Cipango

Cahiers d'études japonaises

17 | 2010

La péninsule retrouvée

Annie RENONCIAT et Marianne SIMON-OIKAWA (dir.), *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*

Christian Galan

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cipango/1145>

DOI : 10.4000/cipango.1145

ISSN : 2260-7706

Éditeur

INALCO

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2010

Pagination : 282-290

ISBN : 978-2-85831-195-8

ISSN : 1164-5857

Référence électronique

Christian Galan, « **ANNIE RENONCIAT ET MARIANNE SIMON-OIKAWA (DIR.), LA PÉDAGOGIE PAR L'IMAGE EN FRANCE ET AU JAPON** », *Cipango* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 19 novembre 2012, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cipango/1145> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cipango.1145>

Ce document a été généré automatiquement le 30 juin 2021.

Cipango est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International.

Annie RENONCIAT et Marianne SIMON-OIKAWA (dir.), *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*

Christian Galan

RÉFÉRENCE

Annie RENONCIAT et Marianne SIMON-OIKAWA (dir.), *La Pédagogie par l'image en France et au Japon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Interférences », 2009, 152 p. ISBN 978-2-7535-0799-9

- 1 Trois constats sont à l'origine de l'ouvrage :
 - 1) L'image a été, au Japon comme en France, convoquée très tôt, dès le début du XVIII^e siècle, « de façon parfaitement réfléchie à des fins d'enseignement » (p. 9) ;
 - 2) Peu de travaux historiographiques se sont cependant jusqu'ici intéressés « aux fonctions pédagogiques de l'image » (p. 11) ;
 - 3) La comparaison France-Japon pouvait, du fait que ces deux pays « ont hérité de conceptions différentes de l'image, issues de leur système d'écriture » (p. 12), être particulièrement éclairante pour comprendre « les fonctions de l'image dans la transmission des connaissances, des idées et des normes ».
- 2 Partant de ce triple constat, les éditeurs de l'ouvrage ont donc cherché à confronter à partir de points de vue différents les « principaux supports français et japonais d'enseignement par l'image, leurs formes et leurs usages » (p. 9). On verra ce qu'il en est dans le détail, pour chacune des contributions, dans les lignes qui suivent, mais notons déjà que l'objectif, posé en ces termes, était ambitieux et que le pari pouvait sembler *a priori* délicat à tenir en à peine cent cinquante pages. Disons-le tout de suite cependant : cet objectif même si les contributions sont inégales est largement atteint et l'on a là un ouvrage riche et passionnant, qui plus est d'une lecture fort agréable

l'objet lui-même étant un beau livre magnifiquement illustré avec un cahier couleur de quarante-huit pages.

- 3 L'ouvrage qui s'organise en trois parties, « Initier l'enfant à la lecture et à l'écriture », « Diffuser les savoirs » et « Mettre en lumière les enseignants », rassemble en tout cinq contributions sur le Japon auxquelles répondent quatre contributions sur la France ou l'Europe¹. Nos commentaires ici se limiteront aux contributions relatives au fait japonais.
- 4 La contribution de Christophe Marquet, « Instruire par l'image : encyclopédies et manuels illustrés pour enfants à l'époque d'Edo », est sans doute la plus aboutie et la plus convaincante de l'ensemble. Celle aussi qui respecte au mieux la feuille de route initiale, à savoir décrire les supports imagiers aussi bien dans leur forme que dans leur utilisation.
- 5 La typologie retenue livres fondés sur un contenu textuel didactique ou moral, manuels pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, encyclopédies ou lexiques est pertinente et opératoire pour décrire les différents supports illustrés à vocation pédagogique utilisés durant l'époque d'Edo (1603-1868) même si l'on pourrait sans doute discuter le fait de savoir s'ils étaient vraiment destinés exclusivement ou non à des enfants (ou, ce qui revient un peu au même, ce que l'on appelait à l'époque « enfants »).
- 6 Outre son sujet qu'il traite de manière à la fois érudite et légère, Christophe Marquet parvient également à montrer dans cet article, indirectement, par petites touches, comment, au travers de problématiques concrètes, se sont organisées au Japon, sans volonté ni direction politique ou religieuse, une diffusion du savoir élémentaire et une réflexion sur la manière d'apprendre. C'est à ce jour l'article le plus complet écrit en français sur le sujet. Le contenu est par ailleurs tout à fait stimulant par les pistes qu'il ouvre et les questions qu'il soulève, appelant au débat et à la réflexion sur différents sujets d'importance liés à la diffusion des savoirs élémentaires dans le Japon moderne.
- 7 Ainsi, les illustrations qui figurent dans le *Teikin ōrai zusan* portent-elles vraiment sur des signes, comme le suggère l'auteur (p. 81), ou sur des mots, comme semble le montrer les illustrations retenues... ? La différence est importante car elle modifie d'autant la conception de la pédagogie qui en ressort. Sur un autre plan, le fait incontestable que les livres décrits dans cet article furent publiés avec une vocation pédagogique prouve certes « le rôle central qui fut très tôt accordé à l'image dans les ouvrages de vulgarisation au Japon » (p. 83), mais ne doit cependant pas masquer que ces ouvrages n'étaient pas majoritaires. Partant de là, et sachant que, par ailleurs, certains ouvrages dits illustrés ne l'étaient toutefois pas « entièrement », quel était alors le rôle véritablement dévolu à l'image : avait-elle vraiment un rôle pédagogique dans le sens qu'elle était au cœur d'une méthode d'enseignement autonome ou était-elle plutôt un élément de motivation ? Car, corollairement, si, comme le relève Christophe Marquet, l'écrivain Tamenaga Shunsui énonçait bien, en 1843, comme credo pédagogique, qu'« il vaut mieux voir une chose une fois que de l'entendre cent fois » (p. 76), il ne faut cependant pas oublier que le principe de base de l'apprentissage de la lecture au Japon (et donc de l'accès au savoir lui-même, tant celui-ci était fondé sur celui-là et sur les livres), depuis des siècles et encore durant ces années-là, était qu'en répétant encore et encore, on finissait par parvenir « naturellement » au sens, selon l'adage chinois qui disait « si on lit cent fois un texte le sens surgit de lui-même » (*dokusho hyappen i onozukara tsūzu*).

- 8 Cela amène à se poser la question de la nature et de l'ampleur de l'utilisation de l'image à des fins pédagogiques avant l'ère Meiji. Car, comme le relève avec justesse Christophe Marquet (p. 84), force est de constater que si les images étaient là pour faciliter la compréhension des enfants c'est que, dans le même temps, les contenus dépassaient « largement le niveau de connaissances élémentaires ». C'est un point essentiel. Cette évolution pédagogique se sera en effet déroulée sans que (ou n'aura pas abouti à ce que) les contenus eux-mêmes soit remis en cause et adaptés aux enfants...
- 9 Sur le même plan, encore, affirmer que « la pédagogie par l'image dans l'apprentissage des signes est une très grande nouveauté » (p. 87) en opposant le *Kinmozui* à l'austère *Senjimon* mériterait d'être, à l'attention du lecteur occidental, nuancée, car le *Senjimon* ne disparut pas quand le *Kinmozui* en vint à être diffusé, pas plus qu'il ne cessa d'être le principal outil de l'apprentissage des caractères chinois.
- 10 On le voit, un article extrêmement stimulant, qui pousse au débat et enrichit le lecteur...
- 11 La contribution de Morita Naoko, « Bande dessinée et pédagogie : pour une esthétique du “*manga* d'information” au Japon », qui complète la partie dans laquelle figure le précédent article, apparaît en comparaison de celui-ci beaucoup moins convaincant et un peu confus, voire superficiel. Son auteur en effet effectue un va-et-vient incessant entre deux choses à notre avis fort différentes, à savoir l'utilisation de ce que celui-ci appelle le « *manga* pur » (non produit dans un but pédagogique) en tant que support pédagogique à l'école et les possibilités ou les caractéristiques pédagogiques que porte en lui, intrinsèquement, l'objet « *manga* », et dont le *manga* dit « d'information » constituerait une forme d'aboutissement. Or, on en conviendra, affirmer la potentialité pédagogique du *manga* ne dit rien de la pédagogie en question, ni si celle-ci est propre à ce support ou si elle ne fait que rendre plus efficace des pratiques existantes. Sur ces questions toutefois, le débat est complexe et l'article, sans les traiter complètement, offre des pistes de réflexion intéressantes.
- 12 Le problème de fond de cet article réside plutôt dans le fait qu'il évoque le caractère ambigu du *manga* dans la pédagogie scolaire sans replacer celui-ci dans un contexte l'école qui néglige ou même interdit tout support autre que les manuels scolaires, ce qui ne permet pas véritablement au lecteur français de saisir la réalité scolaire japonaise et *a fortiori* les raisons pour lesquelles le *manga*, malgré son potentiel éducatif, en est exclu.
- 13 Dit autrement, il nous semble qu'il aurait fallu discuter davantage la faible utilisation des *manga* à l'école non pas tant par rapport aux qualités ou aux défauts reconnus en général à ce mode d'expression que par rapport au statut des supports pédagogiques autres que les manuels autorisés par le ministère de l'Éducation japonais. Sans doute aurait-on pu constater que le sort réservé aux *manga* « instructifs » aussi bien que « purs » n'était pas pire que celui fait aux quotidiens et aux magazines pour enfants, comme à tout autre type de supports écrits ou dessinés.
- 14 L'auteur effleure pourtant la question lorsqu'elle écrit (p. 97 et note 17) que le problème du *manga* à l'école (« difficilement évaluable en tant qu'œuvre ») et de celui-ci (« qui ne fait qu'appliquer un héritage technique à un but pédagogique ») dans l'histoire des *manga* est bien justement, lorsqu'il en vient rarement à être utilisé dans le cadre de l'école, qu'en devenant scolaire il cesse d'être artistique et que l'on est même en droit de se demander si l'on peut encore alors parler de « *manga* ». En effet,

comme le note l'auteur avec justesse : « Si le succès du manga d'information a contribué à la reconnaissance sociale et culturelle de l'ensemble des mangas, son statut critique reste marginal. C'est que les mangas de ce type mettent leurs moyens d'expression au service d'un objectif extérieur à l'œuvre elle-même. Leur succès est considéré comme une menace pour les partisans du "manga pur" » (p. 103). En revanche, la phrase qui suit et qui clôt l'article nous paraît plus discutable : « l'attitude des critiques suggère que le manga, malgré la prospérité qu'il atteint aujourd'hui au Japon et dans le monde entier, est toujours à la recherche d'une reconnaissance culturelle en tant que genre autonome » (*ibid.*). Il s'agit moins en effet, selon nous, d'un manque de reconnaissance culturelle en tant que telle largement acquise nous semble-t-il que de reconnaissance par une élite administrative (les fonctionnaires du ministère de l'Éducation), ou, dit autrement, que le *manga* n'est pas encore dans l'esprit des responsables de l'éducation « éduco-compatible » ni en tant que tel ni sous une forme dénaturée.

- 15 L'article d'Iwamoto Kenji, « Lanterne magique et pédagogie dans le Japon de Meiji : thèmes, images, discours », présente, lui, de manière fort instructive et documentée, comment un objet aujourd'hui oublié fut, pendant une vingtaine d'années, entre 1880 et 1900, porteur d'espoir d'une révolution pédagogique ne situation qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle que, près d'un siècle plus tard, dans les années 1960-1970, connut une autre boîte à images nouvellement inventée : la télévision comme l'auteur d'ailleurs l'évoque en conclusion. La lanterne magique est en effet un de ces objets qui incarnèrent un temps la « modernité » éducative et illustrèrent la révolution pédagogique et les nouvelles pratiques scolaires de l'ère Meiji, avant de sombrer dans l'oubli. L'auteur montre bien cependant comment, avant que cela se produise, la lanterne magique, finalement inadaptée à l'école (p. 131), fut un temps utilisée pour l'autre grande finalité éducative souvent oubliée, celle-ci de l'ère Meiji, à savoir l'édification du peuple et l'instruction des adultes, avant d'être supplantée dans cette tâche aussi par le cinéma.
- 16 On peut se demander toutefois, si, comme pour la télévision plus tard d'ailleurs, les raisons de la disparition de cet objet furent uniquement matérielles trop onéreux, trop difficiles à manipuler, etc. (p. 139) ou si, justement, c'est parce que celui-ci n'était porteur d'aucune pédagogie nouvelle et que donc, de fait, seule sa lourdeur d'utilisation finit par le caractériser au détriment de la « valeur ajoutée pédagogique » que l'on aurait pu lui reconnaître par rapport aux manuels². Un article dans tous les cas fort instructif et qui a le mérite de nous replonger dans certains des desseins les plus utopiques de l'ère Meiji.
- 17 Revenons à présent, sur la première partie de l'ouvrage et sur les deux contributions « japonaises » qui la composent.
- 18 L'article de Terada Torahiko sur « Le rôle des images dans l'apprentissage des *kanji* » est, disons-le sans détour, le plus faible de l'ensemble, simple montage de trois courts textes sans guère de lien entre eux nonobstant le fait qu'ils ont effectivement trait tous les trois aux *kanji* (les usages de l'image dans l'apprentissage des *kanji*, les différents styles de tracé des *kanji* et l'évolution de certains *kanji* « modifiés » au nom de la facilité de leur apprentissage) ; ou alors aurait-il fallu expliquer la nature de ce lien, ce que ne fait jamais l'auteur dont la conclusion, à l'image de l'ensemble de l'article, énumère clichés et évidences.

- 19 L'auteur n'est sans doute pas tant en cause, qui semble avoir beaucoup d'autres cordes à son arc, que le format de l'article : il était impossible de traiter le sujet annoncé en à peine six pages de texte sans aller vers des généralités ou des raccourcis qui finissent par dénaturer le propos initial ou le rendent incohérent. Le problème de cet article est en fait double. Tout d'abord, tout ce que celui-ci cherche à décrire a déjà été présenté ailleurs et mieux (et l'article ne parvient même pas en faire un résumé acceptable). Ensuite, et plus encore, cet article ne peut que créer la confusion dans l'esprit des lecteurs non au fait de la réalité scripturale japonaise. L'impression que l'on retire de sa lecture est que l'auteur a uniquement cherché à démontrer à tout prix que les *kanji* avaient un lien étroit avec l'image, et il a pour cela énuméré, de façon fort superficielle par ailleurs, des choses d'ordres très différents ne jouant absolument pas sur le même plan ni ne relevant des mêmes problématiques.
- 20 Quel rapport existe-t-il donc entre les tableaux illustrés (*kakezu*) du début de l'ère Meiji, vecteur d'une révolution pédagogique à part entière, et l'étonnant mais isolé manuel de Wakabayashi Torasaburō ? Pourquoi évoquer ce dernier manuel et l'aspect réellement novateur de son contenu sans se poser la question de savoir pourquoi il fut le seul à être rédigé ainsi et pourquoi ses inventions ne furent pas reprises par d'autres ? Pourquoi évoquer l'enseignement de l'origine des *kanji* (leur étymologie graphique) comme si cette pratique était systématique alors qu'elle ne dépasse pas la deuxième année de l'école élémentaire et ne fonctionne qu'avec les pictogrammes et les « idéogrammes » les plus simples ? Pourquoi, d'une manière générale, mélanger ce qui relève de la nature même des *kanji* avec ce qui est proposé comme simple moyen mnémotechnique pour aider les enfants à mémoriser l'ordre des traits (les « pingouins », par exemple (p.33-34), dans le cadre de l'apprentissage de la calligraphie, pour lesquels on trouve des équivalents pour l'apprentissage de l'alphabet latin) ? Pourquoi d'ailleurs choisir des exemples figurant dans des manuels de calligraphie (*shosha*) et d'autres dans des manuels de langue japonaise (*kokugo*), sans expliquer la différence qui existe entre ces deux types manuels et le rapport que les disciplines entretiennent entre elles ? Au lecteur de se débrouiller...
- 21 On ne peut que s'étonner par ailleurs de l'usage exagéré du substantif « idéogramme » pour désigner l'ensemble des *kanji* (ce que plus personne ne fait aujourd'hui sinon pour imposer une vision bien particulière, quasi idéologique, de ceux-ci ainsi que des caractères chinois) : les pictogrammes, idéogrammes et composés des deux précédents, ne représentent pas plus 10 % de l'ensemble des caractères chinois et donc des *kanji*, dont la nature est essentiellement idéophonogrammique (c'est-à-dire qu'ils sont composés chacun d'une clé sémantique donnant une indication plus ou moins précise sur la catégorie à laquelle appartient l'objet considéré et d'un élément phonétique)... La chose pourrait paraître anodine, mais elle nous semble tout à fait mal venue dans un ouvrage destiné à des spécialistes de la langue et de son enseignement, qu'elle va conforter dans une vision erronée du système d'écriture de ce pays.
- 22 L'article de Marianne Simon-Oikawa, intitulé « Du divertissement à l'enseignement par l'image : les usages pédagogiques des images en écriture (*moji-e*) au Japon », est d'une toute autre tenue, instructif et totalement passionnant dans sa description érudite du procédé appelé *moji-e*, « image en écriture », appliqué aux ouvrages destinés aux enfants, un procédé qui permet « de constituer des figures (*e*) à l'aide de caractère d'écriture (*moji*) » (p. 40), et de leur évolution vers des « images en écriture pédagogiques » *kyōiku moji-e*. Le seul petit reproche que l'on peut faire à cet article est

que son développement laisse accroire que les ouvrages considérés constituaient un genre à part entière des manuels scolaires destinés à enseigner l'écriture et la lecture. Or les manuels de Kunitoshi et Kunioto (p. 48), remarquables au demeurant, par exemple, ne figurent à notre connaissance dans aucune des encyclopédies ou banques de données qui recensent les manuels scolaires japonais de langue. Aujourd'hui, on dirait sans doute qu'ils relèvent de l'édition para-scolaire. On ne sait par ailleurs rien de leur usage et de leur diffusion. Ce point amène une autre réflexion plus générale sur l'ouvrage tout entier.

- 23 En effet, malgré le titre de cet ouvrage, et sans que cette remarque n'enlève quoi que ce soit à la valeur de celui-ci, force est de constater que l'on ne sait à la fin de sa lecture que très peu de la « pédagogie par l'image », proprement dite, au Japon. À moins de considérer que le média, le support, est en soit une pédagogie ou en tient lieu. Un titre tel que « Les supports pédagogiques illustrés en France et au Japon » aurait sans doute été plus adapté. Qui utilise ces supports ? Quand ? Comment ? À quel rythme ? Où ? Pour des apprenants de quel âge ? Quelle est leur diffusion ? Avec quelle progression ? Comment s'insèrent-ils dans les programmes ? Dans la pratique des maîtres ? etc... auraient été des questions à traiter pour parler vraiment de pédagogie.
- 24 Concluons cette recension par une dernière remarque et la formulation d'un regret.
- 25 La remarque est relative au troisième constat à l'origine de ce livre et porte sur le présupposé que France et Japon « ont hérité de conceptions différentes de l'image, issues de leur système d'écriture ». C'est certes là la ligne suivie depuis sa création par le Centre d'étude de l'écriture et de l'image et par sa fondatrice Anne-Marie Christin, mais c'est un point qui, pour le moins, aurait sans doute pu ou dû être discuté plus longuement. L'affirmation en effet ne va pas de soi, et d'autres points de vue existent qui auraient pu aussi être pris en compte. Il ne nous est pas possible de développer ce point ici, mais, après tout, les différentes contributions réunies dans l'ouvrage ne montrent-elles pas qu'il n'existe rien (ou très peu) au Japon sur le plan de la pédagogie de l'image qui n'ait existé ou existe encore en France ou dans les pays à écriture alphabétique, et réciproquement ? La similitude des outils et des pratiques, jusque dans leur réussite et leur échec, leur succès ou leur oubli, ne montre-t-elle pas même plutôt des destins parallèles et de fortes correspondances, sinon coïncidences, qui devraient pousser à reconsidérer le présupposé en question ? Ou, pour le moins, à le rediscuter...
- 26 Quant au regret, il concerne le fait que les tableaux illustrés (*kakezu*) du début de l'ère Meiji, qui sont évoqués dans la plupart des contributions, n'aient pas fait l'objet d'un article à part entière. Outils imagés essentiels du début du système éducatif japonais moderne, agents d'une révolution pédagogique (le passage de l'enseignement individuel à l'enseignement simultané), maillons entre les usages scolaires de l'époque d'Edo et ceux de la nouvelle ère (comme le mentionne Christophe Marquet), magnifiques objets illustrés à l'origine (on le sait moins) des tout premiers manuels scolaires modernes, etc., ils avaient toute leur place dans l'ouvrage³.

NOTES

1. Marie-Pierre Litaudon, « L'Image au service de la lettre dans les abécédaires illustrés français (1880-2000) » ; Annie Renonciat, « De l'*Orbis sensualium pictus* (1658) aux premiers albums du Père Castor (1931) : formes et fonctions pédagogiques de l'image dans l'édition française pour la jeunesse » ; Isabelle Saint-Martin, « Un Évangile en projections lumineuses : pédagogie chrétienne et lanterne magique » ; Jacques Perriault, « Les Temps longs de l'audiovisuel instructif ».
2. Deux références ou commentaires nous ont cependant surpris. Le premier concerne l'affirmation selon laquelle « l'introduction des matériaux pédagogiques utilisés dans les écoles primaires au début de l'ère Meiji se fit en deux étapes : la première consista en la traduction de manuels occidentaux en japonais, et la seconde en l'adaptation de tableaux muraux (*kakezu*) à l'américaine ». Le lecteur pourrait en effet être ici induit en erreur car lesdits tableaux datent des années 1872-1873 et les manuels traduits pour l'apprentissage de la langue des années... 1872-1873 également. Il ne s'agit donc pas tant de deux étapes distinctes et successives que de deux voies empruntées parallèlement pour atteindre un même objectif. Sur un autre plan, l'affirmation selon laquelle « [...] la clarté du commentaire [du texte explicatif des "Histoires pour lanterne magique"] [...] était très en avance sur celle de *L'Appel à l'étude* [...] de Fukuzawa Yukichi [...] » nous paraît fort peu claire ni convaincante, sinon complètement anachronique, étant donné que le premier ouvrage date de 1880 et le second de... 1872.
3. Au même titre que les ouvrages (albums) pour les enfants et pour la jeunesse, autres grands absents de ce livre, et dont le traitement aurait pu constituer un contrepoint à l'évocation des albums du Père Castor.