

L'éducation est-elle un remède sans effets secondaires ?

● ————— une critique des discours sur l'éducation au Japon*

Yûji SAKAKURA

【要旨】

日本の多くの教育関係者にとって、「理性的で自律した人間の形成」といった「西洋近代の教育理念」は、いつでもどこでも普遍的に通用する理想とみなされ、教育について語る際の規範的前提とされてきた。ところが、西洋近代の問題点を強調する、いわゆる「ポスト・モダン」の議論が教育研究にも目立った影響を与えるようになると、「西洋近代の教育理念」に対する容赦ない攻撃がめだつようになった。本稿では、西洋近代を、実現すべき普遍的な模範とみなすのではなく、逆に悪しきものとして破壊しようとするのでもなく、歴史的な文脈のなかに置き戻してあらためて吟味検討の対象とすることが必要であると論じる。西洋近代の原理を大急ぎで学び、近代化=合理化=西洋化を急いだ日本は、その効用に比べれば、副作用の方はあまり気にとめなかったようである。現代の日本において西洋近代教育思想を学ぶことの意味は、それが生み出されたとき、思想家たちがどのような危険を意識し、どのような安全装置を準備していたのかを検証することにあると筆者は考える。

キーワード——西洋近代の教育理念、教育言説、テキストの歴史的コンテキスト、テキスト内コンテキスト

Il s'agit d'une tentative d'analyse de la manière dont on parle de l'éducation au Japon. Ce sujet, qui suscite régulièrement des polémiques au Japon ainsi que dans la plupart des autres pays, nous permettra d'entrevoir une réalité de la société actuelle de l'archipel.

1. *Les enseignants dans le regard des autres*

Commençons en tournant quelques pages d'un *manga*¹⁾. Il y est question d'une jeune enseignante d'un lycée-collège privé réputé « prestigieux », Mlle Fuyutsuki, jolie, douce et timide, qui débute sa carrière. Un jour, complètement découragée, elle s'enfuit de son école avec un collègue peu conventionnel. Ce dernier, le héros du *manga*, se surnomme lui-même « Great Teacher Onizuka ». Juste avant de son escapade, Mlle Fuyutsuki avait avoué à une collègue les difficultés qu'elle rencontrait dans son travail. Elle se sentait responsable de tous ces problèmes et disait qu'elle n'était pas assez douée pour se faire « adopter » par ses 40 élèves. Elle confesse à

Onizuka, « tu n'as pas l'impression que les enseignants sont toujours surveillés ? par les élèves, par les parents... même par les collègues qui devraient nous soutenir... emmène-moi... très loin d'ici, là où il n'y a ni élève, ni prof, ni école ni relations humaines ni regard des autres ni étiquette, ni stress... c'est bizarre... qu'une enseignante dise ça, non ? » Il me semble que sa manière de penser est très révélatrice des sentiments de nombreux enseignants japonais.

Avant d'examiner ce constat social, je vais d'abord resituer cet épisode dans le contexte du *manga*, *GTO*. Bien sûr, ce *manga* présente une image caricaturée d'une école fictive avec tous ses défauts. Cependant, au vu du succès de sa première apparition dans l'hebdomadaire *Shonen Magazine* en 1997 et puis de sa publication en 25 volumes, du feuilleton télévisé en 1998, de son adaptation à l'écran en 1999 et du dessin animé de 43 épisodes en 1999-2000, beaucoup de Japonais partagent l'opinion de l'auteur. Bien des personnes y retrouvent un point de vue critique de ce qui se passe dans les écoles et dans la société. Cela veut dire que l'auteur a très bien exprimé une opinion sur l'éducation qui est partagée par la majorité. Face à ces problèmes, il y a une forte attente de professeurs anti-conformistes et extraordinaires. Le héros du manga présente de nombreuses qualités de ce type :

1) Onizuka, qui a été un loubard (*bôsôzoku*) dans sa jeunesse, est sorti d'une université qui ne payait pas de mine. Au contraire, Mlle Fuyutsuki est issue d'une famille aisée et, comme ses camarades, elle a terminé ses études dans une université réputée.

2) Onizuka qui ne pense qu'à s'amuser, utilise des méthodes pédagogiques peu orthodoxes.

3) Onizuka se passionne pour le sexe et ne le cache pas devant ses élèves. En sortant la faculté, il a décidé de devenir enseignant dans l'espérance de sortir avec une lycéenne. Pendant son temps libre, dans l'établissement scolaire, il regarde des films pornos. En effet, le sexe, considéré jusqu'ici, peut-être par l'influence du confucianisme, comme un sujet tabou dans les écoles japonaises, occupe une grande place dans le *manga*. Par exemple, en se servant adroitement des technologies de pointe, un professeur d'anglais regarde à la dérobée sous la jupe des lycéennes dans le train sous prétexte que « les enseignants sont aussi des hommes ». Il prétend que « sans ces petits plaisirs on ne pourrait pas déstresser ». Juste à côté, dans le même wagon, le sous-directeur touche les fesses d'une jeune fille²).

4) Onizuka rejette la barrière entre les enseignants et les élèves en y substituant de l'amitié. Avec un grand cœur, il écoute les problèmes de chacun. Les élèves d'une classe prétendue « à problèmes » lui font confiance et retrouvent « le goût de l'école ». Au contraire, les autres enseignants ne comprennent pas du tout ce qui se passe chez leurs élèves.

On comprendra ainsi que l'auteur du *manga* essaye de critiquer les enseignants qui favorisent « les élites » et rejettent les autres élèves qualifiés de « mauvais ». À travers l'opposition entre Onizuka et ses camarades, l'auteur défend un autre modèle d'enseignant qui n'est pas fondé sur l'autorité. Onizuka, anti-conformiste, bien que ses manières soient rustres et violentes, au fond, correspond à cet image idéale de l'enseignant. En cela, il rejoint l'autre personnage célèbre, M. Kimpachi, qui outrepassa son rôle pour prodiguer un soutien et des conseils à ses élèves. Ce feuilleton télévisé de 1979, *M. Kimpachi dans la classe 3B*, a fait naître une aspiration pour un

enseignant idéal qui pense toujours au bien-être de ses élèves.

Ce désir fait subir aux enseignants actuels beaucoup de pressions. On attend d'eux qu'ils soient toujours sympathiques avec leurs élèves, responsables sans réserve de leurs élèves en toute circonstance. Si les enseignants ne remplissent pas ces fonctions, ils méritent, dit-on, d'être sanctionnés. Ils sont toujours surveillés même dans leur vie privée. Pourquoi critique-t-on une enseignante qui porte une mini-jupe pour sortir avec son copain le week-end ? On dirait que l'on souhaite qu'un enseignant pense toujours aux élèves et prépare des cours à la maison sans repos. Si notre héroïne Mlle Fuyutsuki est déprimée, ce n'est pas simplement en raison des humiliations qu'elle a subies de la part des élèves. La politique administrative et l'opinion publique mettent les enseignants dans une situation étouffante sous prétexte de les rendre meilleurs³⁾. Bien des pédagogues, surtout les psychologues, y participent aussi. Cependant, l'approche psychologique qui réduit tout à la relation entre le professeur et les élèves détourne souvent l'attention de l'aspect social du système scolaire. Les problèmes auxquels les écoles sont confrontées disparaîtraient-ils si les enseignants étaient généreux, honnêtes, courageux et infatigables ?

2. *Ce qui est et ce qui doit être :*

le sens de la question « qu'est-ce que l'éducation ? »

Pourquoi l'opinion publique se montre-t-elle si inflexible envers les enseignants ? Il est rare de parler de l'éducation sans évoquer immédiatement tous les problèmes à résoudre. De nombreuses questions surgissent : quelles sont les qualités nécessaires pour vivre dans la société dont l'âge moyen des membres est élevé, ou bien dans une société dite mondialisée ou informatisée..., quelle est la méthode efficace pour développer ces qualités chez les enfants... etc. Dans « une nouvelle société », dit-on, on affronte « de nouveaux problèmes » que l'on ne sait pas encore comment résoudre. Cependant, il ne sera pas suffisant d'enseigner aux enfants à parler couramment l'anglais et à bien manipuler un ordinateur, comme on le propose souvent. Il faudrait apprendre aux enfants non seulement à s'exprimer via l'internet ou dans une langue étrangère, mais aussi à travers ces échanges à comprendre « les autres ». Il faut aussi s'assurer que les enfants acquièrent la capacité de recevoir les informations par la méthode traditionnelle.

La question « qu'est-ce que l'éducation *peut* faire » dans une société nouvelle nous amène à une autre question « qu'est-ce que l'éducation *doit* faire ». On confond très souvent ces deux questions, bien qu'elles soient tout à fait différentes. Cette confusion rend difficile les discussions à ce sujet : autant les conditions de l'éducation peuvent être discutées autant les idéaux ne peuvent pas être l'objet d'échange. En effet, en évoquant la question « qu'est-ce que l'éducation », on ne cherche pas une définition rationnelle de l'éducation telle qu'elle existe, mais une vision idéaliste. Il y a donc toujours un décalage entre l'idéal et la réalité. Chacun parle de son idéal de l'éducation en mélangeant des souvenirs du passé, un rêve du futur, l'insatisfaction que l'on éprouve au quotidien, etc. Chacun parle de l'éducation, en souhaitant que les personnes qui l'entourent partagent son enthousiasme pour les grands pionniers, ses méthodes, ses outils, voire même son dieu. Très

souvent, ces discussions apparemment rationnelles ne sont qu'un credo personnel et arbitraire du locuteur, sont prononcées sans réserve d'autant plus qu'elles sont défendues de bonne foi. Il est remarquable surtout que ces discussions, basées sur un idéal abstrait de l'éducation, proposent des méthodes et des techniques concrètes. Comment pose-t-on la première question pour commencer une leçon ? Comment distribue-t-on les documents ? Comment écrit-on sur le tableau noir ? Cette tendance est accentuée dans les universités où l'on forme les enseignants. La pédagogie, qui s'installe dans l'académisme par la nécessité de la formation des enseignants, insiste jusqu'ici, sur les deux points : 1) la tâche d'améliorer des méthodes pédagogiques pour assurer le caractère professionnel des enseignants. 2) la tâche d'incarner la déontologie du professorat, inspirée par les prétendus « grands pédagogues », tels Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel..

Bien sûr, je n'ai pas l'intention de nier l'importance des enquêtes pour améliorer la manière d'enseigner. Cependant il faudrait insister sur le fait qu'il est plus important pour les pédagogues et les enseignants d'examiner pourquoi et dans quel sens l'éducation est nécessaire aux hommes, et ce qui rend l'éducation si difficile.

Pour éviter un détour, je voudrais proposer de rejeter deux styles de pensée, qui sont strictement liés : 1) considérer l'éducation comme une activité universelle et indépendante de toutes les autres. 2) tenir un principe (ou méthode, valeurs) pour bon et d'autres pour mauvais. Je vais expliquer ci-dessous en prenant des exemples dans mes propres travaux. Avant de le faire, il serait convenable de jeter un coup d'œil à la tradition de la pédagogie au Japon.

3. *Pédagogie au Japon*

Dans la tradition de la pédagogie japonaise, on a considéré comme universel (c'est-à-dire valable n'importe quand, n'importe où) l'idéal de l'éducation proposée dans l'Occident moderne suivant les formules stéréotypées : « perfectionner la personnalité », « développer totalement l'individualité », « former un homme rationnel et autonome » etc. Pour les intellectuels japonais après la Restauration de Meiji, les problèmes qui les entourent consistent dans le fait que l'idéal de l'Occident moderne n'est pas encore réalisé dans ce pays « retardé ». Ils voient dans le système féodal la cause du retard du Japon. Pour l'abolir, ils souhaitent de former des individus indépendants et autonomes en imitant le système scolaire des pays occidentaux. Dans ce contexte, en voulant améliorer les méthodes éducatives et les manuels destinés aux enseignants, ils visent à élever le taux de scolarisation des enfants.

Cependant, depuis les années 1980, les arguments dits « post-modernes » ont une influence importante sur les pédagogues japonais, qui attribuent les problèmes scolaires graves tels l'absentéisme (*tôkô kyohi, futôkô*), les violences (*ijime*) à la réalisation excessive de l'idéal de l'Occident moderne. Ils portent des critiques sévères contre les « grands pédagogues » de l'Occident regardés comme les quasi-dieux jusqu'alors, et contre les chercheurs japonais qui ont dirigé la pédagogie dans ce pays (Satoru Umene, Tomiji Nagao, Morikazu Katsuta, et Teruhisa

Horio, par exemple)⁴).

S'il m'est permis de simplifier, il y a trois jugements répandus à propos de l'Occident moderne dans la recherche pédagogique actuelle au Japon. 1) enquête sans fin du « vrai » modèle universel dans l'idéal de l'Occident moderne, dit « utile » pour diriger les activités dans les écoles d'aujourd'hui. 2) destruction sans réserve de l'idéal de l'Occident moderne, sans nous donner, pour le moment, une alternative. 3) relativisation de l'idéal de l'Occident moderne en fonction du contexte historique. Personnellement, j'ai choisi la 3^e option pour éviter de parler de l'éducation arbitrairement hors contexte.

4. *Deux contextes : historicité de la notion d'universalité*

Dans la recherche sur l'histoire des idées qui touche aux valeurs, credos ou idéaux, il n'est pas facile d'éviter des jugements subjectifs. Pour proposer, sous la forme vérifiable, une lecture hypothétique des phrases apparues dans un texte, par exemple, il faudrait respecter, comme signale Quentin Skinner⁵), deux contextes : le contexte dans le texte et le contexte historique du texte. En méprisant ces contextes, les pédagogues japonais ont empilé des monologues qui ne sont entendus que dans chacune des toutes petites sectes où les membres partagent le même credo. Presque tous insistent sur « la logique propre à l'éducation », dite « indépendante » de toutes les autres activités humaines, c'est-à-dire valable n'importe quand, n'importe où. Malgré l'apparence universelle de ces arguments, chacun parle de l'éducation tout simplement selon son goût. C'est comme si l'on récite un soutra ou une incantation.

Derrière l'emploi abusif d'une notion d'universalité dans les discours sur l'éducation, nous pouvons remarquer que les locuteurs se basent sur l'opposition naïve entre le bon et le mauvais. Par exemple, en mettant en cause l'efficacité des cours d'anglais dans les écoles (la plupart des étudiants japonais, dit-on, ne maîtrisent pas la langue au bout de 10 ans d'études), on propose « l'approche communicative » à la place de « l'approche grammaticale ». On insiste sur le fait que l'on peut attirer plus l'attention des élèves en favorisant mieux la conversation et la composition libre de textes qu'en utilisant la méthode traditionnelle basée sur l'explication de la grammaire et la lecture passive des textes. En effet, ce genre d'argument est efficace pour relativiser « la méthode traditionnelle ». Il faut avouer cependant qu'il n'est pas significatif pour les recherches scientifiques, parce qu'il tombe presque inévitablement dans la tautologie par sa prémisse établie souvent sans explication. Pourquoi et dans quel sens peut-on juger « l'approche communicative » meilleure que « l'approche grammaticale » ? D'après des expériences pratiquées par les psychologues, les cours organisés par chacune de ces deux approches réalisent presque les mêmes résultats⁶). L'opposition entre ces deux approches détourne nos yeux de la réalité et nous ôte les moyens de résoudre le problème. Il faudrait regarder davantage le faible niveau des enseignants⁷) que les méthodes.

Derrière l'opposition entre ces deux approches, on en trouve une autre, mais composée toujours de la même structure. Il s'agit du jugement qui favorise « des activités agissantes des élèves » contre « des études passives ». Ce jugement est accentué dans la politique en faveur

d' « une éducation moins exigeante (*Yutori Kyôiku*) », où l'on insiste sur l'importance d'attirer « l'intérêt des élèves ». On dit qu'il faut mettre les enfants au centre de l'éducation et faire appel à leur propre initiative. Mais comment peut-on démontrer que l'éducation qui attire l'intérêt des élèves est plus performante ?

Dans ce contexte on utilise le mot « intérêt » dans le sens de curiosité (*kyômi*), pas de gain (*rieki*). Si le locuteur, pour traduire le mot d'origine latine *interest* en japonais, peut choisir un mot qui ne contient pas de valeurs négatives, ce qui ne le permet pas cependant d'échapper aux connotations problématiques de cette notion.

Cette notion est reliée au sentiment qui cherche sans limite le bonheur, la richesse, la réputation. Ce sentiment-ci est condamné comme une preuve du péché originel dans la tradition du christianisme, surtout dans l'opposition augustinienne entre *amor Dei* et *amor sui*⁸⁾.

Dans la pensée moderne après Thomas Hobbes (1588-1679), qui se base sur des individus dont le premier souci est de se défendre, toutes les institutions humaines sont dirigées vers la préservation des individus. En respectant l'autodétermination, on laisse à chaque individu, au moins théoriquement, la responsabilité de sa propre conservation. Partant de la nature humaine qui cherche la conservation et le bien-être, les philosophes des Lumières expliquent presque tous les comportements des hommes par le principe hégoniste. Le raffinement des arts peut être décrit comme un outil pour le bonheur des hommes. Ce raffinement, cependant, élargit la possibilité des moyens pour satisfaire les besoins physiques et élémentaires des hommes d'une part, et change la qualité des besoins d'autre part. L'assaisonnement aromatique, par exemple, est pour un gastronome, qui ne se soucie pas de la famine. Il ne s'agit plus d'un moyen pour la conservation, mais, d'un moyen d'attirer l'attention des autres.

Plus on veut se distinguer par le raffinement au regard des autres, moins on essaie de se connaître soi-même. Plus il y a de raffinement dans l'échange des images entre les personnes qui veulent se distinguer, plus il y a de désir d'attirer l'attention des autres par les bonnes manières de s'habiller, parler, vivre etc. Dans la société moderne, ceux qui renoncent à la réputation ne la recouvrent pas comme il leur plaît. L'honneur est une sauvegarde civile qui laisse bien faibles ceux qui l'ont perdue. Ce système excite chez chacun l'inquiétude d'être mal vu par les personnes qui l'entourent.

Si la nature humaine consiste à chercher la conservation de soi et le bonheur, il y a une limite quand il s'agit de calmer la faim et d'éviter le froid. Mais une fois que l'on a estimé que ces besoins fondamentaux sont assurés, on fait moins de cas des jouissances physiques que du désir de se distinguer.

Quand on parle « des désirs indéterminés », il ne s'agit pas de besoins physiques nécessaires pour survivre, mais presque toujours des désirs culturels valables dans une société particulière. Dans la société civilisée où la vie physique est assurée, ce sont des produits de luxe qui attirent l'attention des gens : vouloir goûter une bouteille de Beaujolais nouveau au premier soir dans un restaurant luxueux ; vouloir faire entrer son fils dans une école prestigieuse ; vouloir laisser son nom dans *The Guinness Book of Records...* etc.

Plus il y a d'arts raffinés, plus il y a de différences dans la manière de jouir du résultat chez chacun à la fois qualitativement et quantitativement. L'inégalité éveille le désir de vivre comme les autres, qui n'est qu'une variation du désir de se distinguer. Les enfants veulent un jouet que leurs camarades possèdent (Tamagochi). Chez les jeunes Japonaises, le sac de Louis Vuitton est presque indispensable pour être acceptées par des camarades même dans un petit village de province. Ce qui est important ici, c'est la situation par rapport aux autres, et il n'y pas de condition absolue pour satisfaire ces désirs.

Pour les gens qui sentent l'insuffisance de leur propre puissance, il est absolument nécessaire, pour soulager cette inquiétude, de trouver l'approbation, l'admiration ou le respect dans le regard des autres. C'est à partir des interactions entre les gens qui cherchent à donner une image favorable d'eux-mêmes aux autres, que les philosophes ont voulu établir une nouvelle morale dite « naturelle ». Dans ce système, être ridiculisé devient plus effrayant que mourir. C'est pourquoi les personnes vivant dans la société moderne cherchent à acquérir la culture et les arts raffinés qui attirent l'attention des autres, aussitôt que possible, autant que possible.

À travers la concurrence, le système scolaire moderne excite chez la majorité l'inquiétude ou le sentiment de sa propre faiblesse. Ce sentiment justifie la reproduction des inégalités sociales.

Si une éducation qui attire « l'intérêt des élèves » accentue la compétition chez les parents et les enseignants qui veulent de se distinguer, pouvons-nous en faire l'éloge sans réserve ?

5. *L'éducation dite moins exigeante*

Dans la société où l'on répète la formule « il n'y a pas d'enfant incapable », tous les échecs sont expliqués par le manque d'efforts des enfants ou par l'inaptitude des enseignants. En tout cas, le système scolaire du Japon exige de tous des efforts sans limite.

En 1976, un organisme consultatif du ministre de l'éducation a mentionné dans un document « l'éducation moins exigeante (*yutori kyôiku*) ». D'après ces propos, si l'absentéisme, les agressions des enseignants par les élèves et les violences entre élèves s'aggravent, c'est qu'il y a bien des enfants incapables de suivre des cours. On pourrait donc résoudre les problèmes en allégeant les cours. Cette observation paraissait soutenue par l'opinion publique, sollicitée fortement par les médias. À quoi bon apprendre par cœur les noms des dynasties de l'Égypte ancienne ? À quoi bon connaître la fabrication du sel ammoniac ? À partir de cette époque le ministère a conseillé de diminuer le contenu du travail scolaire. Entre le programme d'études paru en 1989 et appliqué à partir de l'année scolaire de 1992, et le programme paru 1998 et appliqué à partir de l'année 2002, presque un tiers du contenu des cours a été supprimé et le temps annuel de travail a été fortement diminué⁹⁾. On ne peut pas oublier de rappeler que ces mesures ont suscité une forte opposition. Dès l'application du programme 1998, de nombreuses personnes s'inquiètent que les enfants n'apprennent pas suffisamment les matières essentielles (*gakuryoku teika mondai*). Les médias, eux aussi, critiquent cette baisse cette fois-ci.

À travers ce débat sur la quantité convenable des matières enseignées dans les écoles, je crois

que l'on a oublié un autre aspect plus important. Si la politique de « l'éducation moins exigeante » a diminué le travail, elle stresse les élèves plus qu'auparavant. Dans les écoles japonaises, on exige d'eux de « vivre en harmonie avec les autres », de « respecter la culture traditionnelle et le sentiment religieux ». Le ministre insiste sur l'importance des activités extrascolaires, les clubs, les voyages scolaires, les cérémonies scolaires... et surtout le respect au drapeau et à l'hymne national¹⁰.

Dans ce contexte, le métier d'enseignant ne se réduit plus à la transmission de contenus scolaires. Dans les discours négatifs sur l'école, on reproche souvent aux enseignants de ne pas être suffisamment doués et la considération sociale pour eux a presque disparu. S'il s'agit, dans ce reproche, de manque de connaissance ou de courage, on devrait chercher la mesure pour y pallier. Mais si on leur reproche de ne pas changer le système scolaire dans son ensemble, on exige l'impossible. La reproduction des inégalités sociales par le système scolaire existe dans ce pays comme partout ailleurs, quoique que l'on évite d'en parler explicitement. Et contre toute apparence, malgré la politique de l'éducation moins exigeante (*yutori kyōiku*) la concurrence n'est pas du tout atténuée : les concours d'entrée des écoles réputées restent toujours impitoyables et pour les préparer, les candidats mettent beaucoup de temps et dépensent des sommes importantes.

Conclusion

À l'aube des temps modernes, bien des intellectuels japonais ont été persuadés qu'ils avaient trouvé, dans la civilisation occidentale, un remède merveilleux contre les maux qui les entouraient. En effet, le symbole des sciences occidentales était l'anatomie, science introduite par les Hollandais qui a attiré l'attention des intellectuels à la fin de l'époque Edo¹¹. Il est évident cependant qu'il y a pas de médicament sans effets secondaires. En se pressant de se moderniser (*kindaika*), de « se rationaliser » (*gōrika*), c'est-à-dire s'occidentaliser (*seiyōka*), les Japonais ont oublié les dangers de ce nouveau système. Si la plupart des problèmes difficiles dont nous souffrons maintenant ne sont que l'effet d'une occidentalisation excessive, il me semble qu'il est nécessaire de développer les recherches en matière des dispositifs de sécurité afin d'étudier les risques encourus par la population lors de l'introduction d'innovations¹². Dans cet aspect, il est indispensable dans les études pédagogiques, j'insiste, de resituer l'idéal de l'éducation que les Japonais considéraient jusqu'à présent universel dans son contexte historique et d'examiner quels dangers les philosophes de l'Occident moderne reconnaissaient dans leur système et comment ils essayaient de les éviter.

Notes

* Conférence prononcée à l'Université ParisVII-Denis Diderot le 16 mars 2005 dans le cadre du « séminaire thématique » organisé par l'UFR LCAO.

1) Tōru Fujisawa, *GTO*, traduit du japonais en français par Vincent Zouzoukovsky, Pika Édition, 25 vol., 2001-2003, t.IX, leçons 71 et 72. Les soulignages mis aux textes cités sont les miens.

2) *Ibid.*, leçon 75. D'après les statistiques fournies par le Ministre de l'éducation et des sciences du Japon,

196 enseignants des écoles publiques ont été sanctionnés à la suite d'affaires de mœurs en 2003, 175 en 2002, et 122 en 2001 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/12/04121003.htm, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/12/03122203.htm). Les comportements déviants des professeurs ont défrayé la chronique.

- 3) Dans le cadre de la formation continue obligatoire pour les néo-titulaires, par exemple, le ministre exige au moins 300 heures de stage dans l'établissement et 25 jours de l'activité extrascolaire par an.
- 4) cf. Yasuo Imai, » Auf der Suche nach der vermißten Öffentlichkeit : Diskussion in der japanischen Pädagogik der Nachkriegszeit «, in Krüger, Hans H.Olbertz, Jan H. (Hersg.), *Bildung zwischen Staat und Macht*, Hauptdokumentationband des 15 Kongreßes der DGFE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Leverkusen, Leske+Baudrich, 1997.
- 5) Quentin Skinner, *Meaning and context*, Polity, 1988.
- 6) cf. Juko Ando et al, "A comparative study on the two EFL teaching methods : the communicative and the grammatical approach", *Japanese Journal of Educational Psychology*, 40, 1992, pp.247-256 (en japonais).
- 7) D'après une enquête exécutée par le Ministre de l'éducation et des sciences du Japon, le taux de professeurs d'anglais qui ont obtenu plus de 550 points au TOEFL, ne dépasse pas 5% dans les collèges publics et 10 % dans les lycées publics. *Le journal quotidien Yomiuri*, le soir 29 mars 2004 (en japonais).
- 8) Pour les paragraphes suivants, cf. Yûji Sakakura, « Le soi dans le regard des autres : un essai sur le système philosophique de Jean-Jacques Rousseau », *Réflexivité et auto-référence dans les systèmes complexes* : acts des 12^{es} Journées de Rochebrune du 24 au 28 janvier 2005, École Nationale Supérieure des Télécommunications, 2005. Yûji Sakakura, « Essai sur 'l'amour-propre' chez Jean-Jacques Rousseau », *Études J.-J. Rousseau*, Montmorency, Musée J.-J. Rousseau, N° 7, 1995.
- 9) On peut calculer, par exemple, le total annuel des horaires de cours dans la dernière année de l'école primaire selon les réformes :

programme d'études	heures totales d'une année	heures du japonais (<i>kokugo</i>)
présenté en 1968	1085	245
1989	1015	210
1998	945	175

- 10) D'après les statistiques fournies par le Ministre de l'éducation et des sciences du Japon, 200 enseignants des écoles publiques ont été sanctionnés en raison d'un manque de respect pour le drapeau ou l'hymne national en 2003, 44 en 2002, et 164 en 2001 (*op.cit.*).
- 11) cf. Jacques Proust, *L'Europe au prisme du Japon : XVI^e-XVIII^e siècle : entre humanisme, Contre-Réforme et Lumières*, A. Michel, 1997.
- 12) Historiquement les Japonais sont doués pour imiter rapidement et habilement des produits étrangers : les caractères, la construction des bâtiments, celle de la ville, la cuisine, le fusil, la voiture, l'avion, l'appareil de photo etc. Cependant ils ont souvent oublié d'éviter des risques. On connaît, par exemple, le procès des années 60 et 70 sur la thalidomide. Le médicament développé dans un laboratoire allemand en 1954 et utilisé à la fin des années 50 comme le sédatif-calmant contre les nausées des femmes enceintes le plus apprécié à l'époque dans les pays développés, est bien connu pour les malformations horribles

qu'il a provoquées chez les nouveaux-nés. Au Japon, où il y a eu environ 1.200 victimes, nombre le plus important après l'Allemagne, la thalidomide n'est interdite que depuis 1962, *10 mois après* la publication d'un article du Dr Widukind Lenz qui rend publics les soupçons qui pèsent sur le médicament. Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agit pas du dernier procès médical tragique dans ce pays. On peut se rappeler entre autres qu'un scandale qui a fait grand bruit au début des années 90, qui a mis en cause les pouvoirs publics, le monde médical et l'industrie pharmaceutique. 1.432 hémophiles ont contracté le virus VIH à la suite d'une transfusion durant les années 70 et 80 (502 d'entre eux sont depuis décédés, selon une étude ministérielle) à cause des produits sanguins non chauffés.