



HAL
open science

Japon, l'uniformité comme principe pédagogique

Christian Galan

► **To cite this version:**

| Christian Galan. Japon, l'uniformité comme principe pédagogique. 1998. hal-02399202

HAL Id: hal-02399202

<https://hal.science/hal-02399202>

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christian GALAN
Département de Japonais
Université de Toulouse-le Mirail
5, allées Antonio Machado
31058 Toulouse cedex 1

JAPON : L'UNIFORMITÉ COMME PRINCIPE PÉDAGOGIQUE

Résumé : *A partir de l'exemple de l'enseignement de la lecture, nous nous sommes attaché à présenter quelques-uns des principes fondamentaux qui régissent la pratique pédagogique des instituteurs japonais, ainsi que le cadre institutionnel (directives officielles, manuels) et les conditions matérielles dans lesquels elle s'exerce. Convaincu que l'étude de l'école japonaise pouvait nous permettre de mieux connaître notre propre école, nous avons ensuite essayé de voir quels enseignements elle pouvait nous apporter au sujet de quelques-unes des questions qui agitent actuellement, en France, le débat sur le système éducatif : nature du discours sur la lecture et l'illettrisme, conception libérale de l'éducation, définition et place des savoirs fondamentaux, etc.*

Sommaire

(Cliquez sur le numéro de la page ou vous désirez vous rendre)

DES DIRECTIVES AYANT VALEUR DE LOI	2
DES MANUELS DE LANGUE « AUTORISÉS »	3
DES ECOLES HORS DU MONDE	3
NEUTRALISER AU NOM DE L'EFFICACITE LA VARIABLE « ENSEIGNANT »	5
LE PRINCIPE DE L'EGALITE ABSOLUE	5
UN SYSTEME FIGE	6
QUELS ENSEIGNEMENTS ?	7

Il faudrait beaucoup plus de quinze ou vingt minutes pour prétendre présenter la « pédagogie japonaise » — et en tout premier lieu, d'ailleurs, discuter ce que l'on entend par cette expression. Je l'utilise, en ce qui me concerne, pour nommer ce que l'on peut voir et analyser du travail des enseignants japonais quand on se rend dans leurs classes, et non, comme c'est parfois le cas, pour désigner un ensemble de pratiques qui ne seraient observables qu'au Japon.

Je m'en tiendrai aujourd'hui à l'enseignement de la lecture dans les écoles élémentaires japonaises, en me limitant, plus précisément encore, au cadre institutionnel et matériel dans lequel les instituteurs exercent leur profession : directives officielles, manuels, principes pédagogiques, etc. Comme ce cadre apparaîtra sans doute à beaucoup très contraignant au regard de celui ou de ceux qui nous sont plus proches, je vous demanderai, étant donné le caractère sommaire de mon intervention, de ne pas réduire toute la « pédagogie japonaise » à ce que j'en dirai aujourd'hui, ni de vous en forger une image trop définitive. Mon propos sera avant tout à saisir au regard des préoccupations de ce colloque.

Des directives ayant valeur de loi

Tout autant que leur contenu ou que la façon dont elles organisent concrètement l'enseignement de la lecture¹, la caractéristique fondamentale des directives d'enseignement, *gakushû shidô yôryô*, promulguées depuis 1958², réside dans leur statut. Elles constituent, en effet, une norme très stricte à laquelle le ministère de l'Éducation japonais entend fermement que tous les enseignants se conforment. Publiées sous formes d'avis au Journal Officiel, elles sont parées, de fait, d'un caractère « obligatoire » que la Cour suprême a confirmé en 1976, en soulignant que c'étaient elles qui donnaient à l'enseignement dispensé dans les écoles son caractère national et uniforme et qu'elles étaient, de ce fait, seules garantes de l'égalité des chances³. Les directives extrêmement détaillées que rédigent, tous les dix ans environ, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation ont ainsi valeur de « loi ». Les instituteurs sont obligés de s'y conformer : ceux qui ne le feraient pas, devenus dans le plein sens du terme « hors-la-loi », seraient passibles de sanctions.

Le statut des directives officielles a donc une influence directe sur la pédagogie de la lecture : il ne laisse, d'un strict point de vue légal ou administratif, aucune latitude aux enseignants de choisir une méthode, des contenus, un rythme et/ou d'adapter ceux-ci à la réalité de leur classe. La volonté clairement affichée par les responsables de l'éducation japonais est de parvenir ainsi à ce que tous les enfants d'une même classe, toutes les classes d'un même niveau, d'une même école, d'une même zone géographique et, dans l'absolu, du pays tout entier, progressent d'un même pas et reçoivent un enseignement qui soit le plus identique possible. Volonté qui ne peut se traduire dans les faits

¹ Sur cet aspect de la question, voir : Christian Galan, *L'Enseignement de la lecture au niveau élémentaire dans le système éducatif du Japon moderne depuis Meiji (1872-1992)*, Thèse de Doctorat, Paris : INALCO, 1997, pp. 1051-1171. Voir également : Christian Galan, Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte - problématique et politique, *Revue française de pédagogie*, n° 113, octobre-décembre 1995, pp. 5-18 ; ainsi que : L'Importance de « l'environnement » dans l'apprentissage de la lecture au Japon, *Psychologie & éducation*, n° 20, mars 1995, pp. 49-69.

² Entre 1958 et 1997, les directives d'enseignement pour l'école élémentaire ont été révisées quatre fois : en 1958 (application à partir de 1961), en 1968 (application à partir de 1969), en 1977 (application à partir de 1980) et en 1989 (application à partir de 1992). De nouvelles directives sont en préparation qui devraient paraître avant la fin du siècle et être appliquées aux alentours de 2002.

³ Voir : Eric Seizelet, Les Manuels scolaires au Japon, *Savoir éducation formation*, n° 4, octobre-décembre 1991, pp. 699-718.

qu'en imposant à tous une méthode rigoureusement synthétique, comme celle qui est effectivement contenue dans les directives officielles depuis quarante ans⁴.

Des manuels de langue « autorisés »

Tous les enseignants des écoles élémentaires et des collèges sont tenus d'utiliser dans leurs classes des manuels pour chaque matière, et de n'utiliser que ceux qui ont reçu l'aval du ministère. La Cour suprême a affirmé en 1990 le caractère obligatoire de l'utilisation des manuels scolaires, qualifiant ces derniers d'« outils pédagogiques principaux ». Elle a, dans le même avis, réaffirmé (elle l'avait fait une première fois en 1976) la nécessité que les manuels soient en tous points conformes aux contenus des directives d'enseignement — dont elle rappelait par ailleurs le caractère normatif et obligatoire⁵. L'argument avancé était une nouvelle fois la préservation d'une éducation égalitaire, uniforme et équilibrée. Tout refus de la part des enseignants d'utiliser les manuels autorisés est ainsi, lui aussi, dans le plein sens du terme, illégal.

Dans la question des manuels scolaires, les points de friction les plus médiatisés concernent l'enseignement de l'histoire, mais on comprendra aisément que le mode d'autorisation et de sélection en vigueur a, plus généralement, des conséquences importantes sur la pratique pédagogique des maîtres, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la lecture. L'approbation du contenu et de la forme des manuels par le ministère de l'Éducation est en effet indispensable pour obtenir le label « manuel scolaire autorisé », *kentei kyôkasho*, et c'est seulement parmi les ouvrages ainsi labellisés que les autorités locales — et non les enseignants⁶ — peuvent choisir ceux qui seront utilisés dans les écoles des zones géographiques placées sous leur autorité.

Au nombre d'une douzaine à la veille des années soixante, les maisons d'édition autorisées à publier des manuels de langue pour l'école élémentaire ne sont plus aujourd'hui que six. Ne pouvant courir le risque que leurs manuels ne soient pas homologués — les enjeux financiers sont colossaux⁷ —, elles « collent » le plus possible aux directives d'enseignement et leurs manuels sont sinon identiques les uns aux autres, du moins tout à fait interchangeables, qu'il s'agisse de leur forme, de leur mise en page, de leur contenu, ou de l'utilisation que peuvent en faire les maîtres — ce qui relativise d'ailleurs l'importance du choix de l'une ou l'autre des différentes séries par les autorités locales.

Des écoles hors du monde

⁴ Voir note 1.

⁵ Comme le fait remarquer Eric Seizelet : « Certes, la Haute Juridiction n'indiqu[ait] pas que les manuels [devai]ent être exclusivement utilisés dans les classes. Mais elle suggér[ait] que l'explication des manuels scolaires [devait] être l'axe central des cours et que l'utilisation d'autres matériaux n'[était] licite qu'à titre supplétif et uniquement dans le cadre des programmes. » (*op. cit.*, p. 708).

⁶ La responsabilité du choix des manuels distribués gratuitement à tous les enfants pendant toute la durée de la scolarité obligatoire ne relève ni des instituteurs ni des écoles, mais, à quelques exceptions près, de l'autorité éducative locale, préfectorale ou municipale. Chaque préfecture est divisée en un certain nombre de zones éducatives (il y a actuellement 497 zones « d'adoption de manuels » réparties sur les 47 départements) à l'intérieur desquelles les mêmes séries de manuels, une par matière, sont choisies « conjointement » pour toutes les écoles qui en font partie.

⁷ Près de 9 millions d'élèves fréquentent les seules écoles élémentaires.

La mise en place du système actuel d'approbation et de sélection des manuels scolaires ainsi que l'adoption, à la fin des années cinquante, de directives d'enseignement non plus indicatives, comme dans l'immédiat après-guerre quand le Japon vivait sous la tutelle américaine, mais prescriptives ou normatives, s'inscrivaient dans un vaste mouvement de (re)mise au pas du corps enseignant : retour de la morale dans les programmes, introduction d'un système de notation des instituteurs, fin de la politique de décentralisation, suppression des comités d'instruction démocratiquement élus par la population, etc. Il s'agissait, pour les dirigeants politiques de l'époque, d'en revenir, dans un Japon de nouveau souverain (1952), à une éducation « moins américaine » et « plus japonaise », une éducation plus proche des valeurs et des principes traditionnels. Cette politique de reprise en main se traduisit également par des modifications importantes sur le plan de la pédagogie de la lecture.

Les directives officielles en revinrent notamment à une conception de la langue qui considérait avant tout celle-ci comme un objet autonome, une structure, dont les composantes devaient être acquises une à une. Les défenseurs de ce point de vue ne remettaient pas en question la fonction de communication de la langue, mais considéraient que, dans le cadre de son enseignement scolaire, elle n'était pas pertinente. La mission de l'école était, selon eux, de faire acquérir aux élèves, de façon systématique, techniques et savoir-faire, *ginô*, de faire pratiquer et améliorer les *kata* — comme on le fait dans les arts martiaux — par un recours massif aux « exercices répétitifs », l'important étant de créer des gestes, des habitudes, jusqu'à ce que le savoir-faire en question devienne « naturel », « routinier ».

Dans un ouvrage de 1963, le célèbre linguiste Tokieda Motoki⁸ se positionnait ouvertement en faveur de ce principe 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. Je le cite :

« 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. (...) l'éducation n'est pas une activité qui se réalise dans des lieux où le temps est illimité : (...) le temps s'y 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 [à chacun], ultérieurement, de pouvoir aller son chemin dans la vie et d'agir par ses propres forces. »⁹

Le point de vue exprimé dans ce texte est toujours d'actualité : les pages dans lesquelles figurent ces quelques lignes m'ont été données, en août 1994, par des responsables du ministère de l'Éducation japonais chargés de l'enseignement de la lecture à l'école élémentaire comme un document théorique de référence pour étayer leur présentation de la politique actuelle du ministère en la matière.

Des chercheurs de renom s'opposèrent à ce point de vue en tentant, toujours dans les années soixante, de replacer le débat sur le terrain de l'expérience, du vécu, *keiken*, mais la cause était entendue, et cette époque marqua la victoire des tenants d'une

⁸ (1900-1967). Voir : Catherine Garnier, Tokieda contre Saussure, pour une théorie du langage comme processus, *Langages*, n° 68, décembre 1982, pp. 71-84.

⁹ Tokieda Motoki, *Kaikô – Kokugo kyôiku no hôhō* (Méthode d'enseignement de la langue japonaise – édition révisée), Tôkyô : Yûseidô, 1963, p. 3. (En japonais, l'usage est de citer d'abord le nom de famille, puis le nom personnel.)

éducation centrée sur l'acquisition des savoir-faire, *ginô shugi kyôiku*, et des apprentissages systématiques, *keitô gakushû*.

Neutraliser, au nom de l'efficacité, la variable « enseignant »

Cette orientation fut également renforcée, de façon paradoxale, par le mouvement qui, à la même époque, vit de nombreux chercheurs progressistes tenter d'apporter des réponses satisfaisantes aux problèmes d'auto-instruction. Il s'agissait pour eux de se dégager des contraintes de nombre (trop d'élèves pour un seul enseignant) et de temps, et de trouver une alternative viable aux méthodes qui avaient alors cours. Pour ces chercheurs comme pour le ministère de l'Éducation, les maîtres-mots étaient alors « efficacité (ou rendement) » (*noritsuka*), « renforcement » (*kyôka*), « systématisation » (*taikeika*), « rationalisation » (*gôrika*), etc. Leur objectif commun était d'arriver à ce que tous les enfants suivent « également », « uniformément », le même chemin, tout en veillant, pour les chercheurs les plus progressistes, à individualiser les rythmes et à rendre plus actifs les processus d'apprentissage.

Ces divers objectifs étaient tous englobés dans le concept de « modernisation » (*kindaika*) qui avait présidé à la rédaction des directives officielles de 1958. Rétrospectivement, toutefois, on s'aperçoit que cette modernisation ne consistait pas simplement, pour les responsables de l'époque, à introduire une dimension scientifique dans l'éducation ou encore à faire appel à des technologies nouvelles. Ceux-ci cherchaient en effet, avant tout, à mettre au point des méthodes d'enseignement « universelles », telles que n'importe quel enseignant — nonobstant les contraintes du lieu ou du moment, et quelles que soient ses capacités ou son talent propres — puisse toujours les appliquer avec efficacité, des méthodes qui soient, par ailleurs, en tous points en accord avec la ligne définie officiellement. Il s'agissait en fait, ni plus ni moins, de « neutraliser » la variable « enseignant » ou de la contourner. Quant aux références à l'autonomie et à l'activité des élèves, elles s'effacèrent très vite devant les impératifs d'une telle politique.

Le principe de l'égalité absolue

L'égalité absolue de tous face à l'enseignement et son corollaire, l'uniformité tout aussi absolue des pratiques et des contenus, prônées toutes deux par le ministère de l'Éducation, se traduisent, sur le terrain, par le conditionnement de la pratique pédagogique des maîtres à trois grands principes, que l'on peut résumer ainsi :

- 1 - Tous les enfants ont un potentiel intellectuel égal sinon équivalent.
- 2 - Tous les enfants ont la capacité de bien étudier et d'assimiler les programmes.
- 3 - Des habitudes telles que l'application et l'attention peuvent et doivent être enseignées.

Ces principes, reconnus et admis par tous, parents et enseignants, amènent les Japonais à considérer que les différences qui apparaissent entre les enfants sont le 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. Cette conception débouche naturellement sur 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 redoublement¹⁰ et tend à privilégier l'homogénéité des « groupes classes », a sur l'enseignement de la lecture des conséquences non négligeables : en imposant à tous une progression unique, uniforme, l'école en vient à nier le caractère individuel de la lecture et de son acquisition pour en faire un acte quasiment collectif. Les enfants sont en effet censés suivre tous la même progression et parvenir ensemble à la maîtrise de la lecture.

Une pédagogie contrainte

Aux obligations déjà évoquées (se conformer en tout aux directives, utiliser des manuels non choisis) s'ajoutent, pour les enseignants, d'autres contraintes, dont la plus importante est très certainement l'organisation extrêmement hiérarchisée du fonctionnement interne de l'école, qui les oblige à se plier à des choix pédagogiques qu'ils n'approuvent pas forcément. La progression par rapport aux programmes, les activités pédagogiques qui composent les leçons, le déroulement de celles-ci, les matériaux utilisés, tout cela, en effet, est décidé au sein des groupes de travail qui rassemblent dans chaque école tous les enseignants d'un même niveau. Le poids de l'expérience, et, plus encore, celui de l'ancienneté dans l'établissement (et non pas dans l'enseignement en général) jouent un rôle très important au moment des prises de décision. Une fois la marche à suivre définie, les enseignants dont l'avis diverge doivent se ranger aux décisions communes.

On l'aura compris, les instituteurs japonais ne jouissent pas, dans leur classe, d'une très grande « liberté d'action » — il faudrait par ailleurs ajouter, au rang des contraintes importantes, l'étroite surveillance des parents quant à l'accomplissement de l'intégralité des programmes, le découpage assez rigide de l'emploi du temps, un nombre très élevé d'enfants par classe (35 à 40), etc. Toutes ces contraintes limitent considérablement le libre arbitre des enseignants et achèvent d'enfermer leur pratique pédagogique dans la ligne définie par le ministère de l'Éducation.

En ce sens, comme l'a écrit un chercheur américain, « apprendre à lire » est bien, au Japon, « une affaire d'État »¹¹, c'est-à-dire un apprentissage que ce dernier contrôle de bout en bout.

Un système figé

La force du système éducatif japonais, que l'on adhère ou non à la philosophie ou à l'idéologie qui le sous-tendent, réside (résidait ?) dans son extrême cohérence. Il est indéniable que le « système fonctionne » et que « tout le monde apprend à lire au Japon ». Il serait cependant sans doute plus juste de dire : « le système fonctionne, il "apprend à lire" à tout le monde ». Et de nuancer : le système fonctionne, mais il reste, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, dans une logique d'alphabétisation de masse et paraît condamné, sinon à l'immobilisme, du moins à ne pas s'améliorer. Par essence, en effet, il s'oppose à l'intégration des résultats les plus récents de la recherche en matière d'apprentissage de la lecture — qu'il s'agisse de la recherche internationale ou de la recherche japonaise que je qualifierai de « non-officielle ».

Le Japon n'a pas connu le débat sur le code et le sens qui a eu lieu dans les pays occidentaux à partir des années 60. Il n'a pas connu non plus les ruptures successives des années 70 et 80 qui se sont produites dans ces pays sous la tutelle des sciences cognitives, de la psycho-linguistique ou encore des travaux de lecture génétique, et ont provoqué un retour au sujet et un respect plus grand de l'apprenti-lecteur : tous les sujets

¹⁰ Sauf dans le cas exceptionnel d'une très longue absence due à la maladie.

¹¹ Benjamin Duke, *Lessons for Industrial America - The Japanese School*, New York : Praeger, 1986, p. 53.

ne progressent pas au même rythme, ne font pas les mêmes erreurs, une théorie ne peut être appliquée directement, etc.¹² A cela, une raison très simple : la situation intérieure, sociale et politique, du Japon, stabilisée par la réussite économique du pays et la présence ininterrompue aux commandes de l'État du même parti conservateur fut telle qu'aucun facteur, aucune crise, n'ont contraint le ministère de l'Éducation à sortir la pédagogie japonaise de la lecture de la voie autarcique qui est la sienne depuis 1958.

Pour certains spécialistes japonais cependant — sans évoquer les médias et une grande partie de l'opinion publique —, le système établi dans les années cinquante montre aujourd'hui ses limites et « fonctionne » de moins en moins bien. Aux yeux de beaucoup, la parution, toutes les décennies, de nouvelles directives dont l'objectif est de remettre en phase les programmes scolaires avec « l'époque » et avec les enjeux du futur ne suffit plus pour garantir la cohérence du système. Il est, par exemple, tout à fait significatif de voir que la seule véritable réponse du ministère de l'Éducation aux critiques formulées à l'encontre de l'enseignement de la langue, a été, dans les directives de 1989, d'augmenter d'une heure le nombre de cours attribué à cette matière dans les programmes de première et deuxième années. On retrouve ainsi, appliquée aux programmes, la même logique que celle qui veut qu'un enfant en difficulté dans la matière lecture (ou dans une autre matière) rattrape son retard par un surplus d'efforts et de travail. Mais on peut voir aussi derrière cette mesure l'impasse dans laquelle se trouve l'enseignement de la langue et de la lecture au Japon. La seule variable sur laquelle le ministère peut — ou accepte de — jouer pour « améliorer » l'enseignement dispensé dans les écoles est la variable quantitative du « temps » : augmenter la quantité d'enseignement pour compenser les problèmes d'apprentissage.

Sur le plan de l'enseignement de la lecture, la méthode officielle, que j'appelle « méthode des manuels », hésite par ailleurs, depuis les années quatre-vingts, entre deux stratégies différentes : identifier les mots et mettre en correspondance phonie et graphie, ou, d'un autre côté, mettre l'accent sur la compréhension. Le résultat est une perte de cohérence globale : comment faire se rejoindre l'intention générale de différenciation qui figure dans les dernières directives de 1989 avec le système des manuels et de la pédagogie uniques ? Le système instauré depuis 1958 a, par ailleurs, obligé la recherche à se développer essentiellement dans le cadre de la méthode des manuels, dont elle a charge d'améliorer l'efficacité sans jamais pouvoir en remettre en cause les fondements. Beaucoup de chercheurs et d'instituteurs ont beau convenir aujourd'hui que l'objectif de la lecture, c'est la compréhension — la compréhension individuelle —, leur discours se heurte aux conditions institutionnelles dans lesquelles se déroule cet enseignement. Un tel objectif nécessiterait en effet, entre le ministère et les instituteurs, un partage des responsabilités relatives aux programmes, aux horaires, et aux méthodes beaucoup plus grand — c'est un euphémisme — que celui qui caractérise de fait la situation actuelle.

Une réelle amélioration du système apparaît ainsi à de plus en plus de Japonais comme liée à une modification du statut des directives officielles et du système d'autorisation des manuels scolaires, cependant ni l'une ni l'autre ne semblent à l'ordre du jour.

Quels enseignements ?

Voilà donc, rapidement brossées, les conditions institutionnelles et matérielles dans lesquelles les instituteurs japonais exercent leur pratique pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

¹² Voir : Jacques Fijalkow, Les Psychologies cognitives de la lecture-écriture, *Revue de Psychologie de l'éducation*, n° 2, 1996, pp. 127-157.

Quelles leçons peut-on en tirer au sujet des questions qui nous réunissent aujourd'hui ? J'en vois au moins trois, d'ailleurs étroitement liées. Il y en aurait certainement d'autres, mais il me faudrait plus de temps pour pouvoir les examiner.

Le premier enseignement me semble être — au cas où l'on en douterait encore — la confirmation du caractère éminemment politique de l'enseignement de la lecture. Il est clair, en effet, que l'enseignement de la lecture tel qu'il est actuellement mis en place au Japon n'est pas simplement le résultat d'une réflexion et/ou de recherches à caractère pédagogique, cognitif ou linguistique sur la lecture ou sur ce que l'acquisition de cette dernière par les enfants met en jeu sur le plan de l'apprentissage : sa mise en place a été pour une large part déterminée et conditionnée par des facteurs d'ordre culturel, politique, idéologique et économique. On peut même dire que l'enseignement « officiel » de la lecture s'est, en grande partie, structuré dans ce pays en dehors de la recherche.

Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation japonais ont en quelque sorte décidé, il y a une quarantaine d'années, quelle était la bonne méthode pour « apprendre à lire », ils se sont donné les moyens de l'imposer à tous et n'ont plus guère varié. Ce n'est après tout, si l'on y réfléchit bien, que ce que souhaitait faire l'un de nos anciens ministres de l'Éducation quand il affirmait qu'il y avait de bonnes et de mauvaises méthodes et qu'il suffisait de promouvoir et d'appliquer les bonnes¹³. On relèvera au passage que, dans les deux cas, les « bonnes méthodes » en question sont celles que l'on dit généralement « synthétiques » ou « traditionnelles ».

Il est par ailleurs intéressant de noter que la sensibilité politique qui se qualifie elle-même de libérale, ici, en France, et là, au Japon, a une très forte tendance à réduire les missions de l'école élémentaire au seul apprentissage de la lecture — accompagné bien sûr de ceux de l'écriture et du calcul. La lecture constitue un invariant de son discours actuel sur l'école : l'option libérale implique en effet, aujourd'hui, que tous les individus qui constituent la nation sachent lire. Il est clair, dans le cas du Japon, que si « depuis la Restauration de Meiji en 1868, le gouvernement (...) a toujours utilisé l'éducation comme un moyen d'atteindre des objectifs nationaux plus larges »¹⁴, il a aussi — en même temps que le monde économique qui le soutenait — pris très tôt conscience, bien plus tôt, semble-t-il, que les pays occidentaux, que :

« la littératie des adultes [était] un élément essentiel du rendement économique des pays industrialisés (...) [et que] des niveaux de capacité inadéquats dans un vaste segment de la population [pouvaient] menacer la solidité de l'économie et la cohésion sociale. »¹⁵

L'école japonaise nous amène ensuite, selon moi, à nous interroger sur ce que l'on appelle les « savoirs fondamentaux » et sur la place qui doit être la leur dans les programmes scolaires. Faire de l'accès à la lecture une des priorités de l'école élémentaire est une nécessité et une évidence. En revanche, faire de l'accès à la lecture la priorité *absolue* de l'école ne revient-il pas, en bout de course, à moduler l'accès au savoir des élèves pour qui l'école est le seul espace d'instruction ? Fixer des savoirs minimum, vouloir les rassembler dans un manuel unique¹⁶, ne présente-t-il pas, au-delà du simple

¹³ Voir par exemple : *Le Monde* du 25 avril 1995.

¹⁴ Edward R. Beauchamp, James M. Vardaman Jr (éd.), *Japanese Education Since 1945 : A Documentary Study*, New York, London : East Gate Book, M.E. Sharpe, 1994, p. 18. Beauchamp écrit par ailleurs : « La politique éducative durant les années 60 et la plus grande partie des années 70 fut consciemment conçue pour favoriser le développement économique. Il y a effectivement peu de doutes que depuis le milieu des années 50 les intérêts de l'industrie aient été extrêmement prépondérants dans la mise en forme de la politique éducative. » (*ibid.*, p. 16).

¹⁵ O.C.D.E., *Littératie, économie et société*, décembre 1995 (*Libération* du 7 décembre 1995, p. 28).

¹⁶ C'est, par exemple, l'un des objectifs du rapport établi par la commission Fauroux : « Simplifier les programmes, du cours préparatoire au lycée. (...) par la mise en place, à chaque niveau de parcours, d'un

et indispensable « allègement des programmes », le risque de cantonner une partie plus ou moins grande de la population à ces seuls savoirs, qui apparaissent alors, tout à la fois, comme le bagage indispensable à chacun, mais également comme une sorte de « maximum » auquel on peut se limiter sans remords ? La question fondamentale est en fait la suivante : lesdits savoirs sont-ils fondamentaux pour les individus ou est-il fondamental pour la société (et pour l'économie) que tous les individus sans exception maîtrisent complètement ces savoirs ?

Bien sûr, on me rétorquera qu'il s'agit, à l'évidence, pour tous, de maîtriser *au moins* ces savoirs, et non de maîtriser *seulement* ces savoirs. Le Japon, de nouveau, me semble cependant montrer que cette évidence n'est pas aussi nette qu'on pourrait le souhaiter. Ainsi, la question de la « créativité » des élèves japonais, ou plutôt de leur prétendu « manque de créativité », n'a commencé à être véritablement discutée que dans les années quatre-vingts, quand les milieux industriels et économiques ont cherché à attirer l'attention du ministère de l'Éducation sur ce qu'ils considéraient, à présent, comme l'effet pervers d'un système qu'ils avaient pourtant largement contribué à modeler. Le problème, tel qu'il fut clairement posé et discuté, ne consistait d'ailleurs pas à reprocher à l'école de tuer la créativité ou la réflexion des enfants « dans l'absolu », si l'on peut dire. En réalité, ce que l'on déplorait à présent, c'est que l'école forme des individus aux capacités créatrices nettement insuffisantes en regard des développements récents de certaines industries et des exigences des nouvelles technologies. Le remède proposé était d'ailleurs tout à fait éclairant sur les enjeux véritables. La commission de réforme proposa en effet de :

« (...) «repérer très tôt [les] futures élites et [de] les éduquer à part». (...) on instaurerait un concours plus précoce, à la fin du primaire, par exemple. Une fois repérées, les futures élites iraient dans des écoles spéciales, où elles pourraient épanouir leurs dons. Pour les autres rien de changé : régime de concours sur fond de bachotage et de surmenage. »¹⁷

On envisageait ainsi, au sein même de l'école publique, l'existence d'un système à deux vitesses dans lequel, pour résumer, « réfléchir » devenait un « savoir fondamental », au même titre que lire, écrire et compter, mais seulement pour la minorité appelée à composer la future élite. Pour la majorité, en revanche, l'école était censée remplir correctement sa mission du moment qu'elle permettait « simplement » aux élèves, tout en les socialisant, de maîtriser lecture, écriture et calcul.

Enfin, troisième enseignement qu'il me semble possible de tirer de l'observation du système éducatif japonais, décréter des savoirs fondamentaux et restreindre à ceux-ci la mission de l'école conduit inexorablement à ce que se développe, à plus ou moins long terme, un système éducatif parallèle, par et pour ceux qui ne se satisfont pas des « savoirs fondamentaux » dispensés par l'école. Les fameux *juku*, ces écoles d'après l'école, forcément et férocelement inégalitaires puisque privées et payantes, ont pour principal objectif la compétition et la réussite individuelle. Présentées souvent comme l'envers (l'enfer ?) du système éducatif national, idéalement égalitaire et uniforme, elles me paraissent plutôt en constituer le complément naturel et inévitable : la réponse du réel à un égalitarisme naïf et, au bout du compte, si peu en prise avec la réalité qu'il en paraît suspect. La justification ultime du principe d'uniformité systématiquement avancée par la majorité des acteurs de l'école publique ou par les responsables de celle-ci n'apparaît plus tenable : dès qu'on quitte le domaine du droit de chacun à l'éducation et qu'on

manuel scolaire de référence regroupant, en un seul volume et par pôles disciplinaires, la présentation de l'ensemble des savoirs qui doivent être acquis au niveau considéré. (...) » (*Libération*, 20 juin 1996, p. 4).

¹⁷ Horio Teruhisa et Jean-François Sabouret, *La Crise du système éducatif : un enjeu politique majeur, L'État du Japon*, Paris : La Découverte, 1988, p. 210.

l'applique, par exemple, à la pédagogie, le principe de l'égalité absolue se retourne contre ceux qu'il est censé protéger le plus. Comme l'a écrit Jacques Fijalkow :

« une pédagogie égalitaire dans un monde d'inégalités ne peut qu'avoir des effets inégalitaires. Le "Je fais pareil avec tous les enfants." a pour principal avantage de donner bonne conscience à celui qui le professe. Ce n'est pas suffisant. »¹⁸

Sauf à faire de cette « insuffisance » un choix de société et un choix politique. Le Japon, me semble-t-il, nous instruit aussi sur cela et nous engage à rester vigilants.
Je vous remercie.

 **Retour au
début du texte**

 **Retour à
l'atelier 4**



 **Retour au
sommaire
général**

¹⁸ Jacques Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard, 1993, p. 8.