Eugénisme et éducation dans le Japon d'après-guerre

Eugenics and education in postwar Japan

Christian Galan

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cipango/4638>
DOI : 10.4000/cipango.4638
ISSN : 2260-7706

Éditeur

INALCO

Édition imprimée

Date de publication : 20 octobre 2021
Pagination : 163-207
ISBN : 9782858313969
ISSN : 1164-5857

Référence électronique

Christian Galan, « Eugénisme et éducation dans le Japon d'après-guerre », *Cipango* [En ligne], 24 | 2021, mis en ligne le 11 octobre 2021, consulté le 09 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cipango/4638> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cipango.4638>

Cipango est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International.

Eugénisme et éducation dans le Japon d'après-guerre

Eugenics and education in postwar Japan

Christian GALAN

Université de Toulouse-Jean Jaurès – CEJ/Inalco

Le développement et la diffusion d'une pensée et de pratiques eugéniques ont eu, dans le Japon d'après-guerre, des conséquences non négligeables, directes et indirectes, sur l'éducation en général et sur la pédagogie en particulier. Les éducateurs et les pédagogues japonais ont en effet été obligés, qu'ils l'aient fait en conscience ou pas, de se situer par rapport au régime eugénique que connaissait alors le Japon, tandis que, dans le même temps, les implications des politiques eugéniques et la conception de l'enfant qui découlait de celles-ci influençaient les pratiques éducatives ainsi que l'attitude des différents acteurs du monde éducatif – parents et enseignants notamment, mais aussi universitaires et politiques – vis-à-vis des enfants-élèves.

La relation entre eugénisme (*yūseigaku* 優生学) et pédagogie (*kyōikugaku* 教育学), qui semble aller de soi lorsqu'on évoque la question de l'éducation à donner aux enfants handicapés, n'est pourtant pas aussi évidente qu'il y paraît au premier abord. Notamment parce que, comme le font remarquer divers spécialistes, dont Fujikawa Nobuo 藤川信夫, le côté paradoxal de cette relation est que celle-ci apparaît, par définition ou par essence, extrêmement limitée. En effet :

[...] alors que les activités éducatives ont pour objet l'être humain après sa naissance, les pratiques eugéniques ont pour objet, elles, le mariage, le processus de reproduction au niveau des parents, ou les cellules de la reproduction avant la naissance. En d'autres termes, le domaine d'action de l'éducation et celui des pratiques eugéniques sont différents. Par conséquent, le point de contact entre l'eugénisme et les activités éducatives se limite au domaine de la diffusion et de l'enrichissement des connaissances eugéniques telles que l'éducation sexuelle et le conseil matrimonial pour la génération des parents d'une époque donnée.¹

De la même manière, la conception de l'enfant qui découle des pratiques eugéniques comporte un aspect paradoxal, du simple fait, comme le souligne encore Fujikawa, que :

Les enfants ne peuvent pas être pris en compte par l'eugénisme. Tout simplement parce que l'eugénisme ne peut pas se placer du point de vue de l'enfant lui-même. C'est là le sort d'une discipline qui, dès l'origine, s'est constituée en tant que « science eugénique des bonnes naissances » [*yoi umare ni tsuite no gakumon eugenics* 良い生まれについての学問eugenics]. L'eugénisme est une science qui vise seulement la reproduction et la formation d'une descendance idéale, d'une bonne descendance sur le plan génétique. Aussi, peut-on sans doute dire qu'il y a là, de ce fait, un point de rupture définitif entre l'éducation (la pédagogie) et l'eugénisme.²

La littérature japonaise sur le sujet s'en tient donc le plus souvent, depuis 1945, soit à des considérations générales³, soit au cas des enfants handicapés⁴ et/ou à

1. FUJIKAWA, 2008 ; p. 7.

2. *Ibid.* p. 10-11.

3. Voir par exemple : OGAWA, 2006 ; ou encore : FUJIKAWA *et al.*, 2006.

4. Voir par exemple : KUWAHARA, 2005a ; YAMAMOTO, 2010 ; ou encore : FUJIKAWA, 2011.

l'utilisation du système éducatif comme vecteur et propagateur de la pensée eugénique⁵ – sujets que nous aborderons ici dans les première et deuxième sections.

La relation entre le développement de l'eugénisme et l'éducation dans le Japon d'après-guerre apparaît cependant également effective sur au moins deux autres plans, beaucoup moins explorés à ce jour : celui des principes affichés ou implicites que l'on retrouve à la base des pratiques pédagogiques mises en place pour les enfants « normaux » et celui de la notion d'égalité qui est au fondement même de ce système éducatif. Le « capabilisme » (*nōryokushugi* 能力主義) qui est considéré comme l'un des principes de base régissant le monde du travail au Japon – et contre lequel, on le verra, se sont élevés les opposants à l'eugénisme dans ce pays –, a une traduction pédagogique qui a constitué le courant dominant de la pédagogie japonaise à partir de la fin des années 1950. Nous en examinerons la philosophie et les implications dans la troisième section. Enfin, dans la quatrième section, nous nous intéresserons à la manière dont la pensée eugénique a influé sur le principe même de l'égalité scolaire tel que celui-ci s'est développé au Japon après-guerre et a façonné le comportement des différents acteurs sur le terrain⁶.

1. Le système éducatif, vecteur de la pensée eugénique jusqu'en 1978

Le point de rencontre le plus évident entre éducation et eugénisme est, comme on l'a dit, l'utilisation de la première pour diffuser les idées relevant du second. Sur ce plan, on ne peut que constater le fait que l'école a bien été utilisée au Japon, après-guerre – comme elle l'avait été avant-guerre⁷ –, pour diffuser une certaine pensée eugénique. L'eugénisme apparaît en effet, nommément cité, dans les programmes officiels, comme devant faire l'objet d'un enseignement dès les premières années de l'après-guerre. Les *Directives pour l'éducation physique dans les établissements*

5. Voir par exemple : NEMURA, 2008.

6. Cet article, de la sollicitation initiale à la relecture finale, doit énormément à Isabelle Konuma. Qu'elle en soit ici sincèrement remerciée, ainsi que de nous avoir, par ses travaux, offert de nouveaux éléments d'analyse du système éducatif japonais.

7. Voir : FUJIKAWA, 2011 ; ainsi que : KUWAHARA, 2001, p. 60-61.

scolaires (*Gakkō taiiku shidō yōryō* 学校体育指導要領)⁸ de 1947 mentionnent ainsi par deux fois l'eugénisme dans les programmes des lycées et des universités :

- . « [...] Lycée (dénomination provisoire) [d'environ 16 à 18 ans]
 - . « Hygiène [*eisei* 衛生] :
 - . « [catégorie :] hygiène de la vie sociale [*shakai seikatsu no eisei* 社会生活の衛生]
 - . « [contenu (commun aux garçons et filles) :] alimentation citoyenne, hygiène urbaine et rurale, eugénisme national, question démographique, hygiène du travail [*kokumin ei'yō, toshi oyobi nōson no eisei, kokumin yūsei, jinkō mondai ; shokugyō no eisei* 国民栄養・都市及び農村の衛生・国民優生・人口問題、職業の衛生]. [...] »
- . « [...] Université (dénomination provisoire) [d'environ 19 à 22 ans]
 - . « Hygiène [*eisei* 衛生] :
 - . « [catégorie :] eugénisme national [*kokumin yūsei* 国民優生]
 - . « [contenu (commun aux garçons et filles) :] génétique, maladies génétiques et autres [*iden, idenbyō sonota* 遺伝・遺伝病その他]. [...] »

Plusieurs choses sont ici notables. Tout d'abord le fait que ces directives sont antérieures à la *Loi relative à la protection eugénique* (*Yūsei hogo hō* 優生保護法) qui ne sera votée que l'année suivante, en 1948. L'expression utilisée, « eugénisme national » (*kokumin yūsei* 国民優生), renvoie d'ailleurs à la terminologie d'avant-guerre et à la loi éponyme de 1940 (*Kokumin yūsei hō* 国民優生法), alors que la loi de 1948 parlera, elle, de « protection eugénique » (*yūsei hogo* 優生保護). De la même manière, le fait de mettre l'accent sur l'hérédité et les maladies génétiques renvoie davantage à la loi de 1940 qu'à celle de 1948 qui insistera, elle, sur les raisons sociales de l'eugénisme : pauvreté, famille nombreuse, maladie non héréditaire, etc.⁹

8. Source : 文部省、学校体育指導要綱、昭和二十二年度 <https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejp/index.htm> (consulté en mars 2018).

9. Merci à Isabelle Konuma d'avoir attiré notre attention sur ce point.

La mention de l'eugénisme apparaîtra ensuite, sans discontinuer, dans tous les nouveaux programmes destinés aux lycées jusqu'aux directives de 1968-1970 (appliquées jusqu'en 1978) :

- . « [...] Élever des enfants [...]
 - . « [VII]-3. Capacité à utiliser les services de bien-être des enfants, les conseillers matrimoniaux, etc.
 - . « 3. Discuter par exemple de la Loi nationale eugénique [Kokumin yūsei hō 国民優生法] ou des livrets de maternité [boshi techō 母子手帳], etc. »

(Directives d'enseignement – éducation domestique, à l'usage des lycées (Gakushū shidō yōryō – kateika hen – kōtō gakkō yō), 1949)¹⁰
- . « [...] 8) Vie quotidienne et santé des citoyens [...]
 - . « c) Rationalisation de la vie des citoyens et santé des citoyens :
 - . « Aborder l'eugénisme national, l'amélioration de l'environnement, l'amélioration de l'alimentation, etc. [kokumin yūsei, kankyō kaizen, eiyo kaizen nado o toriatsukau 国民優生、環境改善、栄養改善などを取り扱う]. »

(Directives d'enseignement pour les lycées – santé et éducation physique (Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō – hoken taiiku ka hen), 1956)¹¹
- . « [...] Chapitre 5 – Santé et éducation physique [...]
 - . « II- Santé [...]
 - . « (2-)5 Vie quotidienne et santé
 - . « A Vie domestique et santé
 - . « a) Mariage et eugénisme [kekkon to yūsei 結婚と優生][...] »

10. Source : 文部省、学習指導要領 家庭科編 高等学校用、昭和二十四年度 <https://www.nier.go.jp/guideline/s24hh/chap7.htm> (consulté en mars 2018).

11. Source : 文部省、高等学校学習指導要領 保健体育科編、昭和三十一年度 <https://www.nier.go.jp/guideline/s31hp/index.htm> (consulté en mars 2018).

- . « c) Santé de la mère et de l'enfant [boshi hoken 母子保健] »
(Directives d'enseignement pour les lycées – Annexe :
règlements d'application de la Loi sur l'éducation
scolaire (extraits) (Kôtō gakkō gakushū shidō yōryō –
tsuki : Gakkō kyōiku hō shikō kisoku (shō)), 1970)¹²

Respectant ces directives, dont un certain nombre de préconisations paraissent relever plus de l'euthénisme (*yūkyōgaku* 優境学) que de l'eugénisme, les manuels destinés à l'enseignement de la matière « santé et éducation physique » (*hoken taiiku kyōkasho* 保健体育教科書) utilisés durant ces années comportaient tous des contenus que l'on peut qualifier de pro-eugéniques. On pouvait ainsi lire, par exemple, dans des manuels utilisés dans les années 1970¹³ :

L'eugénisme national consiste à améliorer et parfaire la qualité génétique de la population, c'est-à-dire à transmettre aux prochaines générations de citoyens les meilleures qualités ethniques possibles tant sur le plan physique que sur le plan mental. Au Japon, une loi sur la protection eugénique a été promulguée en 1948 et, afin de prévenir la transmission de maladies génétiques particulièrement malignes, il est maintenant possible de pratiquer des actes chirurgicaux à caractère eugénique ou des avortements artificiels dans des cas de maladies génétiques telles que la schizophrénie, la cyclothymie, la cécité par rapport aux couleurs, l'hémophilie et les malformations héréditaires, ou encore dans les cas où la santé de la mère est mise en danger par la maternité. [...] Du point de vue du mariage eugénique, qui vise à améliorer la qualité de la population, il est important, avant de se marier, de vérifier la présence ou l'absence de personnes atteintes de maladies génétiques à la fois dans sa propre ascendance et dans celle de son conjoint. Concernant l'étendue de

12. Source : 文部省、高等学校学習指導要領 付 学校教育法施行規則 (抄) 昭和45年10月 <https://www.nier.go.jp/guideline/s45h/chap2-5.htm> (consulté en mars 2018).

13. Ces deux exemples apparaissent dans l'article de NEMURA, p. 252-253.

la recherche dans la lignée familiale, il est souhaitable que celle-ci s'intéresse non seulement aux parents et aux frères et sœurs, mais aussi aux grands-parents et aux cousins.

(*Hoken taiiku – kaiteiban* 保健体育-改訂版 (Santé et éducation physique – édition révisée), Hitotsubashi shuppan 一橋出版, 1971-1973)

Ce que l'on appelle l'eugénisme national est le fait d'œuvrer pour la qualité des citoyens en se fondant sur les pratiques eugéniques. Pour cela, il est possible de contrôler autant que faire se peut la fertilité de ceux qui ont une constitution génétique de mauvaise qualité et, dans les cas où cela s'avère nécessaire, d'empêcher la reproduction, grâce à la loi sur la protection eugénique. Il est par ailleurs souhaitable, par la diffusion de la pensée eugénique nationale, d'amener les gens à participer à la politique eugénique de la nation et à empêcher la transmission de caractères génétiques de mauvaise qualité.

(*Kōtō hoken taiiku – santeiban* 高等保健体育-三訂版 (Santé et éducation physique pour le lycée – troisième édition), Taishūkan shoten 大修館書店, 1970-1974)

Le terme « eugénisme » disparaît toutefois des nouvelles directives officielles d'enseignement des lycées de 1978 et ne réapparaîtra ensuite plus jamais, marquant en cela une évolution très significative pour le sujet qui nous intéresse ici. Il s'agit là à l'évidence d'une des conséquences de la remise en question des politiques eugéniques qui traverse alors la société japonaise sous l'action des mouvements de personnes handicapées et des tentatives de réforme de la loi eugénique de 1948 qui eurent lieu en 1972, puis en 1982¹⁴. Non seulement les manuels scolaires qui, comme on vient de le voir, avaient été un vecteur de diffusion de la pensée eugénique dans la population, cessèrent du jour au lendemain de l'être, mais ils se firent qui plus est, dès lors, porteurs d'un discours critique vis-à-vis de l'eugénisme – comme

14. Voir dans ce numéro la contribution d'Anne-Lise Mithout consacrée à L'Association de l'herbe verte (Aoi shiba no kai 青い芝の会).

on peut le voir avec les exemples ci-dessous, qui concernent les mêmes manuels que précédemment cités¹⁵ :

L'imposition d'un eugénisme national entraîna cependant la violation des droits humains des personnes souffrant de handicaps physiques et mentaux ainsi qu'une tendance de la société à négliger la vie des enfants nés avec un handicap. Pour cette raison, le mouvement réclamant une révision de la *Loi sur la protection eugénique* se renforça lui aussi.

(*Hoken taiiku – kaiteiban* 保健体育-改訂版 (Santé et éducation physique – édition révisée), Hitotsubashi shuppan 一橋出版, 1979-1982)

C'est cependant une chose qui relève de la responsabilité et de la décision de chaque individu. On sait aujourd'hui que l'Allemagne nazie avait autrefois mis en place, dans le but de protéger la pureté du sang de la race germanique, une politique eugénique obligatoire qui ne tenait pas compte de la volonté des intéressés. Par ailleurs, au Japon aussi, il existait autrefois une loi appelée *Loi eugénique nationale* (1941), laquelle avait abouti à la mise en place de dispositifs permettant d'imposer des actes de chirurgie eugénique à une partie des personnes atteintes de maladies mentales ou de maladies contagieuses et dont on pensait qu'elles pouvaient semer le désordre dans la société¹⁶.

[...] Au cœur des politiques eugéniques se trouve, dans notre pays, la *Loi sur la protection eugénique*, mais, dans le cas de cette loi aussi, certains considèrent qu'elle est imprégnée d'une pensée qui accorde la priorité à l'intérêt public et nombreuses sont les critiques formulées à son sujet.

15. Ces deux exemples apparaissent également dans l'article de NEMURA, p. 255-256.

16. Comme le relève Isabelle Konuma, il s'agit là d'une affirmation pour le moins surprenante, étant donné que, sous le régime de 1941, on ne pouvait pas faire de stérilisations forcées (suspension de l'article 6), tandis que la pratique en avait été autorisée par la loi de 1948, alors en vigueur.

(*Kōtō hoken taiiku – santeiban* 高等保健体育-三訂版 (Santé et éducation physique pour le lycée – troisième édition), Taishūkan shoten 大修館書店, 1979-1983)

Pour comprendre comment un tel revirement fut possible d'une série de manuels à la suivante – qui plus est rédigées par les mêmes maisons d'édition et par les mêmes auteurs –, il faut tout d'abord très brièvement revenir sur l'articulation qui existe au Japon entre les directives officielles et les manuels scolaires¹⁷. Les directives officielles d'enseignement ayant dans ce pays valeur de loi, les manuels scolaires doivent, pour pouvoir être utilisés dans les classes, recevoir une « autorisation » du ministère de l'Éducation qui s'assure auparavant de leur conformité à la lettre et à l'esprit des programmes. Les éditeurs et les rédacteurs s'efforcent donc de respecter au plus près le contenu des directives afin de ne pas risquer de ne pas recevoir cet *imprimatur* sans lequel la commercialisation de leurs manuels est impossible. Aucune marge de manœuvre n'est pour eux possible sur ce plan : les directives indiquant que la loi sur l'eugénisme et les politiques eugéniques devaient être présentées aux élèves – et, implicitement, de manière favorable –, les auteurs ne pouvaient y déroger, quels que fussent par ailleurs leur propre avis sur celles-ci. Du jour où les directives cessèrent de mentionner la question de l'eugénisme comme un sujet à enseigner, les auteurs des manuels purent faire figurer dans ceux-ci sinon leur avis personnel, du moins un point de vue plus équilibré reflétant les débats qui traversaient alors la société en lieu et place du seul point de vue officiellement défendu en la matière par le gouvernement (ou plus exactement, donc, par une partie de celui-ci)¹⁸.

17. Pour de plus longs développements sur cette question, voir : GALAN, 2016.

18. Nakane Yoshihumi et Mine Mariko arrivent à des conclusions similaires dans leur étude sur la place accordée à la maladie mentale dans les manuels scolaires du collège et du lycée entre 1950 et 2002. Ils constatent ainsi que : « De 1950 à 1965, les malades mentaux sont présentés comme des personnes ayant des propos difficiles à comprendre et des comportements problématiques et sont assimilés au final à des invalides, lesquels doivent par ailleurs faire l'objet d'actes de chirurgie eugénique. Par la suite, la nécessité de comprendre et de reconnaître de manière plus adéquate [ces malades] apparaît pendant un temps [dans les manuels], puis à partir de la seconde moitié des années 1970, toute description des maladies mentales disparaît, jusqu'aux noms mêmes de celles-ci. » (NAKANE & MINE, 2013).

C'est en tout cas ce que firent les sept rédacteurs du manuel des éditions Hitotsubashi cité ci-dessus, regroupés autour d'Asano Kin.ichi 浅野均一 (1901-1984), professeur à l'université Keiō, membre du Comité olympique japonais et du Conseil pour la santé et l'éducation physique du ministère de l'Éducation (Monbushō hoken taiiku shingikai 文部省保健体育審議会), et de Sasaki Kichizō 佐々木吉蔵 (1912-1983), ancien coureur de 100 m qui représenta le Japon aux Jeux olympiques de Berlin avant de faire carrière au sein du ministère de l'Éducation. Les dix rédacteurs du manuel des éditions Taishukan firent un choix similaire, réunis autour d'Imamura Yoshio 今村嘉雄 (1903-1997), professeur à l'université d'éducation de Tōkyō, puis à l'université féminine d'éducation physique de Tōkyō et lui aussi membre du Conseil pour la santé et l'éducation physique du ministère de l'Éducation, et de Kasai Shigeo 鵜飼道夫 (1912-2005), professeur d'éducation physique à l'université d'éducation de Tōkyō puis à l'université de Tsukuba. Il est difficile de savoir exactement ce qui poussa tous ces universitaires de renom, spécialistes d'éducation physique ou de physiologie, à décider ou accepter, au moins de manière collégiale, de modifier aussi radicalement dans leurs manuels la présentation de l'eugénisme. Il est certain toutefois, du fait des liens extrêmement forts que la plupart d'entre eux entretenaient avec le ministère de l'Éducation, que ce fut là une décision prise en accord avec – sinon impulsée par – celui-ci. Quant à ce qui poussa le ministère de l'Éducation lui-même à changer alors ainsi de position, il est également difficile, sans accès aux débats qui auraient pu se tenir en interne à l'époque, de formuler autre chose que des hypothèses – sinon à considérer, comme le fait Nemura Naomi 根村直美¹⁹, que ce ministère fut particulièrement sensible à la montée en puissance des débats sur le non-respect des droits des personnes handicapées, et notamment aux arguments de ceux, de plus en plus nombreux, qui s'opposaient aux stérilisations forcées, sans parler des demandes toujours plus pressantes des acteurs du terrain en faveur d'une révision de la *Loi sur la protection eugénique*.

On peut également penser que la question de l'eugénisme n'était alors, pour les hauts-fonctionnaires du ministère de l'Éducation, pas vraiment cruciale, préoccupés qu'ils étaient, dans ces années 1970, par le devenir de leur système éducatif dans son ensemble et les violentes critiques que celui-ci commençait

19. NEMURA, p. 255.

alors à soulever. En 1971, en effet, un rapport de l'OCDE²⁰ réalisé à la demande du Japon mais rédigé par des spécialistes étrangers, avait ébranlé les certitudes japonaises en la matière. Tout en soulignant le rôle majeur joué par ledit système dans la réussite économique du pays, le rapport critiquait en effet sa centralisation trop importante ainsi que la trop grande uniformité des enseignements dispensés. Il pointait également différents problèmes concrets qui allaient être au centre des débats dans l'archipel lors des décennies suivantes : inadéquation de la formation donnée avec l'évolution du monde industriel et des technologies, faiblesse de l'enseignement supérieur, etc. On peut donc également faire l'hypothèse que, parmi les organes de l'État japonais, le ministère de l'Éducation, était dans ces années-là l'un des plus ouverts aux avis de la communauté internationale, et donc plus sensible aussi au regard de celle-ci, et qu'il était plus enclin à s'inquiéter de l'image négative que le pays donnait de lui-même en revendiquant de telles politiques eugéniques.

Au-delà de la formulation de ces hypothèses, il nous semble toutefois que l'on peut, pour le sujet qui nous intéresse ici, tirer de cette évolution relative aux contenus des programmes deux enseignements importants. Le premier est le fait que le milieu académique, et notamment universitaire – les maisons d'éditions ayant pour habitude de confier la rédaction ou la direction de la rédaction de leurs manuels à des professeurs d'université –, était loin d'être entièrement acquis aux thèses eugéniques et que, dès qu'il le put, il manifesta, sinon son opposition, du moins de sérieuses réserves quant à la politique eugénique conduite au niveau national, reflétant en cela l'opposition à cette politique qui se développait alors au sein de la société japonaise.

Le second enseignement est que cette absence d'unanimité vis-à-vis de l'eugénisme se rencontrait également au sein même de la haute administration japonaise et des différents gouvernements japonais de ces années 1970. Le ministère de l'Éducation japonais, en supprimant les références à l'eugénisme dans les programmes officiels, s'est en effet montré en la matière bien plus progressiste, ou du moins plus réceptif aux débats en cours dans la société, que le ministère de la Santé qui ne modifiera la loi sur l'eugénisme qu'en 1996 – en supprimant alors de celle-ci l'eugénisme négatif (stérilisation, avortement) et en en faisant une *Loi*

20. *OECD*, 1971.

relative à la protection du corps maternel (Botai hogohō 母体保護法). Toutefois, comme le souligne Fujikawa :

Certes, il semble bien qu'il ait existé, dans la sphère éducative, un contrepoids à la diffusion et à l'enseignement des connaissances en matière d'eugénisme. Toutefois, si l'on prend en compte la situation de l'époque dans laquelle les techniques dans le domaine de la médecine de la reproduction et dans celui des sciences de la vie avaient progressé bien plus rapidement que les débats philosophiques, éthiques et juridiques, on peut douter de l'efficacité d'un tel contrepoids.²¹

Par ailleurs, si certains acteurs institutionnels et académiques du monde éducatif japonais se positionnèrent ainsi, à partir des années 1970, en opposition aux discours eugéniques officiels, il s'agissait pour la plupart d'enseignants ou de chercheurs qui n'étaient pas directement concernés par l'éducation des handicapés. Les spécialistes de cette éducation adoptaient en effet, eux, majoritairement, comme on va le voir à présent, un tout autre positionnement.

2. Eugénisme et éducation spécialisée

Si, dans les trente premières années de l'après-guerre, le système éducatif japonais a été, comme on vient de le voir, porteur d'un discours favorable à l'eugénisme, celui-ci était cependant d'une nature fort différente de celui qui avait prévalu avant-guerre, notamment quant aux arguments apportés pour le justifier.

Comme l'ont bien montré les spécialistes japonais²², la défaite de 1945 marque en effet un tournant important sur le plan de la pensée et des pratiques eugéniques. Et notamment à partir de la promulgation de la nouvelle loi de 1948 relative à la protection eugénique (*Yūsei hogo hō*) qui, tout en continuant de permettre les stérilisations forcées, y compris dans le cas de maladies non génétiques, et l'avortement à finalité eugénique (*yūsei hogo*), visait à présent également à

21. FUJIKAWA, 2011, p. 8.

22. KUWAHARA, 2005a ; HIRATA, 2004.

« protéger » les mères (*bosei hogo* 母性保護) – une dimension qui modifiait considérablement la nature de la loi.

Cette évolution amena les éducateurs et les pédagogues impliqués dans l'éducation spécialisées à se recentrer sur la seule question de la stérilisation des enfants handicapés mentaux (*seishin hakujuaku ji* 精神薄弱児) et à interroger la nécessité de ce genre de stérilisation du double point de vue de l'« éducation » et du « bonheur » des intéressés. La différence avec l'avant-guerre était que cette stérilisation était maintenant mise en avant et justifiée pour des questions de bien-être social et non plus – en tout cas beaucoup moins ouvertement – pour des questions de pureté ethnique ou de la race. La « qualité ethnique/raciale » de la population apparaissait encore comme un argument important dans les années 1950-1960 (le manuel cité plus haut parlait encore, jusqu'à la fin des années 1970 donc, de « parfaire la qualité génétique de la population »), mais elle était à présent clairement associée à des préoccupations liées au bien-être social des individus²³. Les considérations d'ordre privé, individuel et/ou familial étant devenues centrales, le bien-être social en question était ainsi lié à l'impossibilité théorique pour les personnes concernées d'accéder au bonheur (*tōjisha no kō-fukō* 当事者の幸・不幸). Le discours dominant assimilait la situation de handicap mental ou physique à une impossibilité de bonheur pour la personne concernée – en l'occurrence l'enfant –, impossibilité qui en entraînait à son tour une autre, celle de l'accès au bonheur des familles ayant de tels enfants ou encore des enfants valides ayant des parents mentalement ou physiquement handicapés. D'où la justification fréquemment formulée, dans les discours des spécialistes de l'éducation des enfants handicapés, de la nécessité de stériliser de tels enfants quand on n'était pas parvenu à ne pas les faire naître.

L'autre changement par rapport à l'avant-guerre était le nouveau rapport, découlant du raisonnement précédent, que les spécialistes de l'éducation posèrent alors entre hérédité (*iden* 遺伝) – ou génétique, ou inné – et environnement (*kankyō* 環境) – ou acquis. Après-guerre, en effet, l'environnement devint en lui-même une raison suffisante pour justifier les pratiques eugéniques et notamment la stérilisation. L'environnement était certes également important avant-guerre, mais il était alors mis sur le même plan que l'hérédité ; après-guerre, en revanche, il

23. Sur cette question, voir : MATSUBARA, 1999, 1998 & 1997.

devint la justification majeure des pratiques eugéniques dans le milieu de l'éducation spécialisée. On peut voir, dans cette prépondérance accordée à l'environnement au sein des critères déclenchant l'application de mesures eugéniques dans la société d'après-guerre, l'effet de l'influence du courant américain qui cherchait lui aussi alors à affirmer un nouvel eugénisme (*reform eugenics*) lavé de toute considération raciale.

Le débat entre hérédité et environnement fut par ailleurs, dans le Japon de l'après-guerre, et comme ce fut le cas dans d'autres pays, un élément structurant de la relation entre eugénisme et éducation. C'est dans ce contexte que les études sur les jumeaux, considérées comme les plus à même de mettre à jour la nature de ce lien, connurent par exemple un développement considérable, qui fut notamment à l'origine de la montée en puissance de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation à l'université de Tōkyō²⁴.

Pour Kuwahara Makiko 桑原真木子, cette rupture par rapport à l'avant-guerre portait essentiellement sur les trois points suivants :

1. Le fait que la « personnalité » [*jinkaku* 人格] d'un point de vue idéaliste se voie [à présent] attribuer une place importante dans la nouvelle éducation qui prône la démocratie d'après-guerre. 2. Le fait que, en conséquence du point 1., les mécanismes de formation de la « personnalité tout entière », de « l'individualité », « des comportements à problème », qui sont des phénotypes de la « personnalité » en tant que concepts descriptibles, soient tout particulièrement pris en compte dans le domaine de la psychologie éducative. 3. Le fait que la question du rapport entre « hérédité et environnement » soit mise en avant en tant que l'une des clés essentielles de ces mécanismes de formation.²⁵

L'impossibilité-même de mettre en place un environnement éducatif « normal » pouvant conduire au bonheur, du simple fait que l'enfant n'a pas la capacité d'être éduqué ni/ou celle d'éduquer à son tour, devient dans ces années

24. KUWAHARA, 2008, p. 190 *et sq.*, p. 205 *et sq.*

25. *Ibid.*, p. 204.

l'argument majeur avancé pour justifier la stérilisation. La légitimation de cette pratique ne réside plus dès lors dans la possible hérédité de la tare mais dans l'incapacité dans laquelle se trouve celui qui en est porteur de pouvoir éduquer les enfants qu'il pourrait avoir. La stérilisation en tant que pratique eugénique en vient ainsi, après-guerre, à être prônée, dans les discours des acteurs de l'éducation spécialisée, non plus, comme on l'a vu, pour la bonne santé de l'État ou de la race, mais au nom du bonheur des individus et du respect de la personne humaine, et donc (*sic*) des valeurs dont étaient porteuses la nouvelle Constitution et la *Loi fondamentale sur l'éducation* (*Kyōiku kihon hō* 教育基本法) de 1947. Comme l'écrit Kuwahara :

[...] après la guerre, les acteurs du monde de l'éducation prônèrent la nécessité de la stérilisation à partir du point de vue du respect et de la dignité de la personne humaine en mettant en avant la question du « bonheur/malheur des intéressés », [une justification] qui divergeait de l'objectif de l'eugénisme originel.

Le fait que les arguments formulés en termes d'éducation, telles l'importance de l'environnement pour que les enfants grandissent sainement ou les considérations « éducatives » prenant en compte le bonheur/malheur des enfants et des familles, devinrent les mots-clés au travers desquels eugénisme et éducation se rejoignirent après la guerre signifie que l'éducation et la pédagogie de l'après-guerre qui avaient rompu avec celles de l'avant-guerre établissaient un lien nouveau avec l'eugénisme.²⁶

Kuwahara, à partir de l'étude des articles et du courrier des lecteurs parus dans la revue « Psychologie infantile » (*Jidō shinri* 児童心理) et des nombreux écrits de Miki Yasumasa 三木安正 (1911-1984)²⁷, un spécialiste faisant autorité dans le domaine de l'éducation pour les handicapés des années 1950 aux années 1980, dans les revues « Psychologie infantile » et « Parents qui se tendent la main » (*Te o tsunagu oya-tachi* 手をつなぐ親たち), résume par ailleurs de la façon

26. KUWAHARA, 2005a, p. 270-271.

27. Sur Miki Yasumasa, voir : IWASAKI & YONEDA, 2017.

suivante la logique ayant conduit de nombreux spécialistes de l'éducation des enfants handicapés mentaux de l'après-guerre à justifier la stérilisation de ceux-ci en termes d'environnement éducatif – une logique d'ailleurs partagée par les collectivités locales qui, à partir de la seconde moitié des années 1960, lancèrent le « mouvement pour ne pas faire naître d'enfants malheureux » (*fukō na kodomo no umarenai undō* 不幸な子どもの生まれない運動) afin de diffuser dans la population l'usage des tests du liquide amniotique :

Il est préférable que les personnes qui n'ont pas la capacité d'élever des enfants ou qui n'ont pas la capacité de donner aux enfants un environnement éducatif suffisant soient stérilisées. Dans ce cas, certaines personnes peuvent toutefois être autorisées à profiter du bonheur du mariage.

Comme les enfants à qui on ne pourra pas donner un bon environnement éducatif à l'école et à la maison seront malheureux une fois nés, mieux vaut qu'ils ne naissent pas.

Les enfants ayant des capacités insuffisantes, comme ceux qui souffrent d'un « handicap mental », sont malheureux. Et les parents qui ont de tels enfants sont aussi malheureux. Aussi vaut-il mieux qu'un enfant handicapé mental ne naisse pas, et donc qu'on ne le fasse pas naître.

Les enfants ayant des capacités insuffisantes, comme ceux qui souffrent d'un « handicap mental », constituent un risque élevé d'atteinte à la sécurité de la société. Il est donc préférable qu'ils ne naissent pas.

Comme les enfants qui ont des parents « handicapés mentaux » seront malheureux à cause des divers problèmes auxquels ils devront faire face, mieux vaut qu'ils ne naissent pas.²⁸

C'est donc bien le constat de l'incapacité initiale qui caractérise les handicapés mentaux sur le plan éducatif – on ne peut les éduquer et ils ne peuvent à leur tour éduquer – qui amène les spécialistes de l'éducation spécialisée à prôner pour

28. KUWAHARA, 2005a, p. 271.

eux la non-naissance et la non-descendance. C'est ce que Kuwahara appelle le « "capabilisme" qui menace l'existence de ces personnes » (*sono hito no sonzai o obiyakasu nōryokushugi* その人の存在を脅かす能力主義)²⁹ et qui résulte selon elle de la mise en avant, dans l'après-guerre, de l'environnement et du bonheur des « handicapés mentaux » comme légitimation des pratiques de stérilisation : selon ce point de vue, mieux vaut que les « handicapés mentaux » ne naissent pas, car, en raison de leur déficience sur le plan des capacités (*nōryoku*), ils ne peuvent qu'apporter le malheur à leur famille et à eux-mêmes. La critique des pratiques eugéniques qui émerge à la fin des années 1970 dans le monde de l'éducation (voir notre première section) ne trouve ainsi guère d'écho dans le domaine de l'éducation spécialisée dont les acteurs resteront favorables aux stérilisations forcées jusque dans les années 1990.

Kuwahara montre ensuite la logique du « capabilisme » exposé dans les publications de l'époque citées plus haut, et donc dans le discours des spécialistes de l'éducation pro-avortement et pro-stérilisation à caractère eugénique : pour ces derniers, l'individualité (*kosei* 個性) est assimilée à la personnalité (*jinkaku* 人格), laquelle est à son tour assimilée aux « capacités » (*nōryoku* 能力) de la personne concernée. La personnalité et l'individualité d'un être humain sont donc ramenées à ses seules « capacités » et sa valeur à la nature de ces dernières. Le degré de développement des individualité-personnalité-capacités devient dès lors le principal sinon le seul critère qui permet de juger du bonheur de l'enfant, étant entendu qu'un enfant qui ne peut développer de « capacités » sera forcément malheureux. Les capacités en question ne sont toutefois pas des capacités *per se* mais des capacités utiles à la société et correspondant aux besoins de celle-ci, l'individu ne se réalisant qu'en tant que membre de celle-ci. Comme l'écrit Fujikawa Nobuo :

[...] on peut dire que, du point de vue de ceux qui prônent des politiques eugéniques telles que la loi sur la stérilisation ou les restrictions de l'immigration, par exemple, les enfants à naître dans le futur ne sont pas considérés comme des êtres vivants individualisés

29. *Ibid.*

mais toujours uniquement comme des éléments de la population constitutifs de l'État ou de la société.³⁰

L'enfant handicapé n'ayant rien à apporter aux autres, il ne peut donc se réaliser pleinement et, de fait, accéder lui-même au bonheur. Le développement des capacités d'un enfant étant par ailleurs, comme on l'a vu, déterminé par l'effet conjugué de l'hérédité (l'inné) et de l'environnement (l'acquis), le rôle de l'éducation et de la pédagogie consistera à agir sur la seule de ces dimensions qui lui soit accessible, à savoir l'environnement ; ce qui nécessite d'avoir une connaissance scientifique des enfants – d'où le développement de la psychologie infantile après-guerre.

L'impossibilité d'accéder à un environnement – notamment éducatif – et donc au bonheur qui est le lot des « handicapés mentaux » est devenue ainsi au cours de ces années la principale raison légitimant la pratique de la stérilisation : c'est en raison de leur manque de « capacités » qu'il est souhaitable que les « handicapés mentaux » ne naissent pas. Or ce raisonnement se met en place dans la période allant de la défaite de 1945 à la fin des années 1950, une période cruciale pour le sujet qui nous intéresse ici puisque c'est celle durant laquelle se met également en place – et se fige – tant sur le plan des pratiques que des structures l'école japonaise pour le demi-siècle à venir.

3. « Capabilisme » et éducation (et eugénisme)

On l'a un peu oublié aujourd'hui, tant le système éducatif japonais ainsi que les discours sur ce système ont évolué au cours des deux dernières décennies – les discours plus que la réalité –, mais, de la fin des années 1950 jusqu'à la fin des années 1980, il y avait au sein dudit système une très forte adéquation – affichée et revendiquée – entre les principes éducatifs et pédagogiques et les attendus en matière de productivité des travailleurs japonais.

Jean-Michel Leclercq, qui a été l'un des rares Français, à décrire à l'époque ce système de manière non outrancière ni fantasmée, écrivait ainsi en 1984 :

30. FUJIKAWA, 2011, p. 9.

[...] la démarche pédagogique qui a fini par s'instaurer [après-guerre] consiste à accroître la rapidité des réflexes pour obtenir des réponses le plus exactes possible à des questions le plus précises possibles.

Or il est bien évident que l'efficacité de la production japonaise tient dans une très large mesure à des formes de division du travail similaires, avec ce qu'elles impliquent de capacité volontairement limitée, de rapidité et d'exactitude dans l'exécution des tâches.

Le parallélisme est donc frappant entre la pratique pédagogique et l'organisation du travail : l'une prépare l'autre dans l'optique d'une production de masse qui est l'impératif absolu. [...]

L'esprit de compétition qui prévaut à l'école est la préfiguration de celui qui règne entre les membres d'une même entreprise et entre les différentes entreprises.

Ce ne sont pas seulement les écoliers qui sont confrontés à l'univers de la compétition. Chaque individu se sent obligé, toute sa vie durant, à donner son maximum pour mériter la confiance et progresser.³¹

De fait, ce que, sans la citer nommément, Leclercq décrivait dans ces lignes – et plus généralement dans les travaux qu'il publia à cette époque – était une pédagogie dominée par le « capabilisme », *nōryokushugi*. Ce terme, qui signifie littéralement « principe des capacités (ou des compétences) », est souvent traduit dans les articles en anglais par « *meritocracy* », mais cette traduction portant à confusion en français – plus qu'un lien entre mérites et pouvoir, le terme désigne en effet prioritairement un lien entre capacités ou talents et reconnaissance et valeur –, nous lui préférons ici le néologisme « capabilisme ». Ramener à une forme de « méritocratie », ce principe pédagogique n'aurait en effet aucune raison d'exclure les enfants handicapés ou « différents », ce qu'il a pourtant permis, comme on va le voir. Nous aurions pu, pour partie, le traduire par « capacitisme » ou « validisme », mais ces termes sont déjà utilisés en anglais (*capacitism/validism*) dans un contexte, certes très proche – pour désigner une forme de discrimination

31. LECLERCQ, 1984.

à l'encontre des personnes ayant un handicap, perçu comme un défaut ou une erreur, par rapport à une norme sociale ou autre –, et ils conviennent mal pour qualifier des pratiques pédagogiques, leur apparition (fin des années 1980) étant par ailleurs de beaucoup postérieure à l'instauration du *nōryokushugi* au Japon.

Le « capabilisme » japonais est un principe qui détermine la valeur d'un individu en fonction des résultats obtenus à des évaluations portant sur ses capacités individuelles et notamment sa capacité à accomplir telle ou telle chose, pour lui-même et par rapport aux autres. Il régit notamment l'évaluation des performances des employés ou des ouvriers, celles-ci déterminant ensuite la promotion et le salaire³². De fait, ce principe repose sur l'idée qu'un individu n'a de valeur qu'au travers de ses capacités, c'est-à-dire de ce qu'il peut apporter à la collectivité, qu'elle soit entrepreneuriale ou sociale. La traduction éducative de ce courant de pensée qui caractérise le monde du travail japonais à partir des années 1950 fut le courant éponyme devenu pratique pédagogique dominante, pour ne pas dire officielle.

32. On commence à voir apparaître assez fréquemment le concept de *nōryokushugi* à la fin des années 1950 et au début des années 1960. Le terme existait avant, mais il prend alors une place centrale dans le discours managérial. Le principe, résumé en slogan, est le suivant : « d'une gestion des ressources humaines fondées sur le principe de l'ancienneté à une gestion des ressources humaines fondées sur le "capabilisme" » (*Nenkōshugi jinji kanri kara nōryokushugi jinji kanri e* 年功主義人事管理から能力主義人事管理へ). Il s'agit alors pour des organisations telles que les syndicats patronaux, le Centre de productivité (Nihon seisansai honbu) ou d'autres centres de recherche sur le travail financés par le gouvernement ou le patronat de réformer le mode de rémunération des salariés. L'objectif est de progressivement se débarrasser du salaire à l'ancienneté ou indexé sur les diplômes possédés, qui est fondamentalement un « salaire de vie » (*seikatsukyū* 生活給), pour instaurer un salaire reflétant le travail réellement effectué, soit un « salaire de fonction » (*shokumukyū* 職務給) ou un « salaire en fonction du grade » (*shokunō shikaku seido* 職能資格制度). Les publications sur le sujet sont extrêmement nombreuses, comme le montre une simple recherche à partir du mot-clef *nōryokushugi* dans le catalogue de la bibliothèque de la Diète. Voir par exemple : HORIKAWA 1962, p. 20-30. Merci à Bernard Thomann pour l'ensemble de ces précisions et voir également le chapitre 10 de son ouvrage *Le Salarié et l'Entreprise dans le Japon contemporain : formes, genèse et mutations d'une relation de dépendance (1868-1999)* (Les Indes savantes, Paris, 2008) qui aborde cette question en français.

À partir de la seconde moitié des années 1950, le monde de l'éducation a en effet vu au Japon s'affronter deux grands courants pédagogiques reposant chacun sur une conception de l'acte d'apprentissage, de l'individu et de l'enfant radicalement différente de l'autre. Le premier courant était porté par les tenants des pédagogies reposant sur le « principe de l'expérience », *keikenshugi* 経験主義, qui privilégiaient les expériences réelles comme base de l'apprentissage, et le second par celui des partisans des pédagogies reposant sur le « capabilisme », *nōryokushugi*, pour qui la priorité était l'acquisition rapide et systématique des capacités liées à la maîtrise des différents savoirs ou savoir-faire énumérés dans les programmes scolaires et/ou considérés comme indispensables à la vie en société. Le *keikenshugi* était, au côté de l'« étude de la vie réelle » (*seikatsu gakushū* 生活学習), du regroupement des apprentissages autour d'un thème en « unités d'études » (*tangen gakushū* 单元学習), des « méthodes fondées sur la résolution des problèmes » (*mondai kaiketsu hō*), ou encore du *core curriculum* (*koa-karikyuramu* コア・カリキュラム), et avant de finir par les englober, l'un des courants pédagogiques qui s'étaient diffusés au Japon en grande partie en provenance des États-Unis³³. Toutes ces pratiques, qui étaient au centre de ce que l'on appela après-guerre la « nouvelle éducation » (*shinkyōiku* 新教育), ne se présentaient pas comme exclusives les unes des autres, mais plutôt comme un ensemble dont chaque élément entraînait automatiquement la réalisation des autres. C'est pour s'opposer à cette tendance, trop fondée selon ses détracteurs sur les principes de liberté, de globalité et de processus, que les tenants d'un enseignement plus systématique et centré sur les capacités et les procédures prônèrent le *nōryokushugi*. Le combat devint cependant rapidement inégal, car le ministère de l'Éducation choisit très rapidement, à partir des années 1955-1958, de privilégier ce dernier dans les directives officielles d'enseignement³⁴.

Les tenants d'une éducation progressiste et du développement global des enfants s'opposèrent à ce changement de cap. Ils y voyaient en effet le risque d'un retour à un enseignement centré sur la mémorisation, la négation de l'individu

33. La plupart de ces idées étaient toutefois connues au Japon depuis les années 1910, même si elles n'avaient alors pu être appliquées que temporairement et par une minorité d'enseignants. Sur cette question, voir : GALAN, 2015.

34. Pour plus d'informations sur la confrontation de ces deux courants pédagogiques dans le cadre de l'enseignement de la langue, voir : GALAN, 2001, chapitres VI et VII.

et la morale. Ils firent valoir surtout que l'on remettait ainsi en cause les objectifs définis par la *Loi fondamentale sur l'éducation* et les autres textes fondateurs des années 1945-1947 pour lesquels il s'agissait justement d'enrichir le vécu des enfants, de tous les enfants quels qu'ils soient, et, en recentrant les pratiques sur les apprenants, d'adapter celles-ci à chacun d'entre eux en tenant compte de leurs capacités et de leur vécu. Mais ils échouèrent à infléchir le mouvement³⁵.

Comme nous l'avons montré en ce qui concerne l'enseignement de la lecture³⁶, les directives imposèrent à partir de ces années-là une conception mécaniste de l'apprentissage centrée sur l'acquisition systématique de compétences clairement définies pour chaque année scolaire. Le « capabilisme », qui dans la vie des adultes renvoyait à des réalités à la fois concrètes et diverses, se traduisit ainsi dans l'espace scolaire par une centration exclusive sur la quantité et la rapidité de l'acquisition des compétences et des connaissances au programme mesurées par des outils numériques objectifs et normatifs : notes, *hensachi* 偏差値 (voir plus loin), concours.

Les critiques venant du monde de l'éducation se développèrent d'ailleurs principalement à partir du point de vue selon lequel le « capabilisme » ne respectait pas le développement naturel des enfants :

La politique de forte croissance économique qui a débuté à partir des années 1960 a conduit à mener une politique éducative visant à développer les capacités humaines permettant sa réalisation. De nombreuses critiques s'élevèrent alors à l'encontre du « capabilisme » et de la méthode de sélection biaisée qui caractérisaient alors cette politique et qui, au travers de la mesure exclusive de leurs capacités par le *hensachi* ou des classements résultant des examens, visait à classer les êtres humains sans tenir compte de leurs autres capacités.³⁷

35. Sur cette question, voir : KUROSAKI, 1990 ou : KUROSAKI, 1995.

36. GALAN, 2001.

37. KUWAHARA, 2005b, p. 179 ; voir également, du même auteur : KUWAHARA, 2004.

Le *hensachi*, notamment, est par sa nature et sa fonction, extrêmement caractéristique de cette philosophie. Comme le rappelle Claude Lévi Alvarès, il s'agit d'un :

[...] indice synthétique qui mesure d'année en année la difficulté d'accès à l'établissement et donc le niveau scolaire requis pour avoir une chance d'y être reçu. Cet indice [...] se présente comme une fourchette qui précise les scores bas et hauts entre lesquels un élève alpha a une chance d'être reçu au concours d'entrée. L'indice de l'établissement ayant une valeur prédictive sur la possibilité d'accéder au terme des trois années d'études à telle ou telle université, on comprend la fébrilité qui accompagne le choix des lycées et le déroulement des épreuves.³⁸

Cet indice, développé par les Japonais afin d'évaluer les performances des élèves à la fois pour elles-mêmes, par rapport aux performances des autres et, plus encore, par rapport à un idéal de perfection, et qui ramène la « valeur » d'un individu à la valeur numérique atteinte, illustre tout à fait cette conception de la personne « capable » et de la réussite scolaire.

Les partisans du *nōryokushugi* – qui prônaient une pédagogie relativement proche de celle dite de l'« accumulation des connaissances » (*chishikishugi* 知識主義) qui avait caractérisé la seconde moitié de l'ère Meiji (1868-1912) – insistaient sur le caractère systématique que devait garder l'apprentissage des différentes matières au programme et réduisait le concept d'expérience, qu'ils ne remettaient pas fondamentalement en cause, à la pratique concrète et intensive des techniques et des savoir-faire.

Comme le fait remarquer Hida Takio 飛田多喜雄³⁹, expériences et capacités (*keiken* et *nōryoku*), qui ne se situaient pas sur le même plan, n'étaient pas foncièrement antinomiques. Elles en vinrent pourtant, à l'époque, à désigner des philosophies et des principes éducatifs opposés. Nous passerons ici sur les différences et les oppositions qui pouvaient exister concrètement entre les deux

38. LÉVI ALVARÈS, 2013.

39. HIDA, 1966, p. 281.

pédagogies prônées, pour insister sur le fait que, outre leur modélisation différente, celles-ci reposaient également aussi, et avant tout, sur des conceptions différentes de l'individu et donc de l'enfant, de ce que devait être un enfant, de ce que devait être un enfant scolarisé. De fait, et pour le dire rapidement, si la conception du *keikenshugi* admettait tout type d'enfant, le *nōryokushugi* n'acceptait lui que des enfants *capables d'être capables*.

On comprend donc, en ce sens, pourquoi, comme le montrent différents auteurs⁴⁰, les opposants aux politiques eugéniques furent aussi des opposants au « capabilisme » qui régnait à la fois sur le monde du travail et sur l'école. L'Association de l'herbe verte (Aoi shiba no kai 青い芝の会)⁴¹ par exemple, qui, à partir du début des années 1970, s'engagea dans un violent combat à la fois contre la législation japonaise en matière d'eugénisme et contre les parents de personnes handicapées qui s'arrogeaient le droit de décider du sort de leurs enfants à naître, s'en prit également, tout aussi violemment au « capabilisme » en vigueur dans la société et dans l'éducation.

Leurs critiques pouvaient certes paraître différentes de celles qui s'étaient développées dans le monde de l'éducation à l'encontre de cette pédagogie⁴², mais elles étaient surtout complémentaires de celles-ci en ce qu'elles montraient bien, en réalité, la logique profonde de la pédagogie du « capabilisme », et cela d'une manière beaucoup plus immédiatement perceptible que dans un contexte de normalité scolaire réelle ou supposée (sinon fantasmée). Le « capabilisme » – entrepreneurial et pédagogique – qu'ils attaquaient d'un point de vue anti-eugénique concernait en effet, pareillement, les enfants handicapés tout autant que les « normaux » ou déclarés tels. La critique du « capabilisme » développée par les militants anti-eugénisme comme l'Association de l'herbe verte et celle développée par les tenants d'une éducation globale et humaniste de l'enfant se rejoignaient par ailleurs sur la mise en cause, pour ne pas dire la culpabilisation, des parents. Comme le relève Kuwahara :

40. KUWAHARA, 2005a, 2005b ; ainsi que : MORIOKA, 2008.

41. Voir dans ce numéro la contribution d'Anne-Lise Mithout, « Aoi shiba no kai : un mouvement de personnes handicapées face à l'eugénisme ».

42. C'est le point de vue que développe KUWAHARA (2005b, p. 179).

D'un côté, [les parents] étaient critiqués parce qu'ils « ne pouvaient pas décider [seuls] du bonheur ou malheur de leurs enfants », tandis que, de l'autre, on leur demandait [d'assumer] leur responsabilité et leur mission en tant que « responsables du bonheur ou malheur de leurs enfants ». C'est à la lumière des critiques adressées au « capabilisme » [...] qu'il convient de réfléchir au dilemme auquel devaient faire face les parents.⁴³

Ce qui est intéressant ici, ce n'est cependant pas tant la nature de ces critiques que le fait que, dans les deux cas, les personnes visées – et donc culpabilisées – étaient les parents. On y reviendra dans la quatrième section.

Le « capabilisme » éducatif fut par ailleurs mis en place par ses tenants en coupant l'école de la société. Nous avons déjà cité ailleurs⁴⁴ les propos sur ce sujet du linguiste Tokieda Motoki 時枝誠記 (1900-1967)⁴⁵, mais il est important de les reproduire ici à nouveau car ils illustrent parfaitement, sinon la logique de la pensée eugénique appliquée à l'éducation, du moins l'influence de la pensée eugénique sur les pratiques éducatives. Celui-ci, en effet, dans son ouvrage

43. *Ibid.*, p. 180.

44. Voir par exemple : GALAN, 2010, 2013 & 2014.

45. Tokieda Motoki est un des plus célèbres (et controversés) linguistes japonais. Professeur à l'université de Tōkyō, toute son œuvre et toute son activité, pour reprendre les mots de Catherine Garnier, « s'ordonnent autour d'un unique dessein : élaborer une théorie générale du langage qui soit issue de la tradition linguistique japonaise et qui permette de rendre compte de la nature véritable de la langue japonaise » (GARNIER, 1982). Tokieda développe pour ce faire, contre Saussure et la linguistique occidentale – et les structuralistes japonais –, une théorie du « langage comme processus » (*genko katei setsu*) ainsi que, à partir de travaux portant sur la langue japonaise avant l'époque moderne, sa propre grammaire du japonais fondée sur une « structure en boîtes gigognes » (*irekogata kōzō*) – par opposition aux théories reposant sur une structure de la phrase linéaire (*bunsetsu*), théories dominantes jusque-là au Japon. Dès le début de l'après-guerre, il joua un rôle extrêmement important sur le plan de l'enseignement de la langue ainsi qu'au sein du ministère de l'Éducation japonais en étant membre du Conseil national sur la langue japonaise (Kokugo shingikai), et surtout membre et président (à partir de 1960) du Conseil national des programmes au sein du ministère de l'Éducation (Monbushō shidō yōryō iinkai).

de 1963, *Méthode d'enseignement de la langue japonaise – édition révisée* (*Kaikō kokugo kyōiku no hōhō*), se positionnait ouvertement en faveur du « capabilisme » et exprimait de façon très claire ce qui allait dorénavant être la ligne officielle de l'enseignement de la langue dans les écoles élémentaires japonaises :

L'éducation a pour finalité de faire acquérir le plus efficacement possible et dans le temps le plus bref possible les connaissances et les savoir-faire nécessaires à la vie en société. [Parvenir à cette finalité] est impossible, si on conçoit l'éducation comme une continuation de la société. Il est donc nécessaire de couper les lieux de l'éducation des lieux de la société, de les instituer clairement en dehors de ceux-ci et de développer l'expérience éducative en la distinguant de l'expérience sociale. On enseignera après avoir divisé l'expérience globale, qui est chaotique, en disciplines regroupant [chacune un type d'expériences] : expériences de type scientifique, expériences de type social, etc. On procédera selon cette méthode parce que c'est celle qui apparaît comme la plus efficace pour l'acquisition des connaissances et des savoir-faire. Ensuite, l'éducation n'est pas une activité qui se réalise dans des lieux où le temps est illimité : elle se réalise dans des lieux où le temps se limite toujours à 3 ou 6 ans. L'idée fondamentale est que l'éducation n'est pas la vie en société elle-même, mais une vie préparatoire à la vie sociale. Par conséquent, ce que l'on demande, ce que l'on exige, en ce qui concerne les connaissances et les savoir-faire fragmentaires acquis au cours de l'éducation scolaire, ce ne sont pas [des connaissances et des savoir-faire] extraits de la vie dans son ensemble, mais des connaissances et des savoir-faire fondamentaux dont l'acquisition permettra, ultérieurement, de pouvoir aller son chemin dans la vie et d'agir par ses propres forces.⁴⁶

L'école coupée du monde et de la société réelle ainsi mise en place par les tenants du « capabilisme » au Japon à partir des années 1950 ne pouvait de fait

46. TOKIEDA, 1970, p. 3

s'adresser qu'à des enfants « idéaux », eux-mêmes coupés du monde réel, et donc des enfants à la fois « normaux » et « normalisables » : l'extérieur, l'étranger, la différence n'y avaient pas leur place ; ils en étaient exclus par nature. Le caractère scientifique de l'éducation et l'efficacité dont ils voulaient parer les pratiques pédagogiques n'admettaient pas ce qui pouvait entraver le bon déroulement des procédures mises en place. Le corollaire était que le handicap ne pouvait entrer dans l'école. Et que l'eugénisme en était, en amont, la garantie.

4. L'eugénisme au fondement de l'égalitarisme japonais

Quiconque a passé du temps dans des classes d'école élémentaire, de collège ou de lycée au Japon ne pourra qu'être d'accord avec ce constat : rien ne distingue, sur le plan de l'hétérogénéité des aptitudes et des comportements, les élèves japonais de leurs alter ego français, européens ou d'autres pays. On en voit des scolairement brillants et des moins bons, des hyperactifs et des calmes, des travailleurs et des dilettantes, des rigolards et des tristes, des agités et des amorphes, des agressifs et des passifs, des bruyants et des silencieux, ainsi que, pour chaque profil, toutes les nuances ou combinaisons de ces différents comportements ou caractères, intrinsèquement liés à des capacités individuelles différentes. Bref, des enfants dissemblables les uns des autres que leurs uniformes et leurs coupes de cheveux réglementaires – à partir du collège – n'uniformisent qu'en surface. Pourtant, les instituteurs et professeurs qui enseignent dans ces classes posent, sinon revendiquent, au moins sur le plan du discours, que ces enfants ont tous les mêmes capacités et que rien ne les distingue entre eux sur le plan intellectuel et psychologique – voire, dans certains cas, physique –, et agissent ou s'attachent à agir en conséquence. Cet élément majeur de la doxa japonaise en termes d'éducation et de pédagogie n'a cessé de surprendre les observateurs étrangers depuis la fin des années 1970.

De fait, comme nous l'avons montré ailleurs⁴⁷, l'uniformité absolue des pratiques et des contenus prônée par le ministère de l'Éducation s'est traduite sur le terrain, depuis les années 1950, par le conditionnement de la pratique pédagogique des enseignants à trois grands principes, que l'on peut résumer ainsi :

47. GALAN, 1998 & 1997.

tous les enfants ont un potentiel intellectuel égal sinon équivalent ; tous les enfants ont la capacité de bien étudier et d'assimiler les programmes ; des habitudes telles que l'application et l'attention peuvent et doivent être enseignées. Bref, et pour le dire trivialement, la matière première est identique et les différences qui apparaissent ne sont que le fruit des effets de l'environnement sur les enfants – et, principalement donc, de l'action directe ou indirecte des parents.

Or, si l'on peut considérer que l'institution scolaire – le gouvernement – avait tout intérêt à faire siens ces principes, à les imposer et à les diffuser comme un outil de contrôle des acteurs du système éducatif, il est beaucoup moins facile de comprendre – sinon par une approche culturaliste forcément suspecte, mais sans qu'on sache vraiment par quoi la remplacer ou quoi y opposer – que les parents et les enseignants fassent pareillement leur le fait que les différences qui apparaissent entre les enfants puissent être le seul résultat de la qualité du travail et des efforts fournis par chacun d'entre eux, et non la conséquence de capacités, de personnalités ou de vécus différents. De fait – et c'est sans doute ici que se fait véritablement la jonction entre eugénisme et éducation au Japon –, la diffusion des idées eugéniques dans la société japonaise a instillé progressivement – comme prémisses de la conception de l'élève dans ce pays – le fait que tous les enfants étaient au départ « sains » ou « normaux », du simple fait que 1) on les avait fait naître, 2) on les avait laissé vivre et 3) on les avait scolarisés – sous-entendu « avec les autres ». Cela impliquait aussi que les parents jouent bien leur rôle de parents : bien sûr *pendant la scolarité*, en veillant, surveillant, suivant, aidant, facilitant, motivant leurs enfants ; mais aussi, de façon tacite, *en amont* de celle-ci. L'implicite de cette conception de l'élève est en effet que tout enfant qui n'est pas capable de manifester les capacités attendues et de produire les efforts nécessaires n'a pas à vivre. La première responsabilité des parents consiste donc à faire en sorte de ne laisser vivre que les enfants qui seront capables de vivre et d'agir ainsi, et la seconde d'offrir à ces derniers un environnement sain et riche leur permettant de développer leurs capacités. L'« enfant-né » est obligatoirement un enfant « normal ».

Une telle conception de l'élève en tant qu'« enfant-né » a de nombreuses conséquences.

Elle implique tout d'abord que les cours soient – comme c'est effectivement le cas au Japon – pensés et réalisés pour un élève « idéal » ou, au choix, « moyen ».

Les travaux sur ce thème ont été très nombreux dans les années 1980, notamment de chercheurs étrangers, qui montraient que les meilleurs et les moins bons des élèves étaient obligés d'aller chercher en dehors de l'école un cadre leur permettant soit de prendre de l'avance, soit de rattraper leur retard.

Elle implique ensuite, naturellement, un refus de l'échec scolaire : tout échec n'étant que le résultat d'un manque de travail, il peut être effacé par une augmentation de la quantité de travail et d'efforts fournis – c'est-à-dire par un temps de travail plus long aménagé en dehors des heures de cours ou pendant les vacances. Cette philosophie, qui condamne le redoublement et tend à privilégier l'homogénéité des « groupes classes » – intrinsèquement homogènes en tout et dont les parties sont équivalentes – implique obligatoirement un point de départ qui est le même pour tous : celui d'une « normalité » originelle et fondamentale acquise par le fait d'être né.

Elle débouche également sur le refus – silencieux – de l'immense majorité des enseignants – notamment dans le primaire – de signaler le cas des enfants « différents » ou « à problème » pour éviter de stigmatiser ceux-ci (censés être tous parfaits puisque présents en classe) et leurs parents (censés avoir tout fait pour qu'il en soit ainsi). Le fait qu'il n'y ait pas eu de psychologues scolaires au Japon jusqu'au milieu des années 2000 est sur ce plan hautement significatif, leur absence étant en grande partie justifiée alors par un défaut ou un refus de signalements généralisés. Ce n'est qu'en 1995 que le ministère de l'Éducation japonais a reconnu, à titre expérimental tout d'abord, le statut de « conseiller scolaire » (*sukūru kaunserā*) – et non celui de psychologue scolaire – à des psychologues cliniciens, dans le but non pas d'aider l'ensemble de la population scolaire à résoudre d'éventuels problèmes psychologiques personnels mais comme un outil de lutte contre les brimades (*ijime*) et le décrochage (*futōkō*)⁴⁸ scolaires au collège. Le caractère tardif de la reconnaissance de cette profession et de son acceptation dans le paysage scolaire est directement lié à la question qui nous préoccupe ici, à savoir la non-reconnaissance implicite et partagée d'une possibilité de différence(s) ou d'écart(s) à la norme, sinon à la « normalité ». Il est également lié à la question de la stigmatisation des élèves et des parents de ces élèves porteurs

48. Sur ce sujet, voir l'article de TAJAN (2015).

de cette différence – dont on comprend qu'elle ne devrait, d'un point de vue eugénique, pas être. Ainsi, comme le relève à juste titre Nicolas Tajan :

[...] il convient de noter que le terme *tōkō kyōhi shō* [syndrome de la phobie scolaire] n'est plus utilisé dans les directives du ministère de l'Éducation : le terme « absentéisme scolaire » (*futōkō*) lui a été préféré car il était plus neutre et n'impliquait pas une volonté ou une intention consciente de refuser. Du point de vue de l'individu, certains de ces élèves pourraient bien ne pas refuser volontairement l'école, mais, d'un point de vue socio-anthropologique, le passage du « syndrome de la phobie scolaire » à l'« absentéisme » révèle une difficulté généralisée à aborder la problématique des troubles mentaux avec les parents des élèves : en effet, « les médecins, conscients de la sensibilité des familles, évitent de diagnostiquer une psychopathologie majeure mesure qui est possible » (Borovoy, 2008, p. 556⁴⁹).⁵⁰

Selon M. B [un conseiller scolaire interviewé], lorsque vous dites aux parents que des tests psychologiques seront nécessaires, ils résistent et craignent que leurs enfants puissent être mentalement malades. De plus, il est difficile dans la pratique clinique courante de gagner la confiance des parents et d'obtenir suffisamment d'informations sur leur histoire ou de trouver un bon équilibre entre ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils ne veulent pas dire.⁵¹

Le rôle généralement dévolu aux psychologues scolaires était – et demeure – assumé au Japon par les « professeurs de santé » (*yōgo kyōyu*), présents dans tous les établissements scolaires et équivalents de nos infirmiers et infirmières scolaires, chargés tout aussi bien des questions de santé que d'assistance psychologique – un dispositif qui présuppose de fait le caractère superficiel de problèmes psychologiques ramenés à des blessures physiques qu'il faut soigner,

49. BOROVY, 2008.

50. TAJAN, 2015.

51. *Ibid.*

et qui vont forcément guérir, ne pouvant être que temporaires et non propres à une personnalité ou constitutives de celle-ci. Par ailleurs, consulter une infirmière scolaire ou un professeur de santé n'informe pas les autres des raisons de la consultation. Enfin, cette pratique reste interne à l'école, les professeurs de santé étant partie prenante de l'institution, quand les « conseillers scolaires » sont des personnels extérieurs qui viennent quelques heures par semaine (en fonction des collectivités locales), pour assurer des consultations.

Si la tendance aujourd'hui paraît s'inverser et la protection de l'enfant primer sur toute autre considération, y compris sur la très forte réticence à stigmatiser des parents qui caractérise les institutions scolaires japonaises, il existe quand même une tendance lourde qui pousse les acteurs du monde éducatif à ne pas toujours signaler ce qui ne relève pas du pénal.

Une telle conception de l'enfant, et donc de l'élève, conduit en effet, et c'est sans doute sur ce point que le lien avec l'eugénisme est le plus prégnant, à culpabiliser les parents dès lors que leur enfant manifeste un rapport à la norme ou à la moyenne – comportementale, intellectuelle, scolaire, productive – qui tend à devenir trop grand. Les enfants ayant tous – étant tous censés avoir – les mêmes capacités, les différences qui apparaissent entre eux ne peuvent être liées qu'à l'apparition, chez certains de ces enfants, de « mauvaises attitudes » (paresse, manque de motivation, etc.), lesquelles ne peuvent provenir que du « mauvais environnement » dans lequel ces derniers grandissent. Une situation dont les seuls responsables sont les parents qui soit ne les ont pas correctement éduqués, soit ne leur ont pas offert le meilleur environnement possible.

En d'autres termes cette conception de l'élève repose sur l'implicite selon lequel, lorsqu'un enfant vient au monde, il est – du simple fait qu'il est venu au monde, et au regard de tous les outils existants (diagnostic prénatal, échographie, analyse du sérum maternel, etc.) pour qu'on ne le laisse pas venir au monde en cas de risque potentiel d'« incapacité » totale ou partielle – considéré comme un être aux capacités infinies, la naissance valant en elle-même, dans une telle société eugénique, garantie de normalité. Les potentialités attendues et espérées découlant en effet de l'hérédité et de l'environnement, les premières – « génétiques » – sont garanties par le non-recours assumé aux pratiques eugéniques à disposition, tandis que les secondes seront maintenues grâce à l'« environnement » de qualité offert aux enfants par leurs parents. Les capacités de ceux-là découlent donc, en tout, des

choix et de la propre capacité de ceux-ci à prendre les bonnes décisions et à tout faire pour placer leurs enfants dans les meilleures conditions de développement possibles.

Enfin, et surtout, cette conception de l'élève n'est opératoire qu'en détournant le principe d'égalité sur lequel elle est censée reposer.

Ce principe de l'égalité absolue⁵² du traitement que les élèves doivent recevoir mais aussi des capacités de ceux-ci que toutes les études sur le système éducatif japonais mettent en avant a le plus souvent été analysé par rapport à lui-même et en tant que fruit de la Constitution japonaise et de la *Loi fondamentale sur l'éducation* de 1947. Il a également été considéré, comme nous l'avons nous-même fait par ailleurs, comme le moyen permettant, au ministère de l'Éducation d'uniformiser les enseignements et surtout de contrôler les pratiques et le comportement des enseignants. Ce sont deux aspects importants de cette conception de l'égalitarisme appliqué à l'éducation au Japon. On peut toutefois en voir un troisième – masqué ou caché –, découlant cette fois de la pensée eugénique et de la pratique d'une certaine forme d'eugénisme au Japon à partir des années 1950. Les travaux sur l'eugénisme – notamment ceux d'Isabelle Konuma⁵³ – sont ainsi extrêmement éclairant pour comprendre la véritable nature de l'égalitarisme scolaire japonais. Bien que rarement évoqué dans le cas des enfants « normaux », le lien entre égalitarisme pédagogique et eugénisme apparaît en effet, sinon évident, du moins chargé d'un fort potentiel explicatif permettant de contourner et de réfuter l'interprétation culturaliste, dès lors que l'on intègre dans la compréhension de celui-là les attendus et les conséquences des politiques fondées sur celui-ci.

Le principe d'égalité, lorsqu'il consiste à donner à chacun ce qu'il a plus particulièrement besoin pour parvenir à un potentiel équivalent à tous les autres, n'implique bien sûr pas en lui-même une quelconque pensée eugénique. En revanche la conception japonaise de l'égalité, ramenée à un égalitarisme forcené conçu comme un outil de normalisation permettant le contrôle des populations et de l'activité des enseignants tout en ayant une utilité et une finalité économiques, et qui consiste à donner à tous exactement la même chose, fonctionne lui en articulation avec les présumées de la pensée eugénique. De même ne peut-il

52. En termes d'offre et d'exigences éducatives et non en termes de droit.

53. KONUMA, 2017.

que s'accompagner d'un discours niant les différences et du refus de prendre véritablement en compte celles-ci.

Le principe d'égalité en vigueur au Japon au niveau du système éducatif n'a en effet de sens et n'est opératoire que si les enfants sont au départ égaux ou, pour le moins, considérés comme tels. Pour le dire crûment : ceux qui ne peuvent être « égaux » n'ont rien à faire là.

Conclusion

Le développement et la diffusion d'une pensée et de pratiques eugéniques ont eu au Japon, après la guerre, des conséquences directes sur l'éducation des enfants handicapés mais aussi sur celle des enfants dits « normaux » : tout « enfant-né » ne pouvant en effet être, dans le régime eugénique tel qu'il s'est développé dans ce pays, qu'un enfant « normal ». La responsabilité des parents était et demeure sur ce plan engagée, aux yeux de la société, à la fois en amont et en aval de la naissance. En amont, car il est tacitement admis que ceux-ci doivent, en cas de maladie génétique révélée par le diagnostic prénatal ou en cas de possible pathologie héréditaire, prendre la responsabilité d'un recours aux pratiques eugéniques afin de ne pas laisser naître un enfant potentiellement « a-normal » ; en aval, car ils se doivent ensuite, après la naissance, de fournir à l'« enfant-né » un environnement adéquat et riche lui permettant de développer toutes ses capacités – par définition sans limites et équivalentes à celles de tous les autres enfants.

La naissance, en elle-même posée – du simple fait qu'il n'y ait pas eu recours aux pratiques eugéniques à disposition – comme une « preuve » de l'absence de tare, impose aux enseignants l'obligation de considérer leurs classes comme étant uniquement composées d'enfants « sains » aux capacités équivalentes (et infinies). Le « capabilisme » scolaire tel qu'il s'est développé au Japon, s'il présuppose un tel régime eugénique seul à même de « garantir » des enfants « normaux » et l'absence de toute différence initiale entre ceux-ci, doit cependant prendre en compte les différences qui apparaissent entre ces derniers tout au long de leur scolarité. L'institution scolaire s'acquitte de cette tâche en mesurant en permanence ces différences (*hensachi*, concours, etc.) dont elle attribue la cause – puisqu'elle-même offre à tous les élèves un enseignement identique – à l'implication et aux efforts personnels des enfants, ainsi qu'à leur environnement

extra-scolaire, familial notamment. Le « capabilisme » scolaire, qui n'accepte pas d'autres types de différence que celles-là, vise à la toute fin du processus, qui se veut objectif et équitable, à attribuer à chacun la place qui lui revient dans la société – au plus grand bénéfice de celle-ci.

En ramenant l'individualité et la personnalité d'un individu à ses seules capacités, le « capabilisme » japonais établit un lien direct entre ces dernières et la « possibilité de bonheur » dudit individu. Un mauvais *hensachi* n'est toutefois pas seulement la marque d'un « mauvais élève », mais aussi celle de « mauvais parents » ou, pour le moins, de parents qui n'ont pas réussi, à partir d'un même « matériau » de départ, ce que les parents d'élèves ayant un bon *hensachi* ont, eux, réussi. Le processus de culpabilisation parentale n'a ainsi jamais concerné que les seuls parents d'enfants handicapés mais également ceux des enfants « normaux », capables ou pas d'avoir eux-mêmes fourni à ces derniers l'environnement adéquat au développement et à l'expression de leurs capacités, et donc à leur bonheur.

La situation décrite dans cet article, et qui s'est progressivement mise en place après 1945, a assurément perduré jusqu'au début des années 2000. La situation actuelle – et surtout future – est moins évidente à cerner et de nouveaux éléments doivent être pris en compte qui devraient à terme la modifier, sans que l'on soit toutefois capable de dire aujourd'hui dans quelle(s) direction(s) ils pourraient la faire – ou non – évoluer.

Tout d'abord, le « capabilisme » a été attaqué ces dernières années, sur le plan pédagogique⁵⁴, à partir de deux points de vue en eux-mêmes difficilement conciliables – ce qui accroît la difficulté à cerner les évolutions en cours. Le premier point de vue est celui des « droits de l'enfant » ; le second celui que véhicule l'idéologie néolibérale. Porté par des spécialistes de l'éducation tels que Horio Teruhisa 堀尾輝久 (1933-)⁵⁵, le premier point de vue réclame un retour au développement global des enfants considérés comme des êtres humains à part entière (et non en devenir) et dont les droits – à la différence, à la diversité, à l'autonomie, à l'enfance, notamment – devaient être pleinement respectés⁵⁶. Le second point de vue s'inscrit, lui, dans le cadre de la montée en puissance des

54. Sur cette question, voir : MIYAMORI, 2014.

55. Voir par exemple : HORIO, 2005, p. 129-210.

56. Sur cette question, voir : GALAN, 2011.

idées et des politiques néolibérales au Japon, et leurs conséquences en matière d'éducation. Les réformes initiées depuis la fin des années 1990 visent en effet à déréguler toujours plus le système éducatif japonais au travers des mots d'ordre propres à ce courant de pensée : responsabilité individuelle (*jiko sekinin*), libre choix des parents, éducation différenciée, désengagement financier de l'État, décentralisation, etc.⁵⁷

Quand les tenants du premier point de vue réclament un retour à une vraie égalité (celle de la Constitution et de la *Loi fondamentale sur l'éducation* de 1947, ainsi que de la Déclaration des droits de l'enfant de 1959), c'est-à-dire une égalité soucieuse de chacun et qui n'aboutit pas à l'affirmation d'une « absence de différences », mais reconnaît à chacun son droit à une éducation adaptée à ses besoins – et à ses « différences » – au travers d'un traitement équitable de tous, les partisans du second point de vue visent, eux, à favoriser en tout le libre choix des individus et mettent en avant la responsabilité individuelle de chacun, tout en acceptant l'inégalité de traitement entre les enfants qui en résultera.

Si les uns et les autres ont pour point commun de chercher à en finir avec l'égalitarisme forcené dont est porteur le « capabilisme » scolaire depuis la fin des années 1950, c'est cependant donc pour des raisons et avec des objectifs bien différents. Comment les enseignants sur le terrain et les parents s'en accomode(ro)nt-ils ? Lequel des deux points de vue prendra le pas sur l'autre (à moins qu'ils ne parviennent à coexister dans des espaces ou pour des segments de la population différents) ? Il est impossible aujourd'hui de le dire, même si, comme dans le cas du « capabilisme » à la fin des années 1950, le ministère de l'Éducation a clairement fait aujourd'hui, pour le long terme, le choix d'une politique néolibérale, et que l'on donc peut donc penser que le second point de vue ne pourra à l'avenir que gagner en force.

L'autre facteur dont il faut également tenir compte est l'émergence, au Japon comme dans d'autres pays, dans la foulée du décodage du génome humain en 2003 et des progrès de la technologie de séquençage de l'ADN, d'un « nouvel eugénisme » (*shin.yūseigaku* 新優生学) qui se pose ouvertement en rupture avec les dérives eugéniques passées et trouve sa justification dans la liberté individuelle

57. Voir : GALAN, 2013 & 2006.

et la protection des enfants, l'éducation en étant présentée comme la continuité naturelle⁵⁸.

Une nouvelle fois, cependant, il est bien difficile de prévoir aujourd'hui, au-delà de la certitude que l'on assistera à des choix extrêmes de la part de certains parents, comment l'ensemble de la population japonaise assimilera ses nouvelles possibilités et se situera par rapport à elles. Lieu de rencontre privilégié des partisans de l'eugénisme et des tenants d'une éducation sous contrôle et verrouillée – les uns et les autres se retrouvant pour refuser la différence et la pluralité et prôner une uniformité gage de sécurité économique et sociale –, l'école a joué un rôle central dans la formation des Japonais pendant plus de soixante-dix ans. Elle pourrait toutefois, sous l'action conjuguée du nouvel eugénisme et du néolibéralisme qui revendiquent tous les deux le libre choix des individus à décider par et pour eux-mêmes, perdre ses prérogatives en la matière. L'État perdrait alors également les siennes sur une école dérégulée, privatisée, et transformée en une simple machine de préparation à la « réussite » répondant aux vœux individualisés des parents. L'école japonaise, qui avait trouvé dans l'eugénisme de l'après-guerre des éléments structurants de sa philosophie et de son fonctionnement, évoluerait alors vers un autre modèle dont la finalité dépasserait le cadre de sa propre existence ou se situerait en dehors de celle-ci. Ce n'est toutefois pas tant à une diversification de la norme – et donc à un effondrement de la tyrannie de la « normalité » –, que l'on pourrait assister, mais bien plutôt, comme beaucoup des opposants au nouvel eugénisme le redoutent, à un renforcement de celle-ci, devenue d'autant plus insidieuse et oppressante qu'elle n'apparaîtrait plus imposée aux individus par l'État mais librement recherchée par ceux-ci⁵⁹.

58. Sur cette question que nous ne pouvons développer ici, voir par exemple : KUWAHARA, 2002, p. 108 & 2003 ; SUGIHARA, 2006 ; ANDŌ, 1999.

59. Sur cette question, qui dépasse le seul cas japonais, voir par exemple : CAMPBELL, 2000 ; BAKER, 2002.

Bibliographie

- ANDŌ Jukō, 1999 *Iden to kyōiku : ningen kōdō idengakuteki apurōchi* (Génétique et éducation : approche génétique du comportement humain), Kazama Shobo, Tōkyō.
- BAKER Bernadette, 2002, "The Hunt for Disability: the New Eugenics and the Normalization of School Children", *Teachers College Record*, vol. 104, n° 4, June, p. 663-703.
- BOROVY Amy, 2006, "Japan's hidden youths: Mainstreaming the emotionally distressed in Japan", *Culture, Medicine and Psychiatry*, vol. 32, p. 552-576.
- CAMPBELL Fiona A, 2000, "Eugenics in a different key? New technologies and the 'conundrum' of 'disability'", in CROTTY M., GERMOV J., & RODWELL G. (eds), *A Race for a Place: Eugenics, Darwinism, and Social Thought and Practice in Australia*, The University of Newcastle Press, Newcastle AU, p. 307-318.
- FUJIKAWA Nobuo, 2011, « Yūseigaku kara mita kodomo, kyōiku (gaku) kara mita kodomo – Fujikawa Nobuo (hencho) "Kyōikugaku ni okeru yūsei shisō no tenkai" (Bensei shuppan 2008-nen) no sōkatsu to shite (Enfants vus du point de vue de l'eugénisme, enfants vus du point de vue de l'éducation (de la pédagogie) – un résumé de l'ouvrage *Le Développement d'une pensée eugénique dans la pédagogie*, publié sous la direction de Fujikawa Nobuo (Bensei shuppan 2008)) », *Ōsaka daigaku kyōikugaku nenpō dai* (Annales de pédagogies de l'université d'Ōsaka), vol. 16, mars, p. 3-15 ; p. 7.
- FUJIKAWA Nobuo, MARUYAMA Yasushi, TAKAGI Masashi, NEMURA Naomi, 2006, « Kyōikugaku ni okeru yūsei shisō no tenkai – rekishi to tenbō (Le Développement de la pensée eugénique dans la pédagogie – histoire et perspective) », *Forum on Modern Education*, n° 15, p. 179-190.
- GALAN Christian, 1998, « Japon : l'uniformité comme principe pédagogique », in collectif, *Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »*, Université

de Provence, Marseille, 3-4-5 octobre 1997, édités sur CD-Rom par l'IUFM d'Aix-Marseille. (URL : http://www.academia.edu/27241002/Japon_1_uniformite%C3%A9_comme_principe_p%C3%A9dagogique_1997_, consulté en avril 2018)

GALAN Christian, 2001, *L'Enseignement de la lecture au Japon – Politique et éducation*, PUM, Toulouse.

GALAN Christian, 2006 « L'évolution du concept d'« éducation d'après-guerre » », in LUCKEN Michael, BAYARD-SAKAI Anne et LOZERAND Emmanuel (dir.), *Le Japon après la guerre*, Philippe Picquier, Arles, p. 47-81.

GALAN Christian, 2010, « Out of this world, in this world, or both? The Japanese school at the threshold », in HEINRICH Patrick et GALAN Christian (eds.), *Language Life in Japan: Transformations and Prospects*, Routledge, Abingdon, p. 77-93.

GALAN Christian, 2011, « La question des droits de l'enfant au Japon : regards croisés », *Actes du 4^e Congrès du Réseau Asie et Pacifique*, Paris, 14-16 septembre. (URL : [http://www.gis-reseau-asie.org/uploaded_files/congress/I01_galan_droit_enfant_japon\(3\).pdf](http://www.gis-reseau-asie.org/uploaded_files/congress/I01_galan_droit_enfant_japon(3).pdf), consulté en juin 2018.

GALAN Christian [Kurisuchan-Garan], 2013, « Gakkō wa jitsushakai ni kōken subeki na no ka ? – Nihon no kyōiku seido ni kan suru kōsatsu (L'école doit-elle s'impliquer dans le monde réel ? Quelques réflexions sur le système scolaire japonais) », *Shakaigaku zasshi* (Sociological Review of Kobe University), n° 30, p. 223-238.

GALAN Christian, 2013, « La réforme de la Loi fondamentale de l'éducation de 2006 : quelle réponse à la « crise » du système éducatif japonais ? », in BUTEL Jean-Michel et UEDA Makiko (dir.), *Japon pluriel 9*, Philippe Picquier, Arles, p. 497-506.

GALAN Christian, 2014, « Sortir ou rester, et comment ? – quatre pistes possibles pour l'étude des *hikikomori* », in FANSTEN Maïa, FIGUEIREDO Cristina, PIONNIÉ-DAX Nancy et VELLUT Natacha (dir.), *Hikikomori, ces adolescents en retrait*, Armand Colin, Paris, p. 94-111.

GALAN Christian, 2015, « L'ère Taishō, premier âge d'or de l'«éducation rêvée» au Japon », in CADOT Yves, FUJIWARA Dan, ŌTA Tomomi et SCOCCIMARRO Rémi (dir.), *Japon pluriel 10*, Philippe Picquier, Arles, p. 23-61.

GALAN Christian, 2016, « Éducation et censure au Japon », in MARTIN Laurent (dir.), *Les Censures dans le monde*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 209-228.

HIDA Takio, 1966, *Kokugo kyōiku hōhō ron shi* (Histoire des méthodes d'enseignement de la langue japonaise), Meiji tosho, Tōkyō.

HIRATA Katsumasa, 2004, « Nihon ni okeru yūseigaku no shōgaisha kyōiku-fukushi e no eikyō – chiteki shōgai o chūshin ni (L'influence de l'eugénisme sur l'éducation et le bien-être des personnes handicapées au Japon – la question des déficiences intellectuelles) », in MAKIO Nakamura (dir.), *Yūseigaku to shōgaïmono* (L'eugénisme et les personnes handicapées), Akashi shoten, Tōkyō, p. 629-654.

HORIO Teruhisa, 2005, *Kyōiku o hiraku : kyōiku kaikaku no futatsu no keifu* (Ouvrir l'éducation : deux pistes pour une réforme pour l'éducation), Aoki shoten, Tōkyō, p. 129-210.

IWASAKI Yu & YONEDA Hiroki, 2017, « Sengo no “seishin hakujaku” ni kan suru Miki Yasumasa no shisō – kyōiku no ba to hōhō ni chakumoku shite (La pensée de Yasumasa Miki au sujet du « handicap mental » dans l'après-guerre : lieux et méthodes d'éducation), *Shōgai kagaku kenkyū* (Revue de recherches scientifiques sur le handicap), vol. 41, n° 1, p. 135-148.

KONUMA Isabelle, 2017, *Reproduction et droit au Japon (1868-1996) – Les enjeux législatifs de l'eugénisme*, inédit pour l'habilitation à diriger des recherches, Inalco, Paris.

KUROSAKI Isao, 1990, « Nōryokushugi kyōiku hihan no hansei (Retour sur les critiques concernant l'éducation de type "capabiliste") », in MAKI Masana (dir.), *Kōkyōiku seido no shiteki keisei* (Développement historique du système éducatif public), Azusa shuppan, Matsudo.

KUROSAKI Isao, 1995, *Gendai Nihon no kyōiku to nōryokushugi* (Le "capabilisme" et l'éducation dans le Japon d'aujourd'hui), Iwanami shoten, Tōkyō.

KUWAHARA Makiko, 2001, « Yūseigaku no kankei to kyōikugaku no kankei ni kansuru rekishiteki kenkyū : senzen Nihon no yūseigaku no tenkai to kyōiku kagaku kenkyūkai ni chūmoku shite (Étude historique des relations entre l'eugénisme et la pédagogie : l'Association des études en sciences de l'éducation et le développement de l'eugénisme dans le Japon d'avant-guerre) », *Nihon kyōiku shakai gakkai taikai happyō yōshi shūroku* (Abstracts of the papers of the Japan Society of Educational Society), vol. 53, p. 60-61.

KUWAHARA Makiko, 2002, « "Iden-kankyō" o meguru kyōikugaku no mondai : sōseiji kenkyū no rekishi o tegakari ni (Le problème de la pédagogie concernant l'» hérédité » et l'» environnement » : au travers des recherches sur les jumeaux) », *Nihon kyōiku shakai gakkai taikai happyō yōshi shūroku* (Abstracts of the papers of the Japan Society of Educational Society), vol. 54, p. 108-109.

KUWAHARA Makiko, 2003, « Yūseigaku to kyōiku – "kyōikuteki" kankyō sōsa ga tadoritsuku tokoro (Eugénisme et éducation – promouvoir des environnements "éducatifs") », *Gendai shisō* (Pensée contemporaine), vol. 31, n° 13, novembre, p. 215-229.

KUWAHARA Makiko, 2004, « Sengo Nihon ni okeru yūseigaku no tenkai to kyōiku (L'éducation et le développement de l'eugénisme dans le Japon d'après-

guerre) », *Nihon kyōiku shakai gakkai taikai happyō yōshi shūroku* (Abstracts of the papers of the Japan Society of Educational Society), vol. 56, p. 72-73.

KUWAHARA Makiko, 2005a, « Sengo Nihon ni okeru yūseigaku no tenkai to kyōiku no kankei – sengo kara 1950 nendai no kyōiku gensetsu ni mirareu “sono hito no sonzai o obiyakasu nōryokushugi” (Les relations entre l’éducation et le développement de l’eugénisme dans le Japon d’après-guerre – Le « “capabilisme” qui menace l’existence de ces personnes » dans les discours éducatifs de la fin de la guerre aux années 1950) », *Kyōiku shakaigaku kenkyū* (Etudes en sociologie de l’éducation), n° 76, p. 265-285.

KUWAHARA Makiko, 2005b, « Sengo Nihon ni okeru yūseigaku no tenkai to kyōiku (2) (L’éducation et le développement de l’eugénisme dans le Japon d’après-guerre (2)) », *Nihon kyōiku shakai gakkai taikai happyō yōshi shūroku* (Abstracts of the papers of the Japan Society of Educational Society), vol. 57, p. 179-180.

KUWAHARA Makiko, 2008, « “Iden-kankyō” mondai o meguru yūseigaku to kyōikugaku no kankei – sōseiji kenkyū no rekishi o tegakari ni (La relation entre eugénisme et pédagogie au sujet de la question de l’“hérédité” et de l’“environnement” : au travers des recherches sur les jumeaux) », *in* FUJIKAWA N. (dir.), p. 179-225.

LECLERCQ Jean-Michel, 1984, *Éducation et société au Japon*, Anthropos, Paris.

LÉVI ALVARÈS Claude, 2013, « Une privatisation inégalitaire des usages scolaires », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, n° 62, p. 39-48.

MATSUBARA Yōko, 1997, « Minzoku yūsei hogohō-an to Nihon no yūseihō no keifu (Les propositions de la loi relative à la protection eugénique raciale et les ascendances de la loi eugénique au Japon) », *Kagakushi kenkyū II* (Recherches en histoire des sciences II), vol. 36, p. 42-50.

MATSUBARA Yōko, 1998, "The Enactment of Japan's Sterilization Laws in the 1940s: A Prelude to Postwar Eugenic Policy", *Historia Scientiarum, The History of Science Society of Japan*, vol. 8, n° 2, p. 187-201.

MATSUBARA Yōko, 1999, "The Making of the Eugenic Protection Law of 1948: Reinforcing Eugenic Policy after WWII", paper presented at the 51st Annual Meeting of the Association for Asian Studies, Boston.

MIYAMORI Kunitomo, 2014, « "Kodomo no kenri" to "kyōiku ni okeru nōryokushugi hihan" no kyōikugaku rironteki bunseki – "Ningen keisei to gakkō bunka" to shite no gendai kyōikugaku ni mukete (Analyse pédagogique théorique de la "critique du capabilisme dans l'éducation" et des "droits de l'enfant" – pour une pédagogie moderne de formation de l'être humain et porteuse d'une culture scolaire) », *Kenkyū nenpō / Gakushūin daigaku bungakubu* (Rapport annuel de la faculté de littérature de l'université Gakushuin), vol. 61, p. 173-192.

MORIOKA Jirō, 2008, « "Aoi shiba no kai" no shisō to undō (Philosophie et actions de l'Association de l'herbe verte), in FUJIKAWA N., p. 267-296.

NAKANE Yoshiyumi & MINE Mariko, 2013, « Seishin shōgai ni kakaru anti-stigma no kenkyū – kyōkasho ni miru mentarusherusu kyōiku chūgakkō kōtō gakkō no kyōkasho ni okeru kisai o tōshite (1950-2002-nen made no "hoken taiiku" kyōkasho chōsa kara) (Étude sur l'anti-stigmatisation liée aux troubles mentaux – L'éducation à la santé mentale qui apparaît dans les manuels des collèges et des lycées (à partir d'une enquête sur les manuels de "Santé et éducation physique" de 1950 à 2002)) », *Nihon shakai seishin igakukai zasshi* (Revue de l'Association japonaise de psychiatrie sociale), vol. 22, n° 4, p. 452-473.

NEMURA Naomi, 2008, « "Byōki – shōgai" o meguru yūseigaku-teki gensetsu to kyōiku (Education et discours eugénique au sujet de la « maladie » et du « handicap »), in FUJIKAWA Nobuo (dir.), *Kyōikugaku ni okeru yūsei shisō no*

tenkai – rekishi to tenbō (Le Développement d'une pensée eugénique dans la pédagogie – histoire et perspectives), Bensei shuppan, Tōkyō, p. 247-265.

OECD, *Reviews of National Policies for Education: Japan*, Paris, 1971.

OGAWA Takashi, 2006, « Yūseigaku to kyōiku no sekkin (Points de rencontre entre l'eugénisme et l'éducation) », *Kyōto daigaku shōgai kyōikugaku – toshokan jōhōgaku kenkyū* (Bulletin de recherche sur les bibliothèques et l'éducation tout au long de la vie), vol. 5, p. 37-54.

SUGIHARA Toru, 2006, « Shin yūseigaku to kyōiku : seishoku keiretsu idenshi kairyō to kodomo no “tasha”-sei o meguru kōsatsu o tōshite (Nouvelle eugénisme et éducation : au travers d'une réflexion sur l'amélioration génétique de la reproduction et “l'altérité” des enfants) », [*Tōkyō daigaku daigakuin kyōikugaku kenkyūka kyōikugaku*] *Kenkyūshitsu kiyō* (Bulletin du laboratoire [de pédagogie du département de recherche en pédagogie de troisième cycle de l'université de Tōkyō], n° 32, p. 27-38.

TAJAN Nicolas, 2015, “Adolescent’ school non-attendance and the spread of psychological counselling in Japan”, *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*. (DOI: 10.1080/21507686.2015.1029502)

TOKIEDA Motoki, 1970, *Kaikō kokugo kyōiku no hōhō* (Méthode pour l'enseignement de la langue japonaise – édition révisée), Yūseidō, Tōkyō (première édition : Sōbunsha, 1954).

YAMAMOTO Kiyoko, 2010, « Shōgaiji fukushi seisaku to yūsei shisō — 1960-nendai ikō o chūshin to shite (Politiques pour le bien-être des enfants handicapés et pensée eugénique – la période des années 1960) », *Sonoda gakuen joshi daigaku ronbun-shū* (Journal de l'université féminine Sonoda gakuen), n° 44, p. 13-26.

Résumé : Le développement et la diffusion d'une pensée et de pratiques eugéniques ont eu, dans le Japon d'après-guerre, des conséquences non négligeables, directes et indirectes, sur l'éducation en général et sur la pédagogie en particulier. Les éducateurs et les pédagogues japonais ont en effet été obligés, qu'ils l'aient fait en conscience ou pas, de se situer par rapport au régime eugénique que connaissait alors le Japon, tandis que, dans le même temps, les implications des politiques eugéniques et la conception de l'enfant qui découlait de celles-ci influençaient les pratiques éducatives ainsi que l'attitude des différents acteurs du monde éducatif – parents et enseignants notamment, mais aussi universitaires et politiques – vis-à-vis des enfants-élèves. Cet article examine tour à tour : la littérature japonaise, qui se limite en général sur ce sujet au cas des enfants handicapés et à l'utilisation du système éducatif comme vecteur et propagateur de la pensée eugénique ; l'influence de cette pensée sur les principes affichés ou implicites que l'on retrouve à la base des pratiques pédagogiques mises en place pour les enfants « normaux », et notamment du « capabilisme » (nôryokushugi) qui, tout à la fois, est considéré comme l'un des principes fondamentaux régissant le monde du travail au Japon et a été le courant dominant de la pédagogie japonaise à partir de la fin des années 1950 ; et, enfin, la manière dont la pensée eugénique a influé sur le principe même de l'égalité scolaire tel que celui-ci s'est développé au Japon après-guerre et a façonné le comportement des différents acteurs du système éducatif sur le terrain.

Mots-clés : Japon, éducation, eugénisme, nôryokushugi, égalitarisme

Abstract: In postwar Japan, the development and the diffusion of eugenic thinking and eugenic practices had significant (direct and indirect) consequences on education at large, and more specifically pedagogy. Japanese educators and pedagogists, whether consciously or not, had to position themselves in relation to the eugenic regime while, at the same time, eugenic policies and the conception of children that derived from them had a major influence on educational practices and on the attitudes of various actors of the world of education (notably parents and teachers, but also scholars and politicians) towards children-students. This paper investigates consecutively: the Japanese literature on this subject (which is mostly limited to the case of children with disabilities and the role of the education system as a conveyor of eugenic thinking); the influence of eugenic thinking on the

explicit or implicit principles laying the ground for educational practices implemented for “ordinary” children, notably “capabilism” (nôryoku shugi) which, at the same time, is considered as one of the basic principles ruling the Japanese workplace, and has been the main stream of Japanese pedagogy since the late 1950s; and finally, the influence of eugenic thinking on the very principle of equality in education, that has developed in postwar Japan and contributed to shaping the behaviors of various actors of the education system.

Keywords: Japan, education, eugenics, nôryokushugi, egalitarianism

キーワード：日本、教育、優生、能力主義、平等主義