HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Cadre européen commun de référence pour les langues et enseignement du français au Japon : contextualisation et applications didactiques
Author(s)	Jégonday, Nicolas
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 61, 121-142
Issue Date	2011-11-25
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/47576
Type	bulletin (article)
File Information	MSC61_006.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Cadre européen commun de référence pour les langues et enseignement du français au Japon : contextualisation et applications didactiques

Nicolas Jégonday

Introduction

Conçu afin de faciliter la mobilité des personnes au sein de l'espace européen en clarifiant les critères d'évaluation de leurs compétences en langues, en définissant un certain nombre d'orientations didactiques et en faisant la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) s'est d'ores et déjà imposé comme un jalon important dans l'histoire de l'enseignement des langues. Les orientations didactiques avancées dans le *Cadre* permettent de définir une nouvelle méthodologie d'apprentissage des langues-cultures, la perspective actionnelle, qui prolonge et dépasse l'approche communicative. L'origine européenne du *Cadre* pose cependant la question de son adaptation à des contextes d'enseignement différents, marqués par une histoire et des cultures éducatives divergeant sensiblement des orientations occidentales. Qu'en est-il notamment du Japon ? L'éloignement linguistique et culturel de ce pays n'y rend-il pas difficile l'utilisation d'un outil pédagogique élaboré par et pour des Européens ? Nous nous efforcerons de répondre à cette question en rappelant et précisant les orientations didactiques du CECR, puis nous traiterons de la réception du CECR au Japon en mettant en valeur certaines spécificités de l'enseignement du français dans ce pays. Nous proposerons enfin trois activités pédagogiques inspirées du CECR et qui nous semblent adaptées au contexte universitaire japonais de l'enseignement du français.

I- Le CECR : présentation

1- Orientations générales

Fruit des travaux du Conseil de l'Europe[1], le *Cadre européen commun de référence pour les langues* a pour ambition de favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues en

fournissant aux différents acteurs (enseignants, apprenants, concepteurs de programme ou de manuels...) une base commune aussi claire et complète que possible. Cet outil de travail doit permettre de surmonter les différences entre les systèmes éducatifs en clarifiant les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation, tout en stimulant la réflexion méthodologique. Le CECR distingue six niveaux d'apprentissage (de A1 à C2) et fournit pour chacun d'eux une description détaillée des compétences attendues. Les rédacteurs distinguent d'une part les compétences générales qui regroupent savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, d'autre part les compétences communicatives langagières, divisées en compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Le *Cadre* se veut innovant sur le plan méthodologique en proposant une approche "actionnelle" : *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*[2]

La perspective actionnelle prolonge l'approche communicative mais s'en distingue dans la mesure ou la langue n'est plus seulement un instrument de communication mais un instrument d'action sociale. Comme le remarque Christian Puren, il ne s'agit pas tant d'agir sur l'Autre que d'agir avec l'Autre.[3] Dans un article publié en 2009[4], cet auteur insiste sur les discontinuités méthodologiques entre ces deux courants en rappelant que l'approche communicative, reprise à son compte par le Conseil de l'Europe, privilégiait un environnement social de référence d'échanges courts et ponctuels entre Européens, où la situation-type d'usage de la langue est souvent le voyage touristique. Les rédacteurs du CECR insistent quant à eux sur une situation sociale de référence éducationnelle ou professionnelle qui implique de cohabiter et travailler en permanence avec des personnes de langues et de cultures différentes : *Ce que l'on se propose désormais de former dans nos*

---

1 A ne pas confondre avec l'Union Européenne, le Conseil de l'Europe regroupe 47 pays et se donne pour objectif de favoriser un espace démocratique et juridique commun. Le Japon y dispose d'un statut d'observateur. Site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/

2 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2005, p.15.

3 Christian Puren : *L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture.* Conférence à l'université de Strasbourg. Consultable en ligne : *u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/*

4 Christian Puren : "Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?", pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.), Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numérique-№18.
Consultable en ligne sur le site de Christian Puren : http://www.christianpuren.com/

classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle[5].

Christian Puren rappelle que l'approche communicative faisait la part belle à des situations de communications souvent très brèves : il s'agissait de situations de contact initial, courtes, dans lesquelles les unités de lieu, de temps, de personnages et d'action étaient scrupuleusement respectées et dont les échanges se déroulaient sur un mode interindividuel. A l'inverse, la perspective actionnelle se place dans une perspective durable, ouverte et collective. Elle se donne pour objectif de former des citoyens qui doivent vivre et travailler ensemble. Ceci passe par une mise en relation forte du langage et de l'action car les《tâches》évoquées par le CECR ne se limitent pas à l'aspect langagier. Jean-Jacques Richer rappelle fort justement à ce propos que la structure praxéologique qui accompagne les échanges langagiers est hautement culturelle et nécessite de ce fait un apprentissage à part entière[6].

2- Pratiques didactiques

Quelles implications pratiques peut-on déduire du CECR en ce qui concerne les modes d'apprentissage et d'enseignement ? La prudence des rédacteurs dans ce domaine contraste avec la description très détaillée des niveaux commun de référence. Daniel Coste, qui a participé à l'élaboration du CECR, ne cache pas que ce flou concernant les pratiques pédagogiques est volontairement entretenu afin de permettre une mise en oeuvre aussi large que possible du *Cadre*, dans le respect des différentes traditions éducatives.[7] Ainsi les auteurs précisent-ils dès l'introduction : *Soyons clairs : il ne s'agit nullement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous*

---

5 Ibid.

6 Jean-Jacques Richer (à paraître) : "Lectures du *Cadre européen commun de référence pour les langues : continuité ou rupture didactique ?*".

7 Le *Cadre européen commun de référence*. Entretien avec Daniel Coste à l'ENS Lyon. Visionnable en ligne sur le site de La clé des langues : http://cle.ens-lyon.fr/1202224078084/0/fiche__article/&RH=CDL_PLU010200

n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser[8]. Puis au chapitre 2 : *Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du Cadre de référence eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques*.[9]

Les auteurs du *Cadre* semblent faire le choix de l'éclectisme. Sans chercher à imposer une méthodologie unique, ils reconnaissent la diversité des pratiques pédagogiques et insistent sur les vertus d'une approche diversifiée. C'est aux enseignants, confrontés à des publics et des situations d'enseignement variées, qu'il revient de confirmer la validité des options didactiques du *Cadre*, de les adapter ou de les contester. Ainsi les auteurs multiplient-ils les questions tout au long du chapitre 6 en laissant aux utilisateurs le soin de trancher entre les différentes options didactiques évoquées.

Cette prudence des rédacteurs du CECR ne contraste-t-elle pas avec le dogmatisme didactique dont peinent à se départir certains de ses promoteurs ? Sans nier la richesse et le caractère novateur de ce bel outil, il convient sans doute, pour reprendre l'expression malicieuse de Christien Puren, de ne pas le transformer en Cadre européen de *révérence*...[10] Cette prudence sera a fortiori de mise lorsque l'enseignement s'effectue dans un contexte non européen. Peut-on faire l'économie d'une réflexion sur la contextualisation d'un outil initialement forgé par et pour des Européens, dès lors qu'il s'agit d'enseigner dans des

8 *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris, 2005, p.4.

9 *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris, 2005, p.21.

10 Christian Puren : "Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence", Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Conférence en ligne sous forme de présentation sonorisée.
Disponible sur le site de l'APLV : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990

situations pédagogiques non européennes ?

3- Tâches et compétences

Le CECR peut cependant être conçu comme un ouvrage à double lecture car en dépit des réserves que nous venons d'évoquer, ce document met en évidence un certain nombre de concepts qui orientent indéniablement la réflexion et les pratiques des enseignants comme des apprenants, même si le caractère flou de certaines notions peut déboucher sur des interprétations différentes.

Ainsi plusieurs didacticiens insistent sur la relation de filiation entre le CECR et l'approche communicative. Le CECR fait tout d'abord le choix d'une centration sur l'apprenant, qui implique une définition claire de ses besoins par l'enseignant et la prise en compte de ses spécificités. On retrouve là un des concepts clés de l'approche communicative. Jean-Claude Beacco privilégie cette *lecture de filiation*[11] en rappelant la proximité de la notion de compétence abondamment reprise dans le *Cadre* avec l'approche communicative. La définition de la compétence de communication langagière que propose le *Cadre* ne se limite pas à une simple compétence linguistique (connaissance du lexique, de la phonétique et de la grammaire) mais implique également une compétence socio-linguistique (prise en compte des aspects sociaux de la communication : politesse, relations entre les sexes, les générations...) et une compétence pragmatique (réalisation d'actes de paroles, reconnaissance des genres textuels). Le développement de ces compétences passe par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre : Les savoirs désignent l'ensemble des connaissances déclaratives, les savoir-faire ou habiletés relèvent de la maîtrise procédurale, les savoir-être sont l'ensemble des traits de personnalité. Le savoir-apprendre enfin désigne *la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures*[12].

Jean-Claude Beacco rappelle que l'approche par compétences, née dans le domaine professionnel s'est répandue dans l'enseignement général et qu'*on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient*

---

11 J'emprunte cette expression à Jean-Jacques Richer (à paraître) : "Lectures du *Cadre européen commun de référence pour les langues :* continuité ou rupture didactique *?*".

12 *CECR*, Didier, Paris, 2005, p.85.

et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir[13]. Selon lui, les conséquences de l'approche actionnelle décrite dans le *Cadre* sur les méthodologies d'enseignement seraient relativement faibles : *Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l'héritage dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation*[14].

Ce point de vue n'est pas partagé par d'autres didacticiens qui assignent un rôle fondamental à la notion de *tâche* qui fait l'objet d'un chapitre à part entière dans le *Cadre* et que ses rédacteurs définissent comme suit :
Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe [...] *Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits.*[15]

La tâche, socialement située, suppose très souvent une articulation du langage et de l'activité physique. Jean-Jacques Richer montre la cohérence entre linguistique actionnelle, compétence à communiquer langagièrement et *tâche*. Après avoir analysé l'évolution de la notion de compétence dans le monde du travail et son impact sur le champ de l'enseignement-apprentissage des langues, il propose une définition plus claire et plus riche

13 Jean-Claude Beacco : "Tâches, compétences de communication et compétences formelles". Synergies *Brésil* numéro spécial 1-2010, pp.97-105.
Article consultable en ligne :
http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf

14 Ibid.

15 *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris, 2005, p.19.

de l'architecture notionnelle du *Cadre* : *La compétence à communiquer langagièrement se concrétise dans des tâches, complexes, collectives, mêlant dire et faire, actualisant ainsi une perspective actionnelle du langage. Cette compétence à communiquer langagièrement mobilise une composante stratégique et exige du locuteur réflexivité et autonomie*[16].

La notion de tâches implique l'introduction d'un enjeu social (et non plus seulement communicatif) dans la classe de langue. Il appartient à l'enseignant de proposer des activités pédagogiques empruntées à la vie réelle, réalisables en groupe, orientées vers un objectif réaliste, vérifiable et porteur de sens, dont la réalisation dépendra de la capacité des apprenants à coopérer, à élaborer une stratégies et une planification, à mobiliser leur ressources. Ceci nous rapproche de la pédagogie du projet qui implique une mise en responsabilité des apprenants, même si le projet peut se distinguer de la tâche par sa complexité, sa durée et la créativité qu'il induit. Il implique un travail sur plusieurs séances et se construit au fur et à mesure de la résolution de différents problèmes. Le recours à cette approche pose bien évidemment la question de la thématique des projets. Ceux-ci doivent faire sens aussi bien pour l'enseignant, les apprenants et l'institution d'enseignement. Il ne s'agit pas de faire de l'actionnel pour de l'actionnel comme on a pu faire du communicatif pour du communicatif (ou de la grammaire pour de la grammaire...) mais bien de mettre en oeuvre des activités motivantes et formatrices, dont l'enjeu dépasse le simple cadre de la classe.

4- Plurilinguisme, pluriculturalisme et autonomisation de l'apprenant

Le CECR s'intègre dans un effort de promotion de la diversification linguistique. La diversité culturelle et linguistique de l'Europe ainsi que l'intégration politique, économique et culturelle croissante du continent européen rendent de plus en plus nécessaire l'enseignement des langues et cultures étrangères.

Toutefois, la définition que proposent les rédacteurs du CECR de la compétence plurilingue et pluriculturelle va au-delà de la simple acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères. Au fur et à mesure de son apprentissage, le locuteur plurilingue développe une compétence dans laquelle les langues interagissent. Ainsi les experts du CECR rappellent que : *Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux*

16 Jean-Jacques Richer : "La compétence ou deux lectures divergentes possibles du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les cahiers de l'Asdifle, №20, 2009.

différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit voire oral, dans une langue à priori "inconnue", en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc...) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue[17]. L'acquisition ou le renforcement de cette compétence peut donc commencer dès les premiers temps de l'apprentissage, sous la forme notamment d'activités réalisées en groupe, avec intervention d'un locuteur ne partageant pas la L1 des apprenants. Daniel Coste parle de《répertoire plurilingue》pour désigner l'ensemble des systèmes et variétés linguistiques dont dispose un acteur social et qu'il peut mobiliser selon les situations. Il peut s'agir d'une ou de plusieurs langues et au sein de chacune, de différentes variétés plus ou moins maîtrisée. La "compétence plurilingue" est définie par le même auteur comme *L'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire*[18].

Dans cette optique, le *Cadre* met l'accent sur "...*le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du contexte scolaire*..."[19]. Il s'agit de rendre les apprenants plus autonomes, de les préparer à apprendre des langues en développant leur capacités cognitives et méthodologiques et en leur fournissant des stratégies d'apprentissages. Le portfolio européen des langues joue ici un rôle important. Ce document doit permettre d'accompagner chaque individu dans son apprentissage en lui permettant de prendre plus clairement conscience de son niveau et de

17 *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris, 2005, p.11.

18 Daniel Coste : "La notion de compétence plurilingue". Publications d'éduscol, 2001.
Article disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html

19 Ibidem.

sa progression dans l'étude d'une langue et d'une culture étrangère.

II- CECR et culture éducative japonaise

1- Le CECR au Japon

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'est pas inconnu des Japonais. Il a fait l'objet d'une traduction dès 2004 et plusieurs articles, colloques ou rencontres pédagogiques lui ont été consacrés[20]. Le réseau culturel français des Alliances et des Instituts fait figure de fer de lance en calquant sa progression curriculaire sur les six niveaux du *Cadre* et en adoptant une méthodologie inspirée de la perspective actionnelle. Plusieurs ateliers de formation ont déjà eu lieu afin de familiariser les enseignants avec cette méthodologie et la plupart des centres ont adopté des manuels récents qui se veulent en accord avec les innovations pédagogiques du CECR.

Les universités sont plus en retard mais quelques-unes ont déja choisi de réformer leur enseignement des langues en s'inspirant du CECR. Noriyuki Nishiyama rappelle notamment que l'Université des langues étrangères d'Osaka a mis en place une structure d'évaluation commune aux 25 langues enseignées en son sein, afin de rendre cette évaluation plus transparente[21]. Néanmoins plusieurs principes méthodologiques du *Cadre* ne semblent pas avoir été retenus et les options didactiques restent très proches de la méthode traditionnelle. Le projet de l'université de Keio est plus ambitieux puisqu'il s'intitule "Projet actionnel d'apprentissage plurilingue" et vise à mettre en place un cadre commun de référence pour les langues commun aux différents établissements de Keio (école primaire, collège, lycée, université) directement inspiré du CECR.[22]

---

20 Citons entre autres le congrès de la société japonaise de didactique du français du printemps 2009 et le colloque international qui s'est tenu la même année à l'université de Kyoto : http://www.ambafrance-jp.org/IMG?pdf/2009SJDFharu_programme.pdf
Un numéro de la série "Recherches et applications" du *Français dans le monde* fait suite à ce colloque : Véronique Castellotti, Nishiyama Noriyuki (Dir.), *Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est*, Recherches et applications/Le français dans le monde n.50. Clé International, 2011.

21 Noriyuki Nishiyama : *L'impact du Cadre européen commun de référence dans l'Asie du Nord-Est. Pour une meilleure contextualisation du CECR.* Revue japonaise de didactique du français. Volume 4, n.1, Octobre 2009.
Article consultable en ligne : http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/revue_4_1.pdf

22 Kindaichi Masumi, Sakai Kazumi, Kuradate Kenichi : "Nihon de no fukugengo-fukubunkashugi ni kizuku gengokyoiku no kanosei o saguru" (Pour une approche plurilingue et pluriculturelle de l'apprentissage des langues au Japon). Bulletin des rencontres pédagogiques du Kansai, 2007. Article

La plupart des manuels de français édités au Japon ne font pas encore référence au *Cadre*. A notre connaissance, seuls deux d'entre eux s'y rattachent explicitement. Le premier a été rédigé par Mitsuru Ohki, Noriyuki Nishiyama et Jean-François Graziani, enseignants à l'université de Kyoto. Intitulé "La grammaire active du français. Pour une initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme", ce manuel propose un enseignement assez traditionnel de la grammaire, complété par une sensibilisation au plurilinguisme et au pluriculturalisme, sous forme de cours textes en français et en japonais[23]. A cela s'ajoute un portfolio et un site internet qui doivent aider l'étudiant à apprendre de manière autonome. En revanche, les auteurs n'ont retenu ni les niveaux communs de référence, ni la perspective actionnelle. Tout comme l'ouvrage précédent le manuel rédigé par Gaël Crépieux et Philippe Callens s'adresse à des étudiants de premier cycle universitaire et se réfère très clairement au CECR. Il est selon nous révélateur que cet ouvrage dont les choix méthodologiques s'éloignent assez peu de l'approche communicative ait été rédigé par des enseignants français, professeur à l'Institut franco-japonais de Tokyo et au Centre Culturel Franco-Japonais[24].

De fait, un certain nombre d'enseignants japonais semblent réticents face aux options méthodologiques défendues dans le *Cadre*. Plusieurs articles consacrés au CECR mettent l'accent sur son incompatibilité avec le contexte universitaire d'enseignement des langues au Japon. Toru Ishikawa, enseignant à l'université d'Ashiya, considère que l'écart linguistique entre le japonais et les langues européennes ne permet pas une application des principes du *Cadre* et recommande un enseignement rigoureux de la grammaire. Le titre de son article ne laisse guère de doute sur son point de vue : "CECR : il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite !". Nous nous permettons de proposer une autre traduction, que nous estimons plus proche du titre japonais de cet article : "CECR : il arrive, mais finira mal"[25]. Noriyuki Nishiyama insiste quant à lui sur les divergences

---

en japonais et résumé en français disponible en ligne : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/021/060_064_kuradate.pdf

23 Mitsuru Ohki, Noriyuki Nishiyama, Jean-François Graziani : "La Grammaire Active du Français. Pour une initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme", Editions Asahi, 2010.

24 Gaël Crépieux, Philippe Callens : *Spirale. Méthode de français pour grands débutants*, Hachette-Japon, 2007.

25 Toru Ishikawa : "CECR, kitto kuru, sugu kuruu ! CECR, il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite !". Bulletin des rencontres pédagogiques du Kansai, 2007. Article en japonais consultable en ligne : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/021/020_024_ikawa.pdf

géopolitiques et linguistiques entre le Japon et l'Union Européenne pour mettre en doute la pertinence du *Cadre* sous sa forme actuelle et appelle à sa contextualisation[26]. Ce professeur de l'université de Kyoto rappelle que le CECR répond à une problématique européenne d'enseignement des langues qui privilégie le développement d'une compétence de communication afin de faciliter la mobilité des personnes au sein de l'Union. Selon lui, le *Cadre* est mal adapté à l'enseignement du français dans le cadre universitaire japonais qui considère le français comme une langue de culture et fait la part belle à une acquisition de connaissances linguistiques plus que de compétences de communication. Il ajoute qu'il serait plus pertinent d'appliquer les principes du *Cadre* aux langues des pays voisins du Japon (notamment la Chine et la Corée), si les partenaires y consentaient.

2- Pertinence du CECR au Japon

Ces arguments ne sauraient être balayés d'un revers de la main. Réalisé sous l'égide du Conseil de l'Europe, le CECR répond naturellement à une problématique européenne. Il s'agit de renforcer les liens entre des pays appelés à renforcer leurs échanges sur un continent durement marqué par les deux guerres mondiales, le rideau de fer et les conflits ethniques de l'ex-Yougoslavie. Le CECR défend le plurilinguisme et le pluriculturalisme en insistant sur la nécessité de préserver la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. Le *Cadre* prend dès lors une dimension éthique qui transparaît clairement dans cet extrait : *C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination*[27].

Cette problématique est-elle pour autant totalement hors de propos au Japon ? Le nombre d'étrangers y résidant n'est pas négligeable. En 2005 l'archipel comptait 1 554 000 étrangers dont 473 000 Coréens, 353 000 Chinois et 215 000 Brésiliens[28]. Le vieillissement de la population japonaise pousse en outre le pays à encourager une immigration économique, notamment asiatique[29]. Si l'idée d'une "Union Asiatique" rassemblant les pays d'Asie

---

26 Noriyuki Nishiyama. Opus cité.

27 *CECR*, Didier, Paris, 2005, p.10.

28 Source : Institut japonais des statistiques : http://www.stat.go.jp/data/kokusei/2010/kouhou/useful/u41.htm

29 http://www.senioractu.com/Le-Japon-se-tourne-vers-l-immigration-pour-contrecarrer-le-

de l'Est et du Sud-est relève encore de la prospective géopolitique, on peut raisonnablement penser qu'à l'instar de l'Europe, le Japon sera confronté aux défis croissants de la mondialisation et que le caractère multilingue et multiculturel du pays ira en se renforçant. D'ores et déjà, un certain nombre de localités japonaises font l'expérience d'un multilinguisme et d'un multiculturalisme particulièrement forts. Nous nous contenterons de signaler les exemples de Nisseko, petite station de ski du Hokkaido devenue la coqueluche des skieurs australiens[30] ou de Hamamatsu, ville ouvrière accueillant la plus grande communautée brésilienne du Japon[31]. En outre, la diversité linguistique et culturelle d'un pays ne se résume pas à la présence étrangère sur son sol. Il convient de prendre en compte les échanges culturels, économiques, scientifiques ou éducatifs. Et ce d'autant plus dans une société aussi moderne que le Japon, curieuse de l'étranger et fort bien équipée en moyen de communication. Doit-on rappeler que l'accès à Internet abolit les frontières et permet de rentrer en contact immédiat avec un très grand nombre de locuteurs du monde entier ? Dès lors, un enseignement des langues conçu dans une perspective plurilingue et pluriculturelle ne peut-il être aussi conçu comme un atout au Japon, en particulier lorsqu' il s'adresse à de jeunes apprenants ?

Bien évidemment, toute méthodologie doit être contextualisée. Les critiques ou les réserves qui se font entendre au Japon vis à vis du CECR ne peuvent sans doute se comprendre que si l'on garde à l'esprit l'éloignement des cultures éducatives japonaises et européennes. Ces divergences rendent la mise en oeuvre de certaines innovations méthodologiques occidentales particulièrement difficiles au Japon, tant elles contredisent les pratiques pédagogiques de nombreux enseignants. De fait, le risque est grand de voir la perspective actionnelle prendre le même chemin que l'approche communicative. Celle-ci a eu en effet le plus grand mal à s'implanter dans les universités japonaises où elle est encore bien souvent considérée comme une méthodologie réservée aux natifs, peu ou pas mise en pratique par les enseignants japonais. A ce titre, les conclusions de l'ouvrage d'Agnès Disson restent probablement d'actualité : *Il est par conséquent difficile de mesurer, vu d'Europe, à quel point une telle approche dans l'enseignement des langues peut encore sembler "nouvelle", voire choquante, dans un pays comme le Japon, occidentalisé mais loin*

---

vieillissement-de-sa-population_a5890.html

30 http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20070308f1.html

31 http://www.lemonde.fr/economie/article/2010/07/27/la-crise-incite-le-japon-a-revoir-sa-politique-migratoire_1392579_3234.html

de l'Occident, partagé entre son insularité historique essentielle et la nécessité de son ouverture à l'étranger[32].

3- Quelques spécificités de l'enseignement du français au Japon

L'analyse des manuels de français publiés au Japon permet d'entrevoir l'écart entre la culture japonaise d'aprentissage du français et les orientations du CECR. La plupart des manuels japonais se distinguent par un format relativement court adapté à un enseignement universitaire généralement limité à une centaine d'heures par an. Presque tous les ouvrages destinés aux grands débutants font la part belle à l'enseignement des structures grammaticales et de nombreux manuels reprennent le terme "grammaire" dans leur titre. Découpages et progressions sont le plus souvent strictement grammaticaux, chaque leçon abordant un nouveau point de grammaire, enseignée de manière explicite, à partir de courts textes ou dialogues fabriqués, en ayant recours à des explications et traductions en japonais ainsi qu'à des exercices écrits, structuraux, de transposition ou à trous.

Cet enseignement explicite et déductif permet une progression assez rapide et il n'est pas rare que les dernières leçons abordent des points aussi difficiles pour les apprenants japonais que la distinction entre l'imparfait et le passé composé ou l'usage du subjonctif.

Beaucoup d'auteurs insistent dans leurs avant-propos sur la nécessité d'un apprentissage préliminaire de ces structures, considérées comme des bases indispensables à la poursuite de l'apprentissage. L'enseignement de l'oral n'est pas absent mais se limite souvent à la lecture de dialogues fabriqués, dont la richesse lexicale et morphosyntaxique suit le rythme assez soutenu de la progression grammaticale.

Dès lors, ne peut-on penser que la mise en oeuvre des recommandations du CECR implique, pour des enseignants japonais habitués à un enseignement traditionnel, une véritable "révolution culturelle" ? N'oublions pas les difficultés et les efforts que cela suppose avant de fustiger ce que, d'un point de vue européen, on pourrait considérer comme un simple conservatisme.

Il nous semble plus difficile de mesurer le niveau d'adhésion des apprenants japonais aux pratiques pédagogiques européennes, tant la relation affective (positive ou négative) avec l'enseignant tend à prendre le pas sur les autres considérations au sein de la classe. Il

32 Agnès Disson : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka, 1996.

est clair cependant que l'introduction d'une méthodologie d'origine occidentale peut être à la source de nombreux malentendus et d'incompréhension. De profondes différences culturelles se font en effet sentir dans les interactions qui prennent forme au sein de la classe. Beaucoup d'enseignants occidentaux ne restent-ils pas désemparés devant l'attitude de leurs apprenants japonais, en particulier quand ils tentent de mettre en place des activités communicatives ? Dans leur grande majorité les apprenants rechignent à se départir d'une réserve très japonaise et limitent le plus souvent leur production au strict minimum, par peur de l'erreur et de la honte qui s'y attache. La classe au Japon n'est pas le lieu où l'on exprime volontiers sa personnalité. Au contraire, l'apprenant japonais aura le plus souvent à coeur de s'intégrer au groupe et de respecter les règles d'apprentissage qu'il a intégrées depuis le plus jeune âge : silence, écoute de l'enseignant, prise de note aussi complète que possible, rares questions posées principalement à l'issue du cours, discipline et respect du maître. Les étudiants de l'université ne font pas exception, bien au contraire. Soumis à une sélection et une compétition souvent très fortes, ces jeunes personnes ont pour la plupart parfaitement intégré l'habitus du "bon élève" japonais.

Rappelons-nous de la métaphore théâtrale développée par Erwing Goffman afin d'éclairer nos interactions sociales. Selon l'auteur de *La mise en scène de la vie quotidienne*, les individus agissent comme des acteurs qui se mettent en scène devant un public et s'efforçent de préserver la valeur positive des rôles sociaux de chacun, sans ménager leurs efforts tant le respect de la "face" et la soumission à la définition commune de la situation conditionnent la réussite de l'interaction : *On ne peut mesurer l'importance des ruptures de définition à leur fréquence, car tout semble indiquer qu'elles seraient plus fréquentes si l'on ne prenait de constantes précautions pour les éviter. On emploie sans cesse des procédés préventifs pour éviter ces ennuis et des procédés correctifs pour compenser le discrédit qu'ils occasionnent quand on n'a pas su l'éviter. Quand l'acteur utilise ces moyens stratégiques et tactiques pour préserver ses propres projections, on peut les appeler "techniques défensives" ; quand un participant les utilise pour sauvegarder la définition projetée par un autre, on parle de "techniques de protection" ou de "tact". Réunies, les techniques défensives et les techniques de protection constituent l'ensemble des techniques employées pour sauvegarder l'impression produite par un acteur pendant qu'il est en présence de ses interlocuteurs*[33].

33 Erwing Goffman : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Editions de Minuit, Paris, 1973, pp.21–22.

Cette analyse pourrait bien évidemment s'appliquer à une classe de langue et on comprendra aisément que les divergences dans la définition des rôles sociaux de "l'apprenant" et de "l'enseignant" entre la France et le Japon renforcent considérablement les risques de malentendus. Ainsi les enseignants de culture occidentale confrontés à des apprenants japonais dénoncent-ils souvent ce qu'ils interprètent comme de la passivité et la mettent sur le compte d'un manque de motivation. Même si la paresse et l'ennui ne sont pas absents de la vie d'un étudiant au Japon comme dans n'importe quel autre pays, notre expérience nous pousse à penser que les étudiants japonais font souvent preuve d'une réelle motivation, d'un indéniable goût pour l'étude et d'une grande curiosité intellectuelle. L'enseignant soucieux de ne pas gâcher ces qualités devra faire preuve de patience et de bienveillance tout en explicitant clairement les "règles du jeu" : enjeux des choix méthodologiques et attentes vis à vis des apprenants.

Si cet effort d'explicitation n'est pas négligé, il nous semble que le recours à une pédagogie du projet permet de concilier un objectif d'autonomisation des apprenants avec une réduction de leur sentiment d'insécurité dans la mesure où ces activités, souvent réalisables en groupe, permettent aux participants de disposer d'un temps de préparation assez important avant la présentation du résultat à l'enseignant et à la classe.

4- Indices culturels de Hofstede et culture japonaise

Essayons maintenant de mieux cerner la spécificité des apprenants japonais en nous référant aux travaux de Geert Hofstede[34]. Sociologue des organisations, Geert Hofstede s'est notamment intéressé aux interactions entre culture d'entreprises et cultures nationales en menant une enquête auprès des cadres des différentes filiales d'IBM réparties à travers le monde. Selon lui cinq "indices culturels", fondés chacun sur une opposition, permettent de définir une culture et de la comparer :

-Distance hiérarchique courte ou longue : ce paramètre désigne l'acceptation par les membres les moins puissants d'une institution de l'inégale distribution du pouvoir. Moyenne : 57, Japon : 54, France : 68. (Plus le nombre est élevé, plus la distance est longue)

-Individualisme et esprit communautaire : cet indice mesure le caractère plus ou moins distendu des liens sociaux, la valorisation du groupe s'opposant à la liberté individuelle. Japon : 46, France : 71. (Plus le nombre est élevé, plus l'individualisme est fort).

34 http://www.geert-hofstede.com

-Contrôle de l'incertitude fort ou faible : un contrôle faible implique davantage d'acceptation de situations ambiguës, une moindre anxiété face à l'inconnu. Moyenne : 65, Japon : 90, France : 86. (Plus le nombre est élevé, plus le contrôle de l'incertitude est fort).

-Masculinité et féminité : Selon Hofstede, la masculinité d'une culture se définit par la place qu'elle accorde aux valeurs de compétition et d'agressivité alors que la féminité renvoit à la modestie et à la compassion. Japon : 95, France : 43. (Plus le nombre est élevé, plus la masculinité est forte).

-Orientation vers le long terme ou le court terme : on associe à une orientation à long terme les valeurs de la persévérance et de l'épargne alors qu'une orientation à court terme privilégiera le respect des traditions et des obligations sociales. Ce critère n'est défini que pour 23 pays, essentiellement asiatiques. Avec un résultat de 76, le Japon se classe parmi les pays ayant une forte orientation vers le long terme.

Il serait sans doute imprudent de suivre aveuglément la méthode de Geert Hofstede et de généraliser à tout un pays les conclusions obtenues à partir d'un échantillon aussi réduit. De plus, comme le fait remarquer Jacques Demorgon[35], le sociologue hollandais ne tient sans doute pas assez compte de la perspective historique des cultures. Sans tomber dans un culturalisme simpliste, ces résultats nous semblent cependant globalement justes. Comparé à la France, le Japon est assurément une société plus communautaire, à bien des égards moins inégalitaire, qui supporte mal l'incertitude et valorise la persévérance. La masculinité (certains diront le machisme) du Japon ne fait par ailleurs guère de doutes.

D'un point de vue pédagogique, ces résultats ne nous encouragent-ils pas à proposer aux apprenants des activités de groupe, dont la réalisation implique un travail régulier sur plusieurs jours ou semaines ? Ceci s'intègre parfaitement dans une approche actionnelle dans la mesure où la réalisation d'une "tâche" par "un acteur social" implique bien souvent négociation, répartition des rôles et coopération. Les étudiants japonais excellent dans ces pratiques car ils ont l'habitude de mettre en commun leurs ressources. Presque chacun d'eux fait partie d'un "club" sportif ou culturel, intégré à l'université mais géré par les étudiants. Ce sens du groupe, historiquement lié à la nécessité vitale d'une coopération au sein des communautés rurales, est une des grandes forces du Japon. En revanche, si l'on

35 Jacques Demorgon : *Nations et entreprises : l'économique et l'interculturel*. Textes de travail de l'OFAJ, numéro 16. Consultable en ligne : http://www.dfjw.org/paed/texte2/intmanagfr/intmanagfr13.html

considère avec Hofstede que le Japon est un pays de fort contrôle de l'incertitude, on peut se demander jusqu'à quel point les apprenants japonais souhaiteront s'engager dans des activités pédagogiques liées à la perspective actionnelle. Contrairement aux activités de grammaire-traduction, qui peuvent donner l'illusion d'une maîtrise de la langue et d'une évaluation rigoureuse, la réalisation d'une tâche implique un fort niveau d'incertitude quant au processus de réalisation et au résultat final. La multiplicité des réalisations possibles pourra désarçonner les apprenants japonais qui chercheront avant tout à "bien faire" et à fournir "la" bonne réponse que l'enseignant est supposé attendre.

Il conviendra donc de rassurer les apprenants en leur expliquant qu'ils ne sont pas censés aboutir à un résultat unique et prédéterminé, que les variations sont les bienvenues et que le processus d'élaboration est plus important que le résultat final.

5- Image de la France et du français au Japon

Privilégier une approche essentiellement utilitariste de la langue serait une erreur dans le contexte japonais. Comme le rappelle très justement Henri Besse, de nombreuses enquêtes indiquent que beaucoup d'étudiants choisissent d'apprendre le français pour des raisons d'ordre culturel ou esthétique plus que pratique[36]. Cette remarque est particulièrement juste dans le cas d'apprenants japonais. L'image de la France comme pays de culture y est très forte et constitue indiscutablement l'une des principales motivations de l'apprentissage du français par les Japonais.

Ajoutons que l'apprentissage du français dans les universités japonaises, à l'instar de l'allemand et de l'anglais, est historiquement lié à la révolution de Meiji, qui a vu le Japon prendre conscience de son retard techologique et partant de sa vulnérabilité vis à vis de l'occident[37]. Ce complexe d'infériorité n'a pas disparu et le fait de parler une langue associée à la culture européenne prestigieuse est au Japon un signe de distinction sociale

---

36 Henri Besse : *Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ?* Article publié dans la revue de la SJDF en 2009. Consultable en ligne : http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/revue_4_1.pdf

37 On remarque encore aujourd'hui que la présentation des cours de langues dans les documents administratifs d'une grande université japonaise débute par l'anglais (langue des vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale), suivi de l'allemand (langue des vainqueurs de la guerre de 1870) et du français en troisième position. Le chinois, pourtant choisi par une majorité d'étudiants, ne vient qu'en sixième position, derrière le russe et l'espagnol.

particulièrement fort.

Sous peine de décevoir les étudiants, il conviendra de tenir compte de leur intérêt pour la culture française et de la place de la France dans l'imaginaire japonais, en prenant garde bien sûr de ne pas se complaire dans une énumération de clichés. Cette "part de rêve" pourra notamment être entretenue grâce à des oeuvres littéraires, cinématographiques ou picturales qui peuvent par ailleurs fort bien s'intégrer aux projets mis en place dans une perspective actionnelle.

III- Trois exemples de mise en pratique pédagogique

En dépit des résistances qu'elle peut rencontrer et des difficultés qu'elle implique, nous pensons que l'introduction d'une perspective actionnelle est à la fois possible et souhaitable dans un contexte d'enseignement japonais. A condition toutefois de se départir de tout dogmatisme méthodologique. La perspective actionnelle est un outil, pas une fin en soi. Elle sera d'autant plus efficace qu'elle laissera la place à d'autres méthodologies, au sein d'un même curriculum. Prenons garde de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain au nom de la nouvelle pensée pédagogiquement correcte ! Des séquences pédagogiques basées sur un enseignement explicite des structures grammaticales, le recours à des exercices structuraux, des activités de traduction ou une approche plus strictement communicative restent à notre avis indispensables, et ce d'autant plus qu'elles sont le fruit de la longue pratique pédagogique d'enseignants expérimentées. Laissons-leur le soin de trouver le juste équilibre entre ces diverses options méthodologiques.

Nous aimerions présenter trois activités qui nous semblent s'inscrire dans la perspective actionnelle et qui permettent de compléter un cours de français destiné à des apprenants japonais. Nous avons fait le choix de proposer des activités pédagogiques dont le niveau de difficulté peut être ajusté en fonction des exigences de l'enseignant et de la motivation des apprenants (et inversement !). Elles pourront être mises en place assez tôt dans un enseignement extensif, dès la première ou la deuxième année, y compris dans un contexte universitaire. Toutes trois s'inspirent du CECR et visent à développer les compétences langagières des apprenants dans une perspective interculturelle et autonomisante. Dans notre esprit, ces trois activités devraient intervenir en fin de cycle d'enseignement (fin de semestre ou fin d'année) afin de matérialiser les compétences acquises.

La première activité consiste à réaliser une interview et à en faire le compte-rendu. Elle peut intervenir très tôt dans l'apprentissage, dès la première année d'un enseignement extensif (deux ou trois heures par semaines). Le CECR indique qu'un locuteur de niveau A1 : *peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant*[38]. Afin de renforcer la dimension interculturelle de cet exercice, on pourra demander aux apprenants de prendre contact avec un francophone au sein ou en dehors de la structure d'enseignement afin de l'interviewer et de le présenter (oralement devant la classe et/ou par écrit). On aura soin de préciser aux étudiants qu'il ne s'agit pas d'interviewer uniquement des ressortissants français ou francophones natifs. A condition que les échanges soient menés en français, on aura intérêt à encourager l'interview de toute personne francophone (y compris de nationalité japonaise). Ceci facilitera le travail des étudiants et leur permettra de découvrir et de réfléchir tant à la diversité de la sphère francophone qu'à la multiplicité de ses liens avec le Japon. D'un point de vue linguistique, cette activité qui peut être réalisée en groupe et/ou individuellement amène les apprenants à mettre en pratique les actes de paroles précédemment abordées dans leur cursus : salutations, demande polie, remerciements, prise d'un rendez-vous, présentation de soi et des autres, questionnement. Elle permet en outre de développer les compétences interculturelles et pragmatiques des apprenants en les mettant en contact avec des locuteurs francophones.

Il va de soi que cette tâche sera plus ou moins facile à réaliser en fonction du lieu d'enseignement. L'enseignant aura tout intérêt à mobiliser son réseau social afin de faciliter les recherches des étudiants. Notons que cette activité peut parfaitement s'effectuer à travers l'Internet. En outre, dans le cas de classe à grands effectifs on peut limiter le nombre d'étudiants enquêteurs en privilégiant le volontariat. On pourra également mettre à contribution les étudiants francophones présents sur le lieu d'enseignement. L'accueil de francophones au sein de la classe permet également de réduire la charge de travail des apprenants. Le travail se fait alors par petits groupes, chacun d'eux réalisant l'interview d'un francophone avant de le présenter devant la classe.

La deuxième activité que nous proposons consiste à réaliser un petit guide touristique afin de faire découvrir une ville ou une région à des francophones. Plus complexe, ce

38 *CECR*, Didier, Paris, 2005, p.25.

projet nous semble envisageable avec des apprenants de niveau A2 (*Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats*)[39]. Le travail peut là aussi s'effectuer de manière collective. Chaque groupe choisit un lieu dans la ville ou la région ou se trouve l'institution d'enseignement et compose un texte de présentation (plan, photo ou dessin, caractéristiques, histoire). Les différentes contributions peuvent être rassemblées et former un petit guide touristique. On pourra prolonger cette activité par une présentation en classe ou sur place des lieux évoqués. Là encore, le recours à des visiteurs francophones est intéressant car ils donnent aux étudiants le moyen de tester leur capacité à transmettre des informations ou des renseignements dans la langue qu'ils ont étudiée. On peut par exemple imaginer une visite guidée de la ville menée par les apprenants au profit des visiteurs francophones.

Pour des apprenants de niveau plus élevé, nous proposons une troisième activité qui consiste à réaliser un petit journal. Là encore, le travail aura intérêt à être mené en groupe avec une mise en responsabilité des apprenants. Ceux-ci devront réfléchir aux rubriques qu'ils vont retenir, aux sujets qu'ils vont traiter et à la mise en page. L'enseignant pourra les guider en définissant la thématique générale des articles et en l'orientant vers des aspects interculturels (relations internationales, présence japonaise à l'étranger, présence francophone au Japon par exemple). Il pourra également attirer l'attention des apprenants sur la spécificité du langage journalistique et mettre en valeur certains points de convergences ou de divergences entre les presses francophone et japonaise. La rédaction de ce document pourra être suivi d'un débat en classe avec les lecteurs. Le niveau de langue assez élevé qu'implique cette tâche la réserve sans doute à des apprenants de niveau B1 (*Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée*[40]). Dans un cadre universitaire, elle ne nous semble pas hors de portée d'étudiants inscrits dans un cours de perfectionnement, en troisième année par exemple.

Ces trois activités impliquent des efforts importants de la part des apprenants comme

39 Ibidem, p.25.
40 Ibidem, p.25.

des enseignants. Une grande part du travail de préparation et de réalisation devra être mené en dehors de la classe. Ceci ne nous paraît pas incompatible avec la culture d'apprentissage des apprenants japonais, au contraire, tout comme le travail en groupe ou la part de l'écrit qu'elles permettent d'introduire. Il appartiendra évidemment à l'enseignant d'en définir le niveau de complexité en fonction de la motivation, de la disponibilité et des compétences linguistiques des apprenants. Si leur niveau de difficulté est bien choisi et si l'enseignant s'y implique de manière significative, nous pensons qu'elles peuvent être aussi motivantes que formatrices. Elles permettent en effet aux étudiants de mettre en oeuvre et renforcer non seulement leurs compétences linguistiques mais aussi leur créativité et leur sociabilité. Elle nous semblent en ceci particulièrement bienvenues dans le cadre d'un enseignement universitaire à de jeunes adultes. Elles débouchent en outre sur des réalisations concrètes et valorisantes qui matérialisent les efforts des apprenants. Il conviendra donc d'attacher une attention particulière à la mise en forme des documents réalisés que l'on distribuera à chaque participant ou que l'on rendra publique, par l'intermédiaire d'un site Internet par exemple.

Conclusion

L'enseignant soucieux d'introduire les innovations didactiques du CECR dans son enseignement au Japon fait face à une contradiction. D'une part, une méthodologie ambitieuse, innovante et motivante qui dépasse et complète l'approche communicative. De l'autre un contexte d'enseignement qui ne favorise pas toujours ces innovations : éloignement linguistique, divergences culturelles, conservatismes. Nous pensons cependant que le défi mérite d'être relevé, et qu'un enseignement du français, conçu dans une perspective actionnelle et pluriculturelle, peut être tout à fait adapté à de jeunes apprenants japonais, si l'on tient compte d'un certain nombre de spécificités culturelles et que l'on se garde de rejeter des formes d'enseignement plus traditionnelles. Au travers de projets à thématique interculturelle, les étudiants pourront élargir leur réflexion sur l'altérité et en faire un atout qui les aidera à évoluer dans un monde sans doute toujours plus complexe. Néanmoins, pour important qu'il soit, cet aspect ne saurait accaparer l'ensemble du temps et des efforts de la classe. N'oublions pas que le français est une langue de culture, a fortiori au Japon. Il serait dommage qu'une nouvelle approche méthodologique, si séduisante soit-elle, nous amène à négliger une telle richesse. L'idéal ne serait-il pas de concilier ces deux dimensions ? A nous, enseignants de français au Japon, de faire preuve d'ingéniosité...

（2011年６月10日受理、2011年８月３日最終原稿受理）

《要約》

『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本におけるフランス語教育
―― 教授法的文脈化とその適用について

ジェゴンデ・ニコラ

本稿では、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の日本の大学フランス語教育に対して適用可能と思われる側面を検証する。まず、『参照枠』のもっとも重要と思われる方向を定義し、いかなる点で活動的視点がコミュニカティブ・アプローチを補完し超えるかをたどる。次に日本におけるフランス語教育のいくつかの特徴的な点についてまず述べておく。ヨーロッパと日本の教育文化の隔たりは常に問題となり、我々は主としてヨーロッパの人によってヨーロッパの人のために考えられた教育手段の文脈化について常に考えることを余儀なくされている。しかしながら活動的視点に基づき、異文化的なテーマのプロジェクトの形で行われる授業は、日本の入門レベルの学習者を対象にする場合も含めて、教育的であると同時に動機づけを高めるものとなりうるように思われる。同一のカリキュラムの中では、しかしながら、学習者に責任を持たせ、外にひらけた教室を含むこうしたプロジェクトがより伝統的な他の教え方にとって代わるものではないだろう。