Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique

Christian Galan

► To cite this version:

Christian Galan. Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. *Revue Française de Pédagogie*, 1995, 113 (1), pp.5-18. 10.3406/rfp.1995.1214 . hal-02399541

HAL Id: hal-02399541

<https://hal.science/hal-02399541>

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.

Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique

Mr Christian Galan

Citer ce document / Cite this document :

Galan Christian. Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. In: Revue française de pédagogie, volume 113, 1995. Lecture-écriture. pp. 5-18;

doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1214>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1214

Fichier pdf généré le 22/04/2018

Résumé

Cet article s'attache à décrire la façon dont se déroule l'enseignement de la lecture dans un pays dont le système d'écriture est radicalement différent du nôtre et fort complexe : le Japon. Partant de l'analyse des directives officielles du ministère de l'Éducation, il montre comment la méthode retenue au niveau de l'école élémentaire par les responsables de l'éducation japonais s'apparente aux méthodes « traditionnelles ». Il montre également comment l'aspect synthétique, qui caractérise ce genre de méthode, se trouve renforcé, dans la réalité des classes, par les contraintes qui pèsent sur la pratique pédagogique des enseignants et par l'utilisation obligatoire des seuls manuels officiellement autorisés. L'article s'intéresse ensuite aux études effectuées pour évaluer les performances en lecture des écoliers japonais et aux problèmes que ceux-ci rencontrent au cours de leur apprentissage. Il s'interroge enfin sur les contradictions qui existent, au Japon, entre le discours officiel sur l'enseignement de la lecture et ce que l'on peut percevoir de cet enseignement au travers des différentes enquêtes et au contact des enseignants et des enfants.

Abstract

This article describes the teaching process in reading in a country where the writing system is completely different from ours and much more complex : Japan. Through the analysis of Department of Education instructions, it reveals the similarities between Japanese education and our « traditional methods ». It shows equally that the synthetic aspect characterizing this type of method is strengthened, in classroom setting, by the constraints imposed on teachers educational practice and by the exclusive use of authorized textbooks. Then the article focuses on studies devoted to the assessment of Japanese pupils reading performances and on the problems they come up against, during the course of their learning. Finally it questions the contradictions existing, in Japan, between official discourse on teaching reading and what can be perceived of this teaching through various enquiries and through contact with teachers and children.

Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique

Christian Galan

Persée
BY:
creative commons

Cet article s'attache à décrire la façon dont se déroule l'enseignement de la lecture dans un pays dont le système d'écriture est radicalement différent du nôtre et fort complexe : le Japon. Partant de l'analyse des directives officielles du ministère de l'Éducation, il montre comment la méthode retenue au niveau de l'école élémentaire par les responsables de l'éducation japonais s'apparente aux méthodes « traditionnelles ». Il montre également comment l'aspect synthétique, qui caractérise ce genre de méthode, se trouve renforcé, dans la réalité des classes, par les contraintes qui pèsent sur la pratique pédagogique des enseignants et par l'utilisation obligatoire des seuls manuels officiellement autorisés. L'article s'intéresse ensuite aux études effectuées pour évaluer les performances en lecture des écoliers japonais et aux problèmes que ceux-ci rencontrent au cours de leur apprentissage. Il s'interroge enfin sur les contradictions qui existent, au Japon, entre le discours officiel sur l'enseignement de la lecture et ce que l'on peut percevoir de cet enseignement au travers des différentes enquêtes et au contact des enseignants et des enfants.

UN DOUBLE SYSTÈME DE TRANSCRIPTION

Écrire nécessite en japonais l'utilisation de deux (1) sortes de signes : les *kanji* qui sont des caractères chinois aux lectures « japonisées » et les *kana*, *hiragana* et *katakana*, qui sont deux syllabaires de 46 signes chacun. Chinois et japonais étant deux langues radicalement différentes (2), la

prononciation des *kanji* a perdu son caractère unique et monosyllabique et un même caractère peut avoir en japonais des lectures différentes, mono ou polysyllabiques, suivant « l'environnement » dans lequel il apparaît : 木 (arbre) se lira suivant les cas *boku*, *moku*, *-ko* ou *ki* ; 人 (personne) *jin*, *nin* ou *hito* ; 上 (dessus/haut) *jô*, *shô*, *uwa*, *kami*, *ue*, *a* - ou *nobo*-, etc. Quant aux *hiragana* et aux *katakana*, ils proviennent d'un double

processus de simplification de certains *kanji* entrepris au Japon — et au Japon seulement — à partir du IX^e siècle.

46 sons	Hiragana	Katakana
a i u e o	あ い う え お	ア イ ウ エ オ
ka ki ku ke ko	か き く け こ	カ キ ク ケ コ
sa shi su se so	さ し す せ そ	サ シ ス セ ソ
ta chi tsu te to	た ち つ て と	タ チ ツ テ ト
na ni nu ne no	な に ぬ ね の	ナ ニ ヌ ネ ノ
ha hi hu he ho	は ひ ふ へ ほ	ハ ヒ フ ヘ ホ
ma mi mu me mo	ま み む め も	マ ミ ム メ モ
ya yu yo	や ゆ よ	ヤ ユ ヨ
ra ri ru re ro	ら り る れ ろ	ラ リ ル レ ロ
wa -n	わ ん	ワ ん

Utilisés séparément pendant des siècles, *kanji*, *hiragana* et *katakana* se « mêlent » aujourd'hui pour transcrire le japonais moderne.

LIRE LE JAPONAIS

Des points de vue très divergents existent sur la façon dont un lecteur s'approprie le sens d'un texte écrit en japonais. Les recherches entreprises depuis une vingtaine d'années ont cependant permis d'invalider un certain nombre d'idées généralement admises (Lee et al., 1986) et de progresser dans la connaissance du processus de lecture des *kana* et des *kanji*.

La dénomination habituelle d'« idéogrammes » pour les caractères chinois est ainsi aujourd'hui évitée car elle donne une vision fautive de la nature de ce système d'écriture. Les « vrais » idéogrammes, composés d'idéogrammes ou pictogrammes, ne représentent en effet que 10 % de l'ensemble des caractères chinois. Les *kanji* qui sont donc à 90 % des caractères phonétiques ne peuvent toutefois pas tous être systématiquement décomposés en deux parties donnant l'une le sens et l'autre la prononciation, ce qui aurait permis, si cela avait été le cas, une oralisation et une compréhension immédiates et correctes. La « clé », ou partie sémantique du caractère ne donne le plus souvent qu'une indication très générale et très vague sur le sens (métal, arbre, animal, poisson...). Quant à l'élément phonétique, il peut avoir des lectures différentes en fonction du *kanji* dans lequel il apparaît et, si on ne l'a pas déjà rencontré, on ne peut être totalement sûr de sa prononciation (3).

Certaines études (4) semblent enfin montrer qu'un lecteur chinois ou japonais ne crée pas du sens à partir de la seule perception visuelle des

caractères, mais qu'il a recours également, au moins en partie, au décodage phonétique. Bien que cette dernière question soit loin d'être définitivement tranchée, l'approche qui consistait à dire qu'apprendre à lire les caractères chinois dépendait essentiellement de la mémoire, tandis qu'apprendre à lire l'anglais ou le français reposait surtout sur la compréhension et la maîtrise de la relation phonie-graphie, apparaît aujourd'hui un peu trop simpliste et dépassée, les processus de lecture s'avérant, dans un cas comme dans l'autre, beaucoup plus complexes que cela.

LE POUVOIR DES KANA

Les deux syllabaires *hiragana* et *katakana* ne sont pas des systèmes d'écriture phonétique « intermédiaires » servant à étudier les *kanji*, comme c'est par exemple le cas du *pin yin* en République populaire de Chine. Ils font partie intégrante de l'écrit japonais et chacun d'eux couvre la totalité des phonèmes de la langue japonaise, permettant de transcrire celle-ci, sans avoir recours aux *kanji* (5) et sans que le contenu sémantique ne soit modifié. Les phrases (a), (b) et (c) signifient toutes les trois : « cette personne parle français » (6).

- (a) この人はフランス語を話します。
- (b) このひとはふらんすごをはなします。
- (c) コノヒトハフランスゴヲハナシマス。

Dans le système d'écriture actuel, certains mots sont écrits entièrement en *kanji* (mots conceptuels et patronymes), d'autres entièrement en *kana* (mots de coordination, verbes auxiliaires, démonstratifs, particules grammaticales, etc.), d'autres enfin grâce à une combinaison des deux. Dans ce dernier cas, qui concerne essentiellement les mots variables (verbaux ou de qualité), la racine du mot porteuse de sens est écrite en *kanji* et les *kana* placés à sa suite servent à noter les différents suffixes.

Chaque *kana* étant associé à un son et à un seul, les règles liant écrit et oral sont en ce qui les concerne extrêmement fiables : une fois qu'il connaît les 46 *hiragana* (7), un enfant japonais peut écrire tous les mots qu'il entend, même s'il ne les a jamais vus écrits auparavant. S'il veut, par exemple, écrire *neko* (le chat), il lui suffit de retrouver les signes correspondant aux syllabes

ne et ko et il n'y a qu'un seul signe possible pour chacune d'entre elles. Alors que dans le même temps l'enfant français devra, pour écrire chat, avoir auparavant appris que le [j] de chat se transcrit à l'aide des deux lettres c et h, et qu'il y a en plus, à la fin du mot, un t qui ne se prononce pas mais qui s'écrit.

LE LONG APPRENTISSAGE DES KANJI

Le système d'écriture japonais mêle donc deux systèmes de transcription radicalement différents : les deux syllabaires *kana*, phonétiques et combinatoires, d'un côté, et de l'autre, les *kanji*, qui représentent chacun un ou plusieurs sens et possèdent en général plusieurs lectures possibles. Bien que sens, son(s) et tracé soient, chez ces derniers, indissociables, le sens associé à chaque caractère l'ayant été de façon arbitraire, la mise en place d'un apprentissage est nécessaire : regarder un *kanji* — même attentivement — ne suffit ni à pénétrer sa signification ni à pouvoir l'oraliser. Comparé à l'apprentissage des *kana* dont la durée est de l'ordre de quelques semaines, la mémorisation (8) de plusieurs milliers de *kanji*, dont aucun des traits qui les composent ne peut être retiré ou ajouté, implique un apprentissage étalé dans le temps, qui n'est à proprement parlé jamais achevé. Elle nécessite également, de la part de l'apprenant, des efforts importants d'où ne peut être exclue une certaine répétitivité. La lecture des *kanji* variant en fonction de l'environnement dans lequel ils apparaissent (*kanji* ou *kana* précédent(s) et/ou *kanji* ou *kana* suivant(s)), il ne s'agit cependant pas que d'une question de mémoire : pour être correct, le décodage phonétique implique aussi une bonne compréhension du sens contenu dans la séquence dans laquelle les *kanji* apparaissent.

Si au Japon comme en Chine, la tâche des enseignants consiste à faire que les enfants prononcent correctement les caractères et parviennent à en extraire le sens, cette tâche se trouve cependant singulièrement compliquée au Japon

par la multiplicité des lectures des *kanji* et par le fait qu'un nombre très important d'entre eux partagent la (ou les) même(s) lecture(s). Une grande partie de l'apprentissage de la lecture consistera donc à faire rencontrer aux enfants le même *kanji* dans le plus grand nombre d'environnements différents possible.

Bien que le nombre des *kanji* « officiels » (9) et celui de leurs lectures aient été respectivement limités à 1 945 et à 4 084 (10), un Japonais se doit toutefois de connaître au minimum 3 à 4 000 *kanji* pour pouvoir prétendre accéder « librement » à l'écrit. Un lecteur confirmé pourra cependant à tout moment « tomber » sur un caractère qu'il n'a jamais rencontré auparavant (11).

Comment, dans ces conditions, l'école japonaise parvient-elle à gérer cette complexité et comment apprend-elle à lire à ses élèves ?

LES DIRECTIVES D'ENSEIGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les matières à enseigner, le nombre d'heures qui doit leur être consacré ainsi que le contenu des programmes sont fixés, pour chacune des six années scolaires de l'école élémentaire, par les Directives d'Enseignement pour l'École Élémentaire (*Shôgakkô gakushû shidô yôryô*) rédigées et publiées par le ministère de l'Éducation nationale japonais. Le nombre d'« heures » de cours (d'une durée de 45 minutes) consacrées à l'enseignement de la langue (*kokugo*) dans les écoles élémentaires est, depuis les directives de 1989 entrées en application à partir de la rentrée 1992, de 306 h pour la 1^{re} année, 315 h pour la 2^e, 280 h pour la 3^e et la 4^e, et 210 h pour les deux dernières. Aucune précision n'est donnée sur la répartition de ces heures entre les différentes activités qui composent la matière *kokugo*, si ce n'est de consacrer 105 h de cours par an à la composition écrite les quatre premières années et 70 h les deux dernières.

La progression concernant les objectifs de lecture peut se résumer de la façon suivante :

En ce qui concerne les signes de l'écrit, la 1^{re} année est consacrée à l'apprentissage des *kana* (notamment celui des *hiragana* qui sont supposés entièrement et parfaitement maîtrisés (lecture et écriture) à la fin de celle-ci) et des premiers *kanji*. Le nombre des *kanji* devant être connus à la fin des six années de la scolarité élémentaire est de 1 006, à raison de 80 pour la 1^{re} année, 160 pour la 2^e, 200 pour la 3^e et la 4^e, 185 pour la 5^e et 181 pour la 6^e.

La stratégie d'apprentissage des *kanji* retenue peut se résumer en trois mots : « mémorisation », « accumulation » et « substitution » ; « mémorisation » et « accumulation » d'un millier de *kanji* (lecture(s) et écriture) étalées sur six ans et « substitution » progressive des *kanji* étudiés aux

kana, dans les phrases écrites ou rencontrées par les enfants. C'est la simplicité de la relation phonie-graphie des *hiragana* qui, en rendant possible l'étalement de l'apprentissage des *kanji* dans le temps sans que cet étalement ne soit un obstacle aux activités de lecture, permet de venir à bout de la difficulté inhérente aux *kanji*. L'exemple suivant illustre cette stratégie :

Suivant l'année scolaire, une phrase donnée (0) apparaîtra, dans un manuel ou « sous le crayon » d'un élève, transcrite de la façon suivante :

(0) : *Okâsan wa kodomo ni tomotachi to asobu koto o yurusu.*

(La mère autorise son enfant à jouer avec ses amis.)

- (1) début de 1^{re} année : おかあさんは子どもにともだちとあそぶことをゆるす。
- (2) fin de 1^{re} année : おかあさんは子どもにともだちとあそぶことをゆるす。
- (3) fin de 2^e année : お母さんは子どもに友だちとあそぶことをゆるす。
- (4) fin de 3^e année : お母さんは子どもに友だちと遊ぶことをゆるす。
- (5) fin de 4^e année : お母さんは子どもに友達と遊ぶことをゆるす。
- (6) fin de 5^e année : お母さんは子どもに友達と遊ぶことを許す。
- (7) fin de 6^e année : お母さんは子供に友達と遊ぶことを許す。

Le *kanji* 子 étant vu en 1^{re} année, 母 et 友 en 2^e année, 達 en 3^e année, 達 en 4^e année, 許 en 5^e année et 供 en 6^e année (liste des directives de 1977).

L'ensemble du processus d'apprentissage des signes de l'écrit peut se résumer de la façon suivante :

Les directives d'enseignement du ministère de l'Éducation imposent une programmation systématique de l'apprentissage de la lecture. Tous les points inclus dans les programmes doivent être traités sans exception et chacun d'entre eux prédéfini, pour un domaine (caractères, transcription, structure des phrases et des textes, vocabulaire, etc.) ou un savoir-faire donnés, une étape, un palier à franchir dans la maîtrise de ce savoir-faire ou de l'une des compétences qui se rattache au domaine en question.

L'apprentissage des différentes compétences de lecture s'intéresse successivement aux signes de l'écrit, aux mots, aux phrases, aux paragraphes et, pour finir, aux textes dans leur ensemble. Le point de départ est l'apprentissage de la relation phonie-graphie des deux syllabaires, objectif principal de la 1^{re} année. L'acquisition des mécanismes de base (oralisation) est alors privilégiée aux dépens de la recherche du sens. La directive relative à la lecture à haute voix demande de faire « prononcer clairement sans se préoccuper du sens ». Viennent ensuite les premiers *kanji* et la ponctuation de base. On commence également à « s'intéresser » au vocabulaire et à la relation sujet/prédicat. La compréhension visée est celle des « grandes lignes du texte », considérée comme la première étape du processus d'apprentissage de la lecture.

En 2^e, 3^e et 4^e années, l'accent est plus particulièrement mis sur l'acquisition du vocabulaire de base, des règles d'écriture des *kana* (*kanazukai*), de la conjugaison et de la ponctuation. Sur le plan syntaxique, l'organisation de la phrase autour des relations sujet/prédicat et déterminant/déterminé ainsi que l'enchaînement des phrases entre elles sont l'objet d'une étude de plus en plus poussée. La compréhension visée au cours de ces trois années se centre successivement sur l'ordre et la chronologie des faits décrits à partir de ce que les enfants en perçoivent et en retiennent, sur les points essentiels du texte et enfin sur les impressions que les enfants retirent de leur lecture.

À la fin de la 4^e année, ainsi qu'en 5^e et 6^e années, tout en continuant d'augmenter l'étendue — et la diversité — du vocabulaire, on passe de la structure des phrases et de leur enchaînement au sein des paragraphes, à l'enchaînement des paragraphes entre eux et à la structure des textes. Il est recommandé de s'intéresser également au projet et à la technique d'écriture de l'auteur, cette technique étant particulièrement observée dans le but d'être réinvestie par les enfants dans leurs propres écrits. Ceux-ci doivent enfin parvenir à une compréhension « en profondeur » qui prend en compte la personnalité et la façon de penser de l'auteur, ainsi que leurs propres préoccupations de lecteurs et les particularités du support.

LES MANUELS SCOLAIRES

Bien que les directives d'enseignement du ministère de l'Éducation ne parlent nulle part de manuels scolaires, *kyôkasho*, et fassent simplement référence à celui plus vague de *kyôzai*, matériel pédagogique, tous les instituteurs sont tenus d'utiliser un manuel pour chacune des matières qu'ils enseignent. N'importe quel auteur ou n'importe quelle maison d'édition ne peut pour autant publier librement ses propres manuels et seuls peuvent l'être ceux qui ont reçu l'*imprimatur* du ministère de l'Éducation ou ceux édités par le ministère lui-même. Tous les manuels sont distribués gratuitement aux enfants pendant toute la durée de la scolarité obligatoire, mais leur choix, déjà limité aux séries des seules maisons d'édition autorisées (12), ne relève ni de l'instituteur, ni de l'école, mais (à quelques exceptions près)

d'une décision de l'autorité éducative locale, préfectorale ou municipale. Chaque préfecture est divisée en zones géographiques à l'intérieur desquelles les mêmes séries de manuels (une par matière) sont choisies, conjointement, pour toutes les écoles qui en font partie.

Si ces directives d'enseignement ne traitent ni de la pédagogie à appliquer, ni des apprentissages à mettre en place pour parvenir à la réalisation des objectifs qu'elles visent, les instituteurs ne sont pas pour autant libres de conduire leur classe comme ils l'entendent. L'obligation qui leur est faite d'utiliser les seuls manuels autorisés revient en effet à leur imposer à tous une méthode unique : celle des manuels. Un simple coup d'œil à la programmation des leçons proposées par ces ouvrages permet de comprendre combien ces manuels (et les instructions qui les accompagnent) renforcent le caractère synthétique de l'enseignement de la lecture : au nombre d'heures de cours de langue prévu par les programmes, correspond, pour chaque année, un nombre équivalent de leçons dont le contenu est fixé de façon à ce que, à la fin de l'année, tous les points apparaissant dans les directives aient bien été étudiés et toutes les pages du manuel... utilisées.

UNE DÉMARCHÉ « TRADITIONNELLE »

La démarche d'apprentissage retenue par le ministère de l'Éducation japonais est donc rigoureusement synthétique, « traditionnelle », et elle ne tient guère compte des acquis les plus récents de la recherche en matière de lecture (13). Les directives officielles établissent une séparation très nette entre « lire » et « apprendre à lire », principalement dans les petites classes où l'acquisition des mécanismes prime sur les activités de lecture. Aucune référence à des exercices de lecture en situation « vraie » n'apparaît dans ces directives, pourtant par ailleurs extrêmement détaillées : avant de lire, il faut apprendre à lire et apprendre à lire consiste à maîtriser progressivement différents mécanismes dont l'étude a été soigneusement étalée dans le temps des plus simples aux plus complexes, avec le souci de bien procéder par paliers et de rendre ainsi l'apprentissage plus « facile ».

L'accès au sens se fait par déchiffrement de l'écrit et la possibilité de construire du sens directement

à partir de la perception visuelle d'un texte n'est apparemment jamais envisagée (même en ce qui concerne les *kanji*, ce qui est pour le moins surprenant). Il n'apparaît nulle part que « lire, c'est comprendre », l'acte de lire n'étant d'ailleurs jamais clairement défini. Pour les responsables de l'éducation japonais, seule la maîtrise successive des différentes compétences de lecture permet d'améliorer progressivement la capacité de lire et de comprendre des enfants. Aucune référence n'est faite à ce que Frank Smith appelle par exemple « la théorie du monde que l'on a dans sa tête » (Smith, 1986) et à la nécessité qui en résulte de s'appuyer sur le vécu des enfants et d'élargir le champ de leurs expériences : en 1^{re} année, ce ne sont pas des supports de lecture proches de leur vécu qu'il est demandé d'utiliser, mais des « textes faciles à lire » (14).

Si, dans les pays occidentaux, les tenants des différentes méthodes de lecture sont aujourd'hui au moins d'accord pour dire qu'aucune méthode de lecture ne fonctionne pour tous les enfants en même temps et que c'est en dernier ressort à l'enseignant de trancher en fonction des réalités de sa classe, au Japon en revanche (où ce genre de querelle n'a pas cours), ce point de vue relève de l'hérésie et de la provocation. C'est en effet un souci totalement opposé qui anime les responsables de l'éducation de ce pays et qui fonde leur pédagogie, puisque leur volonté affichée est de parvenir à ce que tous les enfants d'une même classe et 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 le plus identique possible. La latitude laissée aux enseignants, sinon de choisir leur méthode, du moins d'adapter celle qui leur est imposée à la réalité de leur classe y est des plus réduites, pour ne pas dire inexistante.

UNE PÉDAGOGIE CONTRAINTÉ

Au sein d'une école, tous les instituteurs chargés des classes d'un même niveau sont tenus de se concerter afin de coordonner leurs différentes activités, ainsi que leur progression vis-à-vis des programmes. C'est également dans ces réunions de synthèse quotidiennes que se décident le contenu des leçons et leur déroulement. Le poids

de l'expérience (l'âge) et plus encore celui de l'ancienneté dans l'école (et non dans l'enseignement en général) jouent un rôle très important au moment des prises de décisions. Une fois la marche à suivre définie, les enseignants dont l'avis diverge n'ont pas d'autre choix que de se plier à la décision commune, souvent sur des points aussi sensibles que le choix d'une « méthode », d'une démarche, d'un contenu ou d'un rythme, et de l'appliquer dans leur classe. C'est là la conséquence du principe qui veut que tous les enfants d'une même année scolaire reçoivent, quelle que soit la classe à laquelle ils appartiennent, un enseignement identique sur le fond et sur la forme. Ainsi n'est-il pas rare, si l'on se promène dans les couloirs d'une école japonaise, de voir, quelle que soit la matière enseignée, la même leçon, faite au même moment, avec le même matériel pédagogique, dans toutes les classes d'un même niveau.

Programmes très chargés qu'il faut absolument « boucler » dans l'année, manuels imposés, organisation très hiérarchisée du fonctionnement interne de l'école qui oblige à se plier à des choix que l'on n'approuve pas forcément, obligation d'en référer aux autres enseignants du même niveau pour la mise en place de toute activité spéciale non programmée en commun (avec le risque de s'entendre dire que l'on ralentit ou que l'on perturbe le programme !), nécessité d'amener tous les élèves au même niveau à la fin de l'année (ce qui implique, à la fois, d'en « pousser/traîner » certains, mais aussi, par la force des choses, d'en « freiner » d'autres), étroite surveillance des parents quant à l'accomplissement des programmes, découpage assez rigide de l'emploi du temps qui oblige à prévoir des activités dont la durée ne peut excéder (ni être par trop inférieure à) 40 ou 45 minutes, nombre très élevé d'enfants par classe (35 à 40), etc., les contraintes qui pèsent sur les instituteurs japonais sont très lourdes. Elles conditionnent complètement leur enseignement et enferment leur pratique pédagogique dans des limites très strictes dont ils ne peuvent que très difficilement s'extraire.

Toutes ces contraintes sont bien sûr plus ou moins fortes suivant les écoles et plus ou moins « subies » suivant la personnalité des enseignants. Elles jouent cependant un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture et ne peuvent être ignorées, car elles touchent à ce qui apparaît tout de même aujourd'hui comme le plus

essentiel : la possibilité d'adapter l'apprentissage aux capacités réelles des enfants et à leurs besoins.

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

De fait, les instituteurs japonais suivent scrupuleusement la progression et le contenu des directives du ministère.

Le premier trimestre de la 1^{re} année est consacré à l'apprentissage des *hiragana*, que 90 % des enfants connaissent pourtant déjà avant même leur entrée à l'école élémentaire (15) et qui leur sont (re) présentés un par un (ou deux par deux) au cours de leçons se déroulant toutes sur un même modèle qui n'est pas sans présenter certaines analogies avec la méthode de Cuissart en vigueur en France à la fin du XIX^e siècle : une leçon = un son + le signe correspondant et son tracé, combinaison avec les signes déjà étudiés, importance de la lecture associée à l'écriture, exercices d'imitation ou de répétition, fréquentes leçons de récapitulation, etc. À la veille des vacances d'été, soit après trois mois de ce régime (la rentrée a lieu au Japon en avril), la grande majorité des enfants des classes de 1^{re} année (âgés donc de 6 ans) est capable de s'exprimer par écrit à l'aide de phrases ou de petits textes rédigés dans un japonais « correct » et compréhensible par tous, ainsi que de lire/déchiffrer n'importe quel texte écrit en *hiragana*.

Si le premier trimestre de la 1^{re} année s'articule essentiellement autour de l'apprentissage des *hiragana* et du développement de l'envie de lire chez les enfants (sans cependant qu'aucun texte ne leur soit donné à lire : quand un texte se présente, c'est en général l'enseignant qui le lit), les deux trimestres restants sont consacrés à l'apprentissage du second syllabaire et des premiers *kanji*, ainsi qu'aux activités de lecture dont les textes servent de support à l'étude de ces derniers. Les séquences sont, là aussi, bâties sur le même modèle et présentent toutes les points communs suivants : le support est une histoire du manuel, les enfants ont « préparé » la leçon/le texte à la maison et beaucoup d'entre eux le connaissent par cœur, la leçon débute et se termine par la lecture à haute voix par toute la classe de la partie du texte étudiée — voire du texte dans

son entier —, la lecture à haute voix collective ou individuelle du mot ou de l'expression étudiés est une pratique très fréquente tout au long de la séquence, le tableau est toujours utilisé de la même façon, etc. Ce qui est écrit au tableau durant les leçons de lecture (et plus généralement de langue) est toujours présenté de la même façon, qui est celle que l'on retrouve, identique, dans toutes les classes de la 1^{re} à la 6^e année et qui est aussi celle des tests, des carnets d'exercices, ainsi que celle des cahiers des enfants, qui prennent très rapidement l'habitude, dès cette 1^{re} année, de recopier tel quel ce que le maître écrit au tableau.

La 1^{re} année voit ainsi se mettre en place ce que l'on pourrait appeler une « méthode » de travail concernant l'étude des signes et les leçons de lecture. L'objectif est de faire acquérir aux enfants un certain nombre d'habitudes et de réflexes dans leur façon d'étudier en classe ou à la maison (notamment pour ce qui est des *kana* puis des *kanji*) et de fixer (ou de figer ?) les leçons de lecture dans un cadre général (structure, déroulement des leçons et habitudes de travail) qui ne variera guère au cours des cinq années suivantes.

Pour les Japonais, un enfant « sait lire » dès qu'il maîtrise parfaitement les *kana* et qu'il a commencé à apprendre les premiers *kanji*. Ce n'est qu'à partir du moment où s'est enclenché le double processus de mémorisation/accumulation et de substitution des *kanji* qu'il est mis en présence d'écrit : avant, ce n'est pas la peine puisqu'« il ne sait pas lire ». Une différence très nette est ainsi faite entre « savoir lire » et « connaître les *kanji* ». Si l'étude de ces derniers s'étale sur toute une vie, « savoir lire » en revanche apparaît aux parents et aux enseignants japonais comme quelque chose qui peut — et doit — être rapidement et définitivement achevé.

Les deux processus d'apprentissage concernant les *kanji* et la lecture, qui se sont mis en place en 1^{re} année, se poursuivent sans interruption pendant les cinq années suivantes. On assiste cependant à une sorte d'« accélération » de ces processus à partir de la 4^e année, les *kanji*, jusque-là étudiés un par un pendant les heures de langue, relevant à présent entièrement du travail personnel des enfants. L'instituteur établit en général, pour chaque semaine, une liste d'une dizaine de *kanji* que ceux-ci doivent étudier chez eux. Le travail qui leur est demandé est exactement le même

que celui qui était, jusqu'à la 3^e année, accompli en classe dans le cadre des leçons de langue, dictionnaires et cahiers d'exercices spéciaux remplaçant l'enseignant. Pour chaque nouveau *kanji*, les enfants doivent vérifier son origine et l'ordre du tracé de ses traits, chercher ses différentes lectures ainsi que des exemples de mots composés dans lesquels il apparaît et, pour finir, écrire une ou deux phrases à l'aide de certains de ces mots. Sans oublier des « colonnes » et des « colonnes » d'écriture.

Même si une heure par semaine reste encore consacrée aux *kanji* (ceux-ci y sont étudiés sous leurs aspects les plus généraux : « familles » de *kanji*, clés, valeur sémantique des éléments qui les composent, etc.), l'école n'apparaît plus toutefois, à partir de ce moment-là, que comme un lieu de « vérification » de la bonne marche du processus d'apprentissage. Les contrôles se font le plus souvent à l'aide de petits tests quasi quotidiens, très courts et très rapides, « glissés » dans les cinq dernières minutes de la journée. Des tests du même type mais plus conséquents ont lieu une ou deux fois par mois et les enfants s'auto-contrôlent, régulièrement, à l'aide d'exercices achetés dans le commerce et faits « en batterie », des dizaines et des dizaines de fois.

La « mécanique » d'apprentissage des *kanji* mise en place en 1^{re} année et rôdée pendant les deux années suivantes sous le contrôle de l'enseignant jusqu'à devenir un réflexe (ou une routine) à l'apparition de chaque nouveau caractère, fonctionne maintenant toute seule et permet aux enseignants des grandes classes de se décharger de cet enseignement sur le travail personnel des enfants, avec la certitude que celui-ci sera correctement accompli (le rôle des parents et surtout des *juku* (16) étant extrêmement important à ce niveau du processus d'apprentissage).

Quant aux leçons de lecture proprement dites, le vécu des enfants n'y est guère pris en compte et toute dimension d'expérience en est toujours totalement — ou peu s'en faut — absente. L'évaluation de la compréhension s'y fait également au travers de la pratique extrêmement fréquente de tests qui reposent essentiellement sur des exercices consistant à expliquer des mots par d'autres mots, des phrases par d'autres phrases, sans que la dimension d'action (lire = agir/réagir) ou les variations langagières relatives aux différents supports de lecture ne soient prises en compte, l'ac-

tivité de lecture n'étant envisagée qu'au travers des manuels. L'accès au sens contenu dans les textes repose sur les explications de l'instituteur ou sur celles d'un ou deux enfants — à condition qu'elles aient reçu l'approbation de celui-ci — et ne relève que très rarement de l'enfant lui-même (17).

Qu'il s'agisse de l'enseignement des signes de l'écrit ou des leçons de lecture, les enseignants se retrouvent enfermés dans une démarche de type « transmissif » et leur rôle se limite à celui de simples « intermédiaires » entre les directives et des enfants maintenus dans une attitude réceptive et passive. Leur pratique pédagogique renforce elle aussi un peu plus encore le caractère synthétique de l'apprentissage de la lecture mis en place par les directives d'enseignement du ministère. Quant à l'homogénéité, à la continuité et à l'uniformité de ces pratiques (quelles que soient, encore une fois, l'année scolaire, la classe ou l'école), elles apparaissent bien comme l'un des aspects les plus caractéristiques — et les plus singuliers — de l'apprentissage de la lecture au Japon.

DES RÉSULTATS À NUANCER

Chacun trouvera dans la façon dont est mené l'apprentissage de la lecture au Japon de quoi conforter son opinion en matière de lecture : les tenants des méthodes traditionnelles y verront la confirmation de l'efficacité de ces dernières et leurs adversaires les limites et les défauts de ces mêmes méthodes. Pour les premiers, notre présentation paraîtra sans doute sévère au regard des succès du système éducatif japonais en matière de lutte contre l'illettrisme (18). N'a-t-on pas avec le Japon un pays où, enfin, tout le monde sait lire et où les problèmes d'apprentissage de la lecture sont inconnus ?

La réalité, pour peu que l'on se mette par exemple à l'écoute des instituteurs, est cependant quelque peu différente du discours officiel et des échos qui nous parviennent régulièrement au travers des médias. Si tous les enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas allés jusqu'à affirmer, comme cette institutrice de 5^e année, qu'« en fait très, très peu savent vraiment lire », tous ceux de 5^e ou 6^e année avec qui nous nous

sommes entretenu ont en revanche fait état de problèmes au niveau de la compréhension (« ils peuvent lire mais pas comprendre »), l'un d'entre eux laissant même tomber sur un ton désabusé : « Les enfants n'aiment pas les *kanji*, ils n'aiment pas les manuels non plus, et pourtant il faut bien faire avec ! ».

Le rejet massif dont font l'objet les leçons de langue de la part des enfants est attesté par toutes les enquêtes qui portent sur la façon dont ceux-ci apprécient les différentes disciplines du programme : la « langue japonaise » y est régulièrement citée parmi les trois matières les plus détestées, tous niveaux confondus. Caractère monotone et répétitif des leçons, nombre trop élevé de *kanji* à étudier, surcharge de travail pour les enfants et caractère mécanique de celui-ci, aspect rébarbatif des manuels, usage abusif de tests qui dévoient la finalité de la langue, etc., le constat dressé par certains spécialistes japonais eux-mêmes (Iwanabe, 1988) est sévère. Le ministère de l'Éducation est d'ailleurs tout à fait conscient de cette situation, puisqu'on ne compte plus ses publications relatives à la façon de vaincre l'ennui et le manque de motivation que l'ensemble des pratiques utilisées développe chez les écoliers. Pour les responsables japonais, le problème ne se situe cependant pas au niveau des pratiques elles-mêmes, qui ne sont jamais remises en cause puisqu'elles permettent à tous de savoir lire, mais au niveau (plus vague) du peu d'entrain ou du manque d'enthousiasme que suscite l'acte de lire aujourd'hui (Sakamoto, 1992).

À côté des constatations « subjectives » des enseignants, des enfants ou encore de certains spécialistes, deux études permettent de se faire une idée un peu plus précise du niveau de lecture réel des enfants japonais et des résultats de la méthode utilisée.

La première est une enquête du ministère de l'Éducation réalisée afin d'évaluer les connaissances et les capacités des enfants de 5^e et 6^e années, dont les résultats furent publiés en 1984 (Atami et al., 1984). La partie concernant la langue japonaise était divisée en trois domaines : compréhension (texte narratif et texte explicatif), expression et maîtrise des *kanji*. À chaque article des directives d'enseignement du ministère correspondait au moins une question, et les exercices destinés à vérifier la compréhension se présentaient tous sous la forme d'un texte, suivi de

questions à trous ou à choix multiples nécessitant des réponses très brèves. Les résultats concernant la lecture montrèrent que la compréhension générale d'un texte littéraire, de son sujet, du caractère de ses personnages et des scènes décrites était bonne, mais que la capacité des enfants à saisir d'une façon correcte et précise les faits dans leurs détails, ainsi que la pensée de l'auteur, ou encore la façon dont le texte était agencé était faible. Les résultats des exercices de compréhension présentaient un taux de réussite moyen d'un peu plus de deux sur trois. Soit, en d'autres termes, que presque un enfant sur trois n'avait pu répondre correctement, que ce soit en 5^e ou en 6^e année. Les *kanji* étaient par contre bien maîtrisés par l'ensemble des enfants, les exercices s'y rapportant obtenant les taux de réussite les plus élevés.

Cette enquête, bien que très proche des directives du ministère et se présentant sous une forme extrêmement « scolaire » — il s'agissait plus d'une enquête sur le taux de réussite des enfants vis-à-vis de chacun des articles des directives que d'une étude tentant de cerner leurs capacités réelles de compréhension d'un texte — laissait donc cependant apparaître l'existence, chez certains écoliers japonais, de difficultés certaines au niveau de la compréhension.

L'ÉTUDE TRANSCULTURELLE DE H. STEVENSON

La deuxième étude est celle de l'équipe du professeur Harold W. Stevenson de l'Université du Michigan qui a abordé la question au travers d'une étude transculturelle des performances en lecture d'enfants américains, japonais et taiwanais de 1^{re} et 5^e années, ces trois nationalités ayant été retenues en raison de la nature différente des systèmes d'écriture utilisés (Stevenson et al., 1986). Le test reposait sur un relevé systématique des mots, des structures grammaticales et des textes (sujets/contenus) apparaissant dans les manuels du cycle élémentaire de chacun des pays et était d'une difficulté comparable dans les trois cas.

Les résultats obtenus montrent que 56,6 % des enfants américains et 85,6 % des enfants japonais atteignent, en 1^{re} année, un niveau de lecture supérieur à leur année scolaire, qu'il y a, dans les deux pays, des enfants qui, dès la 1^{re} année, pos-

sèdent un niveau de lecture de 4^e, de 5^e, voire même de 6^e année, enfin, plus étonnant, qu'il y a un grand nombre d'enfants de 5^e année, américains et japonais, dont le niveau de lecture est inférieur à celui de leur année scolaire.

Parmi les 100 plus hauts scores en lecture-compréhension, on trouve, pour la 1^{re} année, 32 Américains et 25 Japonais et parmi les 100 plus bas, 56 Américains et 9 Japonais. Dans les textes chargés de sens, la présence des *hiragana* avantage indubitablement les enfants japonais et explique leur très faible représentation parmi ceux ayant le plus de problèmes de compréhension. Cet avantage semble cependant perdu en 5^e année puisque si on trouve toujours 24 Japonais parmi les 100 meilleurs scores, leur nombre passe de 9 à 35 parmi les 100 plus bas (les enfants américains étant sur-représentés, à la fois parmi les scores les plus hauts (55) et parmi les plus bas (47)).

Si ces résultats confirment le fait que les enfants japonais connaissent très tôt les *kana* et qu'ils sont capables de lire des textes simples à haute densité de *hiragana*, tels ceux des manuels de 1^{re} année, il montre également que, lorsque la densité de *kanji* devient plus forte, ces enfants ont non seulement des difficultés de déchiffrage mais aussi de compréhension. L'avantage des *hiragana* est évident, mais les problèmes qu'entraîne leur présentation au tout début de la scolarité le sont tout autant : pourquoi, peut se demander un enfant japonais, s'efforcer de mémoriser des signes aussi complexes que les *kanji*, quand tout peut être écrit en *hiragana* ? Les enfants chinois ne se posent jamais cette question, car sans une bonne connaissance des caractères aucun texte ne leur est accessible.

Cette étude montre enfin que parmi les lecteurs pauvres de 5^e année 8 % des enfants japonais et 3 % des américains sont incapables de faire les exercices des niveaux 3 et 4, ce qui signifie, selon les critères retenus, que leur niveau de lecture ne dépasse pas celui d'enfants de trois ans plus jeunes.

Les résultats de cette étude vont donc à l'encontre de l'idée qui veut que les problèmes de lecture soient inexistantes chez les enfants japonais, et que cette absence de problèmes soit notamment due à la nature du système orthographique japonais (Makita, 1968 ; Martin, 1973 ; Yamaguchi, 1993). Comme le souligne H. Stevenson dans sa conclusion, *il y a des enfants japonais qui ont*

de sérieuses difficultés pour apprendre à lire, et les problèmes qu'ils rencontrent sont au moins aussi importants que ceux des enfants américains.

Les résultats de cette enquête, diffusés au Japon en 1984, y furent accueillis avec suspicion et ses conclusions rejetées (notamment les 8 % de lecteurs en difficulté) sous prétexte qu'elles ne provenaient pas de tests de lecture standards mais d'une étude « orientée » et que la définition des troubles de lecture n'était de toute façon pas la même dans les deux pays (Sakamoto, 1992). Affaire d'État depuis la fin du siècle dernier, l'enseignement de la lecture a ainsi acquis, au Japon, un caractère tabou qui empêche, aujourd'hui, toute critique. Dire qu'il y a des problèmes au niveau de l'enseignement de la lecture est mal vu, même si par ailleurs on ne remet pas du tout en cause le fait que le Japon offre, en ce qui concerne le niveau de lecture de sa population, une situation que pourraient lui envier la plupart des autres pays industrialisés. Le succès de l'enseignement de la lecture étant considéré comme celui du système scolaire, remettre en cause celui-là revient donc à contester celui-ci, ce qui, pour les responsables officiels de l'éducation de ce pays, est tout à fait inacceptable (19).

Quels que soient les mérites réels du système éducatif, il reste cependant difficile de croire en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture : 1) que la nature particulière du système d'écriture japonais impose que tous les enfants parviennent à l'écrit par le même cheminement et au même moment et 2) que la seule méthode possible soit aussi systématique, mécanique, en un mot traditionnelle, que celle qui est effectivement en vigueur. Que la nature des *kanji* nécessite un étalement de leur apprentissage dans le temps et, dans une certaine mesure, des exercices répétitifs de copie nécessaires à leur mémorisation, cela est évident, mais pour le reste, la méthode relève d'un choix éducatif du ministère de l'Éducation japonais. Un choix dont les raisons ne sont jamais vraiment explicitées, mais qui est en revanche toujours présenté comme s'il était le seul possible.

Sakamoto T. et Makita K. (1973) attribuent les bons résultats de leur pays en matière d'apprentissage de lecture : 1) à la nature des *kana* qui facilite l'apprentissage, 2) aux neuf années de scolarité obligatoire d'un système scolaire rigoureusement organisé, 3) à l'abnégation des parents et à leur volonté d'éducation, 4) à l'existence de matériaux de lecture de qualité bon marché, et 5) au succès

des campagnes nationales d'encouragement à la lecture. Si l'ordre d'importance et le rôle respectif de ces différents facteurs peut être discuté, la présence des trois derniers points montre bien en tout cas que l'on ne peut attribuer à l'école seule le mérite de ces bons résultats. Celle-ci n'apparaît en effet — et c'est malheureusement un point que nous ne pourrions pas développer ici — que comme l'un des éléments d'un ensemble bien plus vaste, qui comprend la famille, les *juku*, un environnement sursaturé d'écrit et, dans une certaine mesure, la société tout entière, tous tournés, le plus souvent inconsciemment, ou plus exactement naturellement, vers l'apprentissage de la lecture et qui placent les enfants dans des conditions optimales de réussite (20). Aussi n'est-il sans doute pas exagéré de dire que, non seulement l'apprentissage de la lecture par les enfants japonais ne se limite pas au seul cadre de l'école, mais qu'il semble même, pour beaucoup d'entre eux, s'effectuer en dehors de celui-ci, l'école n'apparaissant plus alors pour ces enfants que comme un lieu de vérification du bon déroulement de l'apprentissage. Le bain d'écrit et de lecture dans lequel vivent les petits Japonais depuis leur naissance compenserait ainsi par ses sollicitations permanentes — du moins peut-on en faire l'hypothèse — la rigidité de la méthode utilisée dans les écoles et permettrait, au bout du compte, à chacun d'aller vers la lecture « à son rythme ». Considérée sous cet angle la situation japonaise pourrait bien être extrêmement riche d'enseignements pour nos pays.

Comme le note judicieusement Benjamin Duke (1986 : 62) : « (...) L'école toute entière est impliquée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les instituteurs le prennent très au sérieux. Les *PTA* [*Parents Teachers Associations*] insistent sur cet apprentissage et les parents en attendent beaucoup. Les frères et sœurs aînés le consolident. Le ministère de l'Éducation le règle par décret. L'industrie dépend de lui. Il y a, si l'on veut, une perpétuelle campagne nationale en faveur de l'apprentissage de la lecture qui s'autogénère ainsi au Japon, même si personne dans ce pays à l'exception des étrangers ne la décrirait comme telle. Pour les Japonais tout cela semble naturel. L'enfant, sans qu'il en ait conscience, est plongé dans cette campagne. À tel point, si l'on peut dire, qu'il semble difficile à un petit Japonais de ne pas apprendre à lire et à écrire (...) ».

Il reste qu'on peut alors se demander pourquoi la politique d'alphabétisation de masse, qui est au

Japon, depuis plus de cent ans, l'objectif prioritaire des responsables de l'éducation et que d'aucuns affirment pleinement — et depuis longtemps — achevée et réussie, n'a jamais été remplacée par une politique plus ambitieuse qui, s'appuyant sur cet acquis, privilégierait, pour schématiser, la « qualité » plutôt que la « quantité » et avec laquelle ce serait vraiment l'enfant qui apprendrait à lire, qui s'approprierait la lecture, et non celle-ci qui lui serait enseignée. À moins qu'il n'y ait pas que la lecture en jeu et que la réponse à notre interrogation ne soit à chercher — au moins en

partie — dans le fait que « le but principal de l'enseignement de la lecture au Japon n'est pas seulement de faire que les enfants sachent lire, mais aussi d'insister sur la compréhension de la moralité des histoires [lues] et de favoriser un développement sain de leur personnalité » (Makita et Sakamoto, 1973) (21).

Christian Galan

Département de Japonais

EURED-CREFI

Université de Toulouse-le Mirail

NOTES

- (1) Trois si l'on inclut le *rōmaji* (l'alphabet latin) qui apparaît également dans l'écrit japonais, au même titre que les chiffres arabes.
- (2) Pour une présentation de la langue et de l'écriture japonaises voir Fujimori, Origas (1979), Tamba (1986), Włodarczyk et al. (1982), Alleton (1974), etc.
- (3) Il est à noter par ailleurs que, contrairement à ce que l'on croit encore trop souvent, chaque mot japonais ou chinois n'est pas obligatoirement représenté par un caractère isolé : connaître trois mille caractères permet, en les combinant, d'écrire beaucoup plus que trois mille mots.
- (4) Voir les travaux de Tzeng, Hung et Wang (Lee et al., 1986). Voir aussi Hatano et al. (1981), ou encore Saito (1981). Les travaux du neuropsychologue Sasanuma (1975) offrent également une approche extrêmement intéressante.
- (5) La lecture devient cependant dans ce cas plus incertaine, le lecteur n'ayant plus le tracé des *kanji* pour différencier les très nombreux homophones existant dans la langue japonaise. D'autre part, moins il y a de *kanji* dans un texte, plus sa lecture est lente, l'œil n'accrochant plus sur les « taches » plus sombres des mots-clés écrits en *kanji*. Ce sont là deux des raisons qui ont fait que les Japonais n'ont jamais abandonné les *kanji* pour les remplacer par les seuls *kana* ou par l'alphabet latin.
- (6) La phrase (a) est la plus « normale » sous la plume d'un adulte qui n'écrit jamais la phrase (b) telle quelle, sauf s'il la destine à un enfant. Quant à la phrase (c) bien que déchiffrable par n'importe quel Japonais, elle apparaîtrait pour le moins incongrue dans un énoncé courant, les *kata-kana* ayant en japonais moderne un nombre bien précis d'utilisations : mots et noms propres d'origine étrangère autre que chinoise, mise en valeur (Italique), onomatopées, télégrammes, etc.
- (7) Plus quelques règles très simples concernant la transcription des sons complexes : allongements, diphtongues, sons voisés et assimilés, etc.
- (8) Cette mémorisation est cependant facilitée par le fait que chaque *kanji* n'est pas une organisation de traits unique mais se compose d'un ou plusieurs éléments de caractères dont le nombre total n'excède pas quelques centaines (Alleton, 1974).
- (9) C'est-à-dire ceux utilisés dans les publications officielles et dont l'étude est imposée au cours des neuf années de la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège). Liste à laquelle il faut ajouter les quelque 150 *kanji* autorisés pour les prénoms.
- (10) Il s'agit de la liste des *jōyō kanji* (caractères d'usage permanent) de 1981 qui actualisait et augmentait celle des *tōyō kanji* (caractères d'usage courant) publiée en 1946.
- (11) Les dictionnaires de *kanji* ordinaires comportent environ 10 000 entrées, les plus exhaustifs 50 000.
- (12) Les maisons d'éditions autorisées à publier des manuels de langue pour l'école élémentaire sont au nombre de six et leurs produits sont extrêmement proches, pratiquement interchangeables.
- (13) Voir Smith (1986), Downing et Fijalkow (1990), etc.
- (14) Cette conception de l'apprentissage de la lecture est en fait très proche de celle qui a prévalu en France de 1923 à 1970 et qui apparaissait dans les instructions officielles de cette période formulée ainsi : « la lecture courante (...) consiste en un déchiffrement, l'articulation avec le sens est reportée aux grandes classes où l'on accède à la lecture expression ».
- (15) La simplicité de la relation phonie-graphie des *kana* fait que, contrairement à ce qui se passe chez nous, les parents japonais — les mères surtout — se sentent tout à fait capables de l'enseigner à leurs enfants dès avant leur entrée à l'école élémentaire. Les différentes enquêtes qui ont été menées montrent ainsi qu'une majorité d'enfants connaît les *hiragana* dès quatre ans et a donc accès très tôt à toute la littérature enfantine écrite uniquement à l'aide de ces derniers (encore que les enquêtes montrent que tous les enfants qui connaissent les *hiragana* ne sont pas pour autant capables d'aller plus loin qu'un simple déchiffrement). À la veille de l'entrée à l'école élémentaire, 90 % des enfants savent « lire » les *kana* et nombre d'entre eux sont déjà parvenus à un très bon niveau de lecture (Muraishi, 1972, 1976).
- (16) « Écoles d'après l'école », où les écoliers se rendent pour consolider ce qu'ils voient à l'école publique ou, le plus souvent, pour prendre de l'avance sur les programmes. Ces écoles sont privées, payantes et les méthodes qui y sont employées sont des plus traditionnelles. Le « par cœur » y est roi et leur objectif à long terme n'est pas d'éduquer ou de former, mais de préparer aux examens. Leur taux de fréquentation augmente proportionnellement au niveau d'études des enfants.
- (17) On trouvera chez Makita et Sakamoto (1973) une présentation théorique des différentes pratiques pédagogiques en lecture. Pour le compte rendu de leçons de lecture à l'école élémentaire, voir Galan (1991).
- (18) Face aux 0,7% ou 1% d'illettrés que les responsables de l'éducation japonais s'attribuent généralement, certains

spécialistes tel Motoki Ken de l'Université d'Osaka estiment toutefois que « l'idée reçue selon laquelle plus de 99 % des Japonais savent lire est sans fondement » (*Japan Times*, 10 mai 1990), et réclame la réalisation d'une étude officielle d'envergure nationale qui mette fin à toute les spéculations ayant cours sur le sujet. Pour Motoki Ken, réalisée dans les mêmes conditions que celle qui a permis de montrer qu'en France, un Français sur cinq avait de sérieuses difficultés avec l'écrit, cette étude permettrait très certainement de

montrer que le même problème se retrouve, identique, au Japon. Sur la question de l'illettrisme au Japon, voir Sakai (1993) et Galan (1995 b).

- (19) Pour une bonne présentation de la question éducative japonaise, voir Horio (1993).
- (20) Voir Galan (1995 a).
- (21) Pour l'étroite relation qui existe au Japon entre l'enseignement de la morale et l'enseignement de la langue, voir Gerbert (1993).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLETON V. (1974). — **L'écriture chinoise**, Que sais-je ? n° 1374, Paris, PUF.
- ATAMI N., WATANABE T., HONDÔ H. (1984). — **Shôgakkô tasseido chôsa o ikasu jûgyôkaizen — kokugokahen** [Quels enseignements tirer de l'enquête sur les performances des élèves de l'école élémentaire afin d'améliorer la pratique pédagogique — Langue Japonaise], Tôkyô, Meijitoshô.
- DOWNING J., FIJALKOW J. (1990). — **Lire et raisonner**, Toulouse, Privat.
- DUKE B. (1986). — **Lessons for Industrial America — The Japanese School**, New York, Praeger.
- FUJIMORI B. — Japon : la langue, *Encyclopedia Universalis*, Corpus 12, Paris.
- GALAN C. (1991). — **L'apprentissage de la lecture au niveau du cycle élémentaire du système éducatif japonais**, mémoire de maîtrise non publié, INALCO Département Corée-Japon, Paris.
- GALAN C. (1995). — L'importance de l'« environnement » dans l'apprentissage de la lecture au Japon, *Psychologie et Éducation*, n° 20.
- GALAN C. (1995). — Lecture et illettrisme : l'exception japonaise, discours et réalité, In **Japon pluriel**, Éditions Philippe Picquier.
- GERBERT H. (1993). — Lessons from the *Kokugo* (National Language) Readers, **Comparative Education Review**, vol.37, n° 2.
- HATANO G., KUHARA K., ARIYAMA M. (1981). — Kanji Help Readers of Japanese Infer the Meaning of Unfamiliar Words, **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, Volume 3, n° 2.
- HORIO T. (1993). — **L'éducation au Japon**, Paris, CNRS Sociologie.
- IWANABE T. (1988). — **Daisuki kokugo** [Langue japonaise chérie !], Tôkyô, Ôtsuki shoten.
- KURASAWA. (1962). — Reading Instruction in Japan, **The Reading Teacher**, n° 16.
- LECLERCQ J.-M. (1983). — **Le Japon et son système éducatif**, Paris, La Documentation Française.
- LECLERCQ J.-M. (1984). — **Éducation et société au Japon**, Paris, Anthropos.
- LEE S.-Y., STIGLER J.W., STEVENSON H.W. (1986). — Beginning Reading in Chinese and English, In **Learning to Read : Cognitive Universals and Cultural Constraints**, Hillsdale, NJ : Erlbaum, Foorhan B. & Siegel A. Eds.
- LEE S.-Y., ICHIKAWA V., STEVENSON H.U. (1987). — Beliefs and Achievement in Mathematics and Reading : a Cross-National Study of Chinese, Japanese and American Children and their Mother, **Advances in Motivation and Achievement : Enhancing Motivation**, Volume 5, Jai Press Inc.
- MAKITA K. (1968). — The Rarity of Reading Disability in Japanese Children, **American Journal of Orthopsychiatry**, n° 38.
- MAKITA K., SAKAMOTO T. (1973). — Chapter 21 : Japan, In John Downing, **Comparative Reading**, New York, Toronto, The Macmillan Company.
- MARTIN S.E. (1973). — **Learning to Read : Why Taro Finds it Easy but Johnny Finds it Hard**, paper presented at the Second Japan-U.S. Joint Sociolinguistic Conference, Tôkyô.
- Ministry of Education, Science and Culture, Government of Japan (1983). — **Course of Study for Elementary Schools in Japan**, Tôkyô, Educational and cultural exchange division, UNESCO and international affairs department, Science and international affairs bureau.
- MURAISHI S. (1972). — **Acquisition of Reading Japanese Syllabic Characters in Preschool Children in Japan**, XXth International Congress of Psychology.
- MURAISHI S. (1978). — **Orthography and Learning to Decode Japanese — The Role of Decoding Patterns in Initial Reading**, 6th World Congress on Reading.
- ORIGAS J.-J. (1979). — La langue et son écriture, **Encyclopédie permanente du Japon**, janvier-avril 1979, Paris, POF.
- SAITO H. (1981). — Toward Comparative Studies in Reading Kanji and Kana, **The Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, Vol. 3, n° 2.
- SAKAI C. (1992). — Histoire et problématiques d'une écriture mixte : le cas du japonais, In **Les entretiens Nathan « Lecture et écriture » Acte II**, Paris, Nathan.
- SAKAI C. (1993). — Réflexions sur l'illettrisme au Japon, **Illettrismes**, Paris, Centre Georges Pompidou.
- SAKAMOTO T. (1992). — Japan, In **International Handbook of Reading Education**, London, Greenwood Press.
- SASANUMA S. (1975). — Kana and Kanji, Processing in Japanese Aphasia, **Brain and Language**, vol. II, n° 3.
- SMITH F. (1986). — **Devenir lecteur**, Paris, Armand Colin/Bourrellet.

- STEVENSON H.W., LEE S-Y., STIGLER J. (1986). — Learning to Read Japanese, In Stevenson H.W., Azuma H., Hakuta K., **Child development and education in Japan**, New York, Freeman.
- TAMBA I. (1986). — Approche du « signe » et du « sens » linguistiques à travers les systèmes d'écriture japonais, **Langages**, n° 82.
- WLODARCZYK A. et al. (1982. —) La linguistique japonaise, **Langages**, n° 68.
- YAMAGUCHI T. (1993). — Dyslexie et dysorthographe chez les enfants japonais, In Kubota M. & Voyat R., **Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon**, Paris, PUF.