Contribution du savoir japonais à l'éducation relative à l'environnement

Sunami Inoue

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/5737>

DOI : 10.4000/ere.5737

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Sunami Inoue, « Contribution du savoir japonais à l'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2 | 2020, mis en ligne le 15 novembre 2020, consulté le 23 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/5737> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.5737>

Contribution du savoir japonais à l'éducation relative à l'environnement

Sunami Inoue

- 1 L'éducation relative à l'environnement est un champ de recherche qui interroge profondément le paradigme moderne occidental caractérisé par le dualisme entre nature et culture, entre corps et esprit, entre sujet et objet, etc. Cette éducation situe la complexité (Morin, 2005) et la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996) au cœur de ses enjeux et relève ainsi un énorme défi épistémologique. De nombreuses sociétés non-occidentales ne partagent pas la manière dont l'Occident moderne se représente la nature, c'est-à-dire celle caractérisée par la séparation entre humains et non-humains (Descola, 2005). C'est le cas aussi du Japon. En effet, le Japon est un pays occidentalocentré au sens où il s'est développé et modernisé en adoptant l'épistémologie occidentale. En revanche, on peut aussi le considérer comme une société non-occidentale car la conversion épistémologique n'a pas empêché que l'épistémologie du Japon continue à survivre chez les Japonais¹. Cette double condition contribue à expliquer les discours hétérogènes sur les questions environnementales et de développement. En termes d'épistémologie, il s'agit d'une part, de langage moderne occidental² et d'autre part, de celui qui est propre à la culture japonaise. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement au *langage japonais*, c'est-à-dire au savoir japonais tel qu'il est utilisé dans la sphère éducative d'une manière à la fois formelle et informelle.
- 2 L'*inochi* (traduite par *vie* en français), provenant rétrospectivement du taoïsme et de son système de pensée cosmologique selon lequel le *qi* est une matière première constituant tous les êtres existants et remplissant l'univers (Inoue, 2019b), est un savoir intimement lié à l'épistémologie traditionnelle du Japon. Ce savoir est inséparable de la langue nationale, le japonais. La transmission du savoir *inochi* intervient ainsi dès la socialisation primaire. La conception de l'*inochi* est aussi transmise à travers l'éducation scolaire lorsqu'il est question de la vie, de la mort et de la nature³. En effet, l'*inochi* est

intégrée au programme scolaire⁴, donnant une orientation axiologique, éthique et interprétative en matière de compréhension de l'humain et du rapport entre humain et nature⁵.

- 3 Dans cet article, nous nous intéressons plus spécifiquement à la manifestation du savoir *inochi* dans le cadre de l'éducation à l'alimentation à travers notamment les pratiques pédagogiques de la diététique scolaire. L'intégration des diététiciens scolaires au Japon date des années 2000. La politique éducative de la ville de Kyôto, où notre enquête s'est déroulée, a voulu exploiter, de manière explicite, la dimension éducative du repas de midi afin de répondre aux besoins contemporains des élèves en matière d'alimentation. Ceci consiste à développer une éducation à l'alimentation basée sur le repas de midi et à renforcer l'intervention pédagogique des spécialistes. En outre, une éducation relative à l'alimentation existait depuis toujours de manière implicite, car les enseignants accompagnaient le moment du repas scolaire. Il n'est pas rare que les enseignants parlent à leurs élèves de la vie (*inochi*) des animaux et des végétaux transformés en nourriture. Les enfants ont tendance à laisser ce qu'ils n'aiment pas dans leur assiette. L'intention des enseignants est donc de les encourager à ne pas gaspiller la nourriture. Les pratiques des diététiciens scolaires sont plus explicites que celles des enseignants en termes de *langage japonais*. Quels sont les savoirs transmis par les diététiciens ? Pour quels buts éducatifs ? Quel est le statut (ou le rôle) du savoir *inochi* transmis à l'école ?
- 4 Nous développerons au premier abord la problématique de cet article de manière à préciser en quoi le savoir japonais serait susceptible de répondre aux enjeux de l'éducation relative à l'environnement. Ensuite, nous confronterons le savoir japonais aux aspects théoriques de ce qu'on appelle les savoirs traditionnels, quotidiens et ordinaires. Le savoir *inochi* sera saisi au niveau anthropologique en tant que celui qui contribue à l'ensemble de la culture partagée et commune entre les membres d'une société donnée. Nous présenterons ensuite l'orientation et le choix méthodologique de la cueillette et de l'analyse des données, inspiré des méthodes inductives et narratives. Nos résultats et analyses porteront sur deux aspects : la transmission du savoir *inochi* et la dimension collective et personnelle de la construction du rapport à l'environnement et à l'aliment.

Problématique

- 5 Sur le plan politique, l'éducation à l'environnement est souvent associée au « développement durable » en se préoccupant du sort humain vis-à-vis des ressources naturelles limitées. Cette logique anthropocentrique a tendance à être défendue par les organismes internationaux tels que l'UNESCO et l'ONU. À cet effet, Moussavou (2013) souligne que des recommandations de l'UNESCO (2005) visant une intégration des savoirs locaux dans les projets de développement ont certes eu un écho favorable chez les anthropologues ou en écologie, mais que l'on note des désaccords sur le plan politique et épistémologique. En effet, ajoute cette chercheuse, les organisations non gouvernementales (ONG) et leurs réseaux ainsi que les états, les autochtones, les scientifiques et les industries pharmaceutiques ont des préoccupations quasi incompatibles, ce qui fait dire à Laplante (2003) dans ses travaux sur le lien asymétrique entre les savoirs locaux thérapeutiques et ceux des médecines dites modernes, que cette intégration suscite des enjeux de pouvoir.

- 6 C'est dans une logique similaire que les recommandations desdites organisations internationales influencent l'orientation de l'éducation à l'environnement : on y retrouve des activités consistant à prescrire un code de comportements pour protéger l'environnement selon une vision stéréotypée et selon un plan de gestion prédéterminé ont tendance à caractériser les pratiques de cette éducation⁶. Face à cette situation, Lucie Sauvé (2001) sonne l'alarme sur le fait que l'éducation relative à l'environnement ne peut pas être seulement réactive face à des problèmes ciblés. Elle ne peut pas être réduite à des comportements normatifs ou à un instrument de politiques économiques. Aussi, si la dimension citoyenne – qui engage ou non politiquement – a toute son importance, il ne s'agit pas de la seule dimension de la personne. Dans ce sens, le défi de l'éducation relative à l'environnement serait de développer une conception de celle-ci qui participe à la valeur propre de l'éducation, c'est-à-dire de servir au développement personnel des enfants et des adolescents, en particulier, dans leur rapport à leur milieu de vie⁷.
- 7 Compte tenu de la trop faible importance accordée à l'éducation relative à l'environnement dans le domaine éthique, il devient urgent d'en tenir compte davantage dans la construction du rapport à l'autre et à la vie en général. Il s'agit de transposer le cadre éthique de l'altérité avec ses différentes composantes telles que la responsabilité, la solidarité et la sollicitude (ou le *care*)⁸ dans une éducation qui vise reconnaissance de l'interdépendance de l'Homme et de son milieu de vie⁹ (*Ibid.*). Ainsi, le rapport à l'environnement serait considéré comme dimension intégrante du développement global de la personne. D'un point de vue pratique, il n'est pas question de superposer les aspects environnementaux aux autres aspects d'une éducation à l'éthique. Il apparaît plus pertinent d'adopter à cet effet une perspective transdisciplinaire¹⁰ qui tienne compte de la globalité des réalités et du développement des personnes.
- 8 L'éducation relative à l'environnement se rapproche ici de l'univers des savoirs locaux, traditionnels ou autochtones, caractérisés par une certaine conception du rapport à la nature, induisant une interaction respectueuse entre les humains et les animaux, entre les humains et les végétaux (Bachelard, 2009). Or comment les individus construisent-ils leur rapport à l'autre et au monde dans les contextes épistémologiques non-occidentaux ? Plus spécifiquement, comment le savoir *inochi* est-il transmis et de quelle manière participe-t-il au développement de la personne au Japon ?

Aspect théorique

- 9 Savoirs locaux, traditionnels, endogènes, indigènes, autochtones, informels, vernaculaires, populaires, quotidiens, ordinaires etc. « toutes ces expressions, en dépit de leur diversité, recouvrent le même champ : celui des savoirs considérés comme non scientifiques¹¹ » (Collignon, 2005, p. 2), c'est-à-dire des savoirs non objectifs et systématiquement organisés au moins du point de vue méthodologique de la science positiviste (Rondeau, 2015). En revanche, toutes ces dénominations n'ont pas la même signification et renvoient à un ou des enjeux précis (*Ibid.*).
- 10 La définition des savoirs traditionnels selon l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI) entre en résonance avec le savoir japonais *inochi*. Les savoirs traditionnels sont ainsi définis : il s'agit de l'ensemble des connaissances

engendrées, préservées et transmises dans un contexte traditionnel d'une génération à l'autre ; clairement associées ou liées à une (ou plusieurs) communauté (s) culturelle (s) traditionnelle (s) ou autochtone (s) par un sens de protection ou de responsabilité ; ou identifiées par la communauté d'origine comme savoir traditionnel [...] Ils évoluent constamment, selon un processus de création périodique, voire quotidien, à mesure que les individus et les communautés relèvent les défis créés par leur environnement social et physique. Ainsi, de bien des façons, les savoirs traditionnels sont en fait des savoirs contemporains. (OMPI / CIPI, 2007, p. 7)

- 11 Les savoirs traditionnels se rapportent à un enjeu identitaire fort accompagné d'une contextualité et d'une historicité. Il convient d'évoquer également les savoirs quotidiens et ordinaires dans le sens où le savoir *inochi* s'associe au langage japonais courant et à l'espace informel. L'*inochi* se rapproche du savoir-être et contraste avec ce qu'on appelle le savoir scolaire (formel, officiel) ou savant.
- 12 Quel est le statut ou le rôle du savoir *inochi* ainsi que de l'individu ? Pour reprendre les termes de philosophe herméneutique Gadamer (1996), l'*inochi* intervient sur le plan des univers de sens (des sources du juste et du bien) antérieur à l'individu, qui constitue l'horizon d'intelligibilité et de précompréhension partagé par les personnes appartenant à un groupe culturel, ici les Japonais. Cette perspective concorde avec la signification de la culture proposée par le psychologue américain Jerome Bruner (2015, p. 56). :
[...] la culture donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme. Elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. C'est elle qui fixe les modèles propres aux systèmes symboliques d'une culture : son langage et ses modes de discours, les formes que prennent ses explications logiques et narratives ; c'est elle aussi qui fixe les règles d'une vie commune faite de dépendance mutuelle.
- 13 En se basant sur cette compréhension de la culture, l'*inochi* agit en premier lieu sur la transmission. Sur un plan anthropologique, l'acte de transmission consiste à faire en sorte que la société continue à exister : la pérennisation de la société, malgré son évolution dans le temps, relève d'un partage d'objectifs, de croyances, d'aspirations, de connaissances qui forment une compréhension commune et une orientation d'esprit semblable (Dewey, 1975).
- 14 Ces trois derniers auteurs (Gadamer, Bruner et Dewey) ne visent explicitement ni les savoirs traditionnels ni les savoirs japonais. Néanmoins, la portée ontologique, anthropologique et en matière de psychologie développementale de leurs propos met en exergue le fait que les savoirs ne sont pas séparables du contexte culturel de la production, comme si la forme (le signifiant) et le sens (le signifié) coïncidaient. Les savoirs constituent le système épistémologique d'une culture donnée. Dans cette perspective, l'individu est considéré comme membre de la société, porteur et transmetteur de culture, consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement.

Aspect méthodologique

- 15 Les informations recueillies et présentées ici relèvent d'enquêtes menées en 2014, auprès de personnels d'écoles primaires dans la ville de Kyôto au Japon, dans le cadre de notre recherche doctorale sur l'éducation à la vie (*inochi*) à l'école primaire. Les

stratégies d'enquête consistent en un questionnaire auprès de 143 personnes dans les 22 établissements (109 enseignants, 9 directeurs d'école, 8 infirmiers scolaires, 2 diététiciens scolaires, 3 maîtres-assistants, 12 personnes sans précision du statut.) et des entretiens semi-directifs réalisés avec 14 personnes (9 enseignants, 2 directeurs d'école, 2 diététiciennes scolaires et une infirmière scolaire). L'objectif de cette recherche était d'amener ces acteurs du monde scolaire à décrire leurs pratiques d'éducation à la vie (*inochi*) (Becker, Yumiyama, et Iwata, 2009) afin de mieux comprendre, d'une part, ce qui les a amenés à s'engager dans cette éducation et d'autre part, les fondements de l'*inochi* mobilisés dans le cadre scolaire (Inoue, 2019a). Dans un premier temps, nous avons transmis un questionnaire aux enseignants et personnels des écoles dans le but d'avoir une vision d'ensemble des représentations de ces acteurs. Ensuite, nous avons mené des entretiens semi-directif afin de nous pencher davantage sur des cas individuels. La stratégie de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) nous a permis d'amener les locuteurs à l'essentiel de leurs expériences, de leurs pratiques pédagogiques et de leur histoire de vie en lien avec nos questionnements. Cette recherche est globalement qualitative et s'inscrit d'une part, dans le courant de l'ethnologie de l'éducation (Erny, 1981) et d'autre part, dans celui de la recherche narrative et biographique en éducation (Delory-Momberger, 2019).

- 16 Pour analyser - à la fois de façon centrée sur chacun des cas et transversale - les entretiens récoltés auprès des acteurs scolaires plus ou moins engagés dans la pratique de l'éducation à la vie, nous avons utilisé les techniques de l'analyse des données qualitatives proposées par Miles et Huberman (2003), apparentées à la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967). La démarche d'analyse consistait à identifier des thèmes et sous-thèmes dans le matériel, à procéder au codage, à induire des catégories et à produire un résumé intermédiaire de chaque entretien avant de passer à l'analyse matricielle (synthèse des méthodes orientée-cas et orientée-variables). Bien que les analyses progressent du concret vers l'abstrait en passant par l'inférence, notre principe d'analyse et d'interprétation était fondé sur le fait que le sens de notre matériel empirique était intimement lié à son contexte de production (posture contextualisante, épistémologies locales). Des conceptions implicites de l'*inochi* ont ainsi fait l'objet d'analyses descriptives et interprétatives mobilisant à la fois la déduction et l'induction (Inoue, 2017 ; 2019b).
- 17 Dans la section suivante, nous présenterons les résultats de l'analyse des données recueillies auprès de deux diététiciennes scolaires. Nous tenterons d'appréhender les deux aspects suivants : 1) la transmission du savoir *inochi*, 2) la dimension collective et personnelle de la construction du rapport à l'environnement et à l'aliment. Des extraits de témoignages recueillis en japonais ont été traduits en français, et les prénoms ont été modifiés.

Résultats

La transmission du savoir *inochi*

- 18 Deux principaux éléments de discours ont été dégagés du matériel empirique : le cycle de vie comme une source d'éthique pour la vie et l'aliment, et le développement de la sensibilité à l'aliment. Elles sont des abstractions inductives qui condensent des

réurrences ou des saillances sémantiques observées dans les discours des deux diététiciennes scolaires.

Le cycle de vie comme une source d'éthique pour la vie et l'aliment

19 Dans le contexte du Japon contemporain, l'*inochi* se situe au cœur des réflexions éthiques sur la vie humaine dans de nombreux domaines. Un des sens implicites qu'a observé le philosophe Morioka (2012) dans les usages du terme *inochi* est le suivant : l'*inochi* renvoie à une phase dans laquelle des choses naissent, grandissent, se reproduisent, vieillissent et meurent. Il s'agit donc d'un cycle de vie. Cette conception offre un élément de réflexion sur ce qui est vivant et ce qui ne l'est pas. Or on retrouve dans les entretiens auprès des diététiciennes le thème du cycle de vie et la valorisation de celui-ci dans une éducation alimentaire. Si, sur le plan scientifique, se nourrir peut être interprété comme un transfert d'éléments énergétiques des aliments vers les consommateurs, il en est autrement dans le contexte japonais au sens où l'entend Fardet (2015) par l'expression « nutrition holistique ».

20 Le discours de Masako, une diététicienne de 38 ans est éloquent à cet effet :

Par exemple, sous la thématique de l'*inochi*, j'invite les enfants à réfléchir sur la signification de « *Itadakimasu* » (expression équivalente à « Bon appétit »)¹². Je leur raconte qu'autrefois, il y avait une longue phrase avant « *Itadakimasu* » et leur annonce que c'est le sujet du cours d'aujourd'hui [...] En 2^e année du primaire (7/8 ans), les élèves cultivent un légume d'été dans le cadre du cours sur l'environnement de vie¹³, alors je m'y associe en inventant un conte autour des tomates. Si quelqu'un essaie de récolter une tomate, alors cette dernière pleure en disant qu'elle est née pour mûrir et laisser son descendant et qu'elle ne veut pas être récoltée. Tandis qu'une autre tomate lui dit que sa vie continue dans le corps de celui qui la mange. C'est une interprétation centrée sur l'humain mais cela parle beaucoup aux élèves des petites classes (deux premières années du primaire) : ils remarquent que leur corps est constitué des vies des divers aliments et que leur vie n'appartient pas qu'à eux [...] Les élèves se rendent compte qu'ils n'avaient pas toujours respecté la vie des aliments en disant qu'ils n'étaient pas bons et en les laissant dans leur assiette. Et je les invite à réfléchir sur la manière dont on devrait manger désormais. Ce cours renvoie à la thématique du « cycle de vie » [...] Le fait de manger suppose d'interrompre ce cycle de vie à mi-chemin. J'aborde cela en utilisant un théâtre d'images pour transmettre que « nous interrompons ce cycle pour manger ». Après avoir vérifié tout cela, je les fais réfléchir au sens initial de « *Itadakimasu* ». Alors les enfants émettent beaucoup d'idées. Par exemple, « Je mangerai en remerciant les aliments pour leur précieuse vie etc. » [...] Tout en reconnaissant leurs réponses, je leur donne quand même la bonne réponse à la fin, qui est « Je me permettrai de faire de votre vie la mienne ». C'est une phrase un peu religieuse, mais bon c'est ainsi qu'on dit. J'explique que « votre (vous) » désigne les aliments, et que nous vivons en les assimilant à notre vie. J'enchaîne en posant la question « Alors, comment devons-nous manger ? Avec quel genre de sentiment ? ». Et je les laisse conclure.

21 Dans cet extrait, la thématique centrale est le cycle de vie des végétaux. Pour aborder le même thème, Yuki, une autre diététicienne de 31 ans, utilise un chou chinois. Elle montre aux élèves un grand chou chinois et ses graines toutes petites comme des pointes d'aiguille. Ce faisant, elle les sensibilise à la vie de celui-ci (des germes, des fleurs et des soins apportés par les cultivateurs) de manière à montrer le cycle de vie du légume donnant de nouveau des grains à la fin de sa vie. Ensuite, elle fait l'analogie avec le cycle de vie humaine (la naissance et la croissance, le soin familial et celui des membres de l'entourage) dans l'objectif de leur faire remarquer l'aspect commun de la

vie des êtres vivants. Elle évite d'utiliser l'exemple d'animaux qui risquerait de choquer les élèves et de les conduire à ne plus pouvoir manger de viande¹⁴.

- 22 Dans leurs pratiques pédagogiques, les deux diététiciennes mobilisent ainsi des arguments affectifs et essayent de développer, chez leurs élèves, des attitudes affectives telles que l'empathie, la compassion et la sollicitude envers la vie des plantes et des animaux qui nous servent d'aliments. Ces attitudes constituent la base de l'éthique du *care*.
- 23 L'histoire de « *Itadakimasu* » souligne la continuité et le transfert de la vie à travers la prise du repas. Ce faisant, on valorise le sentiment éthico-moral tel que l'humilité et le respect envers la vie des plantes et des animaux qui se poursuit dans le corps de ceux qui les mangent. Selon leur sensibilité personnelle, certains Japonais développent de la reconnaissance voire de la gratitude envers le vivant qui nous alimente. Au-delà de l'éducation alimentaire, l'histoire de « *Itadakimasu* » devient une source de réflexion. En effet, cette expression rappelle que nous sommes vivants et que l'existence humaine est vulnérable en raison du fait que nous nous trouvons au sommet de la chaîne alimentaire. Cela nous permet de prendre du recul par rapport à notre mode de pensée consummatrice.

Le développement de la sensibilité à l'aliment

- 24 S'alimenter est une pratique et une expérimentation continue de tous les jours. D'après Masako, ce sont des occasions pour apprendre à apprécier le moment du repas, tout en développant les cinq sens en éprouvant du plaisir.

Pour commencer le cours, je demande aux élèves de 1^{ère} année (6/7 ans) : « Est-ce que c'est bon ? », alors tout le monde répond : « C'est bon ! ». Mais si je leur pose la question « Dites-moi, qu'est-ce qu'un bon goût ? », ils ne savent pas répondre. Je continue à leur demander : « Eh bien, quels sont les aliments qui ont bon goût et sont sucrés ? ». Ils répondent : « Les fruits ! » ou bien le nom de diverses sucreries. Je leur donne encore un indice en disant : « Vous le mangez tous les jours au repas de midi, il est aussi sucré que les gâteaux », et puis j'écris la première lettre au tableau. Ils devinent ainsi qu'il s'agit du riz¹⁵. J'ajoute : « Si vous mâchez bien le riz et le pain, vous sentirez le goût sucré ressortir. On va essayer maintenant ». Je les entends dire : « C'est vrai, j'ai trouvé un goût sucré ! » [...] Ensuite, je leur apprend également qu'on peut savourer avec les yeux, avec le nez et avec d'autres sens ou parties du corps. On peut savourer aussi avec le cœur, le cœur est le plus important. Manger avidement ou manger une bouchée en essayant de trouver un goût, ce n'est pas la même chose. [...] Même si certains élèves n'arrivent pas à manger tel ou tel aliment, s'ils apprennent les noms des recettes et devinent les ingrédients, je me dis : « OK » [...] Je considère que ces petites progressions leur apportent déjà quelque chose à long terme. En accumulant les expériences des goûts, on saura apprécier divers aliments qu'on n'aimait pas forcément auparavant.

- 25 Ici, Masako s'inscrit dans une perspective à long terme de l'approfondissement du goût. Manger avidement un repas est une chose, mais le savourer lentement en s'intéressant aux ingrédients et à la couleur en est une autre. Cultiver ces sensibilités esthétiques fait partie du développement personnel. Le message de Masako est, sur ce point, clair et explicite : l'éducation alimentaire n'est pas seulement soucieuse de la santé physique, mais également de la santé mentale voire spirituelle tout en considérant une personne à part entière.
- 26 Savourer avec les cinq sens ici ne peut pas être confondu avec la culture gastronomique. Il s'agit plutôt d'appréciation des aliments générée grâce la médiation

du savoir *inochi*, qui provoque chez l'Homme certaines sensations et certains sentiments favorables envers les aliments : nous parlons de la relation non anthropocentrique de l'Homme à l'aliment¹⁶. Ces sentiments favorables créent le lien entre ceux qui sont mangés et ceux qui mangent, ce qui met en évidence l'interdépendance entre les deux. Lorsque Masako dit savourer avec le cœur, cela se traduit par une attention portée à ce que la nourriture nous offre¹⁷.

- 27 En outre, les deux diététiciennes soulignent que le plaisir du repas est aussi dû au partage avec les autres. Ainsi, favoriser la communication et rendre le moment du repas plaisant font partie de leur enseignement de l'*inochi*.
- 28 Enfin, nous pouvons constater que la pensée pédagogique de Masako inclut toutes les trois sphères du cadre éthique du développement personnel désignées par Sauvé (2001) : la dimension du « moi », de l'altérité avec les autres et de l'altérité avec l'environnement à travers la prise de repas.

La dimension collective et personnelle de la construction du rapport à l'environnement et à l'aliment

- 29 Nous avons retenu ici deux thèmes : la contribution du rapport à l'environnement et la construction du rapport à l'aliment.

Construction du rapport à l'environnement

- 30 L'approche narrative et biographique mobilisée lors des entretiens a incité la diététicienne Yuki à témoigner du processus dans lequel elle a intériorisé le savoir *inochi* dans son enfance. Elle évoque cet épisode à propos de « *Itadakimasu* » que nous avons précédemment abordé :

Je sentais journellement que c'était la vie des aliments qui nourrissait ma propre vie. On recevait la vie des aliments, même les végétaux avaient la vie, et ma vie se constituait à partir de la leur, je le ressentais comme ça. [...] En fait, ma famille était des agriculteurs qui cultivaient, entre autres, du riz¹⁸. Lorsque d'autres familles portaient en Golden Week¹⁹, chez moi, c'était les semailles. Depuis les semences, grâce au soleil, à la pluie et à la terre. [...] Le riz bénéficie des bienfaits de la nature pour grandir et du travail soigneux des cultivateurs avant qu'il n'arrive sur notre table. Je voyais cela ainsi depuis ma toute petite enfance.

- 31 La proximité avec la terre et la nature grâce à la pratique agricole a permis à Yuki de développer la connaissance et la reconnaissance de l'*autre*, de même que la sollicitude. En prenant soin du riz, les agriculteurs participent à la vie de celui-ci. Sans ces soins, la céréale domestiquée n'est pas en mesure de profiter pleinement des bienfaits de la nature. Cette interdépendance et cette réciprocité qui caractérisent l'éthique du *care* seraient pourtant limitées à la relation particulière du cultivateur à son champ. C'est-à-dire que lorsque les agriculteurs s'occupent de milliers d'hectares, leur rapport aux plantes cultivées ne serait peut-être pas réciproque : ils les posséderaient au lieu de s'y sentir liés.
- 32 La sollicitude de Yuki envers la nature n'est pas d'abord sous-tendue par une motivation écologique car la protection de la nature n'est pas sa préoccupation principale ; elle serait plutôt une conséquence de sa posture du *care*. Cependant, l'éthique écologique serait une forme universelle de la sollicitude qui permet d'orienter les politiques et les actions humaines au-delà de « leurs champs ».

- 33 Ces réflexions mettent en évidence l'importance de la prise en compte du rapport à l'environnement comme milieu de vie, et le rôle à cet effet de l'éducation informelle dans la construction de la relation à l'autre, humain et non humain, et le développement du savoir-être de la personne. Par ailleurs, l'éducation informelle en la matière peut prendre sa source dans la croyance et dans le savoir local comme nous le constatons dans le cas de Yuki, où l'expérience personnelle (la subjectivité) et l'enculturation²⁰ sont inséparables.

Construction du rapport à l'aliment

- 34 Dans cette dernière section, nous nous intéresserons aux récits de vie des deux diététiciennes afin d'appréhender des moments clés de leur développement personnel et professionnel. Nous assisterons à un dévoilement de ce qui les a orientées vers leur profession. Leurs récits se rapportent à la question de la santé (leur propre santé ou celle d'un proche) par les aliments. La nourriture peut conditionner la bonne ou mauvaise santé des gens. C'est ce que les deux diététiciennes constatent à travers leur histoire personnelle en rapport avec la maladie, la vie et la mort.
- 35 Intéressons-nous d'abord à deux extraits de notre entretien avec Masako :
- J'ai perdu mon père. Il était malade. On dit que tel aliment est bon pour tel malade etc., mais on peut prévenir la maladie en faisant attention dans le quotidien. Alors je me suis dit qu'il fallait porter attention aux repas de tous les jours. C'est pourquoi je voulais faire des études de diététique et faire apprendre aux élèves des choses souhaitables dès la tendre enfance qui leur permettront de vivre heureux. [...] C'est vrai que ce qu'on considère comme souhaitable varie d'une personne à l'autre. En tout cas, je pense que manger en utilisant ses cinq sens et en prenant le plaisir de partager, cela aide déjà énormément à développer le cœur voire à vivre en bonne santé. Ce n'est pas évaluable avec des notes comme les connaissances, mais j'aimerais donner aux élèves quelque chose d'utile pour leur longue vie.
- J'adorais manger mais j'étais une enfant difficile pour la nourriture. Je comprends donc les enfants qui n'arrivent pas à manger certaines choses. Mais pour la première fois, quand mon père est tombé malade, j'ai réfléchi à comment prévenir la maladie et protéger la personne qu'on aime car protéger quelqu'un qu'on aime revient à se protéger soi-même. Je suis arrivée à la conclusion que c'était la nourriture, c'était l'époque où j'allais au collège et au lycée. [...] Je sais que l'alimentation n'est pas la seule en cause pour la santé, mais aimer les aliments sains et aimer les manger peuvent y contribuer. J'espère que les enfants apprendront cela depuis tout petits et que ces enseignements leur permettront de vivre heureux durant leur longue vie.
- 36 Dans ces deux extraits, la maladie et le décès du père de Masako sont pour elle un événement qui marque son adolescence. Le fait qu'elle était un enfant difficile pour la nourriture et le lien affectif fort avec son père semblent l'avoir orientée, par la suite, vers les études de diététique. Dans ses déclarations, acquérir des connaissances en alimentation signifie apprendre à vivre en bonne santé. Ce qui est caractéristique chez elle, c'est sa vision de la bonne santé qui n'est pas exclusivement physique ou corporelle mais holistique comme nous l'avons vu dans les parties précédentes. Elle pense que construire une relation positive à l'aliment du point de vue éthique et esthétique contribue à rendre les personnes heureuses et par là même, à prévenir les maladies. Vivre en bonne santé et vivre heureux sont étroitement liés chez elle, et l'on constate sur ce point l'impact du décès de son père.
- 37 L'extrait suivant est un témoignage de Yuki. Elle évoque son expérience de la maladie :

Le métier de diététicien était mon rêve depuis l'école. Mais surtout, quand j'étais en 3^e année au collège (14/15 ans, équivalent au IV secondaire au Québec), j'ai eu l'appendicite. Il a fallu me faire opérer. C'était la saison de la fête de l'école et il y avait aussi l'examen d'entrée au lycée. Après l'opération, j'ai dû rester dans l'ICU (*Intensive Care Unit*) pendant une semaine. Je n'ai pas pu manger. J'étais raccrochée à un tube. Mon appendicite était avancée. Même si je ne pouvais pas manger pendant environ un mois, la nutrition m'était injectée par perfusion. Je pensais que j'allais penser à un garçon duquel j'étais amoureuse, mais non. Ce qui est venu à mon esprit était la nourriture : « Je veux manger de l'*omuraisu*²¹ », « Je veux manger le *nikujaga*²² de ma mère » etc. Pendant que j'étais sous perfusion, j'étais alimentée par une nourriture liquide qui n'avait pas vraiment de goût. Au début, je n'ai pu manger que des aliments fluides. Au fur et à mesure, ma nourriture a évolué : *omoyu*²³, *okayu* (bouillie de riz) et autres préparations. Et j'ai remarqué que les diététiciens prenaient soin non seulement des coloris du repas mais aussi de la taille des morceaux qui était adaptée à mon état. À cet instant, je me suis rendue compte que la nourriture n'était pas que la nutrition. [...] Comme les autres patients de la même chambre, je ne pouvais pas manger diverses choses ni boire du thé vert. Dans ce contexte, il suffisait qu'il y eût un café qui sentait bon pour que la communication se déclenche entre nous. À travers un seul aliment, la communication s'étendait. [...] J'ai ressenti ce genre de choses à l'âge de 14/15 ans.

- 38 Dans ce récit, Yuki témoigne du ressenti de son propre corps, de la découverte de ses fonctionnalités en matière d'alimentation et de digestion. La sensation de sa propre vitalité post-opération dans un organisme encore fragile a rendu ses sens physiologiques (vue, goût, odorat) sensibles et affinés. C'est ce qu'on appelle l'expérience de soi-même en tant qu'être vivant (Coquidé, 2015). Yuki n'a pas été confrontée à sa mort car sa maladie était bénigne. Elle s'est rendu compte de la vulnérabilité de son corps par le fait de ne pas pouvoir manger. Cela l'a amenée à découvrir l'aspect social et relationnel de l'alimentation et à l'identifier avec précision au moment de l'entretien.
- 39 D'une manière courante, la jeunesse est associée à la bonne santé et au corps plein d'énergie. Nous ne sommes pas toujours conscients de la nature vulnérable de notre corps vivant, sauf en cas de maladie ou de blessure. La dimension vécue observée à travers les récits de deux diététiciennes nous a confirmé que la santé est au cœur des préoccupations humaines. La question de la santé (lutter contre la maladie et la mort) se retrouve au cœur des activités humaines (Damus, 2016), y compris l'éducation alimentaire. Le vécu et l'expérience participent au développement du rapport à soi et aux autres depuis l'intérieur. En termes d'enjeux d'éducation relative à l'environnement, ces éléments de l'intérieur se superposent aux éléments de l'extérieur, à savoir la transmission, la socialisation et l'apprentissage, et contribuent au développement global de la personne tout au long de la vie²⁴.

En conclusion

- 40 Cet article présente certains résultats d'une recherche portant sur la transmission du savoir *inochi* afin d'appréhender sa contribution au développement personnel chez les Japonais. Malgré la minceur de notre matériel, notre analyse approfondie des témoignages de deux diététiciennes nous a permis de repérer une dimension à la fois personnelle et collective de la construction du rapport à l'environnement et à l'aliment. Synthétisons les traits de chaque dimension.

- 41 Le savoir *inochi* est transmis explicitement à travers l'expression de « *Itadakimasu* ». Cette dernière joue un rôle de médiateur reliant l'Homme qui mange à ce qui est mangé. Nous avons identifié le cycle de vie comme un élément commun et partagé entre l'être humain et les autres êtres vivants, lequel a un sens chez les Japonais. Ce savoir est valorisé comme une source éthico-morale culturellement acceptée et répond à des finalités éducatives : l'empathie, la reconnaissance, l'humilité envers la vie des plantes et des animaux qui nous servent d'aliments font partie du développement des élèves. Le sentiment de vie commune, la sensibilité et l'affection inséparables du savoir *inochi* créent une relation éthique entre l'humain et son environnement. L'*inochi* constitue un discours, une croyance²⁵ et un savoir collectifs valorisés au sein de la communauté japonophone et japonaise. Il s'inscrit dans la dimension collective de la construction du rapport à l'environnement et à l'aliment chez les Japonais.
- 42 La dimension personnelle est mise en lumière par l'approche narrative et biographique. L'analyse du récit de vie des deux diététiciennes montre qu'au-delà de la dimension culturelle et collective de l'*inochi*, chaque individu se l'approprie à sa manière. Sur la base de l'*inochi*, ce sont les vécus et les expériences personnelles qui donnent du sens et qui permettent de clarifier les valeurs sous-jacentes. Nous avons vu que le thème de la santé était, à ce propos, central : la confrontation à la vie, à la maladie et à la mort influence le rapport à ces réalités. Cela est aussi lié au développement d'une conscience d'être vivant, à savoir de son propre fonctionnement biologique et métabolique, sa vulnérabilité, ses possibilités et ses limites. Nous avons également observé la connexion entre les aspects biologiques et sociaux, et entre les dimensions relationnelles et mentales de l'alimentation : manger ensemble, manger en appréciant la nourriture avec les cinq sens, manger en remerciant favorisent le lien interpersonnel et contribuent à la santé mentale voire spirituelle. En conséquence, on se préoccupe de la santé physique et on protège la vie. Autrement dit, ce résultat dépasse le point de vue essentiellement nutritionnel de l'alimentation.
- 43 Le Japon est un pays moderne et non-occidental. Des fragments du savoir *inochi* continuent à être transmis à la maison et à l'école, transformés et adaptés à notre temps. L'*inochi* correspond à une source éthique et axiologique qui traverse les trois niveaux d'altérité : le rapport à soi, aux autres et à l'environnement (milieu de vie). Certes, les Japonais contemporains ne vivent plus intégralement dans cette conception traditionnelle. Le développement et la modernisation du pays sont liés à l'adoption de l'épistémologie occidentale. Alors le savoir *inochi* a tendance à être mobilisé comme un rappel, un avertissement ou une remise en question par rapport à notre orgueil humain. Dans un sens plus positif, le savoir *inochi* consiste en une sagesse et en un art de vivre qui sont pratiqués par les individus selon leur sensibilité et leurs valeurs personnelles. La pluralité épistémologique permet sans doute aux Japonais de mieux faire face aux problèmes contemporains qui concernent tant l'environnement que la vie humaine. Il est nécessaire, en conséquence, de continuer à observer l'évolution de l'*inochi* dans la société comme dans l'espace scolaire japonais.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, D. (2009). *Anthropologie du sensible : Apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain »*. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 8. Consulté sur <http://journals.openedition.org/ere/2123>
- Becker, C. B., Yumiyama, T. et Iwata, F. (2009). *Inochi kyôiku supirituariti [La spiritualité de l'éducation à la vie]*. Tôkyô : Université de Taishô.
- Berque, A. (1986). *Le sauvage et l'artifice : Les Japonais devant la nature*. Paris : Gallimard.
- Berryman, T. (2005). Réapprendre à habiter ici et entre nous : Une éducation centrée sur les lieux et la communauté. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*. Consulté sur <http://journals.openedition.org/ere/4200>
- Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Y. Bonin, Trad.). Paris : Retz.
- Collignon, B. (2005). Savoirs vernaculaires. *Hypergéô* (en ligne). Consulté sur www.hypergeo.eu/spip.php?article298
- Coquidé, M. (2015). « Se sentir vivant » : Quels enjeux d'éducation biologique ? *SHS Web of Conferences*, 21. Consulté sur <https://doi.org/10.1051/shsconf/20152103001>
- Damus, O. (2016). *Homo vulnerabilis : Repenser la condition humaine*. Saint-Denis : Connaissances et savoirs.
- Delory-Momberger, C. (2019). Recherche biographique en éducation. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 250-256). Toulouse : Erès.
- Demorgon, J. (2015). *Complexité des cultures et de l'interculturel : Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos : Economica.
- Descola, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation* (G. Deledalle, Trad.). Paris : A. Colin.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fardet, A., & Rock, E. (2016). Vers une approche plus holistique de la nutrition. *Cahiers de Nutrition et de Diététique*, 51 (2), 81-87.
- Escobar, A. (2018). *Sentir-penser avec la Terre : L'écologie au-delà de l'Occident*. Paris : Éditions du Seuil.
- Forquin, J.-C. (1991). Justification de renseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97 (1), 13-30.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Édition du Seuil.
- Girault, Y. (2018). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 14. Consulté sur <http://journals.openedition.org/ere/2727>

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Pub.

Inoue, S. (2017). *L'éducation à la vie (inochi) à l'école primaire au Japon : Approche anthropologique au miroir du 21e siècle* (Université de Strasbourg). Consulté sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/view/index/identifiant/tel-01549657/lang/fr/>

Inoue, S. (2019a). L'éducation à la vie au Japon – la vulnérabilité des enfants vue par les enseignants. *Consultori Familiari Oggi*, (27), 132-142. Consulté sur <https://consultorifamiliarioggi.it/consultori-familiari-oggi-2019/>

Inoue, S. (2019b). L'éducation à la vie (inochi) au Japon – L'Émergence d'une éthique interculturelle dans les pratiques enseignantes. *Revue Ethica*, 22 (2), 105-122.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Kuroda, Y. (2003). *Buta no P-chan to 32-nin no shôgakusei : inochi no jugyô 900 nichi [Le cochon P et 32 écoliers : 900 jours d'éducation à la vie]* Kyôto : Minerva shobô

Laplanche, J. (2003). Le médicament aux frontières des savoirs humanitaires et autochtones. *Anthropologie et sociétés* 27 (2), 59-75. Consulté sur www.emdit.org/revue/as/2003/v27/n2/007446ar.html

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd. ; M. Hlady Rispal, Trad.). Bruxelles : De Boeck.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

Morioka, M. (2012). The Concept of Life in Contemporary Japan. *The Review of Life Studies*, vol. 2, 23-62. Consulté sur www.lifestudies.org/inochi.html

Moussavou, R. (2013). Savoirs endogènes en classe de sciences : points de vue d'enseignants et d'enseignantes au Gabon. *Éducation relative à l'environnement*. vol. 11, p. 141-158. Consulté sur <https://journals.openedition.org/ere/823>

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Monaco : Éditions du Rocher.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : UNESCO.

Comité intergouvernemental de la propriété intellectuelle relative aux ressources génétiques, aux savoirs traditionnels et au folklore (2007) *La protection des savoirs traditionnels — Additif au recueil d'observations écrites sur la liste de questions*. Genève : Organisation mondiale de la propriété intellectuelle. Consulté sur www.wipo.int/edocs/mdocs/tk/fr/wipo_grtkf_ic_11/wipo_grtkf_ic_11_5_a_add.pdf

Rondeau, D. (2015). La place des savoirs locaux (endogènes) dans la cité globale. Essai de justification. Dans E.-M. Mbonda et D. Rondeau, *La contribution des savoirs locaux à l'éthique, au politique et au droit* (p. 27-48). Québec : Presses de l'Université Laval.

Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement : Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. Dans C. Gohier et S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 293-318). Outremont : Éditions. Logiques.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin Éditeur.

Tachikawa, K. et Tanaka, R. (2009). Shôgakkô kyôiku ni okeru dôbutsu shiiku to inochi no kyôiku [Élevage d'animaux et éducation à la vie à l'école primaire]. *Yamaguchi daigaku kyôiku gakubu kiyô*, [Revue de la Faculté d'éducation de l'Université de Yamagata], 59, 191-205.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Éditions la Découverte.

Toriyama, T. (2011). *Inochi ni fureru : sei to sei to shi no jugyô* [Sentir la vie : cours sur la vie, le sexe et la mort] Tôkyô : Tarôjirô sha.

Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du « care »*. Paris : Éditions la Découverte.

NOTES

1. Augustin Berque (1986), philosophe et géographe français, a consacré son ouvrage *Le sauvage et l'artifice : Les Japonais devant la nature* à l'étude sur le rapport qu'entretiennent les Japonais contemporains avec leur milieu de vie.

2. On entend par langage moderne occidental, le rapport de l'Homme à la nature qui consiste à la dominer. Autrement dit, c'est l'expression de l'anthropocentrisme considérant la nature ou l'environnement comme des valeurs instrumentales, destinés à fournir un certain nombre de biens aux êtres humains.

3. Le terme *inochi*, prononcé comme *i-no-tchi*, est généralement utilisé par les Japonais ordinaires lorsqu'ils parlent des phénomènes quotidiens ayant un rapport avec la vie, la mort et la nature (Morioka, 2012).

4. La place du savoir *inochi* au sein du programme scolaire peut être étudiée du point de vue de la sociologie du curriculum qui aborde notamment les quatre thèmes suivants : « les contenus d'enseignement comme produits d'une sélection au sein de la culture ; les caractéristiques de la culture scolaire ; les enjeux sociaux de l'organisation disciplinaire des savoirs scolaires ; la question de la stratification des contenus d'enseignement » (Forquin, 2008, p.121).

5. Par exemple, l'éducation à la vie (*inochi*) que nous évoquerons au cours de cet article est un mouvement éducatif qui consiste à apprendre aux élèves de respecter leur vie, celle des autres et des êtres vivants. Elle s'inscrit dans le contexte de la manifestation de divers problèmes psychologiques, développementaux et comportementaux des écoliers depuis des années 2000 (Inoue, 2017).

6. C'est aussi le cas du Japon où les discours officiels et le programme scolaire légitiment l'éducation à l'environnement dans ce sens.

7. Lucie Sauvé développe cette idée comme un nouveau défi pour une éducation fondamentale au 21^e siècle (2001).

8. Bachelard (2009) a développé l'idée de l'éthique de la sollicitude et du *care* envers l'environnement en s'inspirant de la philosophe américaine Joan Tronto (2009).

9. Lorsque nous pensons à l'interaction entre Homme et milieu de vie, il est intéressant de l'examiner en termes de communication. Par exemple, une personne a l'impression que son animal de compagnie et lui se comprennent. Il est également possible qu'une personne qui s'occupe de plantes, de fleurs ou d'un potager avec soin ait l'impression que les végétaux lui répondent par leur manière de croître. Si cela n'est qu'une interprétation subjective, cette « impression » reste bien réelle, parfois, indispensable pour les acteurs en situation. Certains adultes se souviennent de leur tristesse lorsque le champ qu'ils ont fréquenté pour jouer autrefois a été détruit et transformé en résidence. Thévenot (2006) explique ces attachements aux lieux, aux choses et aux êtres humains ou non humains par un régime d'engagement dans le familier et l'intime où les individus entretiennent une relation mutuelle et intime avec *l'autre*. Par ailleurs, dans la culture moderne en Occident, cet espace subjectif, sensible et intérieur a été

renvoyé à l'art, à la littérature, ou bien à la poésie et n'a pas été considéré comme un objet nécessitant une analyse scientifique. Aujourd'hui, un courant de recherche en éducation relative à l'environnement, l'autobiographie environnementale, s'intéresse particulièrement à cet espace en termes de construction du rapport à l'environnement (Girault, 2018).

10. Nous pouvons nous référer aux différents courants scientifiques tentant de dépasser les dualismes modernes : la théorie des systèmes est fondée sur l'idée que le tout est plus grand que la somme des parties ; la complexité dévoile les dynamiques d'auto-organisation et d'émergence à partir de la création et de la transformation d'interrelations entre des processus parfois surprenants et non-linéaires (Escobar, 2018) ; la transdisciplinarité renvoie à la fois à « entre » les disciplines, à « à traves » les différentes disciplines et à « au-delà » de toute discipline (Nicolscu, 1996).

11. L'expression de savoirs non scientifiques est tout de même contestée.

12. Cette expression est utilisée aujourd'hui au titre de formule de politesse pour remercier la personne qui offre ou qui a préparé le repas qu'on s'apprête à manger. Mais, dans une acception plus large du monde et de la vie, elle sert originellement à exprimer l'action de recevoir humblement la vie (donnée à manger) pour la faire sienne (pour nourrir sa propre vie).

13. Le cours sur l'environnement de vie est une matière destinée à susciter l'intérêt en sciences et en sciences sociales chez les élèves des deux premières années du primaire.

14. Dans la littérature japonaise, il existe des pratiques pédagogiques plus poussées qui utilisent des animaux au lieu des végétaux. Toriyama (2011), une enseignante, a mené une expérience auprès de ses élèves de 4^e année en primaire (10/11ans) accompagnés de leur famille. Utilisant des vieilles poules récupérées, les élèves ont participé à leur abattage et à leur déplumage avant de les consommer. Un autre enseignant, Kuroda (2003), a dirigé, pour sa part, un projet d'élevage d'un cochon pendant deux ans et demi dans sa classe. Lorsque l'animal a suffisamment grandi pour être consommé, l'enseignant a organisé un débat entre les élèves pour décider si on allait l'envoyer à l'abattoir ou non. Le but éducatif de ces deux activités était de permettre aux élèves de faire face à la condition humaine intrinsèque qui consiste à tuer des vivants pour se nourrir. Dans les sociétés modernes comme le Japon, il n'est plus anodin, à notre époque, de tuer des animaux pour se nourrir au quotidien. Les enseignants et les responsables d'écoles qui sont pour ce type d'activités mettent en avant le bénéfice éducatif qu'il représente pour les élèves, tandis que ceux qui sont réservés évoquent des problèmes d'hygiène et s'interrogent sur leur capacité à diriger une telle activité, ou pensent que les élèves de l'enseignement secondaire seraient plus aptes à faire face à cette expérience que des écoliers (Tachikawa et Tanaka, 2009). Dans tous les cas, il est indispensable de prendre en compte les conséquences psychologiques, parfois traumatisantes, que cette pratique pourrait provoquer chez les élèves.

15. Le riz est la nourriture principale au Japon. Il s'agit d'un type de riz rond qui a un goût sucré.

16. Toute éthique est anthropogénique mais elle n'est pas nécessairement anthropocentrique (Sauvé 1997, p. 90 ; d'après Goffin, 1993).

17. Le repas de midi scolaire est fait à la maison à partir des ingrédients bruts privilégiant les produits de saison. Ce principe renforce la cohérence entre la qualité de la nourriture, la préparation soignée du repas et l'attitude qu'on souhaite développer chez les élèves (savourer).

18. Au Japon, des agriculteurs peuvent être à temps plein ou à temps partiel. Des familles travaillant à temps partiel ou saisonnièrement ont des revenus d'activité(s) autre que leur culture agricole. Ce type d'agriculture est exercé notamment dans les périphéries et les récoltes sont consommées localement. C'est le cas de la famille de Yuki.

19. C'est la période entre la fin avril et le début mai où il y a plusieurs jours fériés consécutifs. Beaucoup de Japonais font le pont pendant plus ou moins une semaine et partent en vacances durant cette période.

20. L'enculturation concerne les membres d'une même culture. Ce terme « désigne tous les processus qui fondent et organisent la continuité d'accès à une culture pour tous ceux qui relèvent d'elle. Cela peut « donner l'impression aux “étrangers” que l'autre est vraiment de cette culture ». (Demorgon, 2015, p.37).
21. L'*omuraisu* est un plat japonais. C'est une omelette contenant du riz frit habituellement accompagné de ketchup.
22. Le *nikujaga* est un plat japonais constitué de viande, pommes de terre et oignons cuits dans un bouillon sucré au soja.
23. L'*omoyu* est une nourriture liquide japonaise, destinée tant aux bébés qu'aux adultes. C'est une soupe qu'on obtient après avoir réduit du riz en bouillie.
24. Berryman, pour sa part, exprime le rapport entre la dimension individuelle et collective comme suit : « (cette) résonance du milieu dans la constitution de notre être n'agit pas qu'au seul niveau personnel, mais aussi comme partie prenante sociale, communautaire et culturelle, dans la culture matérielle et symbolique » (2005, p.4).
25. Du point de vue sociologique, la dimension de croyance est présente au fond de tout savoir et de toute transmission de savoir (Forquin, 1991), tant les savoirs scientifiques que les savoirs traditionnels.
-

RÉSUMÉS

Il existe deux langages concernant les questions environnementales de même que celles liées au développement. Si le langage occidental renvoie au paradigme de la modernité et à l'anthropocentrisme, le langage japonais se fonde sur une conception du monde selon laquelle l'Homme est en relation continue avec l'ensemble du monde humain et non-humain. Cet article s'intéresse à la contribution du savoir japonais à l'éducation relative à l'environnement - par-delà les enjeux soulevés en Occident - et propose l'élargissement du cadre éthique qui fonde le rapport à l'environnement en vue d'une meilleure contribution au développement global de la personne. Des entretiens menés avec des diététiciennes scolaires au Japon nous permettent d'éclairer les deux aspects suivants : la transmission du savoir *inochi* (traduite par *vie* en français) et la dimension collective et personnelle de la construction du rapport à l'environnement et plus spécifiquement, à l'aliment.

There are two languages concerning environmental and development issues. While the Western languages refer to the paradigm of modernity and anthropocentrism, the Japanese language is based on a worldview according to which Man is in continuous relationship with the whole human and non-human world. This article focuses on the contribution of Japanese knowledge to environmental education – beyond the issues raised in the West – and proposes the broadening of the ethical framework that underpins the relationship to the environment with a view to a better contribution to the global development of the individual. The interviews conducted with Japanese school dietitians allow us to shed light on the following two aspects: the transmission of *inochi* (translated by *vie* in French) and the collective and personal dimension of the construction of the relationship to the environment and more specifically to food.

INDEX

Keywords : Japanese knowledge, ethics of care, relationship to food, relationship to the environment, epistemological approach

Mots-clés : savoir japonais, éthique du care, rapport à l'aliment, rapport à l'environnement, approche épistémologique

AUTEUR

SUNAMI INOUE

Chercheure associée au laboratoire Lisec (EA2310) de l'Université de Strasbourg. Sunami Inoue s'est intéressée, dans sa thèse, à l'éducation primaire au Japon avec une démarche ethnologique et anthropologique. Actuellement ses intérêts de recherche portent sur la vulnérabilité en milieu scolaire (inégalité sociale et scolaire, élèves en difficulté, élèves en situation de handicap) et sur la recherche narrative et biographique en éducation. Elle développe une approche comparative entre le Japon et le monde francophone.