



Les femmes qui lisent sont dangereuses, Les femmes et la lecture dans l'art occidental. *Laure Adler & Stephan Bollmann*, Paris : Flammarion, 2006, 150 p., 29€

Ce livre est constitué de trois parties.

Un premier texte de Laure Adler retrace l'histoire de la présence des lectrices dans l'iconographie artistique de l'Occident en relation avec l'évolution du statut de la femme au fil des siècles.

Le second texte de Stephan Bollmann est une histoire illustrée de la lecture du XIII^e au XXI^e siècle. Cette analyse montre comment la nature de la lecture anticipe et reflète en même temps ce changement de statut.

Les deux autres tiers du livre sont consacrés à la présentation et aux commentaires de 68 peintures, gravures, dessins et quelques photographies, de femmes en train de lire. Ces commentaires sont fins, détaillés, documentés, jamais indigestes.

Le « beau livre » s'adresse à l'œil, au sens de l'esthétique et à l'intelligence de celui ou celle qui peut y insuffler la culture acquise dans ses lectures, lors de ses voyages, à travers ses rencontres.

Le « beau livre » fleurit généralement au moment des fêtes. Les gondoles qu'il avait colonisées sont ensuite désertées pour rejoindre le petit coin de librairie qui lui est habituellement consacré.

Les femmes qui lisent sont dangereuses n'a pas le caractère éphémère du beau livre habituel : sa bibliographie convoque et donne envie de retourner lire Alberto Manguel, Michelle Perrot, Roland Barthes et autres auteurs chers à nos préoccupations. Ce bel objet insuffle lui-même toutes les informations nécessaires à la réjouissance esthétique et intellectuelle. La qualité des textes, leur densité culturelle, la multiplicité des réseaux tissés, invitent à venir et revenir encore y poser les yeux et la curiosité ■ **Thierry OPILLARD**



Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse. *Laurence Pasa, Serge Ragano et Jacques Fijalkow*, ESF, éditeur (collection Pédagogies/Recherche), 2006, 174 p., 22€

Cet ouvrage, en deux parties, est composé de neuf contributions (constituant chacune un chapitre) : d'une part les pratiques plutôt hors scolaires, d'autre part les pratiques scolaires. La nature hétérogène des textes permet une entrée sélective.

La littérature de jeunesse, telle qu'on a l'habitude de la concevoir (albums, romans, poésie et théâtre, presse et documentaires), n'est pas au centre de tous les articles, certains s'intéressant davantage aux usages des livres qu'à leur nature. L'étendue du public (de la petite enfance à l'état de jeune adulte) et des lieux de vie (de la maison à la cité en passant par l'école ou la bibliothèque), la diversité des travaux (français mais aussi canadiens, américains) et des objets de travail (l'enseignement, la bibliothèque, le lien entre les deux) font que le projet de cet ouvrage reste difficilement cernable. Plus large, aussi bien du côté des lecteurs que des lieux de lecture, la première partie confortera les lecteurs de cette revue sur certains points : nécessité des relectures pour les tout petits, importance des usages sociaux de l'écrit pour développer des techniques¹, nécessité des liens entre lieux scolaires et hors scolaires pour développer et entraîner la pratique de lecture. On renverra les nouveaux lecteurs ou les lecteurs occasionnels à tous les travaux de l'AFL sur les Classes-Lecture ou les Villes-Lecture.

Dans la seconde partie, l'école est au cœur des propos, davantage centrée sur le travail des textes que sur les dispositifs de lecture autonome. Ainsi, en maternelle, Bernard Devanne met l'accent sur la lecture inférentielle, intertextuelle, interactive, le débat entre enfants et le lien entre

les diverses expériences de lecture et les expériences de vie. On aimerait que ça soit toujours si simple.

Le panorama de l'enseignement aux États-Unis est interpellant tant il nous rappelle notre propre histoire. Balayage rapide d'une époque où les enfants apprenaient à lire sur des unités non signifiantes. Réaction : « *Nous obligeons les enfants à regarder fixement le vide, le silence et la mort [...] le papier des abécédaires sent le mois, [...] un effluve soporifique semble émaner des pages, plongeant toutes leurs facultés dans la léthargie.* » p.92 Développement alors d'une tout autre approche : le « langage entier » (whole language) qui intègre l'apprentissage dans l'expérience sociale, et transforme l'apprentissage en un apprentissage linguistique qui tient compte de l'intention de l'auteur et de ses choix linguistiques : « *Le langage écrit est d'abord perçu dans sa totalité, à partir du discours et du contexte qui le génèrent.* » p.96. Les séances d'enseignement s'organisent autour de protocoles que nous défendons dans ces colonnes (émissions d'hypothèses, vérifications, anticipations, retours au texte, cercles de lecture, productions d'écrit) tandis que sont repris les apports des grands courants littéraires : théorie de la réception, lecture interprétative, critique, etc... Cette approche, qui commence avec succès dans la toute petite enfance, élargit considérablement l'offre éditoriale : « *On va ainsi trouver des livres pour les non lecteurs et les lecteurs débutants (...) des ouvrages qui font la transition entre les albums faciles à lire et les livres à chapitres plus longs et plus complexes, des livres qui alimentent la curiosité des enfants pour l'histoire ou le monde naturel, et enfin des œuvres qui reflètent la diversité des enfants et de leurs expériences avec un accent plus particulier pour les thèmes interculturels.* » p.97. Il est rapidement signalé que les « deux démarches » se rejoignent : « *Ce compromis entre innovation et tradition pédagogique, entre signification et structure de la langue va définir ce que les Américains nomment les « démarches*

équilibrées » (Balanced-approach) » et puis, sans crier gare, cette phrase : « Ainsi ce qui pourrait apparaître comme un progrès n'est peut-être que la marque d'un retour en arrière. » Aux États-Unis, comme en France, sous le prétexte de ne laisser aucun enfant sur le bord du chemin (No Child Left Behind), les États cherchent à imposer une seule méthode de lecture exigeant les apprentissages techniques et se détournant des œuvres de littérature.

Enfin, les enquêtes de Jacqueline et Jacques Fijalkow montrent l'efficacité d'un enseignement qui s'appuie sur la littérature de jeunesse (réseaux, débats, relectures, observation réfléchie de la langue...) et sur l'écriture. Ils s'inscrivent dans le droit fil des programmes.

On sort de cette lecture conforté dans des positions qui ont été l'avancée de ces dernières années, mais sans armes pour les derniers reculs enregistrés ces derniers mois qui, comme aux États-Unis, semblent avoir imposé un équilibre qui rend la rencontre avec des textes d'auteurs bien incertaine dans les premières années, sinon pour écouter des histoires. Mais là n'est pas le problème ■ **Yvonne CHENOUF**

1. (Christine Barré de Mignac et Nicole Robine) Souvent sont intégrées sous le terme de littéracie diverses productions écrites allant de la presse à l'ordinateur, et sous pratiques de lecture des actes aussi divers que celui qui consiste à lire son horoscope ou un bouquin de science-fiction.

● Les 100 premiers titres de livres vendus représentent 30% des ventes totales. *Les Bienveillantes*, le roman de Jonathan Littell a été vendu à 680 000 exemplaires et *Témoignages* de Nicolas Sarkozy à 335 000.



Langue, lecture et école au Japon. Actes du colloque international « Japonais/Langue-S et enseignement de la lecture ». 15-17 mai 2003 – Université de Toulouse-le Mirail. Sous la direction de Philippe Galan et Jacques Fijalkow, Arles : Éditions Philippe Piquiers, 2006, 405 p., 20€

L'ouvrage se divise en quatre grandes parties pourvues chacune de quatre ou cinq articles.

- ♦ *La langue et son système d'écriture* expose la nature multiforme des systèmes d'écriture du japonais, dans sa dimension historique et rapidement évolutive depuis l'augmentation exponentielle de la puissance des ordinateurs.
- ♦ *L'institution scolaire et l'enseignement de la lecture* fait état de l'organisation du système scolaire, des problèmes qui lui sont posés actuellement, des compétences en lecture, du collège et de l'historique des méthodes.
- ♦ *Pédagogie et enseignement de la lecture* pointe divers aspects : les manuels, les méthodes, les *kana*, les *kanji*, avant et à l'école obligatoire.
- ♦ *Histoire et pratiques de la lecture* décrit les représentations passées de la lecture au Japon et les études, jusqu'à celle dénommée PISA-2000, qui dévoilent, en contradiction avec le discours officiel, l'état réel des pratiques actuelles.

Quelques remarques sur les articles les plus proches de nos centres d'intérêt :

Dans l'avant-propos, on trouve une présentation du japonais écrit où il est beaucoup insisté sur son caractère essentiellement phonétique. La langue japonaise est

écrite avec deux types de signes, les *kanas* et les *kanjis*.

Les *kanas* sont des signes de nature phonographique qui codent les 46 syllabes quasiment suffisantes à la prononciation japonaise. Ces 46 syllabes peuvent s'écrire suivant deux familles différentes de *kanas*, les *hiraganas* ou les *katakanas* (moins complexes visuellement, comportant moins de traits), qui codent chacune les mêmes 46 syllabes.

Les *kanjis*, « importés » de l'écriture chinoise depuis environ 1 500 ans, sont des signes de nature sémiographique. On distingue 4 grandes catégories : les pictogrammes, les idéogrammes, les composites des deux premiers et les caractères phonétiques dont il est dit qu'ils composent 90% des *kanjis*.

À lire ces informations, le japonais serait donc une langue essentiellement phonétique : on se gardera bien de contester ceci et on aurait tendance à l'accepter de la part d'auteurs qui ont un tel niveau d'expertise.

Cependant, il est précisé que ces 90% de caractères phonétiques sont « *des caractères formés d'un élément phonétique et d'un élément donnant une indication souvent très vague sur le champ sémantique auquel il appartient : poisson+ri=poisson dont le nom se prononce ri, la carpe* ». Pourquoi ces *kanjis* seraient-ils plus phonétiques que sémantiques ? **Pourquoi la perception de ces deux signes côte à côte ne donnerait-elle pas directement le sens de « carpe » ?**

Ce chiffre de 90% est aussitôt contredit dans le premier article, celui de Jean-Pierre Jaffré, p.23, qui cite différents auteurs : 80%, 61%, 33%... Y aurait-il différentes conceptions en jeu derrière ces chiffres... ?

L'article de Jean-Pierre Jaffré, *La mixité orthographique* : le cas du japonais et du français, est long, 23 pages, documenté, 81 notes de bas de page. C'est la description et la nature comparées des écrits japonais et français ; ces langues ne sont pas monovalentes mais mixtes, logographique, syllabique et idéographique pour l'une, logographique et alphabétique pour l'autre.

Analyser un objet complexe, ses composantes, ne dit rien de son utilisation : le jeu d'échecs décrit dans ses règles une liste des différents déplacements de ses pièces et des relations qui régissent celles-ci entre elles. Pour autant, le comportement intellectuel qui y est associé, quand on n'annonne pas le jeu, n'a rien à voir avec une quelconque suite des déplacements ou suite de réactions aux actions d'un adversaire. Il est à décrire en termes d'occupations spatiales, de scénarii possibles, de probabilités, de stratégies. Et l'on sait que ce comportement complexe de joueur d'échecs peut s'apprendre directement, dès le départ, dans des situations-problèmes conservant toutes les dimensions du jeu. Mais, on convoque là la pédagogie.

L'auteur, lui, convoque les historiens, les psychologues, les linguistes, les psycholinguistes et autres spécialistes d'imageries cérébrales. Sauf les pédagogues. Peut-être parce que certains d'entre eux seraient à même de montrer qu'à observer des alphabétisés, on ne peut conclure qu'à l'inélictable du comportement alphabétique. Peut-être certains d'entre eux pourraient suggérer d'observer des enfants ayant appris à lire suivant la voie directe, impossibles enfants n'entrant pas dans les grilles d'observation de qui cherche de la conscience phonologique là où il n'y en aurait pas...

Même si l'existence de différentes théories est suggérée, la conception dominante de l'article est largement phonocentriste. Elle l'est au point qu'on sent poindre le regret d'une orthographe pas assez « transparente » pour le français qui mériterait bien quelques simplifications : exemple p.27 « *Ainsi, les aléas de l'histoire multiplient les allographies (sang vs cent) là où deux lettres peuvent suffire (encre vs ancre)* ». Sauf qu'il faut bien écrire aussi « il sent », « je sens », « sangs », « cents » et « sans », et que, pour exprimer la complexité, le cerveau, lui-même complexe, se dote d'outils comple-

xes, dont le langage. Et, dans la conclusion, cela tourne à la lamentation que notre langue ne soit pas si transparente que l'allemand ou l'espagnol. **Les pays utilisant ces langues ont-ils plus de grands écrivains, de grands scientifiques, de grands philosophes que les pays utilisant le français et l'anglais, langues dites opaques ? Les enfants deviennent-ils plus vite lecteurs ? La proportion de leur population lectrice est-elle plus grande ? Ont-ils moins d'illettrés ?** Non.

À aucun endroit de l'article n'est suggérée l'idée que l'expertise en lecture pourrait être en rapport avec l'appartenance à des classes socio-culturelles, à un quelconque statut ou pouvoir dans la société. L'aspect sociopolitique du rapport à l'écrit est complètement laissé de côté, particulièrement celui se rapportant à l'effet de l'occupation américaine après la seconde guerre mondiale. La seule allusion, s'appuyant prudemment sur d'autres auteurs, qui pourrait en tenir lieu est celle-ci, p.21 : « *Les travaux sur les lecteurs aveugles tendent à prouver qu'un texte japonais pourrait théoriquement s'écrire en kanas. La culture japonaise n'en valorise pas moins les kanjis, marque d'une érudition plutôt associée aux hommes mûrs et âgés. À l'inverse, les hiraganas conviendraient mieux à la douceur des jeunes femmes tandis que les katakanas reflèteraient la modernité des jeunes hommes. Certains n'hésitent même pas à dire que l'organisation hiérarchique du Japon repose sur la connaissance des kanjis et que, sans elle, la plupart des Japonais se considèrent dans l'impossibilité de faire la preuve de leur niveau élevé de culture.* » On appréciera le haut niveau d'analyse sociologique... Mais ajoutons les deux phrases qui suivent immédiatement : « *Ce phénomène existe également en France où ses défenseurs considèrent volontiers la surnorme orthographique comme un nec plus ultra culturel. Quoi qu'il en soit, même si les représentations sociales diffèrent quelque peu, il semble bien que l'on puisse parler d'une « orthographe » du japonais.* » Elles

valent leur pesant d'anti-intellectualisme pour l'une et d'occidentalo-centrisme pour l'autre, car, qui douterait que le japonais puisse avoir une orthographe ?

L'auteur a la plus grande difficulté pour suggérer que les observations diverses et parfois contradictoires du traitement des *kanjis* pourraient être (p.35) « une conséquence des méthodes d'enseignement ». Mais pour le français, aucun doute n'est permis, la *doxa* des stades logographique-alphabétique-orthographique est réaffirmée, martelée, au point qu'on en vient à se demander si, face à si peu d'opposition, à si peu de voix qui peuvent se faire entendre, ce n'est pas l'auteur lui-même qui doute et martèle pour bien s'auto-convaincre.

Anne-Marie Christin, dans *L'écriture japonaise au regard de l'alphabet*, fait immédiatement après entendre un autre son de cloche. Elle montre que, depuis l'invention de l'imprimerie, notre écriture tend de plus en plus massivement à fonctionner comme un système sémiotique qui permet de traiter l'écrit idéographiquement. Ainsi donc, limiter l'alphabet à une fonction de transcription phonétique, relève d'une méconnaissance de l'histoire de notre écriture et de l'utilisation qu'en font les experts lecteurs et producteurs de textes, d'une méconnaissance de comment de jeunes enfants peuvent apprendre seuls à lire sans passer par du déchiffrement, d'une méconnaissance de comment des enseignants peuvent enseigner l'utilisation directe de l'écrit comme une matière visuelle porteuse de sens.

Hisayoshi Shutô, dans *Panorama des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées dans les écoles japonaises*, présente les différentes étapes de l'évolution des méthodes autorisées et publiées depuis 1872, année de l'établissement du système éducatif moderne. Il nous décrit un mouvement de balancier : on serait passé de l'enseignement strictement synthétique à partir des syllabaires, en passant, après guerre pendant l'occupation américaine, par l'en-

seignement analytique à partir des textes, pour revenir, dès le départ des Américains et jusqu'à maintenant, à un enseignement synthétique et phonologique. Il ouvre des perspectives intéressantes à la fin de son article, notamment sur la nécessité perçue de compléter ce qui se fait (mais est-ce compatible ?) avec « partir des activités de lecture et d'écriture de la vie quotidienne », « mener de front l'étude des compétences linguistiques et celle des éléments qui constituent la langue écrite », « apprendre à lire au travers d'activités chargées de sens et riches sur le plan linguistique » et « introduire plus tôt les *kanjis* ». Ces perspectives brossent en creux l'état de l'enseignement actuel.

Cette vision¹ est contredite par l'article final de Christian Galan, *Le(s) discours sur l'illettrisme dans le Japon contemporain*, qui montre que les Japonais n'auraient jamais vraiment remis en cause la méthode synthétique dans les pratiques, depuis la fin du 19^{ème} siècle, parce que la volonté des dirigeants est d'affirmer l'absence de l'illettrisme, de ne pas chercher à le mesurer, d'affirmer la qualité du système éducatif et au final de montrer une supériorité de la « race japonaise ».

Kiyoshi Amano, dans *Problèmes pratiques de l'enseignement de la lecture au Japon*, présente les difficultés des enfants japonais, somme toute comparables aux autres pays et systèmes d'écriture : au début « ça va bien », on a l'impression qu'ils lisent (alors qu'ils déchiffrent) et quand les textes, le sens, la complexité arrivent, on constate que les enfants (on ne dit pas lesquels et pourquoi) restent sur le carreau.

Yasuhiko Tsukada, dans *Les manuels scolaires et les méthodes d'apprentissage de la lecture dans les écoles élémentaires japonaises*, rappelle d'abord comment on apprend à lire au Japon : les syllabaires de *kanas* qui permettent de déchiffrer tout ce qui est écrit ainsi, puis les *kanjis*, qui émaillent l'écrit de manière partielle ou intense suivant le niveau conceptuel de ce qu'on a à lire. L'article consiste à incriminer la *sentence*

method, assimilée à la méthode globale, qui est la manière de présenter les *kanas* un peu moins rébarbative que leur apprentissage mécanique et empiloire. Tous les problèmes viendraient de là, de ces phrases, qui focalisent trop les enfants sur l'axe syntagmatique, sur le sens, au détriment de l'attention portée aux mots, à l'axe paradigmatique, et à la construction progressive de la phrase par accumulation du matériau. Les difficultés et leurs causes ainsi révélées, il y a donc des parts de marché à saisir...

De manière générale, beaucoup d'auteurs ont des difficultés à sortir du paradigme phonocentriste : étude de la langue, d'où on déduit une manière d'apprendre, qui donne des enfants formés d'une certaine façon, qu'on observe pour en conclure à la « nature » phonologique de l'apprentissage. On tourne en rond, un peu comme en Occident...

■ **Thierry OPILLARD**

¹ Les Actes de Lecture ont déjà publié des articles sur les écritures chinoises et japonaises, articles qui ont contribué à affiner une perception peut-être trop idéographiques que nous pouvions avoir d'elles. L'article de Christian Galan contredit aussi l'article des AL n°27 de juin 1989 écrit par Marie-Christine Collard intitulé *L'enseignement de la lecture au Japon*, qui constitue une bonne base pour se donner les 80% d'informations nécessaires à la lecture de cet ouvrage : il présente la mixité de la langue japonaise qui comprend les deux syllabaires (les *kanas*) et des caractères chinois (les *kanjis*). Selon les observations de Marie-Christine Collard en 1988, l'apprentissage des syllabaires est un déchiffrement à voix haute qui n'aura d'utilité dans la lecture que pour déchiffrer des mots d'origine étrangère, pour repérer les mots grammaticaux et pour chercher dans le dictionnaire (organisé par rapport à ces syllabaires). La lecture proprement dite est « centrée » dès le début de l'apprentissage sur le sens du *kanji* et sur rien d'autre ; le maître insiste non pas sur l'identification de l'idéogramme mais sur sa signification, les enfants apprenant à comprendre des signes graphiques, à leur attribuer du sens, dans une démarche partant de textes complexes.