi no kyôiku” ni kansuru shitsumonshi chôsa kekka wo tôshite » [La situation actuelle des compréhensions de la « vie » chez les élèves en primaire, au collège et au lycée : à travers un questionnaire sur l' « éducation à la vie »] *Kantaiheiyô daigaku kenkyû kiyô*, [Revue de l'Université de Kantaiheiyô], n°9, pp.159-169.

Suzuki, S. (1990) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (1) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (1)], *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 25, pp.1-23.

Suzuki, S. (1991) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (2) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (2)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 26, pp.1-22.

Suzuki, S. (1992) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (3) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (3)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 27, pp.83-99.

Suzuki, S. (1993) « Sengo kaikaku ni okeru shûkyô kyôiku to shinkyô no jiyû (4) » [L'éducation religieuse et la liberté de conscience religieuse dans la réforme d'après-guerre (4)] *Ferris jogakuin daigaku bungakubu kiyô*, [Revue de la Faculté de Littérature à l'Université Ferris], vol. 28, pp.1-25.

Suzuki, S. (1996). « Tôzai no seimei shugi - 20seiki shotô no datsu kindai shisô [Vitalisme occidental et oriental - Anti-modernisme au début du 20ème siècle] In : T. Yamaori et S. Nakanishi (Éd.) *Shûkyô to bunmei* [Religion et civilisation] Tôkyô : Asakura shoten. pp. 151-171

Suzuki, S. (1998) « Nishida Kitarô « Zen no kenkyû » wo yomu – Seimeishugi tetsugaku no keisei » [Une lecture de l' « étude sur le bien » de Kitarô Nishida – La formation de sa philosophie de la vie] Bulletin of International Research Center for Japanese Studies, vol.17, pp.87-136

Suzuki, S. (2002). « Seimeikan no kindai - shinkaron juyô wo chûshin ni [La modernité de la conception de la vie - autour de la réception de l'évolutionnisme]. In : *Nihon tetsugakushi fôramu* (Éd.), *Tokushû - Seimei* [Édition spéciale - Vie] Kyôto : Shôwadô. pp.52-70.

Suzuki, T. (2011). « Shôwa shoki no rika kyôiku ni okeru gakkô shiiku dôbutsu no ichizuke » [Utilisation de l'élevage au profit de l'éducation scientifique au début de l'ère Meiji] Tôkyô

mirai daigaku kenkyû kiyô, *Tokyo Future University Bulletin*, [Revue de l'Université de Tôkyô Future], [en ligne] vol.5, pp.51-59, disponible sur : http://www.tokyoumirai.ac.jp/info/research/bulletin/pdf/07/suzuki_tetsu.pdf [Consulté le 8 juillet 2016]

Tachikawa, K., et Tanaka, R. (2009). « Shôgakkô kyôiku ni okeru dôbutsu shiiku to inochi no kyôiku » [Élevage d'animaux et éducation à la vie à l'école primaire] *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la Faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], vol. 59, pp.191-205.

Takamiya, M. (2007). « J · S · Mill ni okeru kôrishugi to kyôiku shisô no kankei » [Le rapport entre l'utilitarisme et la philosophie de l'éducation chez J. S. Mill], *Kyôiku tetsugaku kenkyû*, [Revue de la société de la philosophie de l'éducation] [en ligne] N° 95, pp.51-70, disponible sur : <http://doi.org/10.11399/kyouikutetsugaku1959.2007.51> [Consulté le 7 septembre 2016]

Tanaka, S. (2007). « Kanzensei he no kanzensei : nani ga hito wo tôsô ni mukawaseru no ka ? » [La résolution pour la perfection : Qu'est-ce qui pousse l'humain à la lutte ?], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N°16, pp.75-83.

Tanaka, S. (2009). *Shakaisei gainen no kôchiku : Amerika shinposhugi kyôiku no gainenshi* [La construction du social : une histoire des idées de l'éducation progressive aux États-Unis], Tôkyô : Tôshindô.

Tanaka, R., et Tachikawa, K. (2009). « Shôgakkô ni okeru dôbutsu shiiku no genjô to kyôshi no futankan no kenkyû » [Une étude sur les situations actuelles d'élevage à l'école et la charge des enseignants] *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la Faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], vol. 59, pp.181-190.

Tanaka, S. (2010). « Kyôsonzai gainen no kigen he : Sei Paulo no « yowasa no chikara » to « ai » » [Vers l'origine de la conception de la coprésence : la « faiblesse » et l' « agapè » chez Saint Paul], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N°19, pp.1-14.

Tanaka, S. (2013a). « Rinriteki kiso – Kyôiku wo sasaeru ai » [Le fondement éthique – l'amour en éducation], In Morita, N., Morita, N. (2013) *Kyôiku shisôshi de yomu gendai kyôiku* [Lire l'éducation contemporaine à partir des pensées éducatives], Tôkyô : Keisô shobô. pp.269-287.

Tanaka, S. (2013b). « Taishô shinkyôiku no shisôshi he : yakudôsuru seimei no shisô » [Vers une histoire de la pensée du mouvement d'Éducation nouvelle de Taishô : la pensée comme élan vital], *Kindai kyôiku fôramu* [Forum d'éducation moderne], N° 22, pp.91-99.

Tanaka, S. (2013c). « Kyômei kyôshin suru sonzai : Heidegger/Tillich no kairosu » [Être de résonance affectueuse : Kairos selon Heidegger et Tillich], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°39, pp.1-10.

Tanaka, S. (2014). « Agapè to kyôgen mae : Marcel no comyunion [Agapè et coprésence : la communion de Marcel], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°40, pp.119-141.

Tanaka, S. (2015a). « Dewey kyôiku shisô no kiso – Shizen no koô kanôsei » [Fondements de la philosophie de l'éducation de Dewey – Communicabilité de la nature], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie], Tôkyô : Tôshindô, pp.34-60.

Tanaka, S. (2015b). « Shisô toshite no Taishô kyôiku he – koôshi yakudôsuru agape [Vers une histoire de la pensée de l'Éducation nouvelle à Taishô – Agapè se répondant et vibrant], In : *Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô* [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie], Tôkyô : Tôshindô, pp.518-550.

Tanaka, S. (2015c). « Sonzai ni mukau shikô : Heidegger no “manabi” » [Une pensée se dirigeant vers le *Sein* : l'“apprendre” ontologique de Heidegger], *Tôkyô daigaku kyôikugaku kenkyûka kenkyûshitsu kiyô*, [Revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tôkyô], N°41, pp.49-66.

Tillich, P. (1999). *Le courage d'être*. (J.-P. P. LeMay, Trad.). Paris ; Genève ; Québec : les Éd. du Cerf ; Éd. Labor et fides ; les Presses de l'Université Laval.

Tokumaru, S. (2009). « Gakkô de jisatsu yobô kyôiku ha kanô ka ? » [Une « éducation préventive du suicide » est-elle possible à l'école ?] In : *Gakkô de no jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école] Sagamihara : Gendai tosho, pp.1-30.

Torimitsu, M. (2013). « Ningen keisei – kyôiku kagaku no kiso gainen toshite no *Bildung* » [Formation personnelle - *Bildung* en tant que concept fondamental des sciences de l'éducation], *Kyôiku shisôshi de yomu gendai kyôiku* [Lire l'éducation contemporaine à partir des pensées éducatives], Tôkyô : Keisô shobô. pp.156-175

Toriyama, T. (2011). *Inochi ni fureru : sei to sei to shi no jugyô* [Sentir la vie : cours sur la vie, le sexe et la mort] Tôkyô : Tarôjirô sha.

Tsuchiya, K. (2015). « Sukûru sôsharu wâkâ no tachiba kara » [Du point de vue de l'assistant social scolaire], *Nihon kyôiku shakaigakkai taikai happyô yôshi shûroku* [Revue de la société de la sociologie de l'éducation au Japon], [en ligne] (67), pp.428-429, disponible sur : http://ci.nii.ac.jp/els/110010040436.pdf?id=ART0010607102&type=pdf&lang=en&host=cini&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1489240353&cp= [Consulté le 18 janvier 2017]

Tsujimoto, M. (1999). « Kinsei ni okeru seiji to kyôiku : jukyô shisô to no kanren » [La politique et l'éducation à l'époque pré-moderne : le rapport avec la pensée confucianiste], *Nihon kyôiku gakkai taikai kenkyû happyô yôkô* [Actes du symposium de l'Association de l'éducation au Japon], vol. 58, pp.32-35.

Tsunoda, T. (1982). Latéralité du système auditif central et langue maternelle. *Le Genre Humain*, Volume 3-4, pp.137-146.

Ueno, T. (1958) « Jôshô kyôiku no kitei ni aru mono » [Fondements de l'éducation aux émotions], *Kyôiku to igaku*, [Éducation et médecine], vol.6, no°3, pp.188-194.

UNICEF (2005), La pauvreté des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (6), disponible sur : <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard6f.pdf> [Consulté le 31 mai 2016].

UNICEF (2007), La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (7), disponible sur : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_fre.pdf [Consulté le 4 juin 2016].

UNICEF (2012), Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* [En ligne] (10), disponible sur : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_fre.pdf [Consulté le 31 mai 2016].

Vié, M. (1991). *Le Japon contemporain* (5e édition mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.

Vieille-Grosjean, H. (2015), *Plaidoyer pour l'informel en éducation* : Dernière conférence à la faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Strasbourg.

Watanabe, M. (1999). « Komyunikêchonteki kôï riron ni yoru dôtoku kyôiku no kanôsei » [La possibilité de l'éducation morale selon la théorie de l'agir communicationnel] *Hyôgo kyôiku daigaku kenkyû kiyô*, [Revue de l'Université d'éducation de Hyôgo], vol. 19, pp.93-101.

Watanabe, M. (2016). « Chûgakkô no dôtoku kyôiku ni oite « inochi » no kyôiku wo donoyôni jissensuru ka ? (1) » [Comment peut-on pratiquer l'éducation à la vie à travers l'éducation morale au collège ? (1)], *Okayama daigaku kyôshi kyôiku kaihatsu sentâ*, [Revue du Centre de développement de la formation des enseignants de l'Université d'Okayama], vol. 6, pp.106-112.]

Worms, F. (2013). *Le vocabulaire de Bergson*. Paris : Ellipses.

Yamaguchi, K. (1979) « Monbushô kunrei daijûnigô (1899) to « Shûkyôteki jôshô kyôiku no kan.yô ni kansuru » monbujikan tsûchô (1935) no rekishiteki igi ni tsuite » [Une histoire de l'administration sur l'éducation en matière religieuse (1935)] *Kokusai kirisutokyô daigaku gakuhô*, [Revue de l'Université internationale chrétienne], vol. 22, no°3, pp.41-69.

Yamaguchi, K. (1989) « « Kokusai kokka Nihon » nashonarismu no dôtoku kôzô : tennôsei ideorogî to shûkyôteki jôshô kyôiku no shakaiteki haikai » [Système moral du nationalisme de l'« Etat international nippon » - Contexte social de l'apparition de l'idéologie impérialiste et de l'éducation à l'émotion religieuse], *Kyôiku* [Éducation], vol.39, no°6, pp.78-90.

Yamamoto, M. (1985). « Nihon ni okeru Herubaruto-ha kyôikugaku no dônnyû to tenkai » [Introduction et développement du Herbartianisme au Japon], Keiô gijuku daigaku daigakuin shakaigaku kenkyûka kiyô [Revue de la Faculté de sociologie de l'Université de Keiô gijuku], N°25, pp.67-74.

Yamamoto, K. (2007). « Shubiikkan kankaku wo takameru shiseikan no kyôiku no arikata wo saguru » [La possibilité d'une éducation à la vie et la mort améliorant le sentiment de cohérence], *Shûkyô kenkyû*, [Revue d'études religieuses], vol.80, n°4, pp.947-948.

Yamamoto, K. (2009). « Ikiru imi to jisatsu yobô » [Le sens de la vie et l'éducation préventive du suicide]. In : *Gakkô deno jisatsu yobô kyôiku wo saguru* [La possibilité d'une éducation préventive du suicide à l'école]. Sagamihara : Gendai tosho. pp. 71-90.

Yamazumi, M. (1980), *Kyôiku chokugo* [Rescrit impérial sur l'éducation], Tôkyô : Asahisensho

Yanabu, A. (1977) « Hon.yaku no shisô : « shizen » to nature [La pensée de la traduction : « shizen » et « nature »], Tôkyô : Heibon sha

Yanabu, A. (1982) *Hon.yaku.go seiritsu jijô* [Une histoire de la traduction], Tôkyô : Iwanami shoten

Yonekawa, K., et al. (2016). « Kokusai hikaku wo tsûjita sukûru sôsharu wâku no teigi no ichikôsatsu » [une réflexion sur le concept du travail social à travers les comparaisons internationales], *Teikyô heisei daigaku kiyô* [Revue de l'Université de Teikyô Heisei], [en ligne] vol. 27, pp.57-66, disponible sur : https://lib.thu.ac.jp/webopac/kiyou27_057.?key=BFTCZZ [Consulté le 18 janvier 2017]

Yumiyama, T. (2009) « Shûkyô shakaigaku kara mita inochi no kyôiku » [L'éducation à la vie vue de la sociologie des religions] *Gendai no esupuri*, [Esprit d'aujourd'hui], no°499, pp.156-165.

Yumiyama, T. (2010) « Nihon ni okeru supirichuaru kyôiku no kanôsei » [La possibilité 'une éducation spirituelle au Japon] *Shûkyô kenkyû*, [Revue d'études religieuses], vol. 84, no°2, pp.553-577.

Zarader, M. (2012). *Lire « Être et temps » de Heidegger : un commentaire de la première section*. Paris : J. Vrin.

Sunami INOUE

L'éducation à la vie (*inochi*) à l'école primaire au Japon : Approche anthropologique au miroir du 21^e siècle

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants portant sur le développement du respect de soi, des autres, voire de la vie des élèves en primaire au Japon. L'« éducation à la vie » est liée au contexte social et scolaire de l'apparition des phénomènes massifs de brimades, de violences, de refus d'aller à l'école et de suicide. S'y associent souvent les problèmes psychologiques comme une faible estime de soi, la tendance dépressive, le développement relationnel et communicationnel insuffisant.

Une enquête a été menée auprès des acteurs éducatifs adultes à Kyôto. Prenant une approche anthropologique, nous avons construit une conception de l'éducation à la vie basée sur les données empiriques. Les résultats montrent qu'en faisant cette éducation, les enseignants participent pleinement à la transmission culturelle et à la socialisation des élèves, tout en les éduquant aux normes et aux valeurs culturelles et sociales.

Mots-clés : Éducation au Japon, anthropologie de l'éducation, formation éthique et morale, transmission, socialisation, théorie ancrée

Abstract

This research focuses on the pedagogical practices of teachers relating to the development of self-respect, respect of others and the lives of primary students in Japan. "Life education" is linked to the social and educational contexts of the emergence of bullying, violence, refusal to go to school and suicide among children and young people, which are often associated with psychological problems such as low self-esteem, depressive tendency, insufficient relational and communication development.

A survey was carried out among different adult educational actors at the primary school level in the city of Kyoto. Adopting an anthropological approach, life education was examined based on empirical data. The results show that by teaching life education, teachers fully participate in the cultural education and socialization of pupils, while at the same time educating them about cultural and social norms and values.

Keywords : Education in Japan, anthropology of education, ethical and moral training, transmission, socialization, grounded theory