

Les deux temps de la conception japonaise d'inculturation
Sogo to choetsu, « intégrer et transcender ».

De l'inculturation

L'emploi du terme « inculturation », à connotation religieuse, à la place de celui d'« acculturation », usuel en anthropologie, appelle une explication préliminaire. Le terme anthropologique d'« acculturation » fait référence au phénomène se produisant *de facto* pour les membres de deux cultures qui se trouvent en contact et s'acculturent mutuellement à des degrés divers. Le terme d'« inculturation », en revanche, dénote une intention, un mouvement, de la part de membres d'une culture vers une autre culture, pour d'une part en assimiler les termes, mais aussi éventuellement pour implanter dans les termes mêmes de cette culture cible des éléments de leur propre culture. On doit le terme et l'approche à des jésuites du XVI^{ème} siècle, François-Xavier et Matteo Ricci, missionnés dans les pays de grandes cultures qu'étaient l'Inde puis le Japon pour le premier et la Chine pour le second. L'inculturation a ceci de particulier qu'elle exige de l'entrant qu'il fasse abstraction de sa propre culture et de ses propres enjeux, afin de ne pas faire obstacle à la compréhension de la « chose même » de la culture qu'il vise, le temps d'en intégrer les éléments. Il y a là un « risque identitaire » bien connu des anthropologues et des anciennes sociétés coloniales². Le traitement de ce risque exigeait des missionnaires qu'ils développent des capacités spécifiques d'abstraction, de distinction et d'insertion dans un processus temporel ; discipline intellectuelle que les exercices spirituels des jésuites avaient n'en doutons pas préparés à mettre en œuvre. Lorsque l'inculturation est réussie, le résultat est une véritable communication entre cultures qui assure à la fois la *permanence* propre à chacune et une *métamorphose* mutuelle. L'ouvrage *Les yeux de ma chèvre* de Eric de Rosny [1996], prêtre jésuite initié comme « voyant » de la tradition des désenvoûteurs Nganga du Cameroun, relate une telle expérience d'inculturation.

Les japonais pratiquent l'inculturation à des fins d'apprentissage, de résolution de problème ou d'innovation. Apprentissage d'apprentissages, cette pratique, à l'avènement des « sociétés du savoir », participe du caractère « apprenant » de la culture japonaise. Cet article ambitionne de donner quelques clés pour en comprendre les modalités à différents niveaux de « cadrage » du dispositif culturel japonais. *Sogo to choetsu* est un *kata* c'est-à-dire un dispositif formel de

1 Pierre Quettier est Maître de Conférences HDR pour l'Université Paris 8. Il est titulaire du Laboratoire Paragraphe (EA 349) de Paris 8 et chercheur associé du Laboratoire LIMSIC-CIMEOS (EA 4177) de Dijon.

2 La peur du *going native* des coloniaux de l'empire britannique.

transmission de connaissances. Pour paraphraser Edgard Morin, nous pourrions même dire qu'il est un *kata* de *kata* en ce qu'il détermine les modalités mêmes de la transmission de connaissances par le truchement des *kata*. Pour être comprise, cette transmission doit être envisagée sur l'arrière plan culturel pragmatique de la société japonaise. L'usage du concept de « pragmatisme » est envisagé ici dans la filiation de Pierce, James et Dewey comme l'inscription du sens dans le contexte de son accomplissement pratique. Je commencerai donc par présenter dans les termes de Tetsuro Watsuji l'approche pragmatique originale de la culture japonaise, son « être au monde » et le rapport particulier qu'elle établit entre culture et nature. Je développerai ensuite la notion de *kata* et je détaillerai le fonctionnement de *sogo to choetsu* et de ses applications³.

Le fond animiste japonais : « Être entre »

On doit à Tetsuro Watsuji [Berque, 1996] d'avoir élaboré une phénoménologie originale permettant de comprendre la conception japonaise de l'être. Pour cela, il est parti du terme employé dans la langue pour désigner l'humain, *nigen* (人間), qui signifie « être entre ». Les japonais, dit Watsuji, ont une perception, et donc une conception, spatiale d'eux-mêmes, de la société et de l'environnement. En référence contradictoire à Heidegger, Watsuji oppose cette conception à la conception occidentale de ces mêmes objets et de leurs relations comme inscrits dans le temps. La conception spatiale implique, selon lui, les notions de relation et de dépendance alors que la conception temporelle implique les notions d'individualisation et d'indépendance. L'espace relie, le temps sépare.

La qualité d'être humain est inséparable pour les japonais d'une qualité d'« être en relation » qu'ils nomment *aidagara* (間柄)⁴. L'être ainsi défini opère évidemment des distinctions entre les choses, les êtres, les systèmes, etc., mais en investissant l'espace médian « entre » ces entités. Percevoir cette « reliance » [ibid.], c'est percevoir, et donc concevoir, le monde - choses et êtres - à la manière japonaise ; c'est-à-dire en intelligence sensible au milieu qui les relie. Venant d'une conception occidentale, une telle pensée constitue un basculement paradigmatique « ressenti » transformant la relation à soi-même (esprit/corps) [Yuasa, 1987] et la relation à l'environnement (humanité/nature) [Berque, 1996]⁵. La culture japonaise, telle que nous la donne à comprendre Watsuji, incarne une

3 Je dois le recul pris sur le processus *sogo to shoetsu* à une conversation avec l'un des fondateurs de l'école Shintaido, Haruyoshi Fugaku Ito à l'époque où je rédigeais ma thèse. Qu'il en soit ici remercié.

4 Qui signifie littéralement « relationnalité » ou, selon Berque [1996], « reliance ».

5 Pour faire l'expérience d'un tel basculement, Watsuji [Berque, 1996 : 3] nous invite à évoquer, notre relation au phénomène du froid. Si nous étions soudainement placés dans un endroit très froid, nous vivrions peut-être celui-ci comme « entrant » en nous. Watsuji propose d'envisager le phénomène en amont en considérant celui de température. Le phénomène « température » n'entre pas en nous, dit-il, il y est toujours présent. La perception de la température du milieu ambiant fait partie de notre humanité incarnée comme de nombreuses autres perceptions et sensations. Nous ne sommes donc, en théorie, jamais coupé du froid, du chaud ou de leur potentialité dans notre

forme d'aboutissement de la pensée animiste orientale venue d'Inde, de Chine et de Corée. En Occident, cette approche a en quelque sorte été redécouverte par le courant pragmatique en sciences humaines que nous devons à C. S. Pierce, H. James, J. Dewey, G. H. Mead et, plus récemment, E. Goffman, R. Birdwhistell⁶ ou H. Garfinkel. À ce sujet, je renvoie à l'excellent article de Steve Odin « The Social Self in Japanese Philosophy and American Pragmatism » [1992].

Nature et culture : soi, nature et humanité

Le pragmatisme de cette relation sensible de la culture japonaise au « milieu », exprimée par le concept de *ningen*, s'incarne selon diverses modalités entre nature et culture. Ainsi, l'action humaine n'est pas vécue comme foncièrement artificielle : les œuvres humaines sont des expressions naturelles de l'humanité, tout comme le plumage et le nid constituent des expressions naturelles des oiseaux ou les barrages celles des castors. Sur la forme, en revanche, une œuvre ou un acte immatures, qui n'ont pas atteint un degré de perfection et, donc, de naturel suffisant, pourront être qualifiés d'artificiels. Ces qualités de perfection et de naturel sont soumises au régime de la « reliance » (*aidagara*) en ce qu'elles dépendent à la fois du sentiment propre de la personne (référence interne), mais aussi, et dans le même temps, de la conformité aux formes et aux principes des milieux naturel et social (référence externe).

Dans les pratiques, la nature est copiée dans ses formes et son esthétique. Elle est aussi modélisée dans ses manières d'être, son *ethos*. S'accomplir dans une œuvre, quelle qu'elle soit, consiste à réaliser une action et obtenir un résultat qui soit l'expression de l'équilibre entre soi-même (le soi), le milieu naturel (i.e. dans ses formes et dans ses principes) et les différentes formes des strates du milieu social (elles-mêmes inscrites dans cette dynamique d'équilibre). Chaque pratique apprise est ainsi constamment pensée et repensée au regard des contraintes du milieu auxquelles elle répond (besoins, attentes, etc.), au regard des formes existantes en la matière dans ce même milieu et au regard des principes naturels tels que conçus et véhiculés par la culture.

Pour se réaliser dans une telle démarche de perfectionnement et d'adaptation constantes aux formes des milieux personnel, naturel et social, la culture japonaise s'est dotée de dispositifs formels spécifiques : les *kata* ou *shikata*. Ces modèles formels sont matérialisés à la fois dans les œuvres abouties, dans la manière d'y parvenir et dans la personnalité même de l'artiste⁷. *In fine*, nous allons

perception de la température. Nous ne le sommes pas en théorie mais en pratique nous évacuons cette perception au registre de ce que les phénoménologues nomment, après Schütz [1998 : 109], les « allant-de-soi » (*taken for granted*). Réinvestir de cette manière la limite, toute théorique entre concevoir et percevoir pour penser les choses et les êtres en intelligence sensible au milieu qui nous relie à elles, c'est penser à la manière japonaise.

6 Ainsi, Birdwhistell [*in* Winkin, 1981] demandait à ses étudiants de regarder un match de basket sans suivre le ballon des yeux de manière à en percevoir les interactions, c'est-à-dire, comme le dit Berque d'après Watsuji, la « reliance ».

7 On doit comprendre ainsi le titre de « trésor national vivant » attribué à quelques artistes ayant atteint un niveau

le voir, c'est cette cohérence formelle des *shikata* d'un plan d'existence à l'autre qui atteste de la nature foncièrement non-duelle (intégrale) du dispositif et détermine les conditions de son accomplissement social par le processus *sogo to choetsu*.

Kata et shikata, les formes de la culture

Le terme et ses significations

Dans les arts martiaux japonais, le terme de *kata* (型), qui signifie littéralement « modèle », est utilisé spécifiquement pour désigner des séquences de combat formalisées devant être assimilées par les pratiquants. Plus généralement, on utilise le concept homophonique de *shikata* (仕方), qui signifie littéralement « manière de faire »⁸. Pour traduire ce que les concepts de *kata* ou *shikata* ont d'intentionnel, on peut employer, après Marcel Mauss [1936], le terme de « technique » (techniques pour lire, techniques pour manger avec les baguettes, techniques pour combattre, techniques pour marcher, techniques pour se présenter, techniques pour penser, techniques pour s'excuser, etc.) ou celui de « pratique ». En français, on trouve aujourd'hui employé dans l'industrie le terme de « bonnes pratiques » (en anglais *know-how*) qui confère bien l'idée de *shikata*. Techniques du corps ou techniques sociales, des pratiques aux rites et des rites aux mythes, les *shikata* tissent ainsi une trame serrée, ascendante et en constante mutation de « manières de faire » appropriées. Développées et raffinées en rapport aux divers champs de l'expertise quotidienne, ces « bonnes pratiques » ont été regroupées dans ce que les japonais nomment des *do*, des voies traditionnelles.

Les voies japonaises

Ces voies contiennent l'essentiel de l'excellence japonaise en matière de savoir-faire artisanaux, tels que les arts martiaux, la cérémonie du thé, la calligraphie, la poésie, l'art des jardins ou le pliage du papier. Elles sont expressément conçues pour transmettre ces savoir-faire de manière efficiente. Elles ont également pour objet de transmettre les savoir-faire sociaux, liés aux savoir-faire artisanaux mais, plus généralement, en rapport avec la vie en société dans une époque donnée. Pour cette raison, elles tirent toutes leur fondement et nombre de leurs pratiques de savoir-vivre de différentes formes de Bouddhisme (*zen* mais également *shigon* ou *tendai*) ou de Shintoïsme. Différentes quant aux formes d'art qu'elles visent (leurs objectifs de premier ordre), elles se rejoignent sur l'essentiel (leur objectif de second ordre) : elles sont foncièrement dédiées à l'art d'apprendre vite et de répondre aux nécessités des situations dans les différentes circonstances d'un

d'accomplissement particulièrement remarquable dans leur art.

8 *Shi* 仕 renvoie à une combinaison entre « soutenir » et « servir » et *kata* 方 signifie simplement « forme ».

L'ensemble confère l'idée de se mettre volontairement sous la dépendance d'une forme.

art, d'une vie, d'une époque, etc. Elles transmettent un « art d'apprendre ».

L'art d'apprendre

Apprendre, résoudre des problèmes et innover sont vus comme des opérations de même nature. Apprendre consiste à s'appropriier les connaissances recueillies et élaborées par les générations précédentes avant d'agir soi-même. Résoudre des problèmes ou innover en situations inédites consiste à s'approprier une connaissance approfondie de ces situations avant d'y proposer des solutions. Pour cela les japonais ont développé un *shikata* particulier. Cette procédure comporte deux phases principales, une phase d'intégration et une phase de dépassement. Elle est formulée parfois sous une forme binaire, *sogo to choetsu*⁹ ou ternaire, *shu-ha-ri*¹⁰. Alors que *sogo to choetsu* décrit la procédure telle qu'on la considère et la pratique dans les circonstances de la vie ordinaire, *shu-ha-ri* relève plus exclusivement du monde des arts martiaux. Dans ce monde, elle est comprise comme s'appliquant à l'apprentissage de la technique (*jutsu*), le « faire », mais aussi de la voie (*do*), le « vivre »¹¹.

Je qualifie les systèmes d'apprentissages des voies japonaises de « complets »¹². Ils sont complets car le dispositif de formation y est envisagé en interaction avec son environnement de performance sociale et l'ensemble est articulé en phase avec son arrière plan culturel. En quoi « apprendre à faire » et « apprendre à vivre » sont-ils liés entre eux ? On doit à Gregory Bateson [1977] d'avoir élaboré le concept de *deutero apprentissage* ou d'« apprentissage d'apprentissage ». S'appuyant sur la théorie des types logiques de Russel et Whitehead, Bateson a développé une théorie de degrés d'apprentissage et de communication de complexité croissante extrêmement sophistiquée. Le principe en est simple néanmoins à chaque degré : en même temps que l'on apprend à faire quelque chose, on apprend également à apprendre. La qualité de cet apprentissage de « deuxième ordre » (l'idée que l'on se fait de ce qu'est « apprendre »), est donc dépendante de la qualité du contexte d'apprentissage. C'est de cette qualité que l'apprenant tire à terme les croyances et donc les qualificatifs par lesquels il décrit la vie. La spécificité des voies japonaises consiste à viser d'emblée et d'une même intention ces apprentissages du « faire » et ces apprentissages du « vivre »¹³. C'est cette valeur éducative globale qui fait qu'une deuxième ou une troisième *dan* d'une école réputée

9 *Sogo* 総合(intégrer) *to* と (et) *choetsu* 超越 (transcender)

10 *Shu* 守 (tenir), *ha* 破 (rompre), *ri* 離 (partir), également traduit par « entrer dans le moule, briser le moule et développer sa propre expression »

11 Que l'on pourrait également présenter comme un « faire » de premier ordre et un « faire » de deuxième ordre.

12 Dans un ouvrage à paraître en 2010, je les qualifie également, et plus techniquement, de Dispositif d'Ingénierie Socio-Cognitive (DISC).

13 Et éventuellement *in fine* l'apprentissage d'Être. Toutefois, même si je ne doute pas de l'autopoïèse [Varela, 1989] de la conscience réflexive, je suis pour ma part plus que réservé sur l'éventualité qu'elle puisse faire l'objet d'une intention pédagogique.

d'arts martiaux constitue un viatique de valeur dans le CV d'un postulant à l'entrée dans les grandes compagnies japonaises (les arts martiaux sont majoritairement pratiqués au cours des années universitaires).

Apprendre à faire

La phase *shu* signifie « entrer dans le moule ». Il s'agit littéralement de se « conformer » par tous les moyens possibles au modèle de l'enseignement tel qu'il se présente physiquement; le plus simple de ces moyens étant l'imitation répétitive des actions. Le terme *keiko* (稽古) par lequel on désigne la pratique, signifiant littéralement « imitation de l'ancien », traduit très précisément cette démarche¹⁴. Il est important de noter qu'il n'est nullement demandé à ce stade de faire un effort de compréhension, donc de réflexion¹⁵. Plus même, un quelconque effort de ce type, en ralentissant l'apprentissage, est plutôt considéré comme néfaste.

L'intégration du comportement expert est à la fois indispensable pour développer de nouvelles manières d'agir, *a priori* plus performantes au regard du projet de survie des arts martiaux, mais représente aussi un danger potentiel, dans la mesure où la connaissance des formes par d'autres rendra leur anticipation possible. En matière de tactique comme de stratégie, dans le domaine de l'affrontement physique comme dans d'autres domaines d'opposition, l'imprévisibilité est bien souvent la condition *sine qua non* de la réussite. C'est à cet effet qu'est prévue la phase *ha* qui encourage l'apprenant à « oublier » la forme et abandonner la sécurité illusoire qu'elle représente pour consacrer son attention à nouveau à l'interaction agonale. C'est ainsi qu'il pourra entrer dans la phase de développement de son « expression propre » (*ri*) qui lui garantira une réelle d'imprévisibilité au combat¹⁶. L'apprenant est donc très tôt sensibilisé à l'existence des trois phases d'apprentissage de la technique.

Cette acception pratique de *shu-ha-ri* ne recouvre toutefois qu'une partie limitée du sens de ce *shikata*. Le principal se trouve dans ce que j'ai précédemment qualifié d'apprentissage « complet ». Il consiste à imiter non seulement les techniques enseignées par le professeur et son école mais à intégrer l'ensemble des aspects qui compose la manière d'être au monde et d'agir de cette école : sa « performance sociale » et son « arrière plan culturel ». Ces savoir-vivre sont directement issus des pratiques spécifiques de l'art et sont formulés dans la trame même des circonstances de leur

14 On doit à Bandura d'avoir mis en évidence l'intérêt de la copie comme stratégie d'apprentissage efficace. Il l'a nommé apprentissage social ou apprentissage vicariant [1977].

15 Au sens « critique » qu'on lui donne en occident à tout le moins.

16 Le modèle « oublié » dans la phase *ha* reste en effet actif dans les automatismes. Ce n'est donc qu'en avançant d'une étape supplémentaire et en développant sa propre expression *sur la base du modèle* - même si elle semble s'en éloigner beaucoup parfois - que le pratiquant peut à la fois en bénéficier et en être libre. Il devient alors véritablement imprévisible.

accomplissement. Le pratiquant est ainsi placé dans un dispositif de sens à plusieurs niveaux - praxéologique, axiologique et identitaire - résonnant de façon cohérente : une dialogie [Morin, 1990] faire/vivre.

Apprendre à vivre

Cette manière d'apprendre consiste à intégrer inconditionnellement¹⁷ les comportements et les valeurs de l'école incarnés par la personne physique et personnalité morale du professeur. Cette méthode pose évidemment d'importantes difficultés à un esprit formé à l'apprentissage critique à l'occidentale. Pour l'avoir expérimenté en immersion culturelle totale durant cinq années, j'ai le souvenir que l'attitude de mes condisciples japonais me paraissait insupportable, voire indécente ou même abjecte, de « servilité »¹⁸. La lutte intérieure que représentait la simple existence dans ce milieu si conventionnel me devint extrêmement pénible jusqu'au jour où je réalisai que la personne que je « ressentais être » [Damasio, 1999] ne pouvait en aucune manière se trouver « détruite » par l'accomplissement d'une action ou la tenue d'une posture, fussent-elles mentales. J'avais ainsi trouvé dans mon « sentiment d'être » [ibid.], un terrain existentiel ferme sur lequel prendre pied. C'est alors que j'entrai véritablement dans le processus d'inculturation. Mes apprentissages se simplifièrent et s'accéléchèrent considérablement à partir de ce point.

Réduction éidétique

J'assimile ce processus d'élaboration et de métabolisation *sogo to choetsu* à la réduction par « variation eidétique » proposée par la phénoménologie. Cette variation ou réduction eidétique consiste à faire varier un à un (par suppression ou remplacement) les éléments d'un phénomène jusqu'au moment où l'une de ces variations le transforme de façon radicale - il n'est plus ce qu'il était. Cette disparition exprime alors quelque chose de l'essence (*l'eidos*) du phénomène. Ainsi, si apprendre une nouvelle technique signifie bien acquérir de nouvelles notions et de nouvelles manières de faire, comme on le considère communément en occident, rechercher le geste le plus juste et le plus ergonomique pour accomplir une action suppose surtout, pour un esprit japonais, de procéder de façon concomitante (donc préalable) à l'abandon de notions et manières de faire « déjà là ». Apprendre revient donc à enlever plutôt qu'à ajouter à l'état d'origine. Se conformer aux gestes experts du maître, c'est d'abord « désapprendre » des gestes (fruits de tensions, d'habitudes ou de postures particulières) déjà présents dans sa propre manière d'agir¹⁹.

17 Comme pour le « faire » la réflexion critique est à ce stade considérée comme ralentissant à l'apprentissage.

18 Par bien des aspects, j'ai retrouvé la description de leur attitude en présence du *sensei* dans le titre, et dans la chute, du roman d'Amélie Nothomb « Stupeur et tremblements », lorsqu'elle décrit ainsi l'attitude ahurie qu'il convient d'adopter en présence de l'empereur (ou de toute autorité du même genre).

19 Les dispositifs de formation et d'intégration japonais font usage d'une diversité de moyens permettant d'atteindre

De même, la pratique de l'art supposant, en même temps qu'opérant réflexivement, le développement de l'artiste, c'est en se conformant (au sens littéral et fort du terme) au modèle, que l'on apprend de cette diversité convergente de « manières » par lesquelles ce modèle, le maître, existe et agit.

Il est fort possible que parmi ces manières d'être et de faire, un certain nombre ne soient pas essentielles. Comment les distinguer ? Et comment distinguer ce qui, dans ces manières, pourra être essentiel pour cet artiste pris pour modèle et accessoire pour un autre, et en particulier soi-même ? La copie, des œuvres du maître et du maître dans ses œuvres, consistera donc en une démarche de « réduction comparative » dans laquelle on se débarrassera de tout ce qui fait obstacle à cette conformation (idées, habitudes, postures, allant-de-soi, etc.). Ce faisant, ce qui ne pose pas problème n'apparaîtra pas et l'inutile - dans la circonstance - sera éliminé. Agissant résolument de cette manière, l'apprenant économise un temps et une énergie qui seraient dépensés en pure perte pour distinguer ces éléments *a priori* (et comment pourraient-ils l'être). Ce faisant, il constatera avec le temps que certains éléments ainsi évacués tendront à revenir, à se représenter, au gré des circonstances de l'apprentissage. Ce sont ces éléments irréductibles qui seront à terme considérés comme originaux²⁰. Commencera alors la phase *ha* prélude à la phase *ri* ou, pour le dire autrement, l'apprenant sortira de la phase d'intégration (*sogo*) pour entrer dans celle de « dépassement » ou de « transcendance » (*choetsu*) dans laquelle le « différent »²¹ lui servira de base à une restructuration de l'ensemble.

Intégrer et transcender

Ces deux niveaux d'expérience - le « faire » et le « vivre » - visent à transmettre - à un niveau technique/praxéologique pour l'un et existentiel/axiologique pour l'autre - un savoir apprendre rapide, efficace et d'une grande robustesse, utilisable dans de nombreuses circonstances de la vie ordinaire et permettant de tirer partie de toutes les situations, même les plus difficiles²². Elles sont par ailleurs - intérêt supplémentaire - transposables dans des situations analogues (résolution de problèmes, innovation, etc.). En résumé, *Sogo to choetsu* induit à tout le moins trois apprentissages en séquence : :

rapidement (donc d'apprendre à atteindre rapidement) cet état de disponibilité. La plus marquante de ces techniques d'intégration est certainement cette pratique du bouddhisme *zen* consistant à refuser rudement tout entrant et n'acceptant un impétrant qu'après qu'il ait longuement insisté, en toute dernière extrémité et « comme à regret ». A cet effet, le portier du monastère était le plus souvent un moine d'une grande expérience.

20 Il est à noter que ce processus est la plupart du temps accéléré en amont par des remarques venant du professeur (par exemple par l'appréciation, en privé ou en public, d'une caractéristique d'une action, d'un style, etc.) dès qu'une occasion le permet.

21 Bateson définissait l'information comme « la différence qui fait la différence » [Bateson, 1996 : 299-308].

22 Comme apprendre d'un « mauvais maître » par exemple.

•Tout d'abord, savoir se comporter d'une manière telle qu'il ne soit pas possible à une personne possédant le savoir que l'on recherche de ne pas l'enseigner. L'intention d'apprendre est exprimée de manières si irrésistibles que l'enseignant ou l'expert ne puisse pas - ou ne désire pas - résister à l'envie de transmettre son savoir²³.

•Ensuite, sur un plan subjectif - interne -, savoir « métaboliser » la phase de confusion et même d'angoisse dans laquelle on se trouve lorsque ce que l'on croyait vrai, solide, établi se trouve bouleversé encore et encore. Apprendre à trouver et à retrouver l'« invariance de soi-même »²⁴ qui permet de traverser ces périodes et de faire émerger de nouvelles « vérités », mieux adaptées.

•Pour finir, savoir reconstruire sur ces nouvelles bases et au gré des circonstances une manière d'être au monde et d'y contribuer de façon originale.

De la même façon, savoir innover pour dépasser une difficulté suppose :

•D'être capable de se mettre en conditions d'« oubli du connu » et, donc, d'insécurité.

•D'être capable de ne pas prendre les « portes de sortie » [Bateson, 1977 : 277], alors que rien ne nous y oblige, et supporter cette phase de confusion et d'angoisse, en même temps que de très grande réceptivité, par laquelle intégrer rapidement les éléments nouveaux des situations, les métaboliser et faire émerger une ou des solutions neuves et mieux adaptées.

Avec le temps, ce processus d'intégration/transcendance, qu'il soit utilisé pour apprendre de l'existant ou pour innover, devient une sorte de « seconde nature » et s'active de façon routinière, sans que la conscience ne s'y attarde outre mesure. C'est alors que l'on devient capable de percevoir les « signaux faibles » des situations, que l'on peut y répondre de manière véritablement novatrice et que l'on se donne ainsi les moyens d'avoir un temps d'avance. En définitive, l'objet ultime de la procédure *sogo to choetsu* est la disparition de la procédure même.

Le risque identitaire

Je conclurai cet article par une discussion et quelques préconisations concernant ce que j'ai nommé en introduction « le risque identitaire ». L'inconditionnalité apparente de la négation de soi dans la première phase du processus d'apprentissage, contient en effet le risque de si bien réussir que l'on n'en « reviendrait pas » et demeurerait en quelque sorte « prisonnier » de l'école. L'existence même d'un *shikata* enseigné dès l'abord et fixant la phase de dépassement comme horizon de l'apprentissage sécurise le processus. Le risque demeure néanmoins. Il semble que dans leur grande majorité les japonais acquièrent très tôt des dispositions qui les protègent de ce risque. C'est ainsi

23 Les spécialistes du *Knowledge Management* (KM) savent à quel point une telle compétence pourrait être précieuse à l'heure où l'on rêve de rendre les entreprises « apprenantes ».

24 Le « sentiment même de soi » [Damasio, 1999].

qu'il m'est souvent arrivé de voir certains de mes condisciples japonais apparemment fort impliqués, disparaître soudainement et à tout jamais de l'école. Les aléas de la vie me les ayant fait rencontrer à nouveau de nombreuses années plus tard, je me suis rendu compte qu'ils avaient un point de vue très distancié sur les circonstances de leur apprentissage. De plus, en évoquant le temps où nous apprenions ensemble, j'ai compris qu'ils n'avaient à aucun moment abdiqué leur capacité de réflexion ou d'évaluation des circonstances de l'apprentissage que nous vivions, sans que cela ne transparaisse dans leurs comportements ou leurs discours du moment, y compris en privé. Ils avaient simplement établi une frontière hermétique leur permettant de poursuivre cette réflexion dans leur fort intérieur tout en ne perturbant pas les processus d'interaction et les dynamiques d'apprentissage avec le milieu enseignant (l'école, les professeurs, les autres apprenants, etc.). La source de cette aptitude au cloisonnement serait à rechercher dans l'éducation à la japonaise. On pense, par exemple, aux travaux que Gregory Bateson et Margaret Mead ont menés en leur temps sur l'éducation au contrôle des émotions des enfants balinais [*in* Winkin, 1981 : 32].

Pour des personnes qui pourraient être moins bien « équipées » psychologiquement, il serait utile qu'elles se constituent préalablement une représentation (un modèle) des processus de construction et de déconstruction identitaire dans les termes de la Science. Les catégories de l'apprentissage et de la communication de Bateson [*supra*] constituent un tel cadre théorique permettant de penser ces processus à l'œuvre dans les dispositifs d'apprentissage global à la japonaise [Quettier, 2007]. Je pense également aux travaux de psychologie sociale de Deschamps et Molinier [2008]. Il ne serait pas inutile non plus que ces personnes reçoivent, en temps utile, un entraînement spécifique à la distanciation [Michel, 1992]. Il me semble par expérience que de telles précautions seraient de nature à conforter des esprits occidentaux et leur permettre d'entrer dans l'inculturation (qui se présente toujours dans des termes spécifiques et n'est donc jamais « gagnée d'avance ») et d'en ressortir aisément le moment venu afin de tirer parti de l'apprentissage d'apprentissage que visent ces dispositifs : l'aptitude à intégrer et tirer parti de nouvelles informations.

- BANDURA Albert, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1977
- BATESON Gregory, *Vers une écologie de l'esprit - 1*, Editions du Seuil, 1977.
- BATESON Gregory, *Une unité sacré - Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Editions du Seuil, 1996.
- BERQUE Augustin, « La théorie du milieu de Watsuji Tetsuro », in *Philosophie n°51*, Editions de Minuit, 1996.
- DAMASIO Antonio, *Le sentiment même de soi - corps, émotions, conscience*, Editions Odile Jacob, 1999.
- DE ROSNY Éric. *Les yeux de ma chèvre*, Plon, 1996.
- DESCHAMPS Jean-Claude, MOLINIER Pascal, *L'identité en psychologie sociale*, Armand Colin, 2008.
- MAUSS Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936 (<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.tec>)
- MICHEL Jean-Luc, *La distanciation - Essai sur la société médiatique*, L'Harmattan, 1992.
- MORIN Edgard, *Introduction à la pensée complexe*, Edition ESF, 1990
- ODIN Steve, « The Social Self in Japanese Philosophy and American Pragmatism : A Comparative Study of Watsuji Tetsurō and Georges Herbert Mead », in *Philosophy East & West*, Volume XLII - N° 3, pp. 475-501, 1992.
- QUETTIER Pierre, « Arts martiaux japonais et niveaux d'apprentissage batesoniens : voies de recherche pour une anthropologie des apprentissages pratiques » in *Cahiers d'Ethnométhodologie*, Presses du LEMA, 2007 (<http://cahiers.ethnomethodologie.net/index.php/cahiers/article/view/9/9>)
- SCHÜTZ Alfred, *Éléments de sociologie phénoménologique*, L'Harmattan, 1998.
- VARELA Francisco, *Autonomie et connaissance - Essai sur le vivant*, Editions du Seuil, 1989.
- WATSUJI Tetsuro, « Préambule et premier chapitre de *Fûdo* », trad. Augustin Berque, in *Philosophie n°51*, Editions de Minuit, 1996.
- WINKIN Yves (dir.), *La nouvelle communication*, Seuil, 1981.
- YUASA Yasuo, *The Body, Toward an Eastern Mind-Body Theory*, SUNY Press, 1987.