HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Une contextualisation du Cadre européen commun de référence pour les langues au Japon : compte-rendu d'une expérience pédagogique menée à l'université du Hokkaido
Author(s)	Jégonday, Nicolas
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 66, 73-81
Issue Date	2014-03-31
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/55142
Rights(URL)	https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.1/jp/
Type	other
File Information	03_JEGONDAY.pdf



Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Une contextualisation du Cadre européen commun de référence pour les langues au Japon:
compte-rendu d'une expérience pédagogique menée à l'université du Hokkaido

Nicolas Jégonday

Publié sous les auspices du Conseil de l'Europe en 2001, le Cadre européen commun de référence (CECR) s'est imposé comme un facteur essentiel de renouveau de la réflexion et des pratiques pédagogiques des enseignants de langue étrangère. Au-delà des référentiels de compétences communément mis en avant, le CECR dessine en effet les contours d'une nouvelle approche pédagogique qui considère l'apprenant comme un acteur social et s'efforce de le préparer à interagir concrètement dans une langue et une culture étrangère, tout en encourageant plurilinguisme et autoapprentissage. L'origine européenne du Cadre oblige cependant les acteurs de l'enseignement des langues à mener une réflexion sur sa mise en œuvre dans des contextes d'enseignement éloignés, tant du point de vue de la situation géopolitique que de la culture d'apprentissage. Nous souhaiterions apporter notre contribution à ce questionnement au travers d'une activité pédagogique inspirée du CECR et menée au sein de l'université du Hokkaido. Nous mettrons successivement en avant la démarche intellectuelle qui nous a conduit à la concevoir, les modalités de sa mise en oeuvre et ses résultats, à partir d'une enquête menée auprès des étudiants.

1- Du Cadre à la classe: quelle mise en œuvre du CECR pour des apprenant débutants au Japon ?

L'activité pédagogique que nous nous proposons de décrire est née d'une difficulté, d'une tension entre notre adhésion à plusieurs éléments du CECR et les contraintes de notre enseignement dans une université japonaise.

a- Orientations didactiques du CECR

Les perspectives actionnelle, plurilingue et interculturelle définies dans le CECR nous

ont semblé particulièrement stimulantes dans le cadre d'un enseignement à de jeunes adultes. Les rédacteurs du Cadre définissent la perspective actionnelle en insistant sur le caractère socialement complexe de l'usage des langues: "La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnelle 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. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'incrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure ou l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc ainsi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social".[1] L'enseignant soucieux de mettre en œuvre cette approche a donc intérêt à proposer aux apprenants des activités pédagogiques fondées sur un enjeu social, relativement complexes et réalisables en groupe, et dont la réalisation nécessite coopération et inventivité.

L'approche plurilingue est décrite dans le premier chapitre du Cadre:"...l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent"[2].

Les rédacteurs du Cadre ont bien conscience des implications pédagogiques de cette approche puisqu'ils ajoutent:"De ce point de vue, l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voir même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité

1 Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, page 15.

2 Ibidem, page 8.

de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examens et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il"[3].

La compétence interculturelle définie dans le Cadre ne se limite pas à une somme de connaissances sur la culture cible mais prend en compte les relations entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible"[4]. La découverte de ces relations passe notamment par la rencontre et l'interaction avec des personnes d'une autre culture, la capacité à jouer un rôle de médiateur culturel, y compris dans des situations de tension ou de conflit, et implique une réflexion sur sa propre culture au même titre que sur la culture cible.

b- Contraintes pédagogiques inhérentes à notre enseignement

Ces orientations didactiques rejoignent les besoins affichés de l'institution au sein de laquelle nous enseignons. L'université du Hokkaido s'est en effet donnée pour objectif d'internationaliser son activité en développant ses contacts avec des universités étrangères, en encourageant ses étudiants à effectuer une partie de leurs études à l'étranger et en augmentant le nombre d'étudiants étrangers accueillis entre ses murs. L'objectif affiché par son président, monsieur Keizo Yamaguchi, est d'en faire un lieu de rencontres et d'échanges entre cultures afin de préparer ses étudiants à vivre et travailler dans un monde globalisé[5]. Dans cette optique, plus qu'un apprentissage du français pour lui-même, limité à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances sur la langue et la culture, notre cours ne doit-il pas être l'occasion d'acquérir, de renforcer et de mettre en oeuvre les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui faciliteront l'interaction dans un milieu plurilingue et multiculturel ?

En pratique, l'enseignement d'une seconde langue étrangère débutant généralement au Japon en premier cycle universitaire, notre enseignement s'adresse à des étudiants en grande majorité débutants. Sur huit classes, six sont en effet constituées d'étudiants ayant

3 Ibidem, page 8.
4 Ibidem, page 83.
5 http://nitobe-college.academic.hokudai.ac.jp/en/greeting/

pour la plupart reçus moins d'un an d'enseignement du français, à raison de deux cours de 90 minutes par semaine. Cet enseignement extensif s'adresse à des groupes assez nombreux d'une vingtaine d'apprenants pour la plupart japonais. Comment mettre en pratique les orientations du CECR dans ce contexte ? Peut-on enseigner dans une perspective actionnelle et plurilingue au sein d'une université japonaise ? L'homogénéité linguistique et culturelle des apprenants, leur faible compétence dans la langue cible et le peu de temps disponible nous condamnent-ils à une approche plus traditionnelle ? La solution nous a semblé résider en dehors de la classe, dans une mise en contact des apprenants avec des locuteurs francophones au sein d'un projet responsabilisant.

2- Déroulement de l'activité pédagogique

Le projet proposé aux apprenants consistait à interviewer un locuteur francophone en dehors de la classe. Il s'adressait à des apprenants de niveau faux-débutant n'ayant suivi qu'un peu plus de 130 heures de cours. Cette activité se voulait une forme de conclusion de l'apprentissage, dans la mesure où la très grande majorité des étudiants de l'université du Hokkaido ne poursuivent pas l'étude d'une deuxième langue étrangère au-delà des deux premières années de licence.

Afin de faciliter la mise en œuvre de ces interviews, nous avons pris contact avec une dizaine de francophones résidant à Sapporo et obtenu leur accord. Nous souhaitions proposer aux apprenants des rencontres avec des résidents francophones de profils variés tant en termes de profession, d'âge et d'origine que de durée de séjour au Japon afin de les sensibiliser à la diversité du monde francophone et de la communautée étrangère au Japon. Nous avons aussi fait le choix de privilégier les rencontres avec des étudiants francophones de l'université du Hokkaido dans le but que des liens se créent entre étudiants japonais et étrangers. Deux étudiants français, une étudiante suisse et un étudiant japonais ayant effectué l'essentiel de sa scolarité à Genève ont accepté de répondre aux questions de leurs camarades. Nous avons également demandé à certains apprenants de prendre contact avec des francophones résidant et travaillant à Sapporo depuis plusieurs années. Quatre enseignants de l'Alliance Francaise de Sapporo ont notamment accepté d'apporter leur concours à ce projet et permis aux étudiants de découvrir ce centre culturel.

L'activité a été divisée en quatre phases, toujours réalisées en groupe de trois: prise de contact, préparation des questions, rencontre et présentation orale ou écrite du résultat de l'interview. Le choix du travail en groupe était motivé par le pari que l'apprentissage

coopératif permettrait aux apprenants de partager leurs connaissances, de mieux gérer leur stress et de développer leurs compétences sociales, tout en renforçant leur motivation et leur responsabilisation.

La prise de contact a été facilitée par la bonne volonté des interviewés. Il ne restaient aux apprenants qu'à les contacter afin de fixer une date et un lieu de rendez-vous. Nous avons consacré une séance de 90 minutes à la préparation d'un courriel adapté. Après avoir laissé les apprenants rédiger un premier message en petit groupe, nous leur avons proposé une correction incluant un certain nombre de formes encore inconnues ou mal maîtrisées (conditionnel, formules de politesse).

La deuxième séance a été consacrée à la mise en commun et à la correction des questions que chaque groupe souhaiterait poser à la personne qu'ils allaient rencontrer. Au delà des questions ordinaires portant sur l'identité des francophones interviewés, nous avons remarqué des questions plus originales (Quel kanji aimez-vous ?) et presque systématiquement un questionnement sur les raisons de la présence de ces personnes au Japon. Ceci dénote selon nous un niveau de curiosité assez élevé de la part des apprenants et nous permet d'en déduire un degré de motivation relativement fort.

Nous avons laissé le soin aux apprenants de fixer un lieu et une date de rendez-vous en les aidant à corriger leurs courriels. Nous avions demandé aux personnes interviewées de privilégier le français dans leurs échanges avec les étudiants, dans la mesure du possible. Ces francophones avaient des niveaux de japonais très inégaux, allant de la maîtrise quasi parfaite au niveau élémentaire. Tous possédaient cependant un niveau d'anglais leur permettant au moins de communiquer sans difficultés dans des situations de vie quotidienne. Les entretiens que nous avons mené avec les personnes interrogées ainsi que les réponses des apprenants au questionnaire d'évaluation de cette activité nous ont permis de constater que si en pratique l'essentiel des échanges avait eu lieu en français, le recours à l'anglais ou au japonais avait pu être utile pour débloquer certaines situations ou clarifier certains malentendus.

La présentation du résultat de chaque interview s'est faite en classe, oralement, et a chaque fois été suivie d'une séance de questions au cours de laquelle les apprenants étaient invités à questionner leurs camarades au sujet de la personne interviewée. Nous avons également demandé à chaque trinôme de nous soumettre un texte reprenant l'essentiel des informations obtenues. Nous avons intégré cette activité à l'évaluation finale en incluant une question se rapportant à la personne interviewée dans l'examen de fin de semestre.

3- Résultats

a- Du point de vue des apprenants

Chaque apprenant a été invité à répondre en japonais et anonymement à une enquête en insitant sur les aspects positifs et négatifs de cette activité, les difficultés qu'il avait rencontrées et l'utilité qu'il pourrait y avoir ou non à la renouveler. Nous souhaitions évaluer leur degré d'adhésion à cette tâche et profiter de leurs remarques ou critiques pour en améliorer certains aspects. Trente-sept étudiants ont répondu par écrit. Dans leur grande majorité (34 réponses), les commentaires ont été positifs et encourageant. Les mots "貴重な時間", "貴重な経験", "良い経験" (bonne expérience, instructive ou intéressante), "楽しかった" (amusant), "よかった" (bien), "面白かった" (intéressant), "嬉しかった" (content) et "新鮮" (rafraichissant) étaient respectivement présents dans 20, 14, 9, 7, 6 et 3 réponses. Beaucoup ont estimé que cette activité méritaient d'être maintenue et proposée chaque année. Nombre d'étudiants ont mis en avant le plaisir qu'ils avaient eu à rencontrer des francophones et l'intérêt de ces échanges interculturels (mentionnés dans 15 réponses). Les contacts liés avec les étudiants étrangers ont été particulièrement appréciés. Un nombre encore plus important d'apprenants (27) est revenu sur l'intérêt pédagogique de cette activité, en insistant sur le développement des compétences, notamment communicatives, qu'elle avait permis. Il convient de noter que ce cours facultatif (演習) s'adressant à des apprenants désireux d'augmenter leur contact avec la langue, un niveau de motivation et de satisfaction relativement élevé n'est pas surprenant[6].

Nombre d'apprenants n'ont cependant pas caché les difficultés, notamment linguistiques, qu'ils avaient rencontrées. Presque tous ont insisté sur la quantité de travail et le niveau d'engagement que cette activité leur avait demandés. Le mot "大変" (difficile) étaient ainsi présent dans 11 réponses. Il importe donc de mettre en place ce type de projet relativement tôt dans le semestre afin de permettre aux participants d'en préparer soigneusement chaque étape. Plusieurs étudiants ont évoqué l'appréhension qu'ils avaient eu à entrer en contact et à interviewer une personne qu'ils ne connaissaient pas, a fortiori en dehors de l'université. Nous avons relevé le mot "緊張" (stress, anxiété) dans 5 réponses. Il semble notamment que l'âge et la profession des adultes interviewés en dehors

6 L'enquête de satisfaction menée chaque semestre auprès des étudiants par l'université du Hokkaido a révélé un taux de satisfaction globale de 4,76 points sur 5 pour ce cours, lors du second semestre 2012. http://educate.academic.hokudai.ac.jp/center/enquete_et24.pdf

de l'université leur confèrent un statut social intimidant pour ces étudiants de premier cycle universitaire. Trois apprenants ont en outre mentionné le fait que la présence au sein du groupe d'un camarade ayant plus de facilités dans la langue cible leur avait permis de se tenir en retrait lors des différentes tâches.

b- Du point de vue de l'enseignant

De notre point de vue, cette expérience est une réussite. Non seulement parce que tous les groupes ont réussi à mener à bien l'ensemble des tâches nécessaires à la réalisation du projet en dépassant leurs appréhensions initiales, mais aussi parce que chaque apprenant a été amené à réfléchir sur sa pratique et son apprentissage du français, le sens d'un travail collectif et l'intérêt d'une rencontre interculturelle. Nous pensons que ceci leur a permis de prendre confiance en eux et facilitera leur intégration éventuelle dans une société plurilingue et multiculturelle.

De fait, l'intérêt de cette activité réside selon nous en bonne partie dans les difficultés que les apprenants ont dû surmonter pour la mener à bien. La prise de contact avec un inconnu et son interview en dehors de la classe a permis aux apprenants de se confronter avec les multiples difficultés liées à un usage de la langue en situation et les a obligés à mettre en œuvre des stratégies afin de les surmonter. La confrontation à ces difficultés d'ordre linguistique, sociolinguistique ou culturel les a également amenés à prendre conscience de leur niveau de compétence tant en terme de limites que de possibilités, à découvrir ou confirmer que l'apprentissage du français qu'il ont effectué au sein de l'université du Hokkaido leur permet déjà d'effectuer un certain nombre de tâches et de mener à bien un projet complexe, y compris hors de ses murs.

Enfin, ces rencontres ont permis aux apprenants de faire l'expérience de l'altérité au Japon et d'engager ou d'approfondir une réflexion sur les étrangers vivant dans ce pays. Nous pensons que cette prise de conscience interculturelle, telle que définie dans le CECR, est un atout pour de jeunes Japonais dans la mesure où le nombre de résidents étrangers est appelé à augmenter significativement dans leur pays.

Conclusion

Les orientations fondamentales du CECR sont-elles incompatibles avec l'enseignement du français dans une université japonaise ? Notre exemple montre que les apprenants japonais peuvent tirer parti d'une activité conçue selon les principes du CECR et prendre

plaisir à sa mise en œuvre. Il ne servirait à rien de transformer le Cadre européen commun de référence en Cadre européen commun de *révérence*, pour reprendre l'expression de Christian Puren, au Japon sans doute encore moins qu'ailleurs. L'intérêt de ce document ne réside pas dans un dogme pédagogique difficilement justifiable mais plutôt dans les pistes didactiques qu'il nous propose d'explorer. Le Cadre est aussi porteur de valeurs. Il revient donc à chaque enseignant de les confronter avec ses propres aspirations ainsi qu'avec les besoins de l'institution au sein de laquelle il enseigne pour faire le choix, ou non, de s'inspirer du Cadre dans l'élaboration de ses cours.

Bibliographie

Abrami P., Chambers B., Poulsen C., De Simone C., d'Apollonia S. et Howden J. (1996), *L'apprentissage coopératif Théories, méthodes, activité*s, Traduction de *Classroom Connections*, Les Éditions de la Chenelière inc.

Castelloti V. (2011), *Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio*, Le français dans le monde. Recherches et applications, №50, P67-75

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Goullier F. (2011), *L'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues, une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes*, Le français dans le monde. Recherches et applications, №50, P19-27.

Jégonday N. (2011), *Cadre européen commun de référence pour les langues et enseignement du français au Japon: contextualisation et applications didactiques*, Media and Communication studies, №61, P121-142.

(2013年11月 8 日受理、2014年 1 月31日最終原稿受理)

《要約》

「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の文脈化 ―― 北海道大学の入門レベル学生への教授経験をもとに」

ジェゴンデ・ニコラ

『ヨーロッパ言語参照枠』（CEFR）は外国語教員の教授法の考え方や実践を刷新する主要なファクターと今では考えられている。しかしながらヨーロッパの CEFR は、元々は、地理的政治的状況からいっても学習の文化からいってもヨーロッパからはかけ離れた教育状況において、言語教育のアクターを自らの実践についての省察へと誘うものである。北海道大学のフランス語学習初心者への教育の経験によって、行為の観点、複言語能力、異文化間能力といった CEFR の幾つかの方向性が、日本の一大学におけるフランス語教育に適合しうることが明らかになる。