

# L'éducation à la vie au Japon

## La vulnérabilité des enfants vue par les enseignants

Sunami Inoue\*

### Abstract

L'articolo si concentra sulla vulnerabilità dei bambini giapponesi oggi. Le crisi economiche e la graduale adozione delle politiche neoliberiste dagli anni '80 colpiscono le sfere educative sia a scuola sia in famiglia. Le scuole devono confrontarsi, da un lato, con le nuove esigenze emergenti dai risultati di apprendimento degli studenti e, dall'altro, con la manifestazione di diversi problemi psicosociali e comportamentali tra gli scolari. Il fenomeno dell'educazione alla vita si colloca in questo contesto di crescente disuguaglianza. Le interviste complete condotte con gli insegnanti hanno permesso di capire che i docenti sono impegnati nell'educazione alla vita sulla scorta della loro sensibilità etica, la cui analisi ha permesso di distinguere tre categorie: amore, responsabilità, convinzione. Questo risultato ha fatto luce sulla dinamica della corrispondenza fenomenologica tra la percezione degli insegnanti della educazione alla «vita» dei loro studenti e le loro pratiche di insegnamento.

*L'article s'intéresse à la vulnérabilité des enfants japonais d'aujourd'hui. Les crises économiques et l'adoption progressive de politiques néolibérales depuis les années 1980 affectent les sphères éducatives tant scolaire que familiale. Les écoles se confrontent, d'une part, aux nouvelles exigences sur les résultats d'apprentissage des élèves et d'autre part, à la manifestation, chez les écoliers, de différents problèmes sur le plan psychosocial et comportemental. Le phénomène de l'éducation à la vie s'inscrit dans ce contexte de l'inégalité grandissante. Les entretiens compréhensifs menés avec les enseignants ont permis de comprendre que les enseignant s'engagent à l'éducation à la vie selon leur sensibilité éthique dont l'analyse a permis de dégager trois catégories: amour, responsabilité, conviction. Ce résultat a mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la «vie» qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques.*

---

\* Dottoranda di ricerca, Università di Strasburgo.

Parole chiave: vulnerabilità, educazione alla vita, etica dell'insegnamento.

Mots-clés: *vulnérabilité, éducation à la vie, éthique enseignante.*

## Introduction

Au Japon, depuis 2-3 décennies, on observe une vulnérabilité des écoliers sur le plan psychosocial et comportemental qui se manifeste de plusieurs façons: faible estime de soi, capacité relationnelle et communicationnelle insuffisante, refus d'aller à l'école, tendance dépressive et suicide notamment à la suite d'expérience de violences à l'école. Les causes de ces problèmes sont multiples et complexes, mais le facteur déclencheur se trouve dans la crise économique suivie de l'avènement d'une politique néolibérale depuis les années 1980.

La politique néolibérale consiste à déréguler les échanges pour augmenter la compétitivité dans les différents secteurs en même temps qu'à diminuer les dépenses publiques. Désormais, les écoles publiques sont impliquées dans cette logique qui les évalue en fonction de leur compétitivité tant à l'échelle nationale qu'internationale (ex. le test international de l'OCDE, PISA). Autrement dit, ceci accélère l'élitisme, renforce l'hyper-compétitivité, accentue l'aspect discriminatoire de l'institution scolaire et entraîne une inégalité des niveaux d'acquisition entre les élèves.

Cette inégalité grandissante affecte aussi l'éducation familiale. Dans les années 2000, le Ministère de l'Éducation a commencé à employer l'expression "une certaine baisse de la capacité éducative de la famille". En effet, les enseignants constatent des changements assez marquants chez les jeunes générations, par exemple, 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.)<sup>1</sup>. D'un autre côté, ceci renvoie à la question de la parentalité. Au Japon, il existe une tendance aux dysfonctionnements parentaux: on peut citer, par exemple, la névrose de la jeune maman (femme au foyer), la surprotection des enfants, l'éduca-

<sup>1</sup> H. Furuichi - M. Kato, *Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no hen.i ni tsuite* [Una degradazione dell'educazione familiare e un cambiamento della coscienza parentale], in «EDUCARE», 25 (2005), p. 16.

tion précoce excessive, le manque de participation et de présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile...<sup>2</sup>.

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". Le premier est un groupe de parents dit "éduquant" qui sont très motivés et 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'écart entre ces deux types de parents. Les indicateurs de ce phénomène sont d'une part le niveau d'étude de la mère, et le revenu familial d'autre part<sup>3</sup>. 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"<sup>4</sup> 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 éduquants" 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 éduquants" sont en général mieux dotés en termes de capital intellectuel, culturel et financier; ils sont aussi souvent des consommateurs importants de divers "produits" en matière d'éducation<sup>5</sup>, 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 récréa-

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, *Heisei 17 nendo ban Monbukagaku hakusho* [Libro bianco del Ministero dell'educazione per l'anno 2004] (2005).

<sup>3</sup> Y. Hamana, *Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku* [Cambiamenti e sociologia dell'educazione dei bambini], in «*Kyôiku shakaigaku kenkyû*» [Ricerche in sociologia dell'educazione], 88 (2011), p. 94.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> *Ibi*, p. 97.

tion 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 éduquants" 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 les enfants. C'est, par exemple, un comportement, une attitude, une valeur minimum pour mener une 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, dans l'idéal, 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. Le parent masculin est souvent contraint de gagner suffisamment et doit partir tôt de son 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 issus 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.

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 des valeurs prônées par la société, de la structure sociale et de stratégies politiques.

Dans ce contexte complexe, les terrains scolaires se confrontent non seulement à la pression qui pèse sur les élèves en termes d'apprentissage, mais aussi à divers problèmes sur le plan du développement psychosocial plus ou moins liés aux conditions de la vie familiale des enfants. L'inquiétude des responsables éducatifs a évolué: dans un premier temps, ils se préoccupaient de l'adaptation de la jeune génération à la vie sociale et collective dans le souci de former les futurs membres de la société. On appelait la promotion en ce domaine l'"éducation au cœur" en traduction littérale du japonais. Mais les choses se sont approfondies, et on problématise ceci de plus en plus au niveau de la "vie" au-delà de la socialisation intentionnelle des élèves. Il s'agit de ce qu'on appelle l'"éducation à la vie" en apprenant aux élèves à se respecter soi-même (la connaissance de soi, l'estime de soi, l'épanouissement, la santé mentale en général), à respecter les autres (penser aux autres, créer une relation amicale et respectueuse avec les camarades, ne pas faire de mal, ne pas avoir recours à la violence), à respecter la vie (que ce soit des animaux ou des hommes) ainsi que le fait d'être en vie (la vie physique, mentale, spirituelle, et le lien familial, humain, solidaire etc.) au sens où O. Damus<sup>6</sup> exprime par l'expression «condition humaine».

De tels enjeux de l'éducation renvoient à un espace informel plutôt qu'à une éducation formelle au sens institutionnel. Cela veut dire que le contenu et les modalités de transmission peuvent varier selon les enseignants. Leur initiative, leur sensibilité en matière d'éthique et leur capacité pédagogique jouent un rôle essentiel. Concrètement, comment les enseignants abordent-ils l'éducation à la vie? Autrement dit, comment problématisent-ils les conditions de vie scolaire et extrascolaire de leurs élèves et comment s'investissent-ils dans leurs pratiques de l'éducation à la vie?

## 1. Méthodologie

Nous avons mené une étude dans le cadre de notre recherche doctorale entre 2012 et 2017. Le terrain choisi était les écoles primaires publiques dans la ville de Kyoto au Japon. Notre cible d'étude était les personnels de ces écoles. Nous leur avons soumis un questionnaire et avons mené des entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis d'établir une repré-

<sup>6</sup> O. Damus, *Homo vulnerabilis: repenser la condition humaine, Connaissances et savoirs*, Saint-Denis 2016.

sentativité des réflexions sur l'éducation à la vie chez les professionnels éducatifs à Kyoto. 14 personnes ont fait, par la suite, l'objet d'entretiens individuels et compréhensifs<sup>7</sup> afin d'examiner de plus près leurs opinions et leurs pédagogies pour l'éducation à la vie.

Une des visées de ce travail se rapportait à l'ethnographie de l'éducation ayant pour objectif de comprendre le déroulement des activités quotidiennes du point de vue des acteurs<sup>8</sup>. L'ensemble des méthodes de recherche s'inscrivait dans une perspective qualitative. Une approche compréhensive a été mobilisée notamment dans la phase d'entretiens. En termes techniques, il s'agissait d'une construction conceptuelle et théorique étroitement liée aux données empiriques<sup>9</sup>, apparentée à la *grounded theory*. Cette méthode a permis de mettre en lumière le processus par lequel les enseignants s'engagent dans la pratique de l'éducation à la vie.

## 2. Éléments théoriques

Dans la mesure où notre problématique renvoie à l'action des enseignants pour l'éducation à la vie, notre cadre théorique se rapporte à l'espace éthique, notamment à la distinction opérée par Max Weber. D'après le sociologue, toute action d'inspiration éthique peut obéir à deux maximes profondément différentes: l'une peut être orientée selon une "éthique de la conviction" et l'autre selon une "éthique de la responsabilité"<sup>10</sup>. Associées originellement au métier du scientifique et du politicien respectivement, ces deux sources éthiques sont aussi applicables au métier d'enseignant<sup>11</sup> quand il s'agit d'agir. L'éthique de la conviction relève de l'agir selon ce que l'on croit profondément en préférant ses propres options et ses valeurs sans se soucier des conséquences que cela implique<sup>12</sup>. Quant à l'éthique de la responsabilité, elle renvoie à l'agir en fonction des conséquences qu'on

<sup>7</sup> J.C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris 2011.

<sup>8</sup> P. Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris 1990.

<sup>9</sup> M.B. Miles - A.M. Huberman, *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles 2003.

<sup>10</sup> M. Weber, *Le savant et le politique: Une nouvelle traduction*, la Découverte, Paris 2003, p. 192.

<sup>11</sup> L. Porcher - M. Abdallah-Pretceille, *Éthique de la diversité et éducation*, Presses universitaires de France, Paris 1998, p. 75.

<sup>12</sup> G. Hottois, *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction*, in «Laval théologique et philosophique», 52 (1996/2), pp. 492-493.

peut raisonnablement prévoir en prenant la responsabilité de son action<sup>13</sup>. Par ailleurs, le sociologue précise que l'éthique de la conviction n'est pas identique à l'absence de responsabilité et que l'éthique de la responsabilité non identique à l'absence de la conviction<sup>14</sup>. Cela veut dire que ce sont deux sources éthiques pures et extrêmes et qu'en réalité elles se mélangent dans une posture plus ou moins orientée vers l'une ou l'autre. Dans le cadre de la présente recherche, ces éléments théoriques ont été mobilisés dans la phase d'analyse afin d'aider à faire émerger des catégories basées sur les données empiriques.

### 3. Résultats

Un des objectifs de recherche était de mieux comprendre ce qui amène les enseignants à s'engager dans la pratique de l'éducation à la vie et, ceci, en examinant notamment le processus de la construction de sens chez eux. L'analyse a été faite à travers les trois catégories suivantes concernant les postures d'enseignants: "Amour" pour les élèves, "Responsabilité" à leur égard et "Conviction" pour leur métier d'enseignant. Les deux dernières catégories (Responsabilité, Conviction) se sont inspirées du cadre théorique présenté précédemment tandis que la première (Amour) a été générée d'une façon inductive.

#### 3.1. *Amour*

L'"amour" se développe à partir d'une expérience personnelle; celle de "devenir parent". Et souvent, l'amour parental change la perception et l'attitude des enseignants pour leurs élèves. Concrètement, l'"amour" revient, par exemple pour eux, à rendre compte combien les élèves sont aimés par leurs parents, à donner l'amour à des enfants mal aimés par leurs parents, à accepter les élèves comme ils sont, à établir la relation de confiance et la communication avec les enfants. Voyant quelques exemples concrètement.

Maki<sup>15</sup>, une enseignante de 28 ans, était enceinte au moment de l'entretien. Dans sa réponse à la question posée par l'enquêtrice "Qu'évoque

<sup>13</sup> *Ibi*, pp. 490-492.

<sup>14</sup> M. Weber, *Le savant et le politique: une nouvelle traduction*, cit., p. 192.

<sup>15</sup> Les prénoms ont été changés.

le mot «vie» pour vous?», elle exprime comme suis: *«Quand on est enseignant, on a certaines exigences envers ses élèves. Auparavant, j'étais assez exigeante, par exemple, je voulais que les élèves apprennent à monter à bicyclette, fassent des exercices de gymnastique sur une barre en fer etc. Mais maintenant que je suis enceinte, je me dis que s'ils sont en forme et en bonne santé, c'est déjà bien.»*

Akira, 53 ans, était un enseignant dans une classe spécialisée. Au cours de son entretien, il a révélé être en deuil de son enfant qui était atteint d'une maladie incurable, ce qui contextualise davantage son propos: *«[...] 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.»*

Tomoko, 38 ans, s'exprimant aisément sur ses idées et ses pratiques a déclaré que c'est à partir du moment où elle a eu ses propres enfants qu'elle est devenue capable d'en parler. Dans son propos, nous observons que son amour parental pour un élève est étroitement lié au sens des responsabilités en tant qu'adulte: *«Les enfants à qui les parents disent "Je t'aime" depuis leur plus jeune âge développent un 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 plus ou moins maltraités deviennent négligents, pas seulement pour eux, mais aussi pour les autres. [...] J'imagine que ces enfants n'ont pas été beaucoup embrassés ou que leurs parents n'ont pas suffisamment transmis leur amour. Comme j'ai eu beaucoup d'élèves, je m'en rends compte. Donc, quand je rencontre des enfants comme ça, je commence par leur transmettre 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". Je pense qu'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?»*

### 3.2. Responsabilité

L'analyse est portée sur la responsabilité de qui est en train de se faire et non pas sur la responsabilité en tant que telle comme un objet fixe. Nous avons constaté, de manière générale, que le sens des "responsabilités" se développe avec le temps et avec les expériences professionnelles; c'est-à-dire plus d'ancienneté, plus de responsabilités intériorisées. Les deux té-



moignages suivants montrent que les événements ou les expériences significatifs vécus au cours des expériences professionnelles peuvent inciter l'émergence ou le développement de la responsabilité chez les enseignants.

Maki a eu une expérience très forte au tout début de sa carrière: un de ses élèves en CP dont la mère s'est suicidée était traumatisé et manifestait des troubles psychologiques et comportementaux dans la classe. Pour calmer son agressivité, elle a été amenée, avec toute la classe, à parler de l'amour de sa mère pour lui, l'irremplaçabilité de la vie etc. Elle montre ainsi une certaine maturité en matière de responsabilité par rapport à d'autres enseignants de la même tranche d'âge.

Quant à Kazuë, 34 ans, elle a déclaré que 3 ans passés dans une école spécialisée pour élèves ayant des handicaps physiques et mentaux importants au tout début de sa carrière ont été significatifs quant à sa manière de gérer, aujourd'hui, ses élèves dans un établissement ordinaire. En effet, à travers ses expériences avec les enfants et les adolescents handicapés, elle a été amenée à beaucoup réfléchir sur les aides qu'elle peut leur apporter. Et puis, elle est venue enseigner dans une école ordinaire où elle a découvert que les élèves, des bien-portants, ne sont pourtant pas si heureux et manquent d'estime de soi en disant que "Je suis nul". Ce contraste a contribué non seulement à approfondir son sens des responsabilités mais aussi à lui faire prendre conscience de l'importance de la conviction autour de la question de l'estime de soi de ses élèves.

### 3.3. *Conviction*

La "conviction" ne dépend pas d'événements particuliers survenus au cours de la vie personnelle et professionnelle des enseignants. Elle se forme et se renforce dans une temporalité plus ou moins longue.

Par exemple, Masayo, 61 ans, est retraitée depuis 1 an au moment de l'entretien. Dès le début de sa carrière, elle avait une vision plus ou moins précise et orientée des conditions de vie scolaire dans laquelle les élèves se trouvaient: les conditions étaient et restent dures car la compétition entre les élèves produit de la méfiance et de l'indifférence plutôt que de la confiance et de l'entraide. Sa conviction concernant le lien interpersonnel s'est affermie avec le temps. Dans son entretien, elle a fini par déclarer 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.

Takeo, 56 ans, est un directeur d'école avec de nombreuses années d'expérience en tant qu'enseignant. 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 les élèves en difficulté, souvent issus de familles modestes ou défavorisées, plutôt que de se conformer à la tendance politique élitiste. Cependant, nous constatons qu'à l'époque où il était encore enseignant, il était déjà du même avis. C'est-à-dire qu'il s'intéressait plus aux élèves en difficulté qu'à ceux qui avaient des facilités. La valeur qu'il accorde à l'égalité et aux droits de l'enfant s'est affirmée avec le temps, et maintenant il déclare en avoir fait le pilier de son école.

### En guise de conclusion

À travers ces analyses des trois catégories – amour, responsabilité, conviction –, nous constatons la chose suivante: les enseignants s'investissent dans l'éducation à la vie selon leur perception de la "vie" construite à travers leurs expériences personnelles et professionnelles. Si un enseignant se représente l'éducation à la vie comme le souci de l'«estime de soi» de ses élèves, d'autres accordent plus d'importance, respectivement, au souci du développement affectif et relationnel, au problème de l'égalité des chances, à la reconnaissance du lien interpersonnel, à la prévention de la violence ou alors au respect dans sa relation avec ses élèves.

Si la représentation qu'ils ont, chacun, est étroitement liée à leur champ d'intervention en termes d'éducation à la vie, nous constatons également une tendance selon laquelle les acteurs pratiquant activement l'éducation à la vie sont ceux expérimentés, qui conjuguent le sens des responsabilités et une forte conviction dans leur métier. Ils savent problématiser divers aspects relationnels et comportementaux inquiétants chez les élèves; ils ont aussi une habileté pédagogique pour prendre l'initiative d'accompagner les élèves dans ce domaine.

Cet ensemble des résultats a notamment mis en lumière la dynamique de la correspondance phénoménologique entre la perception de la "vie" qu'ont les enseignants par rapport à leurs élèves et leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, la vulnérabilité en milieu scolaire est un champ de

recherche encore peu exploré<sup>16</sup>. De ce fait, une diversité des vulnérabilités répertoriées dans les entretiens à cette occasion fournit des éléments qui peuvent faire l'objet d'une recherche ultérieure approfondie dans ce domaine.

<sup>16</sup> A. Vanlint - M.C. Bernard, *Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire*, in T. Belleguic (dir.), *Réparer les vivants*, Hermann, Paris (in via di pubblicazione).