

L'enseignement de l'écriture et de la lecture au Japon : un bilan en 2024

**Cécile Sakai et Marianne Simon-Oikawa
s'entretiennent avec Christian Galan**

Christian Galan, professeur en études japonaises à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, membre de l'Institut Français de Recherches sur l'Asie de l'Est (IFRAE), est un spécialiste reconnu des questions d'éducation au Japon. Auteur d'ouvrages décisifs, directeur ou co-directeur de nombreux recueils collectifs, il s'est particulièrement intéressé, dès ses premières recherches, à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture au Japon¹. Christian Galan a développé ainsi plusieurs études historiques et sociologiques sur l'importance et les particularités du binôme « écriture/lecture » au cœur de l'éducation scolaire au Japon. Dans le cadre de cet entretien, mené le 17 juillet 2024 en visioconférence, il nous livre ses réflexions les plus récentes sur la place de l'écriture dans l'éducation contemporaine au Japon, et les perspectives – encore incertaines – induites par les nouvelles technologies.

¹ On trouvera à la fin de cet entretien une bibliographie de ses principaux travaux consacrés à cette problématique.

C. S. et M. S.-O.

Quel état des lieux dressez-vous de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école au Japon aujourd'hui, en 2024 ?

C. G.

Il y a un an et demi, pour la première fois depuis la Covid, j'ai pu assister à des classes dans une école élémentaire publique. L'immense majorité des élèves au niveau élémentaire sont scolarisés dans des écoles publiques, et c'est là que j'ai toujours mené mes observations. Lors de ce dernier séjour, j'ai été stupéfait de constater que rien n'avait changé depuis ce que j'ai écrit dans ma thèse il y a plus de vingt-cinq ans. La seule différence était la présence d'écrans et de tablettes numériques dans les classes.

Au début de la Covid, le numérique était totalement absent de l'école et du collège publics. Les établissements scolaires en étaient encore aux photocopies, et certains ne disposaient que d'un seul ordinateur. Le public limitait volontairement le recours aux outils informatiques, essentiellement pour ne pas créer de différence entre les enfants, car tous n'avaient pas accès à un ordinateur à la maison. Le résultat est que le jour où les écoles ont fermé, tous les collèges et les lycées privés ont immédiatement basculé sur des cours à distance, tandis que l'immense majorité des établissements publics en a été incapable.

L'équipement des écoles en ordinateur et en connexion internet, envisagé dès le gouvernement Nakasone entre 1984 et 1986 et régulièrement réaffirmé

depuis, est resté sans effet réel jusqu'au plan Giga School². Le Japon a investi des milliards de yens pour équiper toutes les écoles publiques d'écrans, et les enfants de tablettes. Mais les maîtres se servent de ce matériel comme du tableau noir ou de l'ardoise. Ces outils supplémentaires n'ont pas entraîné de révolution – voire simplement d'innovation – pédagogique. L'enseignant présente un point général, projette des phrases sur l'écran, un enfant les lit, puis toute la classe fait de même. L'enseignement reste structuré comme il l'a été depuis des décennies.

C. S. et M. S.-O.

Quelles sont les principales étapes qui ont mené aux méthodes d'enseignement actuelles ?

C. G.

La première rupture a lieu au cours des dix ou quinze premières années de l'ère Meiji (1868-1912). Jusque-là, les enfants apprenaient à écrire par la copie, puis débutaient un autre apprentissage qui consistait à tenter d'oraliser et de comprendre les textes. La maxime *yomi, kaki, soroban*

² Le projet GIGA School (« Global and Innovation Gateway for All ») lancé par le gouvernement japonais en 2019, visait à « moderniser » l'éducation en intégrant les technologies numériques dans les établissements scolaires. Il avait pour objectif principal de fournir un ordinateur portable ou une tablette numérique à tous les élèves, afin d'améliorer leur environnement éducatif, tant en classe qu'à domicile, et de faciliter l'apprentissage en ligne ainsi que l'accès aux ressources numériques. Il prévoyait également de garantir une connexion Internet à haut débit dans toutes les écoles pour soutenir l'utilisation des TICE. Très lent à démarrer, il a été accéléré du fait de la pandémie et ses objectifs d'équipement, fixés pour 2023, ont été remplis dès 2021.

(lecture, écriture, calcul) par laquelle on caractérise souvent l'éducation durant l'époque d'Edo (1603-1868) ne correspond pas à la réalité ; mieux vaudrait dire *kaki, yomi (soroban)* : l'écriture était la plus importante, ensuite venait la lecture, et parfois le calcul. Dans les premières années de Meiji, il devient nécessaire d'instruire non plus seulement la classe guerrière lettrée, mais toute la population. On se souvient de la fameuse phrase de la préface du *Gakusei* (学制, 1872³) qui dit : « Dorénavant, dans un village, qu'il s'agisse de nobles, d'ex-guerriers, de paysans, de marchands, d'artisans ou de femmes, il ne doit plus y avoir de foyers illettrés, et dans chaque foyer il ne doit plus y avoir une personne illettrée⁴ ». Or, il n'est pas possible de faire recopier des listes de caractères ou des manuels à tous les enfants pendant des années avant de les amener à la lecture. Une triple réflexion se met donc alors en place pour simplifier à la fois la langue, l'écriture et les pratiques destinées à les enseigner.

Le Japon se tourne vers le modèle pédagogique occidental, notamment nord-américain, pourtant pensé pour l'alphabet : c'est la période du b.a.-ba. Les autorités décident de renverser l'ordre de l'apprentissage : la lecture sera

³ Première tentative pour organiser sur le plan national l'éducation, le *Gakusei* fut modifié par plusieurs décrets successifs, mais servit de cadre général au système éducatif japonais jusqu'au début des années 1880.

⁴ Francine Hérail, *Histoire du Japon des origines à la fin de Meiji*, Paris, POF, 1986, p. 399. Le terme traduit ici par « illettré » est *fugaku* 不学 (litt. fait de ne pas étudier ou de ne pas avoir étudié). Synonyme de *mugaku* 無学, il signifie aussi ignorance, manque d'instruction, et peut être considéré, par extension, comme un équivalent à analphabétisme dans l'acception actuelle de ce mot (ne pas avoir fréquenté l'école, ne pas avoir appris à lire). La notion d'illettrisme est aujourd'hui plutôt réservée aux cas de ceux qui, ayant appris à lire, n'ont cependant pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, mais elle a été conservée ici pour son renvoi indirect aux « lettrés » de l'époque précédente.

enseignée en premier, l'écriture venant seulement ensuite. Et l'entrée dans l'écriture se fera par les kanas. Jusque-là, les enfants apprenaient directement les kanjis et étudiaient les kanas en parallèle. Désormais, les enfants commenceront par le plus simple, même si à cette époque la simplicité des kanas est très relative : les caractères suivent le *rekishī kanazukai* (usage historique des kanas), la notation n'est pas encore complètement phonétique, chaque kana possède de multiples formes graphiques, etc. Le nombre de kanjis, qui dans les manuels d'école élémentaire tourne encore autour de 4 000 signes, diminue progressivement. C'est aussi à cette époque qu'on invente le blanc graphique. À l'époque d'Edo, les enfants apprenaient l'écriture avec des ouvrages pour adultes, qui n'avaient pas été écrits pour eux. Le mélange de kanas et de kanjis permet de voir graphiquement la structuration de la phrase. Mais l'utilisation exclusive de kanas dans les premiers apprentissages fait disparaître les limites entre les mots. Les blancs graphiques sont nécessaires pour permettre aux débutants de lire. Le point final date aussi de cette époque, de même que les signes diacritiques 「゚」 et 「°」. Toutes ces aides à la lecture qui deviendront ensuite la norme apparaissent pour la première fois dans les manuels scolaires.

Une fois que les enfants maîtrisent les kanas, ils commencent l'apprentissage des kanjis. Le processus qui se met en place à cette époque repose sur deux principes : l'accumulation et la substitution. L'enfant apprend de plus en plus de kanjis, et les substitue progressivement aux kanas. Au début, les kanjis enseignés sont ceux qui sont chargés d'une signification prestigieuse ou morale, mais peu à peu l'idée s'impose de commencer par les kanjis les plus simples graphiquement et/ou les plus fréquents.

À cette époque, les manuels sont libres. N'importe qui peut en rédiger et les maîtres peuvent utiliser ceux qu'ils veulent. Beaucoup font preuve d'une très grande inventivité pour aider les élèves. Dans son *Manuel de lecture pour l'école élémentaire* (*Shôgaku tokuhon*, 1884), Wakabayashi Torasaburô 若林虎三郎 (1855-1885)⁵ a l'idée géniale de remplacer dans les phrases les caractères par des dessins : le dessin d'un petit garçon à la place du mot « petit garçon », celui d'un chat à la place du mot « chat », etc. Il invente en fait les exercices structuraux qu'on connaît aujourd'hui, c'est-à-dire les textes à trous, pour les substitutions, qui demandent d'écrire des kanjis à partir de la lecture en kanas, ou de donner dans la marge la lecture d'un kanji.

La situation se normalise à partir du moment où le ministère met en place un système d'autorisation des manuels scolaires à partir de 1886.

Une deuxième grande uniformisation des manuels scolaires aura lieu en 1903, avec les *kokutei kyôkasho* 国定教科書, les manuels scolaires fabriqués par le gouvernement et les seuls dorénavant autorisés à être utilisés dans les classes, c'est-à-dire des « manuels d'État » dans le plein sens du terme. Désormais, les petits Japonais n'ont plus qu'un seul manuel par année scolaire et par matière, tous les mêmes. À partir de ce moment-là, on peut considérer que la pédagogie de l'écrit, de l'écriture et de la lecture, n'évoluera plus : on apprend les kanas d'abord, puis les kanjis par accumulation et substitution. La matière qu'on appelle *kokugo* 国語 (litt. « langue nationale »)

⁵ Un des premiers étudiants de l'École normale de Tokyo, dont il sortit en juillet 1874 pour la réintégrer aussitôt en tant que... professeur-adjoint. Entièrement acquis aux idées de Pestalozzi, alors dominantes, il en fut un propagateur actif et inventif au travers de l'enseignement de la lecture et de la géographie.

apparaît seulement à la fin du XIX^e siècle, et tout ce que je viens de décrire est donc déjà complètement fixé⁶.

La deuxième étape est le passage des *word methods* aux *sentence methods* : il s'agira d'introduire du sens. La troisième étape, à l'ère Taishô (1912-1926), sera la prise en compte du lecteur, avec l'introduction des théories herméneutiques et autres. Les théories sur la lecture vont continuer à évoluer, mais pas celles concernant l'écriture. Les enfants entrent aujourd'hui dans l'écrit au Japon comme au début du XX^e siècle. Malgré l'évolution des manuels, les principes sont les mêmes.

Le seul vrai débat qui ait eu lieu à l'ère Meiji, puis à nouveau après-guerre, a été de savoir s'il fallait commencer l'apprentissage par les hiraganas ou les katakanas. Les katakanas étaient utilisés dans la presse et dans de nombreux documents ; les hiraganas ont progressé dans d'autres types de textes. Les hiraganas sont plus difficiles à tracer pour les enfants parce qu'ils exigent le développement d'une motricité fine, mais ce sont eux qui l'ont emporté. Et le cadre général fixé après-guerre, avec les manuels de *kokugo* de 1947, n'a dès lors plus jamais été discuté : apprentissage des kanas (hiraganas puis katakanas), entrée dans les kanjis par accumulation et substitution.

⁶ La Révision du décret sur les écoles élémentaires (*Shôgakkô rei kaisei* 小學校令改正) du 20 août 1900 fit date dans l'histoire de l'enseignement de la langue à l'école élémentaire, en regroupant pour la première fois l'ensemble des « contenus » ayant trait à cet enseignement sous un même intitulé, *kokugo*, terme jusque-là utilisé dans les seuls programmes des collèges et au-delà. Désormais, dès l'école primaire, l'enseignement de la langue constitue un tout à saisir et à enseigner en tant que tel.

C. S. et M. S.-O.

On sait que la mémorisation des kanjis constitue un enjeu majeur de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Le nombre de kanjis dans les programmes de l'école primaire a-t-il évolué ?

C. G.

Oui, et cette évolution suit l'histoire politique du pays. Du début de Meiji jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la tendance est à la diminution constante du nombre de caractères à l'école primaire. On passe de 3 000 ou 4 000 kanjis dans les manuels de l'école élémentaire début Meiji, à 1 200 en 1891 et 854 en 1904. Au fur et à mesure que le pays se militarise, entre 1910 et 1933 à peu près, le nombre remonte à 1 300-1 360 caractères. Les kanjis sont associés à l'homme, à la force, ils sont considérés comme constitutifs de l'âme japonaise. Mais les militaires vont ensuite, face aux difficultés concrètes rencontrées par des soldats ayant suivi des scolarités très courtes, demander une diminution du nombre de caractères. Ils font face ainsi à la même problématique qu'au début de l'ère Meiji : plus le nombre d'apprenants est important, plus, pour être efficace, le nombre de kanjis doit diminuer. Tout le monde ne peut pas tout apprendre. Le nombre de kanjis après-guerre est historiquement le plus bas en 1947. Ce sont les *kyōiku kanji* 教育漢字, ou « kanjis d'usage scolaire », au nombre de 684 et correspondant au programme de l'école primaire. On prévoit alors une baisse continue, mais celle-ci ne se produira pas. Le nombre remonte en effet ensuite : 881 en 1951, 996 en 1968, 1 006 en 1989, et 1 026 depuis les dernières directives qui datent de 2017. Pourquoi la courbe s'inverse-t-elle ? Parce que quand le Parti Libéral-

Démocrate arrive au pouvoir au milieu des années 1950, il considère que les réformes américaines sont allées trop loin. Il reprend la main sur le système éducatif, dont l'occupant l'avait privé au bénéfice des comités d'éducation (*kyōiku iinkai*)⁷. Il abandonne le projet de renoncement aux caractères chinois, et s'emploie à hausser les compétences des enfants. Le gouvernement a vite compris qu'une économie moderne devait pouvoir s'appuyer sur une population ouvrière lettrée. À partir des années 1960, l'école se met au service de l'économie. On le voit, derrière la question de l'apprentissage de l'écriture, il y a un projet de société, politique, et philosophique.

Les réformes successives visent ensuite chacune à répondre à un enjeu global. Le but des réformes des années 1950 est de fabriquer un véritable « système » éducatif cohérent, aux contenus entièrement contrôlés par le ministère : les manuels doivent être « autorisés », les directives d'indicatives deviennent prescriptives, l'organisation « en tuyau » élémentaire-collège-lycée se met en place, tout comme la formation des enseignants, etc. En 1968, il s'agit ensuite de tirer vers le haut une part toujours plus grande de la population. En 1977, l'enjeu est qualitatif : maintenant que tout le monde va au lycée, on augmente les volumes horaires et le nombre de caractères, parce qu'on considère que la population doit être de plus en plus lettrée. Toutefois, on ne

⁷ Créés après la Seconde Guerre mondiale sur le modèle américain, et alors élus par la population, les comités d'éducation locaux sont aujourd'hui nommés par les autorités locales. Ils jouissent d'une autonomie complète dans le recrutement, la formation et la carrière des enseignants, ou encore la gestion des établissements scolaires. S'ils ne sont pas directement subordonnés au ministère de l'Éducation japonais, leur relation varie en fonction des affiliations politiques des autorités locales : celles alignées avec le Parti libéral démocrate tendent à suivre plus étroitement les directives ministérielles.

dépassera jamais le millier de kanjis pour l'école primaire, parce qu'il y a là un seuil de raison lié notamment aux capacités d'apprentissage par le cerveau humain.

C. S. et M. S.-O.

Qui établit les programmes scolaires au Japon ?

C. G.

Il faut distinguer les directives ministérielles (*gakushûshidô yôryô* 学習指導要領) et les « guides du maître » accompagnant chaque série de manuels et fournis par les éditeurs (*kyôshiyô shidôsho* 教師用指導書, ou *kaisetsu* 解説). Les directives, qui sont rédigées par des fonctionnaires du ministère, ne changent que tous les dix ans à peu près. Depuis la fin de la guerre, le Japon n'a connu que neuf réformes en soixante-neuf ans entre 1945 et aujourd'hui : en 1947, 1951, 1958, 1968, 1977, 1989, 1998, 2008, et 2018. C'est d'ailleurs une des forces du système : contrairement à la France, où les programmes changent continuellement, et par « morceaux », au Japon leur stabilité permet aux enseignants de se les approprier, et de les bonifier. Les changements sont ensuite assez limités d'une réforme à l'autre. En ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, la situation est globalement inchangée depuis l'après-guerre. La raison en est que, au Japon, personne ne conteste les programmes d'écriture et de lecture. Contrairement à l'enseignement de l'anglais, dont tout le monde sait qu'il doit être amélioré, ou à celui de la

nouvelle matière « morale » instaurée par Abe Shinzô⁸, pour laquelle il faut créer du contenu, celui de la langue japonaise fait consensus. Les enseignants eux-mêmes réfléchissent peu à leur pratique dans ce domaine, j'ai eu très souvent l'occasion de le constater. Il faut dire aussi que les directives ont force de loi, comme l'a réaffirmé la Cour suprême dans les années 1970 : un enseignant qui ne les suivrait pas se mettrait hors la loi.

Les manuels quant à eux sont renouvelés tous les quatre ans. Chaque maison d'édition confie une série de manuels, par exemple ceux de *kokugo* pour l'école élémentaire, à un universitaire connu qui réunit une équipe de vingt à trente personnes. Ce comité produit une nouvelle édition en fonction de l'expertise de ses membres et de leurs priorités pédagogiques. Mais, pour être homologués, les manuels doivent respecter les directives, qui sont elles-mêmes extrêmement détaillées. Les contenus des manuels sont donc contraints, et les maisons d'édition n'ont en fait qu'une marge de manœuvre très limitée. Les éditeurs, qui étaient sept ou huit au moment de ma thèse, dans les années 1980-1990, ne sont plus que cinq ou six aujourd'hui. Tous vantent la spécificité de leurs ouvrages, mais en fait tous les manuels se ressemblent. Seuls diffèrent l'illustrateur et parfois les supports choisis. Les guides du maître contiennent à la fin un tableau, souvent sous la forme d'un dépliant, qui indique le planning annuel que l'enseignant doit suivre. Alors

⁸ Dans les programmes publiés en 2018, la « morale » (*dōtoku*) est redevenue une matière à part entière (*kyōka*) à l'école élémentaire et au collège, ce qu'elle n'était plus depuis la défaite de 1945. Les directives la concernant ont à présent « valeur de loi » et tous les enseignants doivent donc s'y conformer. Elle fait l'objet de manuels scolaires contrôlés par le ministère, dont l'usage est obligatoire dans les classes, et donne lieu à une appréciation (non numérique) dans les livrets scolaires des élèves.

qu'en France un professeur des écoles est libre d'organiser son temps comme il le souhaite dès lors qu'il respecte un certain volume horaire par matière, au Japon le nombre de plages horaires est fixé. Telle leçon, qui contient tels items, est enseignée tel jour, etc. Dans une école primaire au Japon, les enseignants préparent par ailleurs leurs cours ensemble. Toutes les classes d'une même année scolaire font exactement la même chose en même temps (la même semaine) : ce sont les mêmes documents qui sont projetés au tableau, les mêmes pages de manuels qui sont étudiées, et de la même manière.

C. S. et M. S.-O.

Nous voudrions revenir sur un aspect concret, au début de la formation scolaire : comment les enfants apprennent-ils les kanas ?

C. G.

L'école préélémentaire ne fait pas véritablement partie du système éducatif japonais. Aujourd'hui encore, les programmes considèrent qu'à leur entrée à l'école primaire les enfants n'ont aucune maîtrise de l'écriture. On commence donc par leur enseigner les kanas pendant trois mois, à partir de la rentrée scolaire qui a lieu en avril, puis on amorce l'enseignement des kanjis juste avant ou juste après les vacances d'été. En réalité, il est impossible de maîtriser les kanas en trois mois. Mais l'école atteint ce but, parce qu'en réalité tous les enfants qui entrent à l'école élémentaire connaissent déjà les kanas. En France, les parents s'inquiètent souvent de la capacité de leur enfant à apprendre à lire et à écrire. Au Japon, les parents n'ont aucun doute sur le fait que leur enfant saura lire et écrire, mais ils s'inquiètent de savoir « quand »,

sachant que, pour eux, le plus tôt est le mieux. Quand un enfant « sait-il lire » au Japon ? Dès qu'il connaît les kanas et qu'il a commencé le processus d'apprentissage des kanjis et de substitution de ces derniers aux kanas. Le processus dure en réalité toute la vie, mais on considère qu'une fois qu'il est amorcé, soit dès l'école élémentaire, voire bien avant, l'écriture et la lecture sont acquises, et que l'enfant « sait lire ».

Le point de départ de mon mémoire de maîtrise et de ma thèse⁹ était justement la question suivante. Alors qu'en France, pays où le système d'écriture est censé être « simple » car alphabétique, les méthodes d'apprentissage de la lecture font l'objet de débats récurrents depuis des décennies, les parents d'élèves du CP redoutant même que leurs enfants ne parviennent pas à « savoir lire », au Japon, en revanche, malgré un système d'écriture jugé comme l'un des plus complexes du monde, il n'y a non seulement aucune querelle sur les méthodes mais même aucune inquiétude parentale sur la capacité des enfants à savoir lire ou écrire. Pourquoi ce contraste ? J'avais alors moi-même enseigné en école élémentaire en France, ainsi que dans un collège et dans un jardin d'enfants (*pôchien* 幼稚園) au Japon. Et j'avais pu constater des comportements radicalement différents.

Les parents japonais achètent des ouvrages périscolaires et font travailler leurs enfants à la maison dès trois ans, ou avant. La simplicité de la relation phonie-graphie des kanas (un signe-un son), permet de les mémoriser

⁹ C. Galan, *L'Enseignement de la lecture au niveau élémentaire dans le système éducatif du Japon moderne depuis Meiji (1872-1992)*, thèse de doctorat nouveau régime, études japonaises, sous la direction de Jean-Jacques Origas, Inalco, Paris, 8 juillet 1997, 1389 p. Voir la bibliographie en fin d'article.

facilement. Dans les années 1990, les écoles préélémentaires enseignaient très peu la lecture et l'écriture, préférant faire jouer les élèves entre eux, car les enseignants considéraient que les enfants n'avaient plus le temps de le faire à la maison où la priorité était donnée aux apprentissages précoces. Le résultat de ce travail à la maison est qu'à leur entrée à l'école primaire, tous les enfants maîtrisent les kanas. Par conséquent, ils peuvent écrire tous les mots qu'ils entendent ou connaissent, puisqu'avec ces signes alphabétiques la notation est phonétique. Pourquoi dès lors les maîtres enseignent-ils quand même les kanas ? Parce que certains de leurs élèves ne les ont peut-être pas encore totalement assimilés. Parce qu'ils craignent également que les enfants ne les aient appris de manière trop mécanique : ils reviennent donc sur le tracé, les gestes nécessaires et multiplient les supports (crayon, encre, etc.). Mais aussi et surtout parce qu'ils y sont obligés par les programmes officiels.

C. S. et M. S.-O.

Qu'en est-il aujourd'hui de la copie, qui occupe une place si importante dans l'apprentissage de l'écriture ? Sur quels supports est-elle effectuée ?

C. G.

La situation varie selon les années scolaires. À l'école élémentaire, la copie fait partie du processus d'apprentissage des kanjis. D'après ce que j'ai vu, elle est toutefois peu pratiquée en classe en tant que telle après la deuxième année. En première et deuxième année, l'enseignant écrit les caractères au tableau, explique leur construction et leur étymologie, etc. Le but est surtout d'enseigner aux élèves à les apprendre de manière autonome. À partir de la troisième année, le temps consacré en classe à l'étude des kanjis diminue

considérablement. Leur apprentissage bascule sur le travail à la maison. L'enseignant donne des listes de caractères, et vérifie simplement que le travail a été fait lors de tests organisés à quasiment chaque séance. Plus on avance dans les années scolaires, plus l'enseignement du japonais se concentre sur tout ce qui n'est pas l'écriture. L'écriture relève du travail personnel et de pratiques répétitives. De leur côté, les parents achètent des cahiers parascolaires qui entraînent à remplacer des kanas par des kanjis, à donner la lecture des kanjis, etc. Ces exercices représentent des dizaines d'heures de travail personnel par semaine « hors classe ». La pédagogie mise en place à l'école est sur ce plan très pauvre.

L'apprentissage des caractères en première et deuxième année insiste beaucoup sur le geste, car il est essentiel d'apprendre à tracer les kanjis dans le bon ordre. Les enseignants demandent aux élèves de réaliser le geste dans l'air, y compris pour les kanas. Certains enseignants utilisent un gros pinceau trempé d'eau (moins salissante que l'encre de Chine) et du papier journal, d'autres font jouer les enfants avec le sable ou le gravier de la cour ou tout autre support original¹⁰. Du papier quadrillé est aussi distribué aux enfants pour réaliser leurs pages d'écriture quotidiennes. Au début, les cases sont assez grosses, pour permettre aux élèves d'acquérir les gestes corrects. Elles suivent ensuite l'évolution psychomotrice des enfants, et deviennent de plus en plus petites avec le temps. Aujourd'hui, le geste se fait aussi sur des tablettes, avec le doigt ou un stylo, mais le principe est le même.

¹⁰ Voir ici même l'article de Terada Torahiko, « Écrire à l'eau – une (r)évolution dans l'apprentissage de la calligraphie au Japon », dans la rubrique « Cabinet de curiosités ».

C. S. et M. S.-O.

On dit qu'avec la généralisation du traitement de texte, les Japonais perdent leur compétence dans le domaine de l'écriture. Est-ce vraiment le cas ?

C. G.

Au début des années 2000, on parlait surtout de l'influence des téléphones portables. Aujourd'hui, on peut remarquer trois choses. La première est que les jeunes Japonais sont devenus capables de reconnaître et d'utiliser beaucoup plus de kanjis que leurs aînés. De nombreux caractères complexes sont (re)devenus à la mode, justement parce qu'ils permettent de gagner de la place sur l'écran d'un téléphone puis d'un smartphone et sont saisis phonétiquement. La deuxième est que, inversement, l'écriture à la main est de moins en moins maîtrisée – ce dont se plaignent de nombreux professeurs d'université. La troisième est que l'une des raisons pour lesquelles l'école a longtemps résisté à l'utilisation des ordinateurs, est précisément sa volonté de préserver la pratique de l'écriture à la main.

C. S. et M. S.-O.

Une question récurrente : l'illettrisme existe-t-il au Japon ?

C. G.

Le Monokashô (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie) répond que non. Pourtant, les *furigana* (lectures phonétiques en typographie réduite, accompagnant certains kanjis pour faciliter la lecture) sont largement utilisés dans les notices indiquant la

marche à suivre en cas de fuite de gaz ou de tremblement de terre, ce qui suggère que beaucoup de gens ne maîtrisent pas parfaitement les kanjis. Mais le discours officiel est que, dans la mesure où tout le monde a appris à lire, ce qui est effectivement le cas, l'illettrisme n'existe pas. En fait, on sait que le lettrisme doit être conforté par une pratique de la culture écrite, au risque de disparaître. Les personnes immigrées ou âgées rencontrent aussi des problèmes spécifiques. Mais le Monkashô ne tient pas compte de ces faits sociaux. Il adhère à cette idée qu'une fois qu'on a appris à lire, cette compétence reste acquise pour la vie. Il faudrait au moins pouvoir le prouver, mais aucune étude n'a jamais été menée à ce sujet.

C. S. et M. S.-O.

La perte progressive de compétences d'écriture pour ceux qui ne poursuivent pas d'études ou qui n'ont plus de pratiques d'écriture n'a-t-elle pas de place dans le débat politique ?

M. G.

En 1990, Motoki Ken 本木健¹¹, un enseignant-chercheur de l'Université d'Osaka, déclarait que si on l'évaluait le niveau de lecture des Japonais sur les critères utilisés en Occident, on obtiendrait des résultats identiques qui montreraient qu'une personne sur cinq ne maîtrise pas correctement la lecture. Mais il est impossible de le vérifier, car aucune enquête n'a été menée au Japon.

¹¹ *Japan Times*, 10 mai 1990.

Le phénomène des « retirants sociaux » (*hikikomori*) n'est devenu un problème national qu'en 2010 lorsqu'il a été mesuré par le ministère de la Santé et du Travail (Kôseirôdôshô)¹² et que son niveau est devenu préoccupant pour le pouvoir politique : par extrapolation des chiffres de l'enquête le nombre de jeunes concernés dépassait le demi-million, avec plus d'un million qui se disaient tentés par le repli sur soi. Le refus d'aller à l'école (*futôkô*) n'a lui aussi été l'objet de véritables politiques nationales que lorsque les enquêtes à son sujet ont montré qu'il concernait un nombre toujours plus important d'enfants. Mais l'illettrisme n'a été mesuré que deux fois, par les Américains au lendemain de l'occupation. Les résultats étaient alors aussi catastrophiques que dans l'après-guerre en France ou dans d'autres pays. Mais au lieu d'en tirer des conclusions sur le niveau d'illettrisme de la population au regard des difficultés de compréhension de l'écrit, les Japonais ont considéré que seules les personnes qui ne savaient pas écrire un nombre suffisant de kanas étaient « illettrées », c'est-à-dire très peu. Non mesuré par la suite, l'illettrisme est devenu un non-sujet pour les autorités.

Le Japon occupe actuellement la deuxième place dans le classement Pisa, qui évalue les compétences nécessaires à la vie quotidienne à l'âge de 15 ans, derrière Singapour. Mais il faudrait parler des biais qui permettent ce résultat. Par exemple, le Japon ne prend pas en compte les élèves immigrés. En France, un enfant étranger qui ne parle pas la langue est scolarisé dans la classe de son âge, et suit en parallèle des cours de français grâce à des dispositifs spécifiques mis en place au sein de son établissement. Certains

¹² *Hikikomori no hyôka / shien ni kansuru gaidorain* ひきこもりの評価—支援に関するガイドライン (Directives pour l'évaluation et l'accompagnement du *hikikomori*).

élèves étrangers, qui arrivent en France au collège ou au lycée, passent le bac à 18 ans comme les autres. Au Japon, un élève qui n'entre pas dans le système scolaire en première année d'école primaire n'a quasiment aucune chance de rattraper son retard. Il lui faudrait assimiler des centaines de kanjis d'un coup pour suivre les cours au-delà de la première année, et cela de manière d'autant plus urgente que toutes les matières sont alignées sur le même vocabulaire et sur les mêmes caractères. Les instituteurs et les professeurs du secondaire n'ont pas le temps de s'occuper de ces enfants. Par ailleurs, l'éducation obligatoire (*gimu kyôiku* 義務教育) et l'obligation de fréquenter une école (*shûgaku gimu* 就学義務) ne s'appliquent qu'aux citoyens japonais. Les parents étrangers n'y sont pas soumis. Les comités d'éducation n'ont l'obligation de scolariser les enfants étrangers que si les parents le demandent. Les solutions proposées se situent généralement en marge de l'école japonaise : dans les localités à forte population immigrée, il s'agit par exemple d'écoles ou classes spéciales dans lesquelles les enfants étrangers ne sont pas mélangés aux enfants japonais, etc. Au Japon, l'immigration a toujours été pensée comme un phénomène temporaire : un étranger est censé repartir dans son pays d'origine. À quoi cela lui servirait-il de maîtriser l'écrit ?

C. S. et M. S.-O.

Peut-on imaginer une évolution dans ce domaine ?

C. G.

Actuellement, le débat sur la scolarisation des enfants immigrés se situe soit à un niveau politique, voire philosophique – au regard de la question des

Droits de l'enfant –, soit sur un plan très matériel pour les municipalités qui ont à gérer une masse de population étrangère importante. Mais il n'implique pas la pédagogie.

C. S. et M. S.-O.

Pour finir sur cet état des lieux et toutes ces discussions fondamentales qui laissent à réfléchir, est-il possible d'esquisser quelques perspectives ?

C. G.

L'enseignement de l'écriture et de la lecture au Japon est un non-sujet, sur le plan pédagogique et sur le plan institutionnel. Le système actuel est efficace aux yeux des Japonais, qui n'en voient pas d'autres possibles. Aucune réforme ne me paraît donc envisageable à court terme. Il faudra sans doute attendre un renouvellement d'ensemble de l'enseignement pour que cet apprentissage évolue lui aussi, et sans doute en dernier. Il faudrait cependant pour cela une interrogation profonde sur le rapport entre les compétences que l'on doit enseigner et la manière dont on doit les enseigner, et elle n'est pas à l'ordre du jour pour le moment.

Quant à la question du numérique, elle est centrale, mais elle ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en France, où les enseignants ont une liberté pédagogique entière. En France, quand un nouvel outil apparaît, l'enseignant a le choix de l'utiliser ou pas. Au Japon, il n'existe pas de liberté pédagogique à proprement parler, puisque la pratique des enseignants est contrainte par les textes, par les manuels et par les usages en cours dans l'établissement où ils enseignent. Or le numérique donne la main à l'enseigné qui décide quand il

étudie ce qu'il veut étudier. Il individualise les procédures. Mais au Japon, l'apprenant ne peut pas avoir la main. Il faut rappeler qu'aujourd'hui, les autorités ne renoncent ni aux manuels ni au système d'habilitation de ceux-ci. Elles ne cherchent même pas à créer de nouveaux manuels numériques, optant simplement pour le transfert sur les tablettes des manuels scolaires standards « numérisés ». L'introduction des outils numériques ne s'accompagne pas de toute la potentialité qu'ils pourraient apporter dans un contexte de liberté pédagogique. On est donc très loin d'utiliser l'intelligence artificielle dans les établissements scolaires primaires et secondaires au Japon.

Bibliographie indicative

- GALAN Christian, « Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte – problématique et politique », *Revue Française de Pédagogie*, octobre-décembre 1995, n° 113, p. 5-18.
- GALAN Christian, « L'enseignement de la lecture à la veille de la promulgation du *Gakusei* (1872) – La méthode classique », *Ebisu – Études japonaises*, automne-hiver 1998, n° 18, p. 5-47.
- GALAN Christian, « L'ébauche d'un nouvel enseignement de la langue écrite à la veille des réformes éducatives de 1872 », *Ebisu – Études japonaises*, automne-hiver 1999, n° 22, p. 77-124.
- GALAN Christian, « Les manuels de langue au lendemain de la Restauration de Meiji – Les innovations de la période du décret sur l'éducation », *Cipango – Cahiers d'études japonaises*, automne 1999, n° 8, p. 215-257.
- GALAN Christian, « Lire le japonais », *Faits de langue*, « Coréen-japonais », 2001, n° 17, p. 43-48. Document en ligne consulté le 10 août 2024 <https://www.persee.fr/doc/clao_0153-3320_2003_num_32_1_1630>.
- GALAN Christian, *L'Enseignement de la lecture au Japon – Politique et éducation*, Toulouse, PUM, 2001. Ouvrage issu de *L'Enseignement de la*

lecture au niveau élémentaire dans le système éducatif du Japon moderne depuis Meiji (1872-1992), thèse de doctorat nouveau régime, études japonaises, sous la direction de Jean-Jacques Origas, Inalco, Paris, 8 juillet 1997, 1 389 pages.

GALAN Christian, « *Kanji et kana* : ce que nous apprennent les travaux de psycho et neurolinguistique », dans *Japon pluriel 4*, LUCAS Nadine et SAKAI Cécile (dir.), Arles, Philippe Picquier, 2001, p. 109-122.

GALAN Christian, « Le *Wazoku dôjïkun* de Kaibara Ekiken : premier traité de pédagogie japonais », dans *Éloge des sources – reflets du Japon ancien et moderne*, KYBURZ Josef, MACE François et von VERSCHUER Charlotte (dir.), Arles, Philippe Picquier, 2004, p. 99-138.

GALAN Christian, « Immigration, langue, école et citoyenneté au Japon : l'école japonaise face à la scolarisation des enfants d'immigrants », *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 2005, n° 153, p. 109-119.

GALAN Christian avec FIJALKOW Jacques (dir.), *Langue, Lecture et École au Japon*, Arles, Philippe Picquier, 2006.

GALAN Christian, « Le(s) discours sur l'illettrisme dans le Japon contemporain », dans GALAN C. et FIJALKOW J., *ibid.*, p. 341-392.

GALAN Christian, « L'"orthographe" mixte du japonais : le libre choix du scripteur », dans *Nouvelles Recherches en orthographe*, BRISSAUD Catherine, JAFFRE Jean-Pierre, PELLAT Jean-Christophe (dir.), Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2008, p. 53-70.

GALAN Christian, « Langue et apprentissage de la lecture au Japon », *L'Information grammaticale*, mars 2012, n° 133, p. 41-50. Document en ligne consulté le 10 août 2024 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03203687>>.

GALAN Christian avec HEINRICH Patrick (dir.), *Language Life in Japan: Transformations and Prospects*, Abingdon, Routledge, 2010.

GALAN Christian, « Students, teachers, language, method, newmedia – where should Japanese language education be anchored? Some reflections from the field » (Keynote speech), *Japanese Language Education in Europe*, The

Proceedings of the 21th Japanese Language Symposium in Europe, 30 août
– 2 septembre 2017, n° 22, AJE Japanese Language, p. 13-28. Document
en ligne consulté le 10 août 2024
<<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/lisbon/full.pdf>>.