

RECITS D'ENSEIGNANTS A PROPOS DE L'EDUCATION A LA VIE: UN EXEMPLE DE L'APPROCHE NARRATIVE ET BIOGRAPHIQUE AU JAPON

■ SUNAMI INOUE

<https://orcid.org/0000-0001-8527-0269>

Université de Strasbourg

RÉSUMÉ

L'article a deux objectifs. Le premier consiste à présenter une partie de la recherche mobilisant les récits d'enseignants à propos de 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 sont confrontées, 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 et narratifs menés avec les enseignants ont permis de comprendre que les enseignants s'engagent pour 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. Dans un deuxième temps, l'article vise à situer l'usage de l'approche narrative et biographique de la recherche présentée dans un contexte japonais. Il suggère, enfin, une perspective de recherche potentielle auprès d'enseignants au Japon.

Mots-clefs: Récit d'enseignant. Vulnérabilité. Action sociale. Individuation. Japon.

ABSTRACT

TEACHERS' STORIES ON LIFE-FOCUSED EDUCATION: AN EXAMPLE OF THE NARRATIVE AND BIOGRAPHICAL APPROACH IN JAPAN

This article has two objectives. The first is to present some of the research that mobilize teachers' stories on the vulnerability of Japanese children today. Economic crises and the gradual adoption of

neoliberal policies since the 1980s have affected both school and family education. Schools are confronted, on the one hand, with new requirements on student learning outcomes and, on the other hand, with the manifestation of different psychosocial and behavioural problems in schoolchildren. The phenomenon of Life-focused education is part of this context of growing inequality. The comprehensive and narrative interviews conducted with teachers made it possible to understand that teachers are committed to Life-focused education according to their ethical sensitivity, the analysis of which allows to identify three categories: love, responsibility and conviction. This result highlighted the dynamics of the phenomenological correspondence between teachers' perception of "life" in relation to their students and their pedagogical practices. In a second step, the article aims to situate the use of the narrative and biographical approach presented here in a Japanese context. Finally, it suggests a potential research perspective in dealing with teachers in Japan.

Keywords: Teacher's story. Vulnerability. Social action. Individuation. Japan.

RESUMEN

HISTORIAS DE MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA: UN EJEMPLO DEL ENFOQUE NARRATIVO Y BIOGRÁFICO EN JAPÓN

El artículo tiene dos objetivos. El primero es presentar algunas de las investigaciones que movilizan las historias de los profesores sobre la vulnerabilidad de los niños japoneses de hoy. Las crisis económicas y la progresiva adopción de políticas neoliberales desde los años ochenta han afectado tanto a la educación escolar como a la familiar. Las escuelas se enfrentan, por una parte, a nuevos requisitos sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y, por otra, a la manifestación de diferentes problemas psicosociales y de comportamiento en los escolares. El fenómeno de la educación para la vida forma parte de este contexto de creciente desigualdad. Las entrevistas exhaustivas y narrativas realizadas con los docentes permitieron comprender que éstos están comprometidos con la educación para la vida de acuerdo con su sensibilidad ética, cuyo análisis permitió identificar tres categorías: amor, responsabilidad y convicción. Este resultado puso de relieve la dinámica de la correspondencia fenomenológica entre la percepción de la "vida" de los profesores en relación con sus alumnos y sus prácticas pedagógicas. En un segundo paso, el artículo pretende situar el uso del enfoque narrativo y biográfico de la investigación presentada en el contexto japonés. Por

último, sugiere una potencial perspectiva de investigación para los profesores de Japón.

Palabras clave: Historia del profesor. Vulnerabilidad. Acción social. Individuación. Japón.

RESUMO **HISTÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO PARA A VIDA: UM EXEMPLO DA ABORDAGEM NARRATIVA E BIOGRÁFICA NO JAPÃO**

Este artigo tem dois objetivos. O primeiro é apresentar algumas das pesquisas que mobilizam as histórias dos professores sobre a vulnerabilidade das crianças japonesas de hoje. As crises econômicas e a adoção gradual de políticas neoliberais, desde a década de 1980, afetaram a educação escolar e familiar. As escolas são confrontadas, por um lado, com novas exigências sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e, por outro lado, com a manifestação de diferentes problemas psicossociais e comportamentais nas crianças em idade escolar. O fenômeno da educação para a vida insere-se nesse contexto de crescente desigualdade. As entrevistas abrangentes e narrativas realizadas com professores permitiram compreender que os professores estão comprometidos com a educação para a Vida de acordo com a sua sensibilidade ética, cuja análise permite identificar três categorias: amor, responsabilidade e convicção. Esse resultado destacou a dinâmica da correspondência fenomenológica entre a percepção dos professores de “vida” em relação aos seus alunos e suas práticas pedagógicas. Em um segundo passo, o artigo visa situar o uso da abordagem narrativa e biográfica que aqui se apresenta em um contexto japonês. Finalmente, sugere uma perspectiva potencial de pesquisa ao lidar com professores no Japão.

Palavras-chave: História do professor. Vulnerabilidade. Ação social. Individuação. Japão.

Introduction

En septembre 2012, après avoir terminé mon master dans une perspective d'éducation comparée (titre du mémoire: L'éducation du fait religieux à l'école élémentaire - Sur la région d'Alsace), j'ai débuté mon doctorat à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg. Les deux années d'études de master m'avaient pourtant conduite à abandonner, au moins provisoirement, l'approche compa-

rative et à me centrer sur la société et l'éducation japonaise. En effet, l'écart épistémologique important qui existait entre l'éducation en France et au Japon m'avait amenée à m'interroger sur la comparabilité entre les deux. À l'époque, une approche anthropologique me semblait plus pertinente étant donné que mon intérêt se tournait vers la découverte des idiosyncrasies dans l'éducation au Japon à la

lumière de celle en France. Une prise de distance avec mon pays d'origine dans lequel j'ai été éduquée jusqu'à l'âge adulte s'imposait.

C'est à partir de cette posture initiale que j'ai commencé à m'intéresser à la thématique de l'éducation à la vie (*inochi*) au Japon: les objectifs étaient, d'une part, d'analyser et de décrire ce que disent les enseignants japonais sur la vie (*inochi*) et sur l'éducation à la vie (*inochi*) du point de vue anthropologique et d'autre part, de mieux comprendre leurs pédagogies et les éventuelles difficultés liées aux situations pédagogiques ou d'intervention dans le cadre de l'éducation à la vie. En adoptant une démarche inductive, je suis partie sur le terrain d'étude pour rencontrer les enseignants susceptibles de m'aider à avancer dans cette entreprise. Notons que malgré l'existence de nombreuses études sur l'éducation à la vie, je n'ai pas, à ce jour, trouvé celles faisant état des pratiques enseignantes concrètes ou leurs paroles directes sur ce sujet. Ce contexte m'a davantage orientée vers le primat du terrain sur la théorie (induction).

Dès que j'ai commencé à réaliser des entretiens avec les personnels d'école, une chose m'a frappée: ils étaient, avant tout, des professionnels de l'éducation, soucieux de leurs élèves et consciencieux de leurs missions éducatives. Cela ne correspondait pas tout à fait à la représentation que j'avais, inconsciemment, d'eux. En effet, l'opinion publique et les discours sur l'éducation diffusés dans les médias donnent plutôt une image négative des métiers de l'éducation qui font l'objet de critiques sévères: les fonctionnaires, qui bénéficiaient d'une stabilité financière à l'époque de la crise économique, devraient rendre service au peuple, travailler à la hauteur de leur salaire; une baisse de la performance des élèves à l'échelle nationale ou internationale (ex. PISA) serait liée à l'incompétence des enseignants; lorsque les problèmes de violence et

de harcèlement surviennent avec une gravité différente (l'élève victime peut se suicider ou non), les écoles et les enseignants sont attaqués plus que jamais. Sans nier leur responsabilité et aussi l'existence de professionnels peu exemplaires vis-à-vis des élèves, il y a quelque chose de « trop » dans la manière de leur imputer la cause des problèmes de violence et de harcèlement. La notion de « boucs émissaires »: sans doute que cette expression illustre assez correctement le traitement que leur réserve la société japonaise.

Le mépris relatif que j'avais inconsciemment pour eux était une construction sociopolitique dont la racine profonde se trouvait dans l'histoire du Japon qui datait exactement de la modernisation (ou de l'occidentalisation) survenue au cours de la deuxième moitié du 19^e siècle: l'éducation moderne a été subordonnée à la politique gouvernementale de manière qu'on ne puisse reconnaître que l'utilité de l'éducation pour l'intérêt politique global (ex. augmenter le capital humain, former des sujets dévoués à l'État etc.). Cette vision utilitariste de l'éducation est encore très présente dans la culture gouvernementale d'aujourd'hui. Cela se manifeste sous une forme d'inférence et de contrôle sur l'enseignement et les enseignants par le biais de l'obligation d'utiliser des manuels scolaires approuvés par l'État. La liberté pédagogique des enseignants est relativement réduite, ce qui fait que la reconnaissance professionnelle et l'individualité des enseignants sont structurellement limitées.

Il y a eu différentes formes de revendications de la part des acteurs éducatifs au cours de l'histoire. Le mouvement de l'éducation nouvelle qui a surgi dans la période correspondant à l'entre-deux-guerres et qui a été mené par les pédagogues-praticiens du terrain scolaire est le plus symbolique. À l'époque où les enseignants étaient considérés comme

des « machines à enseigner » et étaient censés essentiellement transmettre efficacement et fidèlement les contenus d'enseignement que seul l'État avait à décider (HASHIMOTO, 2015, p. 25), le mouvement de l'éducation nouvelle représentait, sur le plan professionnel, un réveil du métier d'enseignant se saisissant de l'éducation des enfants – les enseignants réfléchissant et agissant par eux-mêmes. En outre, ce mouvement s'inscrivait dans un mouvement démocratique plus large touchant la société entière qui a vu son apogée dans les années 1910 et 1920: une revendication du suffrage universel, de la liberté d'expression dans les journaux et par là même, d'une éducation plus en adéquation avec cette mutation sociale. Ce mouvement démocratique remonte à cent ans en arrière. De nos jours, la société japonaise est, de manière générale, plus démocratisée au niveau juridique, administratif et institutionnel, et il y a aussi clairement moins de rivalités entre la politique éducative et les terrains scolaires. Malgré tout, il existe encore une culture idéologique et un certain autoritarisme gouvernemental sous-tendant un équilibre plus ou moins stable entre les deux parties, d'où la possible manipulation politique sur la représentation actuelle du corps d'enseignants.

Les effets de la conduite d'entretien de recherche sur le rapport entretenu avec le terrain

Pendant la période de mes entretiens dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai été amenée à déconstruire et à reconstruire ma représentation tout en étant impressionnée par une banalisation de l'image des enseignants mal fondée qui était implantée dans la conscience des Japonais. Une fois la reconfiguration réalisée, au-delà des contenus de ce que les enseignants m'avaient raconté comme objet direct de ma recherche, le fait de reconnaître

une certaine légitimité à leurs paroles a pris un sens sur le plan éthique et politique dans ma recherche. J'ai voulu valoriser leurs paroles. Ainsi, l'idée, quelque peu militante, de donner la parole aux enseignants est-elle née. Les enseignants qui ne sont pas généralement sollicités et à la place de qui on parle généralement des représentations qu'on en a.

Et c'est à partir de ce moment qu'un objectif supplémentaire s'est ajouté à ma recherche: il s'agissait de construire une représentation d'enseignants dans laquelle ils sont traités comme des acteurs et des sujets autonomes détenteurs des savoirs expérientiels. Dans les analyses que j'ai effectuées, leurs paroles n'étaient plus des « données » séparées d'eux-mêmes mais ces personnes sont devenues des objets d'analyse à part entière. Le fait de les prendre au sérieux et de respecter leurs paroles m'a, au fur et à mesure, conduite vers une analyse des espaces narratif et biographique qui apparaissent épisodiquement dans chaque entretien.

Posture de recherche et pratiques narratives

Je tenterai, maintenant, d'explicitier ma posture exprimée jusqu'à présent entre la théorie et l'épistémologie, ne serait-ce que comme un préambule à une perspective de recherche que j'évoquerai à la fin de cet article et qui apportera plus de détails.

Premièrement, les objectifs de ma recherche s'articulent, en arrière-plan, avec l'action sociale par l'usage de l'approche biographique et autobiographique ayant, historiquement, pour but de donner la parole à des acteurs sociaux qui, d'habitude, n'en ont pas ou sont représentés par d'autres: ce sont souvent des ouvriers, des vieilles personnes, des analphabètes (PINEAU et LE GRAND, 2013) etc. avec une finalité orientée vers l'action, la compréhension, l'émancipation (PINEAU et JOBERT,

1989; HABERMAS, 1976) et la conscientisation (FREIRE, 1974). Si le cas des enseignants japonais ne correspond pas tout à fait aux situations dans lesquelles se trouvent ces populations opprimées et qui sont rarement l'objet de l'intérêt des savants, je souligne plutôt ma perspective pédagogique (ou andragogique) qui est cohérente avec l'idée d'un exercice de la pratique démocratique chez les enseignants japonais. Je me réfère, à ce propos, à l'esprit de la philosophie sociale de John Dewey (2014), cherchant expressément à appliquer une réflexion philosophique aux questions socio-politiques et s'engageant dans la théorie et la pratique de la démocratie à travers la première moitié du 20^e siècle dans le contexte états-unien – l'époque de la grande industrie, de la grande finance, du gouvernement centralisé, du marché international et de la guerre mondiale où les individus s'étaient perdus dans l'aliénation, dans l'inégalité, dans le vide existentiel et dans l'impuissance pour contrôler leur situation. Une des préoccupations principales de Dewey était d'aider les individus contemporains à identifier par eux-mêmes les troubles dont ils pâtissent. Cette condition est, d'après le philosophe, indispensable « pour endiguer et transformer les situations » (ZASK, 2015, p. 21) générées par des multiples « dysfonctionnements sociaux (domination, exploitation, déficit de reconnaissance, humiliation, mépris, etc.) » (*Ibid.*, p. 20), dont les populations concernées sont victimes. Vu le contexte japonais dans lequel se trouvent les enseignants, l'action sociale à mon sens devrait être comprise comme une promotion de l'individuation, de la réflexivité et de l'esprit critique au sens émancipateur à travers les exercices narratif ou biographique. Nous reviendrons sur ce point à la fin du texte, dans la partie « conclusion et perspective ».

Si le premier point concernait ma posture par rapport à la population d'enseignants, le

second se rapporte à un enjeu de la recherche en sciences de l'éducation. En effet, le fait de valoriser les paroles des acteurs du terrain – leurs connaissances expérientielles personnelles et professionnelles – peut contribuer à développer la recherche à la fois empirique et qualitative, ce qui représente un potentiel pour déconstruire ou dépolitiser, reconstruire ou renouveler le regard des scientifiques sur les acteurs éducatifs qui sont porteurs d'un grand intérêt pour la recherche selon mon point de vue. Autrement dit, cela implique un travail d'explicitation et de prise de distance des chercheurs japonais avec les aspects axiologiques et épistémologiques sous-tendant l'éducation en tant que culture dans laquelle ils se baignent. Ma façon de problématiser l'orientation de la recherche en sciences de l'éducation est due au fait, sans doute, de la distance à la fois géographique et axiologique que j'ai en tant que chercheuse d'origine japonaise formée en France.

Les sections suivantes de cet article consistent en un exposé d'une partie de ma recherche doctorale ayant recours aux récits d'enseignants au sujet de l'éducation à la vie à l'école primaire au Japon. D'abord, une description contextuelle présente la complexité des manifestations de la vulnérabilité chez les enfants en primaire, observée tant en milieu scolaire qu'au sein de l'environnement familial et social, qui a donné émergence à l'éducation à la vie. Ma problématique s'oriente ensuite vers les pratiques pédagogiques d'éducation à la vie conjointement et vers les points de vue à la fois professionnels et personnels des enseignants portés sur les problèmes (ou la vulnérabilité) de leurs élèves. Enfin, l'analyse des récits d'enseignants met en lumière le processus selon lequel chaque enseignant construit sa propre représentation de l'éducation à la vie tout en donnant un sens à son action auprès de ses élèves. À l'issue de cet exposé,

je mènerai, pour conclure, une réflexion sur la perspective de recherche fondée sur l'approche narrative et biographique auprès d'enseignants au Japon.

Aspects contextuels

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 suicidaire notamment à la suite d'expériences 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.) (FURUICHI et KATO, 2005). 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'éducation précoce excessive, le manque de participation et de présence des pères dans l'éducation du jeune enfant, la maltraitance infantile etc. (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, 2005).

D'après plusieurs 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 « éduquants » 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 (HAMANA, 2011). 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 des parents éduquants ou de la « parentocratie »¹ 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

¹ 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 les compétences et les efforts de l'enfant (BROWN, 1995).

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 (*Ibid.*, p. 97), comme les écoles à bachotage et les diverses formes de soutien scolaire privé. Par conséquent, si le temps consacré à un apprentissage supplémentaire et extrascolaire des enfants augmente, le temps de récréation et de détente diminue. Le souci, c'est que pour l'enfant en âge scolaire, jouer avec les autres est aussi important sur le plan social et du développement personnel; en jouant, les enfants apprennent à communiquer, à coopérer, à penser à l'autre, à négocier, à patienter mais aussi les règles de vie commune (ne pas faire de 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 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, des difficultés 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, on constate 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 sont confrontés 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 du cœur » en traduction littérale du japonais. Mais les choses se sont aggravées, 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, des végétaux 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 Damus (2016) exprime par l'expression « condition humaine ».

De tels enjeux d'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 ?

Aspects méthodologiques

J'ai mené une étude dans le cadre de ma recherche doctorale entre 2012 et 2017. Le terrain choisi était les écoles primaires publiques

dans la ville de Kyoto au Japon. La cible d'étude était les personnels de ces écoles. Je leur ai soumis un questionnaire et ai mené des entretiens semi-directifs. Le questionnaire a permis d'établir une représentativité 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 (KAUFMANN, 2011) 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 (WOODS, 1990). L'ensemble des méthodes de recherche s'inscrivait dans une perspective qualitative. Une approche narrative – le récit de vie² – a été mobilisée notamment dans la phase d'entretiens de manière à intégrer, dans ma grille d'entretien, les éléments biographiques tels que l'histoire personnelle et les expériences professionnelles.

En termes techniques, ce travail est un type de recherche inductive. Autrement dit, il s'agit d'une construction conceptuelle et théorique étroitement liée aux données empiriques apparentée à la *grounded theory*³. L'analyse a été effectuée à l'aide de l'analyse des données qualitatives de Miles et Huberman (2003) qui se caractérise par l'approche matricielle ayant pour but de combiner les études de cas pour examiner chaque entretien en profondeur (orienté cas) et les analyses transversales en vue d'une généralisation (orienté variable). Cette méthode

2 Ici, je me réfère à la définition du récit de vie qu'il est conçu par Daniel Bertaux (2016, p. 35): « il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. »

3 Par opposition à la démarche hypothético-déductive, la *grounded theory* est une méthodologie générale visant à développer une théorie fondée dans des données systématiquement recueillies et analysées (GLASER et STRAUSS, 1967).

a permis de mettre en lumière le processus par lequel les enseignants s'engagent dans la pratique de l'éducation à la vie.

Éléments théoriques

Dans la mesure où la problématique renvoie à l'action des enseignants pour l'éducation à la vie, mon cadre théorique se rapporte à l'espace éthique, notamment à la distinction opérée par Max Weber. D'après ce 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 » (WEBER, 2003, p. 192). Associées originellement au métier du scientifique et du politicien respectivement, ces deux sources éthiques sont aussi applicables au métier d'enseignant (PORCHER et ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998) 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 (HOTTOIS, 1996). Quant à l'éthique de la responsabilité, elle renvoie à l'agir en fonction des conséquences qu'on peut raisonnablement prévoir en prenant la responsabilité de son action. 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 est non identique à l'absence de la conviction (WEBER, 2003). 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.

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) s'inspirent du cadre théorique présenté précédemment tandis que la première (Amour) a été générée d'une façon inductive.

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 une relation de confiance et une communication avec les enfants. Voyant quelques exemples concrets.

Maki⁴, une enseignante de 28 ans, était enceinte au moment de l'entretien. Dans sa réponse à la question posée par l'enquêtrice « Qu'évoque le mot "vie" pour vous ? », elle s'exprime comme suit: « 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. »

⁴ Les prénoms ont été changés.

Akira, 53 ans, était 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, a déclaré que c'est à partir du moment où elle avait eu ses propres enfants qu'elle est devenue capable de parler aisément de ses idées et ses pratiques. Dans son propos, j'observe 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 ne leur 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 leur 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 ? »

Responsabilité

L'analyse est portée sur la responsabilité de qui est en train de se faire et non pas sur la res-

ponsabilité en tant que telle comme un objet fixe. J'ai 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 témoignages 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 a fait montre ainsi d'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 l'aide qu'elle pouvait 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.

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, je constate 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 affermie avec le temps, et maintenant il déclare en avoir fait le pilier de son école.

Conclusion et perspective

Ces analyses des trois catégories - amour, res-

ponsabilité, conviction – amènent à constater 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 de leur 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. La représentation qu'ils ont, chacun, est étroitement liée à leur champ d'intervention en termes d'éducation à la vie. Dans ce sens, j'en conclus que cet ensemble de 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.

Pour terminer cet article, discutons en termes de perspectives de recherche narrative et biographique au Japon, en particulier, auprès des enseignants. Dans l'exposé précédent, les récits d'enseignants sont principalement portés sur la vulnérabilité de leurs élèves. Mais si j'admets ouvrir les enjeux de l'éducation à la vie sur un horizon plus large, la vulnérabilité concerne également les enseignants: le surmenage, le burn-out, la dépression, la réorientation professionnelle sont des phénomènes récurrents au Japon. Dans ce sens, les récits d'enseignants incarnent l'intérêt dans le champ de la sociologie, associé à l'ethnographie de l'école, permettant un nouveau regard compréhensif, au sens webérien (1995), sur plusieurs problématiques: entre autres, comme le suggère Bernard (2014) l'analyse des carrières professionnelles en éducation, des satisfactions comme des souffrances qui leur sont liées; l'étude des

politiques éducatives et de leur acceptation ou des résistances que celles-ci engendrent auprès des enseignants. Ces thématiques me semblent être parfaitement en concordance avec le contexte japonais.

Un autre aspect concerne la question de l'individu. Un certain décalage entre l'individu occidental et celui japonais (ou asiatique) contribuant au contraste au niveau des faits et des enjeux de l'approche narrative et biographique dans ces deux mondes est déjà exprimé, explicitement ou implicitement (SUEMOTO, 2011; MAEHIRA, 2011). Cette remarque se rapporte, par exemple, au travail de Louis Dumont en anthropologie comparatiste saisissant la caractéristique essentielle de la société occidentale en matière d'individualisme (DUMONT, 1977) et celle indienne en matière d'holisme (*Ibid.*, 1966). La dichotomie entre l'individualisme et l'holisme favorise l'idée du déterminisme culturel et peut amener à un enferment culturel (affirmation individuelle comme une invention occidentale à l'opposé du collectivisme) de la posture des usagers, lorsque ces théories convergent plus ou moins avec l'idée avancée par ces derniers. Tout en reconnaissant un certain éclaircissement qu'apporte cette démarche culturaliste à la compréhension des faits et des enjeux de la pratique narrative et biographique au Japon, il me paraît que la notion de l'« individuation » apporte plus de contributions au développement dans ce domaine.

L'individuation est une notion psychologique et philosophique. La psychanalyste austro-américaine Margaret Malher a utilisé ce terme pour décrire une étape de vie de la petite enfance quand le nourrisson s'émancipe de sa mère avec laquelle il était en état de « symbiose » (1980). La psychanalyste Carl Jung, quant à lui, a situé l'étape de l'individuation à l'âge adulte. Pour lui, l'individuation ne renvoie pas simplement au fait d'être quelqu'un

de singulier mais aussi au fait d'atteindre un état d'accomplissement de soi: c'est un aboutissement. Cette conception jungienne devrait être liée avec l'adulte d'aujourd'hui qui n'est pas forcément considéré comme un aboutissement: la perception contemporaine est que l'individu n'est jamais achevé (LAPASSADE, 2000) et qu'il est en évolution continue – la prémisse rendant possible tout ce qui est lié à l'apprentissage des adultes. Mais retenons ici que l'individuation est un processus du développement personnel menant l'individu d'un état de l'autonomie psychologique à un autre.

C'est dans cette perspective de l'individuation que je porte l'intérêt à la fois social et éducatif à la pratique et la recherche narrative et biographique au Japon. Il est vrai qu'il y a, chez les Japonais, une tendance selon laquelle le collectif prend le pas sur l'individu qui dissimule son soi derrière le groupe auquel il appartient par crainte des regards des autres et par habitude de leur savoir-être et savoir-vivre. Du point de vue psychologique, il y a une sorte de fusion plus ou moins confortable entre le soi et le collectif. La logique de l'individuation impose un détachement psychologique du soi du collectif au lieu de se faire représenter, par exemple, par sa famille, par son entreprise ou par sa profession, sans que le soi et le collectif soient en opposition. J'insiste sur ce point dans la mesure où l'individuation est symboliquement l'émancipation, qui donne naissance à un sujet capable d'auto-expression, et par là même, à l'identité narrative (RICŒUR, 2013).

Est-ce que l'approche de l'individuation est un grand défi pour les Japonais ? En me basant sur mes expériences avec les enseignants narrants, je dirais que les individus japonais sont prêts à franchir l'état fusionnel avec le collectif en mettant en œuvre un processus de l'individuation: en racontant leurs pratiques et leurs expériences professionnelles, en faisant le lien avec leur histoire personnelle, il s'est produit,

un moment donné, une découverte de soi, de leurs besoins et de leur désir de fabriquer leur histoire. J'interprète cela comme un début de conscientisation du fait qu'on a quelque chose « à raconter » - quelque chose qui fait sens pour soi, et qu'on n'est pas Monsieur ou Madame tout le monde. Certains semblaient bien profiter de l'entretien pour en faire un exercice d'argumentation réflexive. D'autres ont fini par dire « merci » à la fin de leur entretien, conscients ou non, agréablement surpris après avoir émis leur discours et exprimé leur histoire, choses auxquelles ils ne s'attendaient pas. Ces différentes réactions positives me font penser que le premier apport de l'approche narrative et biographique ne serait pas une conséquence de l'individuation dans le contexte japonais où culturellement l'individu a tendance à s'autocensurer toute expression spontanée, ce qui réduit, en conséquence, les occasions de prise de conscience de soi ainsi que le développement d'un esprit critique.

Cette problématique contextualise la mission sociale et éducative des chercheurs employant l'approche narrative et biographique en faisant du récit de vie un outil de conscientisation, de compréhension et d'émancipation, ne serait-ce que pour la population d'enseignants. Autrement dit, à l'instar de Dewey, ce serait un outil d'accompagnement qui permet aux enseignants d'identifier par eux-mêmes les problèmes auxquels ils font face, les troubles dont ils pâtissent. Mais si on change un peu d'angle, finalement, n'auraient-ils pas juste besoin qu'on fasse confiance à leur capacité de marcher tout seul et d'aller chercher par eux-mêmes – cette liberté à laquelle ils aspirent, liberté que la société japonaise sait peu accorder ?

Références bibliographiques

BERNARD, Marie-Claude. Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins

dans la recherche en éducation. In **Actes...** Congrès international de l'AFIRSE "Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation", México, 2014. p. 1-11. Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/266231662_Recits_de_vie_et_interactionnisme_symbolique_a_la_croisee_des_chemins_dans_la_recherche_en_education Consulté le: 25/juillet/2019.

BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie**. Paris: Armand Colin, 2016.

BROWN, Phillip. Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. **Work, employment and society**, British Sociological Association, v. 9, n. 1, p. 29-51, 1995. Disponible sur: <http://dx.doi.org/10.1177/095001709591002> Consulté le: 1/juillet/2019.

DAMUS, Oibrillant. **Homo vulnerabilis: repenser la condition humaine**. Saint-Denis: Connaissances et savoirs, 2016.

DEWEY, John. **Reconstruction en philosophie**. Paris: Gallimard, 2014.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus: essai sur le système des castes**. Paris: Gallimard, 1966.

DUMONT, Louis. **Homo aequalis: genèse et épanouissement de l'idéologie économique**. Paris: Gallimard, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution**. Paris: La Découverte, 2001.

FURUICHI, Hisako; KATO, Mie. Katei no kyôikuryoku no teika to oya no ishiki no henka ni tsuite [Une dégradation de l'éducation familiale et un changement de la conscience parentale]. **EDUCARE**, Osaka, v. 25, p. 15-30, 2005. Disponible sur: <http://ci.nii.ac.jp/naid/120001060075> Consulté le: 8/juillet/2019.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Pub, 1967.

HABERMAS, Jürgen. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard, 1976.

HAMANA, Yoko. *Yôji kyôiku no henka to yôji kyôiku no shakaigaku* [Changements et sociologie de l'éducation des jeunes enfants]. **Kyôiku shakaigaku kenkyû [Recherches en sociologie de l'éducation]**, Tokyo, v. 88, p. 87-102, 2011. Disponible sur: <http://ci.nii.ac.jp/naid/110008673098> Consulté le: 8/juillet/2019.

HASHIMOTO, Miho. *Taishô shinkyôiku · Saihō* [Revoir le mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishō]. In: HASHIMOTO, Miho; TANAKA Satoshi. **Taishô shinkyôiku no shisô : seimei no yakudô [Les philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle de Taishô : un véritable élan de vie]**. Tokyo: Toshindo, 2015. p. 3-31.

HOTTOIS, Gilbert. *Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. Laval théologique et philosophique*, Université Laval, v. 52, n. 2, p. 489-498, 1996. Disponible sur: <http://www.erudit.org/fr/re-vues/ltp/1996-v52-n2-ltp2155/401006ar/> Consulté le: 3/juillet/2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Armand Colin, 2011.

LAPASSADE, Georges. **Précis de l'inachèvement: entretiens avec Gérard Gromer**. Paris: Séguier, 2000.

MAHLER, Margaret S. **La naissance psychologique de l'être humain: symbiose humaine et individualisation**. Paris: Payot & Rivages, 2010.

MAEHIRA, Yasushi. *Savoir local, histoire de vie et apprentissage collectif au Japon*. In: RÉSEAU QUÉBÉCOIS POUR LA PRATIQUE DES HISTOIRES DE VIE (Org.). **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 215-220.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. **Analyse des données qualitatives**. Bruxelles: De Boeck, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CULTURE, DES

SPORTS, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE. **Heisei 17 nendo ban Monbukagaku hakusho [Livre blanc du Ministère de l'Éducation pour l'année 2004 du Japon]**. 2005. Disponible sur: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpba200501/index.htm Consulté le: 10/juillet/2019.

PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy (Orgs.). **Les Histoires de vie: actes du colloque « les histoires de vie en formation », Université de Tours, 5-7 juin 1986**. Paris: L'Harmattan, 1989. 2v.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

PORCHER, Louis; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Éthique de la diversité et éducation**. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

RICŒUR, Paul. **Écrits et conférences. 3, Anthropologie philosophique**. Paris: Édition du Seuil, 2013.

SUEMOTO, Makoto. *Pratiques d'histoire de vie au Japon - moment de changement entre modèle collectif et individualisme*. In: Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie. **Moments de formation et mise en sens de soi**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 67-83.

WEBER, Max. **Économie et société**. Paris: Pocket, 1995.

WEBER, Max. **Le savant et le politique : une nouvelle traduction**. Paris: la Découverte, 2003.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

ZASK, Joëlle. **Introduction à John Dewey**. Paris: La Découverte, 2015.

Recebido em: 06.07.2019

Aprovado em: 12.09.2019

Sunami Inoue Docteur en Sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg et du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (Lisec). Mes intérêts de recherche sont liés aux vulnérabilités visibles en milieu éducatif: la violence à l'école, l'inclusion des élèves en situations de handicap, le rapport au vivant des élèves à l'école primaire. Email: sunami.inoue@yahoo.com

7 rue de l'Université 67000, Strasbourg, France. téléphones: +33 (0)3 68 85 06 24