

## L'éducation à la vie (*inochi*) au Japon – L'émergence d'une éthique interculturelle dans les pratiques enseignantes

Sunami Inoue\*

**Résumé :** *Cet article propose une réflexion sur l'éthique interculturelle dans le contexte japonais, sur les thèmes de la violence à l'école et de l'éducation préventive nommée « éducation à la vie » (inochi). Il existe une pluralité d'approches pédagogiques fondées, d'une part, sur les droits de la personne et, d'autre part, sur les valeurs culturelles autour de l'inochi. Pourtant, les pratiques culturelles et les droits de la personne ne sont pas toujours compatibles en raison de leurs fondements culturels différents. Des entretiens compréhensifs et narratifs auprès d'enseignants montrent qu'en menant des réflexions critiques sur leurs propres pratiques, ceux-ci peuvent surmonter certaines limites de la pensée culturelle de façon à développer des arguments conceptualisables au niveau de l'éthique fondamentale de Paul Ricoeur. L'article conclut que le métier d'enseignant au Japon requiert de plus en plus les compétences interculturelles dans le cadre de l'éthique enseignante.*

**Mots-clés :** *éthique interculturelle, éducation à la vie au Japon, inochi, droits de la personne*

### Introduction

Cet article s'intéresse à l'interculturalité abordée sous l'angle de l'hétérogénéité de la société japonaise, telle que perçue ou vécue par et entre les Japonais. Cette hétérogénéité est le résultat de

---

\* Docteure en sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg et au Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (Lisec).

l'évolution sociale et économique et de la psychologie sociale propres à la période suivant la Seconde Guerre mondiale.

Vers 1955, le Japon connaît un essor économique – également appelé « miracle économique japonais » – qui dure jusqu'au début des années 1970. En 1958, 72 % des Japonais déclarent avoir le sentiment d'appartenir à la classe moyenne; dix ans plus tard, ce taux approche 90 %. Une majorité de Japonais s'identifie donc à un grand groupe socioéconomique homogène. Ils occupent des formes de travail plus ou moins similaires et partagent un sentiment d'unité et une satisfaction quant à leurs conditions de vie (Vié, 1991). Cette massification de la classe moyenne est étroitement liée à l'idée d'égalité des chances véhiculée par l'enseignement secondaire devenu quasi universel à l'époque.

Suite aux chocs pétroliers des années 1970, des politiques néolibérales sont adoptées afin de sauver l'économie nationale. Ces politiques consistaient à privatiser divers secteurs d'activité, y compris l'éducation publique obligatoire aux niveaux primaire et secondaire et à les mettre en compétition. Leur mise en œuvre a généré des situations de précarité et un écart grandissant de revenus entre les Japonais, faisant en sorte que de nos jours, il existe de la *pauvreté dans un pays riche*, principalement dans les grandes zones urbaines (Satô, 2012) où les familles monoparentales, recomposées, isolées, modestes, voire défavorisées, sont les plus touchées. Les conditions de vie, les niveaux d'éducation et les valeurs sociales et personnelles se diversifient et cette diversité sociale fragilise le sentiment d'appartenance à un groupe jusque-là relativement homogène. Cette hétérogénéité sociale qui engendre une pluralité dans les valeurs personnelles constitue le point de départ de la présente réflexion pour une éthique interculturelle. Celle-ci s'articulera autour du sujet de la violence à l'école et de la démarche préventive mise à profit par des enseignants japonais, qu'on appelle l'« éducation à la vie » (*inochi*).

## 1. La violence à l'école

La violence à l'école est un problème social qui touche de nombreuses sociétés dans le monde. Les premières études sur ce problème ont été menées dans les pays scandinaves dans les années 1970. Par la suite, les diverses recherches nationales et inter-

nationales ont donné naissance à l'*Observatoire international de la violence scolaire* (à l'origine *Observatoire européen*) en 1998.

Parmi les différentes formes de violence à l'école, le harcèlement par les pairs ou le *school bullying* est omniprésent en Europe du Nord et dans le monde anglo-saxon depuis les années 1970 (Debarbieux, 2006). Il l'est également dans les autres pays européens ainsi qu'au Japon. Le harcèlement par les pairs consiste en une victimisation répétitive et est la cause de conséquences psychologiques graves chez les victimes : perte de confiance en soi, tendances dépressives, voire suicidaires, accompagnées de problèmes d'absentéisme, d'insuccès et de décrochage scolaire (Olweus, 1993). Face à ce problème, les communautés scientifiques et éducatives mettent en place des moyens préventifs issus des approches psychologiques de développement, telles que le renforcement des compétences sociales et émotionnelles et de la capacité empathique. Si ces éléments constituent habituellement le socle d'une éducation préventive dans les pays occidentaux, ce n'est pas le cas au Japon où cette orientation est relativement peu mise en œuvre sur le terrain.

## 2. L'éducation à la vie

Au Japon, le modèle de « l'éducation à la vie » vise le développement chez les élèves de l'école primaire du respect de soi, des autres, et de la vie. Son émergence vers les années 2000 est subséquente à l'apparition de phénomènes graves de harcèlement par les pairs, d'absentéisme, de problèmes psychologiques et de suicides chez les enfants.

Concrètement, l'éducation à la vie est abordée dans les différentes matières scolaires de façon transversale. L'atteinte de l'objectif principal, le développement du respect de la vie, se fait par l'entremise d'activités pédagogiques telles que l'élevage des animaux, l'éducation alimentaire et l'éducation morale. Le ministère de l'Éducation<sup>1</sup> souligne particulièrement les bienfaits et l'utilité de l'élevage des animaux dans le développement de la

---

<sup>1</sup> L'appellation officielle du ministère concerné est le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. Ici, l'auteure utilise une abréviation.

capacité relationnelle et communicationnelle, primordiale dans l'apprentissage du respect de la vie et la promotion d'un comportement social et civique chez les élèves (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, 1998). Par exemple, un des objectifs de l'étude des environnements de vie<sup>2</sup> est de sensibiliser les élèves à la nature et à la croissance des plantes et des animaux afin de développer une capacité affective et relationnelle. Cet enseignement met l'accent sur la patience, le sens des responsabilités et une compréhension de la vie basée sur des expériences réelles.

La promotion du contact avec les animaux s'inscrit dans un contexte où les enfants citadins ont de moins en moins de chances d'avoir un animal de compagnie à la maison en raison de l'interdiction dans les copropriétés d'en posséder. Selon Nakagawa (2007), environ 70 % des enfants japonais grandissent aujourd'hui sans jamais avoir touché d'animaux, sans jamais en avoir serrés dans leurs bras ou senti la chaleur de corps vivants.

Fumiaki Iwata, un philosophe japonais de l'éducation, fait un lien entre le rapport au vivant des enfants d'aujourd'hui et le contexte social en matière de décès. Des statistiques montrent qu'en 1951, 82,5 % des Japonais décédaient à la maison contre 11,6 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite. En 2008, le ratio s'est inversé : 12,3 % des gens mouraient à la maison contre 85,3 % à l'hôpital, en clinique ou en maison de retraite (Iwata, 2011, p. 79). Autrefois, les grands-parents étaient soignés par des membres de la famille et par le médecin qui venait à la maison, ils s'affaiblissaient peu à peu, puis mouraient. Dans ce contexte, les enfants étaient témoins du processus naturel menant à la mort. De nos jours, les grands-parents sont soignés à l'hôpital et la vie est plus longue qu'avant. La famille, et plus particulièrement les enfants, ne leur rendent pas visite tous les jours.

De la même manière, les lieux de naissance ont connu de grands changements. 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, les naissances à domicile sont extrêmement rares, se limitant à 0,2 %. Autrefois, en raison de

---

<sup>2</sup> L'étude des environnements de vie est au programme des élèves des deux premières années de l'école primaire.

fratries nombreuses, les enfants avaient l'occasion de voir de près le ventre de leur mère grossir. La sage-femme arrivait à la maison, et ils entendaient les cris du nouveau-né. Pour Iwata, ce sont 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 moins en moins le cas, sauf si cet apprentissage peut se faire consciemment, par exemple, à l'école (*ibid.*)

Si les différents pays dits développés ont connu une telle évolution sociétale de façon plus ou moins similaire, le traitement de la question de la violence à l'école recèle un enjeu spécifiquement japonais : la tendance à interpréter le comportement non respectueux ou violent des élèves comme un manque de respect pour la vie d'un être vivant. Autrement dit, la violence à l'école, notamment le harcèlement par les pairs, est mise en perspective à partir du rapport au vivant, par exemple de la sensibilité et de l'empathie pour les êtres vivants – qu'ils soient animaux ou végétaux. Dans cette conception, l'éducation à la vie vise l'humain en tant qu'être vivant et cherche à sensibiliser les élèves au fait d'être en vie, comme angle d'approche d'une démarche préventive de la violence.

La spécificité de l'enjeu japonais relatif à la violence à l'école que je viens d'exposer contraste avec la manière de la problématiser et de la prévenir dans le monde occidental, laquelle se caractérise par une posture à la fois individualiste et anthropocentrique. L'éducation à la vie au Japon est précisément une éducation visant à former à l'*inochi* – « vie » en français –, qui s'avère riche d'un sens éthico-philosophique endogène. La partie suivante présente un exposé ethnographique de l'univers de l'*inochi* dans la culture japonaise.

### 3. Étymologie et origines du terme *inochi*

Étymologiquement, le vocable *inochi* se compose des trois syllabes : *i*, *no* et *chi* (息,内,靈). Il indique l'âme à l'intérieur du souffle et signifie, plus généralement, l'énergie spirituelle qui permet de vivre (Masui, 2010, p. 75). *Inochi* peut correspondre à *animus* en latin et à *psyché* en grec, qui se rapportent tous deux au souffle (Morioka, 2012, p. 28).

La notion d'*inochi* se rapproche de celle du *qi* dans le taoïsme. Le taoïsme est un système de pensée cosmologique, religieuse, philosophique et médicale apparu en Chine vers le V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Il propose une philosophie cosmologique selon laquelle le *qi* est une matière première constituant les êtres (mobiles et immobiles) et remplissant l'univers. Le *qi* peut se traduire par l'air, l'atmosphère, le vent, le souffle, mais aussi par la vie et par la vitalité humaine. Le taoïsme se caractérise par l'homogénéité qualitative du *qi* qui constitue, d'une part, les êtres vivants, dont l'humain et, d'autre part, l'air et l'univers. La continuité ou le lien entre l'univers (ou la nature) et les êtres humains (les êtres vivants) par l'intermédiaire du *qi* est un élément-clé nécessaire à la compréhension des arguments éthiques autour du terme *inochi* et, par le fait même, de l'éducation à la vie (*inochi*).

En outre, la philosophie taoïste est également indissociable de la médecine traditionnelle chinoise, dont le principe renvoie au maintien et à l'amélioration de la santé physique et mentale par le soin du *qi* ou de l'*inochi*. Sa finalité est à la fois religieuse et philosophique : la progression vers l'immortalité ou vers la longévité dans ce bas monde. L'ensemble de ces aspects pratiques médicaux, psychologiques et alimentaires des pensées du taoïsme est bien aisément observable dans les conceptions de la vie et du monde les plus basiques chez les Japonais.

#### **4. Le paradigme de l'*inochi***

À la lumière du courant bioéthique venu des pays occidentaux, la société japonaise connaît, depuis les années 1970, de grands débats autour de la vie et de la mort. De façon plus marquée, la mort cérébrale et la greffe d'organes ont fait ressortir un des enjeux bioéthiques japonais centraux : est-ce que la mort cérébrale peut ou doit être considérée comme la mort d'une personne ? Cette question, ardemment débattue au Japon, n'a pas été posée de façon aussi symbolique dans les pays occidentaux où la séparation du corps et du cerveau, du physique et de l'esprit est culturellement fondée, et où la greffe d'organes à l'issue de la mort cérébrale est considérée comme un bien (Shimazono et Takeuchi, 2008). Depuis, une sorte de choc éthique et culturel prolonge les réflexions des Japonais sur la vie et la mort, notamment à travers le terme *inochi*.

Morioka, philosophe et spécialiste de la bioéthique et de l'éthique environnementale, a produit un état des lieux des publications portant sur l'*inochi* dans les années 1980. Les résultats de son analyse ont été publiés sous forme de livres, de journaux, de magazines, d'articles et de prospectus, et ont porté sur de multiples sujets : la mort, l'euthanasie, l'avortement, les personnes handicapées, l'éducation, le sexe, l'écologie, les problèmes environnementaux et le mouvement antinucléaire. À l'issue de ce travail, Morioka a dégagé un paradigme récurrent dans les usages du terme *inochi*; des idées, des thèmes, des logiques et des valeurs qu'il résume en six éléments (Inoue, 2017, p. 94-95) :

- *L'être irremplaçable*

Le caractère irremplaçable de l'*inochi* incarne le fait que la vie est unique et qu'il est impossible de revivre la même vie ou de remplacer la vie de quelqu'un. La valeur de l'« irremplaçabilité » s'applique aussi bien à l'humain qu'aux autres êtres vivants, tous considérés comme égaux.

- *Le processus de la naissance, de la croissance, du vieillissement et de la mort*

L'*inochi* relève du cycle de la vie marqué par son idiosyncrasie, c'est-à-dire la naissance, la croissance, le vieillissement et la mort. L'ensemble des êtres vivants est mis sur le même horizon, ce qui constitue l'une des facettes fondamentales de l'*inochi*.

- *L'être au-delà de toute force humaine*

Ce caractère fait appel au mystère de la vie, à son auto-organisation (au sens biologique du terme) et renvoie au fait que nous (notre corps) ne vivons et ne maintenons pas notre vie par notre volonté seule. Cet élément peut rapprocher l'*inochi* du sacré, du transcendant.

- *Le vivre ensemble dans une mutualité*

Ceux qui ont un *inochi* – ceux qui sont en vie – ne vivent pas seuls, mais se soutiennent mutuellement, au sens synchronique et diachronique. Dans un sens synchronique, la mutualité se traduit, d'une part, par les liens interpersonnels et sociaux qui font que personne ne vit totalement indépendamment des autres; d'autre part, par une vision du monde qui relie l'humain et la nature tout en insistant sur

les liens entre les différents êtres vivants. Dans un sens diachronique, la mutualité relève des liens du sang entre les parents et les enfants, voire avec les ancêtres. Par extension, l'*inochi* renvoie aussi à la transmission de quelque chose d'important, de génération en génération.

- *La personnalité*

Le caractère d'« irremplaçabilité » exprimé par l'*inochi* – selon lequel la vie n'est jamais identique d'un être vivant à un autre – génère l'idée de la singularité, de l'originalité. Ainsi, l'*inochi* soutient la particularité individuelle en termes de personnalité ou de nature d'une personne.

- *La chaleur et la respiration*

La chaleur corporelle et la respiration sont les éléments qui évoquent inévitablement le terme *inochi*, au sens d'être en vie, que ce soit en tant qu'humain, animal ou végétal.

## 5. Problématique

Pour reprendre les termes de Gadamer (1996), l'*inochi* intervient au niveau de l'univers de sens antérieur à l'individu, qui constitue l'horizon d'intelligibilité et de précompréhension partagé par les personnes appartenant à un groupe culturel, ici les Japonais. Cette perspective concorde avec celle de la culture proposée par le psychologue américain Jerome 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 (Bruner, 2015, p. 56).

En se basant sur cette compréhension de la culture, l'*inochi* va, en premier lieu, agir sur la transmission. Sur un plan anthropologique, l'acte de la transmission consiste à faire en sorte que la société continue à exister : la pérennisation de la société,



malgré son évolution 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 (Dewey, 1975).

Ensuite, l'*inochi* contribue à la socialisation, un concept sociologique explicitant notamment l'aspect normatif dans l'acte de la transmission. Selon Durkheim, l'école participe à une socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte et permet d'inculquer les normes et les valeurs qui constituent le fond commun de la société (Castra, 2010). À ce titre, il suffit de rappeler les éléments du paradigme exposé ci-haut qui donnent une orientation axiologique et interprétative au terme *inochi*, tel qu'utilisé à notre époque. Pour ces raisons, les dimensions de transmission et de socialisation précèdent, en quelque sorte, les intentions et les libertés pédagogiques des enseignants, y compris lors de l'éducation à la vie.

Dans la mesure où la pensée de l'*inochi* constitue une source d'inspiration éthique fondamentale dans la culture japonaise, les interventions des enseignants auprès de leurs élèves pour régler des problèmes de violence ou un manque de respect se basent sur l'importance de la vie (*inochi*) et ils essaient de les sensibiliser aux valeurs qu'elle porte. Si cette forme d'intervention est assez courante chez les enseignants du primaire, une partie d'entre eux considère qu'elle a des limites et privilégie plutôt l'éducation aux droits de la personne pour affronter ces mêmes problèmes. En fait, l'éducation à la vie et l'éducation aux droits de la personne ont en commun de promouvoir les liens humains et sociaux, mais divergent sur un élément central. L'éducation aux droits de la personne se base sur le respect d'accords et de règles démocratiquement établis et préconise la communication et la discussion comme un apprentissage du comportement social. Ici, la différence entre les personnes est une condition de base sur laquelle se fonde la pratique du respect. L'éducation à la vie cherche plutôt une solution empathique et solidaire aux problèmes relationnels entre les élèves et, par conséquent, elle favorise une harmonisation et une homogénéisation des valeurs et des attitudes souhaitées pour le collectif (Inoue, 2017, p. 224-225).

On constate ainsi, entre l'approche de l'*inochi* et celle des droits de la personne, un fossé épistémologique dû à des

fondements éthiques et philosophiques différents. Cet écart, de nature interculturelle, n'est toutefois pas insurmontable. Selon Jean-Bernard Marie (2008), l'universalité des droits de la personne ne s'oppose pas à la diversité culturelle :

*En interne*, c'est en creusant au plus profond d'elles-mêmes, de leurs propres origines et de leurs valeurs fondamentales, que les différentes cultures peuvent discerner les sources et retrouver les véritables éléments d'enracinement des droits de l'homme. [...] *En externe*, c'est en sortant d'elles-mêmes, en s'ouvrant à la différence, qu'une culture peut véritablement se développer et s'enrichir de l'expérience des autres, sans pour autant renoncer à ses spécificités ni renier son identité profonde (Marie, 2008, p. 388-389).

Ce double dialogue, interne et externe, illustre bien la situation des enseignants japonais. Eux-mêmes héritiers de la culture de l'*inochi*, c'est en portant un regard critique qu'ils reconnaissent la portée universelle des droits de la personne comme étant une référence pour leur métier d'éducateur. Il en émerge ainsi un espace où l'enseignement d'une éthique interculturelle est susceptible de prendre place dans le travail réflexif des enseignants. Il reste à examiner, dans des situations pédagogiques concrètes, comment se passe la transition ou l'interaction entre les valeurs, pratiques, arguments culturels provenant de l'*inochi* et ceux d'un niveau plus rationnel ou universel. Cela fera l'objet des prochaines sections.

## 6. Aspects méthodologiques

Dans le cadre de ma recherche doctorale effectuée entre 2012 et 2017, j'ai mené une enquête auprès du personnel scolaire des écoles primaires de la ville de Kyoto, au Japon. Cette enquête, qui s'inscrivait dans une perspective ethnographique de l'éducation, avait pour objectif de comprendre le déroulement des activités quotidiennes du point de vue des acteurs (Woods, 1990). Un questionnaire a été administré auprès de 143 acteurs éducatifs (enseignants et directeurs d'école), puis des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) ou narratifs (Bertaux, 2016) ont été réalisés auprès de 14 personnes afin d'approfondir la

compréhension de leurs approches pédagogiques et des arguments mobilisés en faveur de l'éducation à la vie.

## 7. Résultats et discussions

Il a résulté des questionnaires que, de manière générale, en éducation, on ne s'interroge pas sur l'importance d'inculquer aux enfants les valeurs de la vie humaine et sociale telles que le respect et la sollicitude, car cela va de soi et ils en font leur quotidien, notamment les acteurs de l'école primaire. En revanche, au cours des entretiens réalisés, lorsque les interactions entre l'enquêtrice et l'interlocuteur ont gagné en profondeur, les acteurs éducatifs ont été amenés peu à peu à porter un regard critique sur leurs pratiques pédagogiques et sur ce qui les motive pour agir. Cela s'est manifesté par une prise de distance par rapport à leurs arguments puisés dans la pensée de l'*inochi* et un déplacement vers une réflexion éthique plus rationalisée.

Pour l'illustrer, j'exposerai les cas de deux enseignantes qui ont été identifiées, au cours de l'analyse, comme ayant un engagement personnel fort pour l'éducation à la vie. Autrement dit, elles ont une conviction personnelle et professionnelle solide quant au caractère essentiel que revêt la formation des élèves au respect et aux valeurs de la vie (Inoue, 2017).

Le premier cas est celui d'une enseignante de 34 ans, responsable d'une classe dont les élèves avaient 9 et 10 ans au moment de l'entretien. De manière générale, elle se préoccupait de l'estime de soi de ses élèves et agissait quotidiennement pour l'améliorer. Par exemple, afin de leur faire remarquer l'importance de leur propre vie, elle a, dans un cours sur l'hygiène, abordé le mécanisme et le mystère de la reproduction (la rencontre de l'ovule et du spermatozoïde, l'évolution de l'embryon au bébé) de manière à montrer le long et impressionnant chemin parcouru lors de leur conception et de leurs premiers mois *in utero*. Cette approche a été assez convaincante pour que les élèves de cet âge se considèrent différemment (*ibid.*).

L'entretien réalisé avec elle montre sa connaissance du terrain qui révèle quelque chose de fondamental sur le plan de l'éthique :

**Question :** En quoi les enfants dont l'estime de soi est faible diffèrent-ils des autres enfants ?

**Réponse :** Je pense que cela est lié à l'attitude de l'apprentissage et du respect des autres. L'enfant qui ne ressent pas son importance, bien sûr il y en a qui sont gentils, mais il a tendance à ne pas pouvoir créer de bonnes relations avec les autres, à être peu motivé, bref, leur estime de soi est relativement basse.

Le second cas est celui d'une enseignante de 38 ans s'investissant beaucoup dans l'éducation morale tout en évitant une pédagogie autoritaire. Ainsi, au lieu de dire aux enfants que la vie est précieuse, elle adopte une stratégie pédagogique afin que les enfants se rendent compte de la valeur de la vie par eux-mêmes, et de ce fait agit de manière préventive pour l'avenir, notamment quant aux risques de suicide et d'actes criminels.

Pour elle, le vécu et les expériences de chaque enfant sont marquants pour le développement du respect à la vie. Dans son entretien, elle s'exprime sur le déficit de l'estime de soi de certains élèves, tout en formulant son propre raisonnement éthique :

Les enfants dont les parents leur disent « Je t'aime » depuis leur plus jeune âge ont l'amour de soi en quelque sorte. Les enfants qui sont aimés par leurs parents ont en général une haute estime de soi. Mais les enfants dont les parents ne leur adressent pas ces paroles... Ceux qui ont été malheureusement maltraités par leurs parents ont l'air de dire « je m'en fous ». [...] Ils deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres... Ils sont dans cette attitude à l'égard des autres. J'imagine que ces enfants n'ont pas été beaucoup embrassés ou que leurs parents ne leur ont pas suffisamment transmis leur amour. Comme j'ai vu beaucoup d'enfants, je m'en rends compte. Et donc, quand je rencontre des enfants comme cela, je leur transmets assez activement que « moi, je les aime ». Ce n'est plus une question de cours, je m'adresse à eux personnellement. Je pense qu'il faut les aborder en leur disant que « leur existence est importante », et que « comme leur corps est important, la vie de leurs camarades est importante, donc il ne faut pas leur faire de mal ». En fait, on a tendance à punir les enfants violents, mais il ne faut pas qu'ils deviennent des criminels quand ils grandissent, n'est-ce pas ?

Une idée récurrente relative à l'*inochi* ressort chez plusieurs enseignants interviewés : celui ou celle qui ne comprend pas l'importance de soi ne peut accorder de l'importance à la vie des autres. L'analogie entre l'importance de sa vie et celle de l'autre, l'estime de soi et celle de l'autre est apparue comme un *leitmotiv*, qui n'est pas sans rappeler l'ouvrage majeur de Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (1990), dans lequel le philosophe développe sa « petite éthique » tout en soulignant la continuité entre « souci de soi (l'estime de soi) » et « souci de l'autre (la sollicitude) ».

Dans son préambule, Ricœur définit l'éthique comme une visée, celle de la « vie bonne » avec et pour autrui dans des institutions justes. Sans exclure la morale, il donne la primauté à l'éthique en considérant le moment de l'éthique comme le moment d'avant la règle. En outre, une dizaine d'années après la publication de *Soi-même comme un autre*, le philosophe invente l'appellation « éthique fondamentale » afin de désigner l'éthique antérieure (à la norme et à la morale) pointant vers l'enracinement des normes dans la vie et dans le désir<sup>3</sup> (Ricœur, 2001, p. 580).

Pour Ricœur, nous sommes tous à la recherche d'un droit à l'amour de nous-mêmes, et le souci de soi est une première pulsion éthique qui consiste dans le désir d'exister pleinement, accompli et reconnu par l'autre (Ricœur, 1989, p. 54). L'estime de soi est un moment réflexif dans la mesure où c'est en appréciant nos actions que nous nous apprécions nous-mêmes comme en étant l'auteur (Ricœur, 1990, p. 208). Le souci d'autrui consiste à reconnaître la similitude de l'autre. Kant disait « traiter toujours autrui comme une fin en soi et jamais seulement comme un moyen » car « toi aussi, comme moi, tu penses, tu agis, tu es capable d'initiative, de donner des raisons pour tes actes » (Ricœur, 1989, p. 54). Mais si je ne me suis pas d'abord tenu moi-même pour une personne, je ne pourrais pas le faire pour autrui. C'est ainsi que l'estime de soi et le respect de l'autre découlent l'un de l'autre. La

---

<sup>3</sup> Ricœur emploie aussi l'expression « éthique postérieure » visant à insérer les normes dans des situations concrètes. En effet, selon le philosophe, la seule façon de prendre possession de l'antériorité des normes que vise l'éthique fondamentale, c'est de faire paraître les contenus sur le plan de l'éthique postérieure. Cette dernière relève, par exemple, des dispositifs pratiques d'un secteur donné qu'on peut appeler l'éthique médicale, l'éthique juridique, l'éthique des affaires, etc. (Ricœur, 2001, p. 580)

sollicitude ajoute la dimension de valeur qui fait que chaque personne est irremplaçable dans notre affection et dans notre estime (Ricœur, 1990, p. 226).

Les pratiques enseignantes de l'éducation à la vie s'appuient largement sur cette prémisse éthique afin de favoriser les estimes réciproques et le vivre-ensemble et, par là même, de prévenir la violence à l'école à long terme.

Par ailleurs, Ricœur pose la nécessité inéluctable de la règle et de l'interdiction en raison de l'existence de la violence. Les formes de violence sont variées : la captation de la volonté de l'autre par la flatterie, le mensonge, la ruse; des formes extrêmement douces allant de l'influence jusqu'aux violences physiques les plus graves comme le viol, la torture, le meurtre, mais aussi l'humiliation qui mène à la destruction de l'estime que l'autre se porte à lui-même. La violence contraint l'éthique à passer de l'optatif à l'impératif, dit-il, en affirmant que ce passage constitue la marque de la morale (Ricœur, 1994, p. 16).

Je viens de faire un rapprochement entre l'*inochi* et l'éthique ricœurienne. Maintenant, je développe mes réflexions sur les deux questions suivantes : en quoi les propos des enseignants se rapportent à l'interculturel ? Et comment s'articulent l'*inochi* et l'éthique ricœurienne dans un processus interculturel ?

Les enseignants japonais qui enseignent l'éducation à la vie (*inochi*) sont dans une situation interculturelle dans la mesure où ils sont confrontés, à certains moments dans leur pratique, aux limites de la pensée culturelle de l'*inochi* par rapport à leur but pédagogique et, surtout, au besoin de rationaliser quelque peu leurs arguments en référence à la pensée des droits de la personne - la difficulté se révélant dans l'écart important qui existe entre les deux pensées, dû à des fondements éthiques et philosophiques différents.

L'analyse des propos des plusieurs enseignants fait ressortir trois niveaux de *praxis* qui peuvent constituer un processus interculturel. Le premier niveau est celui des pratiques qui s'appuient sur des arguments culturels; par exemple : « Ta vie est importante parce qu'elle t'a été donnée par tes parents qui t'aiment », « Tu manges la vie des aliments que ce soit les viandes ou les légumes. Il faut remercier cette vie en prenant soin de ton corps ». Le second niveau est réflexif : les enseignantes ne se

laissent plus uniquement guider par leur héritage culturel, mais réfléchissent par elles-mêmes de manière critique. Leur expérience et leur connaissance du terrain interviennent et se déploient. Enfin, à un troisième niveau, les enseignantes font référence ou invoquent des éléments et des arguments conceptualisables apparentés à l'éthique fondamentale de Ricoeur.

À partir de ces différents niveaux de *praxis*, compris comme un processus interculturel, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : l'éthique fondamentale de Ricoeur fonctionne comme une médiatrice entre l'*inochi* et les droits de la personne – deux pensées qui ne peuvent être directement associées l'une à l'autre.

Rappelons ici le propos de Jean-Bernard Marie concernant le processus dynamique interne et externe d'une culture : d'une part, c'est en creusant au plus profond d'elle-même que cette culture retrouve les véritables principes des droits de la personne et, d'autre part, c'est en s'ouvrant à la différence qu'une culture se développe véritablement et s'enrichit de l'expérience des autres. Appliqué au cas de l'éducation à la vie, le processus interculturel consiste à faire évoluer la notion d'*inochi* chez les enseignants et dans leur réflexion éthique et pragmatique. S'associant à l'éthique fondamentale de Ricoeur, l'*inochi* acquiert une dimension plus universelle en raison des concepts partageables et partagés. Autrement dit, le fait que l'*inochi* relève fondamentalement d'une philosophie cosmologique englobant tous les vivants, sans différenciation opérée entre l'humain, les animaux et les plantes, rend le traitement de la question essentiellement humaine difficile. En ce sens, le rapprochement avec l'éthique ricœurienne peut se traduire aussi en une germination de la dimension anthropocentrique au sein de la pensée de l'*inochi*. Quant au point de vue des droits de la personne, si son esprit n'est pas réductible à la pensée ricœurienne, cette dernière soutient solidement l'essentiel de la compréhension de l'humain énoncé, par exemple, dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948<sup>4</sup> (comme la dignité humaine).

---

<sup>4</sup> Nations Unies. « La Déclaration universelle des droits de l'homme ». Nations Unies. [en ligne] <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>. Page consultée le 17 mars 2019.

Le fait que ce dynamisme soit interne à la culture japonaise, sans rupture avec elle est important. En d'autres termes, l'exemple de l'éducation à la vie montre un mécanisme interculturel selon lequel ce n'est pas en greffant la logique des droits de la personne sur la pensée de l'*inochi* que celle-ci se développe véritablement; cela finirait par provoquer une sorte de pluralisme qui ne requiert pas forcément de relation entre les composantes (Demorgon, 2015, p. 36). C'est plutôt en raison du besoin interne de la culture de s'ouvrir et de se dépasser que la notion de l'*inochi* peut grandir sans perdre son identité culturelle. À ce propos, on évoquera le terme d'*interculturalisation* relevant des influences exercées par les cultures les unes sur les autres (*ibid.*, p. 38).

## **En guise de conclusion**

Mon dernier point portera sur l'éthique interculturelle. Le processus interculturel dans le contexte de l'éducation à la vie qui vient d'être explicité requiert certaines dispositions de la part des enseignants japonais. Par exemple, les capacités à s'ouvrir (l'ouverture), à accepter une confrontation réflexive (la réflexivité), à avoir un regard critique sur sa propre conviction (l'autocritique) peuvent être identifiées comme des compétences éthiques de plus en plus sollicitées dans le métier d'enseignant. Dans la société japonaise contemporaine de plus en plus hétérogène, l'éthique enseignante relève également d'une éthique interculturelle dans la mesure où la transmission des valeurs culturelles, en l'occurrence celle d'*inochi*, n'est plus tout à fait en adéquation avec le changement social. Par conséquent, l'ouverture et l'évolution s'imposent de l'intérieur.

## **Références**

- BERTAUX, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1968). *Les Héritiers*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BRUNER, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- CASTRA, M. (2010). « Socialisation », dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, « Que Sais-Je ? », p. 97-98.
- DEBARBIEUX, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?*, Paris, Armand Colin.



- DEMORGON, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris, Anthropos/Economica.
- DEWEY, J. (1975). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Armand Colin.
- GADAMER, H. G. (1996). *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Édition du Seuil.
- INOUE, S. (2017). *L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : approche anthropologique au miroir du 21e siècle*, thèse, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg
- IWATA, F. (2011). *Inochi no kyōiku wo kangaeru : kōtei to hitei no dainamizumu [Réflexion sur l'éducation à la vie – dynamisme entre l'affirmation et la négation]* présenté au cycle de conférences philosophiques « Réfléchir sur la vie ». Ishikawa, 14 novembre 2011.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- MARIE, J.-B. (2008). « L'universalité des droits de l'homme revisitée par la diversité culturelle », dans G. Vincent (dir.), *La partition des cultures. Droits culturels et droits de l'Homme*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 379-392.
- MASUI, K. (2010). *Nihon gogen kōjiten [Dictionnaire étymologique de la langue japonaise]* Kyōto, Minerva shobō.
- MILES, M. B. et A. M. HUBERMAN (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE « NOMBRE DE RÉSIDENTS ÉTRANGERS EN 2017 » (en japonais), [en ligne]. [http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00073.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html). Page consultée le 15 octobre 2018.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE, DES SPORTS, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). « Le rapport de l'éducation au cœur » (en japonais), [en ligne]. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309687.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309687.htm). Page consultée le 15 octobre 2018.
- MORIOKA, M. (2012). « The Concept of Life in Contemporary Japan », *The Review of Life Studies*, vol. 2, p. 23-62.
- NAKAGAWA, M. (2007). « Shōgakkō ni okeru dōbutsu shiiku katsuyō no kyōikuteki kōka to arikata to shien shisutemu ni suite » [De l'intérêt éducatif de l'élevage d'animaux à l'école primaire et du système d'aide-vétérinaire], *Ochanomizu joshi daigaku kodomo hattatsu kyōiku kenkyū sentā kiyō, [Revue du centre du développement de l'enfant de l'Université Ochanomizu]*, vol. 4, p. 53-65.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.

- RICCEUR, P. (1989). « L'éthique, la morale et la règle ». *Autres Temps*, vol. 24, n° 1, p. 5259.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Édition du Seuil.
- RICCEUR, P. (1994). « Entretien », dans J.-C. Aeschlimann (dir.), *Éthique et responsabilité : Paul Ricoeur*. Boudry-Neuchâtel, Édition de la Baconnière, p. 1134
- RICCEUR, P. (2001). Éthique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, Presses universitaires de France, vol. 1, p. 580-584.
- SATÔ, M. (2012). « À la recherche d'une école pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Quelles réformes scolaires alternatives aux politiques néolibérales? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 27, p. 37-54.
- SHIMAZONO, S. et S. TAKEUCHI (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
- VIÉ, M. (1991). *Le Japon contemporain*, Paris, Presses universitaires de France.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Varía

