

Pourquoi adopter le CECR au Japon ?

Michel Sagaz

Université de Kumamoto - Japon

msagaz@kumamoto-u.ac.jp

Nicolas Ducatel

Université des langues étrangères de Tokyo - Japon

nicoladuc@gmail.com



Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 153-163

Dates de soumission/acceptation : 05 avril - 2 septembre 2011

Résumé : La volonté d'exporter et/ou d'importer dans des contextes non européens le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (dorénavant : CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), projet à vocation universelle, peut paraître légitime. Cependant, sa contextualisation dans un environnement radicalement différent de celui où il a été créé demande - tout aussi légitimement - un examen en amont de la situation locale. La notion de langue-culture lointaine peut naturellement être évoquée dans le cas de l'apprentissage du français au Japon, et seule une étude minutieuse préalable du terrain permet d'y mesurer concrètement la distance linguistico-culturelle et ses conséquences réelles sur l'enseignement/apprentissage. La question : « En quoi un outil comme le CECR, élaboré dans un contexte européen, peut-il intéresser l'enseignement des langues au Japon ? » reste fortement d'actualité. Réfléchir à cette question implique nécessairement une explication de la problématique du terrain didactique et culturel sur lequel se projetterait l'utilisation du CECR. Telle est l'orientation que nous souhaitons donner à cet article, en nous attachant plus particulièrement aux représentations et aux motivations dans les classes de français langue étrangère au Japon, ainsi qu'aux conceptions et aux modalités de l'enseignement.

Mots-clés : CECR, contextualisation, langue-culture lointaine, Japon, adaptation, didactique, représentations de la langue-culture cible, conceptions de l'enseignement-apprentissage

Abstract: The desire to export and/or import the European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001) in non-European contexts can appear legitimate. However, its contextualization in a totally different environment from where it has been created implies beforehand a thorough examination of the local situation. Even if the notion of distant language and culture is obvious in the case of French language learning in Japan, only a detailed study of the local context allows to actually assess the linguistic and cultural distance and its real effects upon teaching and learning. The question "How a tool like the CEFR, developed in the European context, may be of some interest for foreign language teaching in Japan?" remains highly topical. When considering this matter, the nature of the local didactical and cultural context upon which the CEFR would be projected cannot be ignored. This is the orientation we want to give to this article, focusing particularly on representations and motivations concerning French classes in Japan as well as teaching concepts and means of implementation.

Keywords: CEFR, contextualization, distant language and culture, Japan, adaptation, didactics, representations of target language and culture, conceptions of teaching and learning.

1. Appréhender le CECR en Europe et hors d'Europe

1.1. Perspectives du CECR en Europe

Le CECR influence aujourd'hui la constitution de programmes, ainsi que les pratiques méthodologiques et évaluatives, notamment en Europe - contexte dans et pour lequel cet outil a été élaboré originellement (Goullier, 2005 : 37). Il serait pourtant abusif de réduire la diversité des pays, des langues et des cultures qui composent ce continent à un ensemble homogène, sur lequel auraient pu s'appuyer uniformément les concepteurs du CECR. Au-delà de ce fait évident, mentionnons également que les contextes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères - les *terrains* - diffèrent potentiellement non seulement d'un pays à un autre, mais également à l'intérieur de chaque pays, pour ne pas dire au niveau de chacune des salles de classe de chaque institution.

Aussi le CECR ne peut - et il ne le prétend pas - être la réponse idéale, point par point, aux problématiques complexes d'aucun contexte d'enseignement-apprentissage des langues, nécessairement particulier car localisé, en Europe ou ailleurs. En revanche, ce qui fait extrêmement sens sur le continent européen, c'est la trajectoire balisée par le CECR vers un *horizon commun* en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues. C'est particulièrement vrai pour les pays de l'Union européenne¹, notamment si l'on considère les aspects du CECR relatifs au plurilinguisme et au pluriculturalisme, aux échelles de niveaux et aux descripteurs, ainsi qu'à la perspective actionnelle ; on comprend bien la valeur et la portée de ces conceptions et outils dans une optique de connaissance et de tolérance de l'autre, de mobilité (étudiante, professionnelle, ou autres), ainsi que de communication et d'agir ensemble.

1.2. Déseuropéaniser le CECR ?

Au Japon, l'impression générale que l'on peut avoir du CECR, quand il est utilisé en Europe, est qu'il présente une forte cohésion, et qu'il a été adopté par une grande majorité des institutions d'enseignement des langues sur ce continent. On peut s'interroger sur les fondements de cette impression - sinon erronée, au moins - très optimiste alors qu'un débat, parfois vif, existe bel et bien autour du CECR en Europe, entre visions favorables (par exemple, Martyniuk et Noijons, 2006) et visions plus critiques (par exemple, Lefranc, 2008). Notre hypothèse est que la perception depuis le Japon n'émane pas d'un examen scrupuleux de la situation effective ; elle proviendrait plutôt de la projection (idéalisée ?) de l'atteinte indubitable, dans le futur, d'objectifs communs et bénéfiques à l'ensemble des pays européens. Autrement dit, ces objectifs justifieraient que soient mis en œuvre tous les moyens nécessaires pour l'adoption et la promotion du CECR en Europe.

Néanmoins, dès lors que l'on envisage la contextualisation du CECR hors d'Europe, qu'en est-il ? Pour ce faire, il est indispensable de *décontextualiser* le CECR, en dépassant une vision eurocentrée, afin de considérer la portée qu'il peut avoir, ou ne pas avoir, dans un contexte d'accueil virtuel. Par exemple, la dimension de politique linguistique que revêt le CECR en Europe trouverait peu de résonance sur le continent asiatique ; cet aspect du Cadre ne peut pas constituer un moteur pour sa mise en œuvre en Asie. Dans cette région, actuellement, l'espace géopolitique dans lequel pourrait s'affirmer un *horizon commun* potentiel en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues (avec tous les bénéfices que nous avons mentionnés plus haut) reste à construire.

Par ailleurs, toute démarche théorique globalisante (macro) est accessoire tant qu'elle ne peut pas être reliée efficacement à un versant pratique particularisant (micro) - et donc à un contexte *explicite*. En ce sens, la contextualisation du CECR hors de l'Europe demande certainement un fin discernement du contexte d'accueil auquel on le destinerait. Ce point revêt d'autant plus d'importance dans les contextes d'accueil asiatiques, et en l'occurrence au Japon, car ils sont lointains par rapport au contexte source d'élaboration du CECR.

2. Terrain didactique et culturel au Japon

2.1. Représentation et motivations dans les classes de FLE

Enseignant le FLE au Japon depuis plus de dix ans, en universités et en écoles privées, certaines des informations indiquées dans cet article sont empiriques et proviennent de nos propres observations.

Historiquement et géographiquement, le Japon est longtemps resté isolé sur le plan linguistique. Aujourd'hui encore, les langues étrangères sont relativement peu usitées dans l'archipel. Dans ce contexte quasi-monolingue, la France bénéficie d'une image extrêmement positive : gastronomie, arts, lettres, luxe, etc., tandis que la langue française apparaît à la fois belle et difficile. Pour expliciter cet amour du Japon pour la France, nous pouvons nous référer à Tachibana (2006) qui explique que la France et la langue française sont associées à la formation de la société japonaise moderne : sur un plan politique, tout d'abord, la France inspirait les Japonais qui réclamaient la démocratisation des institutions de l'État ; sur un plan artistique et culturel, à partir des années 1890, des influences venant de France ont pénétré la société japonaise et représentaient un mode de vie nouveau pour les Japonais. Cet attrait pour la France se retrouve ailleurs en Asie (pour un parallèle sur ce point avec Hong Kong, cf. Berni, 2010 : 286-287).

On peut globalement distinguer deux types d'apprenants de FLE au Japon. D'une part, il y a les étudiants d'université, dont les motivations sont diverses : curiosité passagère ou intérêt plus marqué. L'étude du français qui offre peu de débouchés professionnels lui confère le statut de langue étrangère seconde par excellence. D'autre part, on trouve les étudiants des écoles privées et de type Alliance française qui sont les principaux consommateurs de produits culturels ayant trait à la France (tourisme, cinéma, cours de langue, etc.). Leur intérêt pour le français est sincère mais s'apparente à un passe-temps : le plaisir d'étudier. Pour ce public assidu en écoles privées, l'exigence de progrès apparaît donc toute relative en l'absence d'objectifs clairement définis. Cela va à l'encontre de la position qui justifie l'utilisation de la perspective actionnelle et de l'approche par tâches avec des apprenants qui, au-delà du simple plaisir d'apprendre une langue et une culture étrangères, chercheraient à « *acquérir les moyens de s'intégrer dans une communauté différente [...] pour y devenir, autant que faire se peut, [des] acteur[s] socia[ux] à part entière* » (Rosen, 2007 : 17-18 ; voir aussi p. 23-24). Ces objectifs d'intégration sont bien loin, on le voit, de ceux de la grande majorité de nos apprenants de FLE au Japon² qui n'auront sans doute jamais l'occasion de prendre part à la vie de la communauté dont ils étudient *pourtant* la langue-culture (Besse, 2009).

2.2. Conditions de l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon

Les écoles privées et de type Alliance française, contraintes par le besoin de bénéfices économiques, s'efforcent de capter le plus large public possible en proposant tout type de cours. Dans le parcours scolaire, le français est abordé - sauf exception - pour la première fois en première année d'université et, pour une majorité des étudiants, en tant que 2^e langue étrangère. Typiquement, les étudiants suivent deux cours par semaine de 90 minutes pendant un an, parfois deux (pour des apprenants non spécialistes) c'est-à-dire de 90 à 180 heures. Ainsi, au vu de cette courte durée d'apprentissage, peu d'étudiants atteignent les niveaux au-delà de B1, comme le constate Nishiyama (2009 : 55) : « *Quelques enseignants motivés arrivent à peine à former, à la fin de la première année, la compétence langagière de communication rudimentaire, correspondant au niveau A1 défini parle CECR* ». Dans certains cas, le français en tant que spécialité universitaire est étudié « par défaut » dans la mesure où la possibilité d'intégrer une université renommée prime sur la nature du cursus que l'on y suit. L'entrée à l'université au Japon se fait sur concours, lequel est d'autant plus difficile que le rang de l'université est élevé. Ainsi, un étudiant qui réussit le concours d'une université prestigieuse mais qui ne se trouve pas dans le haut de la liste ne pourra peut-être pas suivre la filière qu'il espérait si les étudiants mieux placés que lui s'orientent vers ladite filière (pour laquelle il a généralement un *numerus clausus*). Notre étudiant aura globalement deux choix : éventuellement aller dans une autre université dont il aura réussi le concours ou choisir une filière qui n'était pas son premier choix mais qui lui permet de rester dans cette université réputée. Il est probable que son choix se porte sur la deuxième option, l'inadéquation entre la filière d'études et le domaine de carrière professionnelle n'étant par ailleurs pas rare au Japon. Le site Internet du Ministère français des affaires étrangères et européennes (consulté le 15 août 2011) mentionne d'ailleurs, parmi les caractéristiques principales de l'enseignement supérieur au Japon, les deux suivantes : « (1) *une hiérarchisation des universités qui confèrent à la sélection universitaire un poids important pour l'employabilité de leurs étudiants ; (2) une offre de cours dans des domaines très variés, non nécessairement corrélés par leur nature aux responsabilités qui seront exercées par la suite par les étudiants* ».

Par ailleurs, l'enseignement magistral de l'anglais au collège et au lycée et l'évaluation basée sur la traduction et l'assimilation d'un vocabulaire listé figent des pratiques qui se retrouvent en aval dans les classes de FLE à l'université. Malgré la présence d'enseignants natifs de la langue à acquérir chargés des cours de « communication » et de quelques enseignants japonais ayant suivi une formation FLE, le système semble devoir perdurer. En outre, dans un contexte de déclin démographique très marqué au Japon, les universités (payantes) obéissent à des logiques de marché et s'apparentent à de véritables entreprises. Elles tendent à entériner le statut de 1^{ère} langue étrangère pour l'anglais tout en multipliant les cours de chinois ou de coréen au détriment du français ou d'autres langues moins « utiles » car probablement moins rentables.

Dans tous les cas, et nous l'avons constaté, un certain éclectisme règne dans les pratiques de classe au Japon. Alors qu'à l'université, un enseignant japonais utilise le plus souvent la méthode grammaire-traduction, un enseignant « natif » adopte en général une approche plus « communicante ». Les pratiques de classe ne font d'ailleurs pas l'objet d'un véritable débat et nous semblent relever plutôt du libre-arbitre de l'enseignant. En forçant à peine le trait, la grammaire-traduction paraît même

préférable à un enseignement/apprentissage de type communicatif voire actionnel qui nécessite pour l'enseignant de s'investir dans la mise en place d'activités et qui implique une participation active des apprenants. Autrement dit, « la gestion conjointe de l'apprentissage de la langue » (Allwright, 1981), semble s'opposer au Japon - et peut-être plus qu'ailleurs - aux rôles traditionnels attribués aux enseignants et aux apprenants. Enfin, le rôle de médiateur, « en retrait », dans la réalisation de la tâche au cœur de la démarche actionnelle n'est peut-être pas si simple à endosser pour certains enseignants japonais habitués à un cadre pédagogique de type « cours magistral ».

2.3. Conception de l'apprentissage et langue-culture lointaine

La difficulté à définir un objectif d'apprentissage nous semble reliée à la problématique des langues-cultures lointaines. Comment, en effet, hors cadre universitaire, ne pas attribuer à « l'éloignement » cette pratique du français pour le plaisir - légitime en soit et d'ailleurs relevée par le Cadre lui-même : « *l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle* » (2001 : 47) - mais s'appuyant sur de nombreux clichés, ou n'aboutissant qu'à des objectifs mal définis ? Et même si le voyage touristique ou le séjour linguistique restent des motivations communes à tous les apprenants, le facteur temps ou argent constituent bien souvent des obstacles réels à la réalisation effective de tels projets. Par ailleurs, comment ne pas tenir compte, sur le terrain d'un certain nombre de facteurs anthropologiques propres au Japon ? Conscients du risque de créer à notre tour des stéréotypes sur les Japonais, nous constatons néanmoins et de façon récurrente sur le terrain : réserve, retenue, inhibition (Letournel, 2010), fort sentiment de culpabilité, peur de l'erreur, relation affective forte à l'enseignant, modalités complexes de la communication entre Japonais risquant fort de s'apparenter à une forme de mutisme déconcertante pour l'enseignant étranger.

Par conséquent, il nous semble qu'un enseignement du FLE au Japon repose en grande partie sur un cheminement commun enseignant-apprenant pour la mise à jour et la déconstruction de ces traits culturels susceptibles de faire obstacle à l'apprentissage linguistique (peur de l'erreur en particulier). Cette démarche relevant d'ailleurs plus du métaculturel (« parler sur ») ou de l'interculturel (« parler avec ») que de la compétence co-culturelle (« agir avec ») à proprement parler. Ce sont donc bien des barrières culturelles qu'il s'agit sinon de faire tomber au moins d'identifier au-delà d'un « simple » apprentissage linguistique vu comme une progression graduée qui suivrait mécaniquement les niveaux communs de référence du Cadre et qui viserait pour chaque apprenant japonais « *la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue* » (Puren, 2010).

3. Quelles adaptations potentielles du CECR au Japon ?

L'évocation que nous venons de faire du contexte japonais demanderait à être détaillée. Elle a cependant l'avantage d'exposer en toile de fond des informations de première main concernant le terrain linguistique, culturel et éducatif qui permettent de mieux appréhender les points de concordance ou d'achoppement éventuels que peut rencontrer un projet de contextualisation du CECR au Japon et, semble-t-il, ailleurs en Asie.

3.1. Plurilinguisme et pluriculturalisme

Beaucoup d'enjeux (avant même d'être des notions), en amont et en aval de l'élaboration du CECR, peuvent être rattachés à des problématiques propres à l'Europe. C'est le cas du plurilinguisme et pluriculturalisme (Rosen, 2007 : 11-12). Ces thèmes ont, certes, une portée humaniste dont on peut se sentir solidaires depuis le Japon. Mais, ils ne s'y imposent pas pour autant (Nishiyama, 2009 : 55), ni au sein de la société japonaise, ni au niveau des échanges avec les pays étrangers ou des flux de population dans ce pays et dans la région Asie. La population japonaise, et donc les apprenants de langue aussi, évoluent dans une grande homogénéité linguistique et culturelle : le nombre d'étrangers est peu important dans la société (moins de 2 %), tout comme le nombre d'étudiants étrangers en échange - 141 774 pour l'année universitaire 2010-2011 (sur un total de 3 millions d'étudiants environ³), dont 92 % en provenance de pays d'Asie (JASSO, 2010). Ajoutons à cela qu'étudier *le* français au Japon n'implique pas, le plus souvent, d'étudier *en* français. La plupart des cours de FLE de grammaire et de littérature en université se font en langue japonaise, non seulement car le niveau en langue française des apprenants ne permet souvent pas de faire autrement, mais aussi parce que nombre d'enseignants sont, naturellement, plus à l'aise en langue japonaise qu'en langue française.

Bien entendu, la situation évolue : le Japon s'ouvre de plus en plus à l'étranger, le gouvernement souhaite augmenter le nombre d'étudiants étrangers dans les universités, et de plus en plus de cours sont donnés en langue cible. Mais, dans le cadre didactique actuel d'enseignement des langues au Japon, la question des objectifs dans la prise en considération du plurilinguisme et du pluriculturalisme reste entière. À ce propos, le point qu'indique Himeta (2009 : 79) peut paraître paradoxal : « *depuis [...] 1991, [...] l'étude d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire [...]. L'idée de plurilinguisme promue dans le CECR donne un argument en faveur de leur raison d'être aux enseignants des langues autres que l'anglais, qui demeurent dans l'inquiétude de la suppression de leur discipline* ». Le plurilinguisme pourrait donc être une justification (avant même d'être un objectif) au développement, voire simplement au maintien, de la diversité dans l'offre d'enseignement des langues étrangères au Japon. Il s'agit là de considérations de politique linguistique, mais si le CECR peut jouer un tel rôle, on ne peut que s'en réjouir pour la diffusion du français et d'autres langues.

3.2. Constitution de programmes et pratiques évaluatives

Les échelles de niveaux et les descripteurs du CECR représentent un ensemble de repères utiles pour établir un programme de cours, une progression ou une évaluation de l'apprentissage. Un des avantages indéniables est la possibilité de situer précisément les apprenants non seulement dans le cadre de la progression de leur propre apprentissage, mais aussi par rapport à d'autres apprenants. Un autre intérêt réside dans la possibilité d'établir des équivalences dans le cas de la mobilité étudiante à l'international. Au Japon, serait-il possible d'adopter ces mêmes repères dans l'établissement de programmes de cours ; si oui, serait-ce pertinent ? Dans l'absolu, rien ne l'empêche, et c'est déjà le cas pour certains établissements⁴. Mais la réalité d'une telle entreprise n'est en rien évidente.

Nous l'avons évoqué, le niveau des apprenants de FLE correspond essentiellement au niveau A1 du CECR, parfois A2, plus rarement B1 et au-delà. Ainsi, pour qu'une échelle d'évaluation fondée sur le CECR puisse être performante au Japon, il faudrait qu'elle soit largement plus détaillée pour les niveaux A1 et A2. Dans l'absolu, il est toujours possible de détailler et de décrire les niveaux mentionnés en sous-niveaux : A1 ; A1.1/ A1.2 ; A1.1.1/ A1.1.2 ; A2 ; A2.1/A2.2., etc., et ce, en fonction de divers paramètres (Rosen, 2007 : 39). Cela impliquerait toutefois, au niveau national, une concertation des enseignants pour définir les contenus de ces sous-niveaux et les rédiger en termes de descripteurs ; cela demanderait en outre que cette échelle corresponde aux besoins des enseignants pour la constitution de leurs programmes d'enseignement et de leurs évaluations.

Or, généralement, la progression de l'apprentissage dans les classes au Japon est essentiellement fondée sur les aspects linguistiques de la langue, et particulièrement sur les aspects grammaticaux. Autrement dit, il serait délicat de faire correspondre la nature d'une progression grammaticale avec la nature des descripteurs de compétences tels qu'ils existent actuellement.

En revanche, au Japon, il existe depuis 1981 une certification appelée le *Diplôme d'Aptitude Pratique au Français* (DAPF) ou, plus usuellement, le *Futsuken*⁵. Son échelle d'évaluation correspond davantage à la nature des contenus effectifs d'enseignement-apprentissage en langue au Japon. Reconnu par le Ministère japonais de l'éducation nationale, ce diplôme est - de fait - très répandu dans l'Archipel puisque 33 000 candidats environ se présentent chaque année aux épreuves de l'un des 6 niveaux - contre 1300 candidats seulement pour le DELF-DALF (Rochard et Vergain, 2009 : 80), soit un rapport de 1 à 25 !

Pour ce qui est de la mobilité des étudiants japonais à l'international, les besoins d'une évaluation fondée sur le CECR est relativement limitée puisque (1) l'adoption de ses échelles et descripteurs n'est pas massive, notamment dans les pays non européens, et que (2) relativement peu d'étudiants japonais se rendent en Europe pour y étudier, préférant les universités états-uniennes et chinoises.

3.3. Pratiques méthodologiques

Suite à la lecture de l'ouvrage *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001), d'aucuns peuvent avancer que l'approche actionnelle n'est pas l'unique approche associée ou à la base du CECR. Cependant, nombre d'écrits à propos du CECR, dont certains visant à le rendre plus lisible, semblent associer l'approche actionnelle (ou une perspective privilégiée de type actionnel) au CECR (Goullier, 2005 : 21 ; Rosen, 2007 : 17). Dès lors, à un niveau pratique, sur le terrain, combien de professeurs de FLE dissocient l'approche actionnelle du CECR ? Très peu, sans doute.

Cela n'est pas anodin ; le fait de privilégier une approche méthodologique oriente presque nécessairement les objectifs et les contenus de l'apprentissage, ainsi que les moyens de son évaluation. En ce sens, soulignons que même si le CECR reste, en lui-même, un outil conceptuel cohérent, cela n'implique pas *ipso facto* que le cœur de ses fondements, ainsi que la possibilité d'appliquer ces derniers, soient transposables en tout autre contexte.

Au vu des difficultés rencontrées - et jamais vraiment résolues - lors de la mise en œuvre des approches communicatives au Japon (notamment à cause du manque d'adéquation de ces approches avec la culture éducative d'apprentissage des langues), il est légitime que l'on s'interroge sur les modalités d'une contextualisation du CECR et donc, en filigrane, sur l'adoption/la contextualisation de l'approche actionnelle au Japon.

4. Contextualisation : entre besoins locaux et adaptation du CECR

Préciser, comme nous l'avons fait plus haut, notre contexte d'enseignement au Japon peut donner l'impression que l'on circonscrit notre vision. Cette impression peut être accentuée par le fait que l'on catégorise parfois les apprenants japonais (et plus largement asiatiques) dans une sphère culturelle que l'on place volontiers à part de la sphère culturelle occidentale. Néanmoins, si un individu agit partiellement en fonction de la culture qui est la sienne, le comportement d'un apprenant n'est pourtant pas inhérent au contexte de la salle de classe : c'est dans *tous* les aspects de sa vie que l'on peut relever des marques culturellement pertinentes. D'ailleurs, et comme le rappelle Martine Abdallah-Prechteille (2004) au sujet de la compétence culturelle, « *c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres, ce ne sont pas « les cultures » qui communiquent mais des individus* » (Ferrari et Extramiana, 2010). Soulignons, dès lors, que tous les apprenants ont, par essence, les mêmes capacités cognitives d'apprentissage ; l'élaboration méthodologique d'activités pour la classe devait *prioritairement* être cohérente avec la nature des processus cognitifs qui sont supposés favoriser l'apprentissage, avant même de s'attacher à l'origine culturelle des apprenants. « *Comment se fait l'intégration des nouvelles connaissances et des nouveaux savoir-faire ?* » est une question que devrait se poser tout enseignant avant d'envisager la façon de procéder *techniquement* dans la salle de classe. La problématique liée à l'intégration des connaissances (*i.e.*, comment apprend-on ?) nous semble en effet être un préalable à la problématique de Cook (2001 : 8) : comment l'activité de l'enseignant peut être mise en relation avec les processus qui se développent dans l'esprit des apprenants ?

Or, la perspective actionnelle permet-elle, mieux que d'autres approches avant elle, de rendre compte d'une cohérence dans la corrélation entre la dimension cognitive et la dimension méthodologique que l'activité de l'enseignant génère dans la salle de classe pour susciter l'apprentissage des apprenants - et notamment (Chini, 2010) sur le plan linguistique ? C'est une des questions que nous devons nous poser avant d'envisager la contextualisation du CECR au Japon.

Des variations de natures diverses, notamment culturelle, existent forcément d'un apprenant à un autre, d'un groupe d'apprenants à un autre, d'une nationalité à une autre. Mais la prise en compte de ces variations ne doit cependant pas éclipser la présence d'invariants, notamment liés à la capacité cognitive d'apprentissage. Nous indiquions l'hypothèse selon laquelle *l'essence* de l'apprentissage est identique pour tous les apprenants et nous pourrions faire valoir que, si des différences interviennent, par exemple, dans les résultats d'apprentissage d'un groupe d'apprenants ayant reçu un enseignement similaire, les causes sont plutôt à rechercher dans la qualité de l'apprentissage de chacun de ces apprenants (et donc de l'enseignement *effectivement reçu par chaque apprenant*) que dans leur capacité d'apprentissage. Ainsi, la conception d'une perspective méthodologique - que d'aucuns voudraient aussi universelle que le

CECR qui l'inclut - devrait prendre en compte cette base invariante, en faisant en sorte qu'elle puisse être adaptée aux conditions variables des situations d'enseignement-apprentissage locales.

La question que nous posons en substance est la suivante : le CECR est volontiers considéré, sur un plan théorique, comme un outil ouvert aux spécificités des divers contextes d'enseignement-apprentissage ; est-il pour autant suffisamment malléable, lors de son application, notamment dans sa dimension méthodologique ?

Nous avons souligné l'ambition universelle de cet outil tout en rappelant les limites de l'universalité en didactique des langues, et notamment pour le volet méthodologique. D'ailleurs, n'est-ce pas cela même qui est indiqué dans le CECR ?

Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social (Conseil de l'Europe, 2001 : 110, souligné par l'auteur).

Cette prudence, louable, de la part des auteurs du CECR laisse cependant entière la question de la mise en œuvre effective sur le terrain de ces « méthodes [...] les plus efficaces » dont on parle sans pour autant les préciser. De là, on peut facilement imaginer une certaine réticence chez certains enseignants au Japon qui souhaiteraient l'exploiter mais qui sont en proie au doute. Or, ce dont l'enseignement des langues au Japon a besoin, c'est entre autres de convictions fortes (Sagaz, 2011). C'est non seulement souhaitable pour la didactique du FLE au Japon, mais aussi salutaire pour le maintien de la langue française *vivante* dans ce pays. D'aucuns y regrettent en effet la chute du nombre d'étudiants de FLE ou la baisse de motivation de ceux qui s'y engagent (Ohki, Hori, Nishiyama, Tajino, 2009). L'hégémonie de l'anglais et la montée d'autres langues (chinois, coréen) sont souvent pointées du doigt, comme si les causes de la désaffection manifeste des étudiants à l'égard du français étaient fatalement externes à la problématique même de son enseignement, de ses programmes, de ses cursus et de la possibilité d'utiliser le français sur un plan professionnel⁶.

5. Horizon d'attente

Comment prédire l'avenir du CECR au Japon ? Dans l'immédiat, de la même façon que nous parlions, en début d'article, d'*horizon commun* en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues pour les pays de l'Union européenne, nous pouvons dire que le CECR a ouvert, au Japon, un *horizon d'attente* en didactique des langues et des perspectives de réflexion⁷. Par ailleurs, nous avons plusieurs fois fait allusion à des similarités en matière d'enseignement-apprentissage des langues entre le Japon et d'autres pays d'Asie. Ce continent n'est pas l'Europe, mais il est potentiellement possible d'y contextualiser le projet de développement d'un cadre commun pour l'enseignement des langues étrangères, sans doute pas sur un plan de politique linguistique partagé, mais éventuellement sur un plan didactique. Pour ce faire, il est primordial que l'Asie mène des recherches en fonction de *son propre terrain*.

Bibliographie

- Abdallah-Prechteille, M. 2004. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Allwright, R. 1981. « What do we want teaching materials for? ». *ELT Journal*, n° 36/1, pp. 5-18.
- Bel, D. 2010. « La mise en place d'un curriculum de français aux normes internationales dans une université du sud de la Chine : entre innovation et compromis », *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 293-302.
- Berni, I. 2010. « Enseignement du français dans un contexte asiatique : le défi d'un programme d'études européenne à Hong Kong », *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 285-292.
- Besse, H. 2009. « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère », *Revue japonaise de didactique du français*, n° 4/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 9-25.
- Chini, D. 2010. « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 48. Paris : CLE international, pp. 164-175.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Goullier, F. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- Himeta, M. 2009. « À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 46. Paris : CLE international, pp. 78-87.
- JASSO (Japan Student Services Organization). 2010. « International Students in Japan 2010 », http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data10_e.html [Consulté le 14 mars 2011].
- Lefranc, Y. 2008. « Faire avec et contre le CECRL », *Evaluation et Cadre européen de référence pour les langues*, Sixième journée d'étude organisée par l'Association Régionale de Français Langue Etrangère dans le cadre du Master de Didactique des langues. 15 février 2008. Strasbourg : Université de Strasbourg, <http://fle.u-strasbg.fr/journeeval/lefranc.htm> [Consulté le 3 avril 2011].
- Letournel, Y. 2010. « L'expression est-elle compétence ou expérience ? Ou : de l'impérative adaptation du CECR aux comportements langagiers observables chez les apprenants d'Asie orientale ». Colloque du 40^e anniversaire de la Société Japonaise de Didactique du Français, « *Plurilinguisme et pluriculturalisme : l'enseignement du français en Asie de l'Est et dans le monde* ». 6-7 novembre 2010. Kyoto : Université de Kyoto, http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/congres/2010_aki_kyoto_colloque_programme.pdf [Consulté le 6 avril 2011].
- Ferrari, M.D. et Extramiana, C. 2010, « Perspective actionnelle et didactique du français dits «migrants». In : Lions-Olivieri M-L. et Liria P. (eds.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison de Langues, Barcelone : Difusion, pp. 233-261
- Martyniuk, W. et Noijons, J. 2006. *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc [Consulté le 3 avril 2011].

Milhaud, M. 2010. « Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et proposition d'objectifs plus réalistes : une exemple de contextualisation du CECR ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 28-46.

Ministère français des affaires étrangères et européennes, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/japon_571/presentation-du-japon_980/enseignement-superieur_71397.html, [Consulté le 15 août 2011].

Nishiyama, N. 2009. « L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », *Revue japonaise de didactique du français* 4/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 54-70.

Ohki, M , Hori, S , Nishiyama, N ,Tajino, A. 2009. « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 4/1. Tokyo : Société de Didactique du Français, pp. 71-88.

Puren, C. 2010. « *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et perspective actionnelle en contexte japonais* ». Stage de formation de l'Institut franco-japonais de Tokyo. Tokyo, 18-28 mars 2010.

Rochard, J.-F. et Vergain, L. 2009. « DELF DALF au Japon, un nouvel élan ? Etats des lieux du DELF DALF au Japon et pistes envisagées par le réseau culturel français pour dynamiser ces diplômés », *Rencontres* no. 23. Osaka : RPK (Rencontres Pédagogiques du Kansai), http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/080_082_vergain.pdf [Consulté le 3 avril 2011].

Rosen, É. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

Sagaz, M. 2011. « Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon ». (Dans ce numéro de *Synergies Europe*)

Tachibana, H. 2006. « Le français et la formation de la société japonaise moderne », *Revue japonaise de didactique du français*, n° 1/2. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 67-78.

Notes

¹ Même si les 27 pays membres de l'Union européenne font partie des 47 pays membres du Conseil de l'Europe, il ne faut pas confondre ces deux institutions.

² La situation semble similaire en Corée du Sud (Milhaud, 2010 : 36).

³ 3 147 700 étudiants en 2008-09, selon un rapport du Ministère de l'éducation japonais

[http://www.mext.go.jp/english/highered/_icsFiles/afiedfile/2011/02/28/1302653_001.pdf , consulté le 15 août 2011].

⁴ Voir par exemple le cas de l'Université des langues étrangères d'Osaka décrit par Nishiyama (2009 : 59).

⁵ Site de l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon (APEF), laquelle est chargée de l'organisation du DAPF [<http://apefdapf.org> (site en japonais), consulté le 24 mars 2011].

⁶ Nous pouvons faire un parallèle avec la situation en Corée du Sud à travers ce qu'indique Milhaud (2010 : 29) pour le choix personnel des lycéens concernant leur 2^e langue étrangère (la 1^{ère} étant l'anglais) : « En 2005, le français avait enregistré une baisse d'environ 30 % par rapport à 1999, alors que le japonais et le chinois enregistraient une hausse relative de plus de 200 % ». Comme raison à cette évolution, Milhaud mentionne la rentabilité moindre dans l'apprentissage du français (et d'autres langues occidentales) du rapport entre les efforts des apprenants et la compétence langagière atteinte ; outre la distance linguistique entre le français et le coréen, Milhaud met en évidence des liens entre la désaffection des apprenants et les méthodes d'enseignement.

⁷ Bel semble partager un point de vue similaire dans le contexte chinois ; pour lui, « Il est important d'adopter le CECR en Chine pour au moins une raison : il joue le rôle de «poil à gratter» » (2010 : 301).