

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence**
coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues**
coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures**
coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue**
coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française**
coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**
coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue**
coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thireuir
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**
coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail**
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le *Français fondamental* ?**
- **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**
coordonné par Évelyne Rosen
- **n° 46 - La circulation internationale des idées en didactique des langues**
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- **n° 47 - Faire des études supérieures en langue française**
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- **n° 48 - Interrogations épistémologiques en didactique des langues**
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine
- **n° 49 - Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures**
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine

À PARAÎTRE

- **n° 51 - Didactique de l'écrit, nouvelles écritures et plurilittéracie**
coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi (Janvier 2012)

037123

Contextualisations du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est

ISBN 978-2-09-037123-9



9 782090 371239

C.P. 0412T81661
ISSN 0015-9395
25/1421/4

Contextualisations du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est

R & A n°50

Le français dans le monde

R & A
n° 50

Le français dans le monde

Recherches et applications

Contextualisations

du CECR

Le cas de l'Asie du Sud-Est

CLE
INTERNATIONAL

FIPF

JUILLET 2011

Directeur de la rédaction
Jacques Pécheur
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Secrétaire général de la rédaction
Sébastien Langevin

Présentation graphique
CGI

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© **Clé International 2011**
Commission paritaire 0407T81661
La reproduction même partielle des articles
parus dans ce numéro est strictement inter-
dite, sauf accord préalable.

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue
de la Fédération internationale des pro-
fesseurs de français (FIPF)**

Le français dans le monde

Recherches et applications N°50

JUILLET 2011
PRIX DU NUMÉRO : 18 €

Contextualisations du CERC Le cas de l'Asie du Sud-Est

coordonné par
Véronique Castelotti
Jean Noriyuki Nishiyama

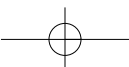
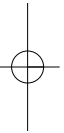
Comité de lecture de la revue *Le français dans le monde /
Recherches et applications*

Présidence du comité de lecture :

**Francis Carton (Université Nancy 2, France),
Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada)
et Geneviève Zarate (INALCO, France)**

Comité de lecture

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ;
Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick
Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José
Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará,
Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle
Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-
Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de
Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et
de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université
Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramsch (University of
California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray
(Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez
(Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir
Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph
Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean
Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa
Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana
Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov,
Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du
Guangdong, Chine).



Cher lecteur de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Que vous soyez étudiant ou doctorant en Français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue va progressivement s'ouvrir plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. Dès ce présent numéro, elle modifie la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité,

et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses.

Le Comité scientifique de la revue vient d'être renouvelé. Nous remercions les membres qui le quittent de leur travail et de leur soutien, et nous souhaitons la bienvenue à ceux qui ont accepté de le rejoindre pour assurer la représentativité de la vitalité dans le monde des recherches francophones sur le français. Le Comité remercie aussi chaleureusement Jean-Pierre Cuq, qui a assuré la présidence du Comité scientifique de 2002 à 2008, et qui devient désormais directeur de publication de la revue. Les trois nouveaux co-présidents du Comité scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique,
les co-présidents
Francis Carton, Université Nancy II,
CRAPEL/ATILF/CNRS
Danièle Moore, Université Simon Fraser,
Vancouver et DILTEC, Université Sorbonne
Nouvelle Paris III
Geneviève Zarate, Institut national des langues
et civilisations orientales (INALCO), JE 2502
PLIDAM

Contextualisations du CECR

Le cas de l'Asie du Sud-Est

Contextualiser le CECR ?

VÉRONIQUE CASTELLOTTI, JEAN NORIYUKI NISHIYAMA 11

Utilisation du CECR pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes

FRANCIS GOULLIER 19

Le CECR fonctionne en Europe comme un outil pour résoudre les difficultés de chaque État membre à améliorer l'enseignement des langues vivantes. Par définition, son utilisation peut et doit être adaptée. Même ses composantes les plus transversales sont utilisées avec des finalités et des modalités différentes. Pour quelques usages et certains contextes, son contenu doit être enrichi. Cette contextualisation est légitime mais pose la question de la préservation de la valeur de référence paneuropéenne de l'échelle. En revanche, on perçoit nettement une tendance à réduire le CECR à ses dimensions techniques alors que son apport principal réside dans les valeurs qu'il promeut (autonomie de l'apprentissage, respect de la diversité et valorisation du plurilinguisme individuel...). Il est essentiel, pour penser la contextualisation et l'adaptation, de comprendre la cohérence interne du CECR. Toutes ses composantes sont déterminées par ces valeurs.

Mots clés : Cadre européen commun de référence pour les langues – besoins spécifiques – valeurs communes.

『ヨーロッパ言語共通参照枠』は、欧州評議会加盟各国が問題を解決し、現代語の教育を改善するための道具として、ヨーロッパで機能している。当然のことながら、このような使い方は適切であろうし、まだ適切であるに違いない。言語横断的な構成要素でさえも、さまざまな目的や様式に応じて利用されており、その内容は、ある種の使用法や文脈のおかげで豊かなものとなっているに違いない。このような文脈化は妥当なものであるが、共通参照レベルが汎ヨーロッパ的な基準を価値観としているとの問題を生んでいる。これに対して、『ヨーロッパ言語共通参照枠』はその推進する価値観（自律学習、多様性の尊重、個人の複言語主義の価値など）において、その重要な貢献があるのだが、これを技術的次元に選

元しようとの傾向が明らかに認められる。『ヨーロッパ言語共通参照枠』の文脈化と適応を考えるには、これに内在する整合性を理解しなければならない。さまざまな構成要素は、このような価値観にもとづいて決定されるのである。

Pour une politique linguistique en faveur de la contextualisation du CECR en Asie du Nord-Est

JEAN NORIYUKI NISHIYAMA 28

Traduit en japonais, chinois et coréen, le CECR suscite l'intérêt d'enseignants et de chercheurs de différentes langues en Asie du Nord-Est. La majorité d'entre eux s'intéressent, entre autres, à la grille d'évaluation commune ou à la perspective actionnelle, sans approfondir au fond sa portée politico-linguistique.

Cet article étudie, en illustrant le cas du Japon en particulier, les valeurs et la possibilité d'une contextualisation du CECR en dehors de l'espace européen, et cela d'un point de vue politico-linguistique. L'auteur cherche à mettre en évidence des pistes de réflexion pour la contextualisation du CECR en Asie du Nord-Est.

要約

『ヨーロッパ言語共通参照枠』はこれまで日本語、中国語、韓国語に翻訳され、北東アジアにおける言語教育学の研究者や教員の関心を引いている。しかしその関心の多くは共通参照レベルに集中し、言語政策的観点からの考察に乏しい。

本稿はヨーロッパ域外における、なかでも日本を例として、『参照枠』の文脈化の可能性を言語政策的視座より考察し、北東アジアにおける文脈化の分析のポイントを解明する。

L'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka, un outil articulatoire et intégrateur de contextes local/global

MARIE-FRANÇOISE PUNGER 38

Depuis quelques années, l'enseignement supérieur japonais est touché par un vent de réformes, qui affectent aussi le secteur des langues. Mais des exigences de

cette nouvelle université – ouverture à l'international, apprentissage tout au long de la vie, etc. – entrent en parfaite résonance avec certains principes du CECR. Le temps des réformes ne serait-il pas alors l'occasion de rebondir, entre contraintes intérieures et dynamique internationale ? L'exemple du cursus de FLE à l'Université Préfectorale d'Osaka contribue à l'examen de cette question.

ここ数年、日本の高等教育は改革の波に洗われている。言語教育も例外ではない。国際化、生涯教育等といった新しい大学の役割は、CECRの幾つかの方針と共鳴する。改革の時代は国内の限られた状況からダイナミックな海外に飛び出す良い機会になるのではないだろうか。大阪府立大学のFLEコースの実例はこの問いを確かめる試みである。

Entre adaptation du CECR et ajustement du contexte : proposition de deux outils pour la contextualisation du CECR au Japon

FUMIYA ISHIKAWA, ÉVELYNE ROSEN 48

L'introduction du CECR au Japon soulève nombre de questions concernant le contexte et la contextualisation. Faisant suite à une définition de ces deux notions (selon Robert & Rosen, 2010), deux outils de référence, utiles dans une perspective de contextualisation, seront proposés : le premier vise une mise à plat des tensions terminologiques liées à la traduction du CECR en japonais, le deuxième tente de cerner les caractéristiques des interactions en classe selon les contextes « hétéroglotte »/« homoglotte ».

CECRの日本への導入は、文脈および文脈化に関する多くの問題を提起する。本稿では、この2つの概念

を定義し、さらに文脈化を視野に入れる際に参考にできる素材を提供する。そのひとつはCECRで使用する用語を日本語へ翻訳する際に生じる齟齬の解決を目指すものであり、もうひとつは「オモログロット」と「エテログロット」のコンテキストによって異なる教室内のインタアクションの特徴を明らかにするものである。

L'autonomie : un objectif de formation

FRANCIS CARTON 57

Mettre en œuvre cette orientation, qu'est l'autonomisation de l'apprenant de langue, dans des contextes culturels, sociaux, géographiques, didactiques différents de ceux dont elle est issue renvoie à plusieurs questions : que faut-il entendre sous ce terme ambigu qu'est l'autonomie ? Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?

Quelles problématiques la mise en place d'une formation à apprendre soulève-t-elle ? Comment questionner les raisons qui justifient le bien-fondé de l'idée d'autonomie ? Quels paramètres institutionnels, culturels et didactiques sont mis en jeu autour de son application sur le terrain ?

言語学習者の自律化という方向性を、これが生み出された文化的、社会的、

地理的、さらに教育学的文脈とは異なる文脈に導入するとき、いくつかの問題が発生する。自律という曖昧な用語をどのように理解しなければならないのか。学習の学習とは何を意味するのか。学習に関する教育の導入はどのような問題を生むのか。自律性という概念が適切だとする根拠について、どのように問うことができるのか。自律性を教育現場に導入する上での制度的、文化的、教育学的パラメーターとは、どのようなものなのだろうか。

Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio

VÉRONIQUE CASTELLOTTI 67

Le Japon, comme la grande majorité des pays du monde aujourd'hui, constitue de fait une société multilingue et multiculturelle, même si ce n'est pas souvent ainsi que la plupart de ses citoyens se la représente et si peu d'entre eux, sans doute, se reconnaîtraient spontanément comme des plurilingues. De nombreux habitants du Japon ont donc, selon des modalités différentes et avec des profils variés, des expériences de la diversité et de la pluralité linguistique et culturelle, mais qui ne s'accompagnent que rarement d'une conscience de ces phénomènes, et encore moins de leur valorisation.

L'apprentissage des langues, dans ces conditions, se limite le plus souvent à la réalisation d'exercices purement scolaires, sans que ne soient explicitées ses possibles implications sociales, ni les relations entre les différents apprentissages linguistiques.

On s'interrogera dans cette contribution sur les possibles apports d'une démarche de type « portfolio » pour donner du sens aux apprentissages linguistiques, favoriser la motivation et dynamiser l'apprentissage. On s'inspirera en particulier de ce qui a été mis en œuvre dans certains portfolios des langues européens, dans la lignée des orientations du CECR, pour favoriser une activité réflexive visant à associer conscience et autonomie dans l'apprentissage et conscience du plurilinguisme.

Mots clés : portfolios des langues, plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle, contextualisation, autonomie dans l'apprentissage.

As the majority of countries today, Japan is in point of fact a multilingual and multicultural society even though most of its citizens do not perceive it as such. Very few of them would equally define themselves as plurilinguals. Many Japanese people have actually experienced both linguistic and cultural diversity as well as plurality in several ways, this also depends on their various profiles. However, they are rarely aware of their experiences of plurality let alone that of its value. In such conditions, language learning is often restricted to linguistic drills without precisions on either social or symbolical implications possible. Likewise, the links between the different exercises remain unexplained. This work will question the efficiency of the "portfolio" approach when it comes to making language learning meaningful, motivating and dynamic. We will refer to the initiatives undertaken through some European Language portfolios which, in the continuity of the CEFRL, aim at encouraging a reflexive activity by linking awareness and autonomy in the process of acquiring plurilingual awareness and competence.

Vers un apprentissage autonome des étudiants de français langue étrangère : une expérience vietnamienne

LÊ THI PHUONG UYEN ET SON ÉQUIPE (PHAM DUY THIEN, TRAN LE BAO CHAN, HUA TRAN NGUYEN KHOI, LUU MINH TUAN, LE PHAM MINH TUAN) 76

L'expérience de l'équipe des formateurs vietnamiens s'inscrit dans l'approche actionnelle (CECR, 2001) selon laquelle on apprend une langue non seulement pour communiquer mais aussi pour réaliser des tâches ensemble. L'équipe cherche aussi à répondre aux questions suivantes : comment développer l'autonomie chez les étudiants pour les préparer aux différents métiers utilisant le français ? Qu'entendons-nous par autonomie de l'apprenant, quels en sont les résultats observables ? C'est dans cette perspective que nous avons demandé à des groupes d'apprenants de 18 ans de réaliser un projet collectif (production d'un recueil d'articles de presse en français) au cours du premier semestre de l'année universitaire 2008-2009. Le projet étant effectué, vient le moment du bilan. Dans notre communication, nous décrirons la réalisation du projet, les outils utilisés (outils multimédia, Internet, journal de bord), les difficultés rencontrées, l'évolution des attitudes observées chez les étudiants, les modalités d'évaluation ainsi que les mesures de régulation. Nous analyserons ensuite les conditions de réussite de l'entreprise, les modifications des rôles (enseignant-apprenant) et des activités d'enseignement-apprentissage que génère l'objectif d'autonomisation chez les étudiants. Notre communication vise aussi à montrer comment, dans les conditions du Vietnam, certains formateurs ont mis en œuvre les principes de l'approche actionnelle et de l'autonomisation de l'apprenant.

Mots clés : autonomie, pédagogie de projet, approche actionnelle, contextualisation.

Kinh nghiệm của nhóm giảng viên Việt nam dựa trên phương pháp hành động (dựa theo khung quy chiếu chuẩn châu Âu về ngôn ngữ, 2001), theo đó người học ngoại ngữ không những chỉ biết giao tiếp mà còn cùng thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau. Nhóm giảng viên đi tìm giải đáp cho các vấn đề sau : làm thế nào để phát huy tính tự học nơi sinh viên nhằm chuẩn bị cho sinh viên thích ứng với các nghề sử dụng tiếng pháp ? Thế nào là việc tự học ? Biểu hiện cụ thể của việc tự học ra sao ? Trên tinh thần đó, nhóm giảng viên đã yêu cầu các sinh viên độ tuổi 18 cùng thực hiện một dự án (viết báo hằng tiếng pháp) vào học kỳ I năm học 2008-2009. Dự án đã kết thúc, đang ở giai đoạn báo cáo kết quả. Trong khuôn khổ tham luận này, chúng tôi sẽ miêu tả quá trình thực hiện dự án, các phương tiện sử dụng (đa phương tiện, mạng internet, nhật ký dự án), khó khăn gặp phải, biến chuyển tâm lý của sinh viên, cách thức đánh giá cũng như biện pháp khắc phục. Tiếp theo chúng tôi sẽ phân tích điều kiện để dự án thành công, vai trò của thầy-trò, và các hoạt động dạy-học xoay quanh mục tiêu tự học nơi sinh viên. Bài viết cũng trình bày cách vận dụng các nguyên tắc của phương pháp hành động và tính tự học của sinh viên vào việc thực hiện dự án.

Quelle place pour l'autonomie de l'apprentissage dans les cultures d'enseignement-apprentissage en Asie ? Du rôle incontournable à donner à un portfolio d'auto-évaluation adapté aux cultures éducatives locales.

NADINE NORMAND-MARCONNET 84

Le Portfolio Européen des Langues connaît aujourd'hui une diffusion quasi mondiale. Peut-on le considérer comme un outil d'auto-évaluation transposable avec succès dans le contexte asiatique ? Quel est le poids de la culture éducative locale par rapport à ce type de démarche pédagogique innovante ? De récentes recherches menées sur un public asiatique et oriental montrent qu'une analyse des variables sociolinguistiques des acteurs concernés combinée à un travail sur leurs représentations en matière d'auto-évaluation contribue à une adaptation réussie de ce type d'outil.

Mots clés : auto-évaluation, autonomie, culture éducative, portfolio, représentations sociales.

The European Language Portfolio is now widely spread around the world. Could it be recognized as a successfully adapted tool in Asia? In an innovating pedagogical process, what is the impact of the local educational habits? Recently conducted research in Asia and Middle-East countries are showing that an analyse of social and linguistics characteristics combined to a work

on involved actors' images about self-assessment are required to succeed in transforming this type of tool accordingly to specific context.

Keywords: *Autonomy, cultural and educational context, portfolio, self-assessment, teachers' images.*

Contextualiser l'apprentissage autodirigé dans l'enseignement supérieur au Japon

MITSURU OHKI 94

L'objectif de cet article est de vérifier si l'intégration de l'apprentissage autodirigé peut permettre de régler les deux grands problèmes auxquels se heurte l'enseignement des langues étrangères à l'université au Japon : nombre d'heures de cours insuffisant et motivation basse des apprenants. Dans le Cadre, l'accent est mis sur la mise en œuvre de l'apprentissage autodirigé comme formation continue, et non pas comme formation dans le cadre des institutions éducatives, reposant sur le présupposé que l'apprenant ne possède pas assez de compétences d'apprentissage autodirigé et que l'apprentissage autodirigé ne doit se faire que dans l'environnement où l'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage. Or, selon la théorie de la motivation développée par Deci et Ryan, l'autonomie favorise la motivation : plus l'apprenant apprend en autonomie, plus il est motivé. Des enquêtes sur le niveau de compétence d'apprentissage autodirigé et sur la motivation ont été ainsi menées auprès des apprenants de français dans le but de savoir si l'intégration de l'apprentissage autodirigé peut apporter des solutions quant à l'insuffisance du nombre d'heures de cours et la faiblesse de la motivation des apprenants.

The aim of this paper is to verify if the integration of self-directed learning into the curriculum can solve the two major problems facing foreign language teaching in Japanese universities: insufficient school hours and low motivation of learners. The Common European Framework of Languages emphasizes the implementation of self-directed learning as lifelong education, not as an approach to training in educational institutions, based on the assumption that the learner does not possess sufficient skills for self-directed learning and self-directed learning must be done in an environment where the independent learner is able to make for him or her self all decisions concerning learning. According to the theory of motivation developed by Deci and Ryan, autonomy promotes motivation: the more a learner learns in an autonomous way, the more motivated they become. Thus we conducted investigations on the skill level of self-directed learning and motivation of students learning French in order to establish whether the integration of self-directed learning can bring about solutions to the problems of insufficient school hours and the weak motivation.

Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives

LAURENCE CHEVALIER 105

Le CECR semble susciter des réactions assez diverses au Japon. Quoi qu'il en soit, étant devenu incontournable dans le domaine de la didactique des langues, la question s'est rapidement posée de savoir comment cet Européen pouvait s'adapter au contexte japonais, très éloigné de ceux pour lesquels le Cadre a été pensé. Partant du principe que les options didactiques sont indissociables du contexte dans lequel elles évoluent, cet article s'interroge sur la recevabilité de certaines notions didactiques sous-tendant le CECR dans la culture éducative locale, où les pratiques d'enseignement véhiculent des représentations à première vue difficilement compatibles avec les notions mentionnées. La confrontation des unes et des autres en un dialogue entre cultures éducatives représente une étape nécessaire dans la réflexion sur la contextualisation du CECR au Japon.

Mots clés : *culture éducative, contextualisation, CECR, yakudoku, représentations.*

The Common European Framework (CEF) has been received in Japan with a variety of reactions. Nonetheless, as it is a major work in the field of language teaching and learning, the question of its possible adaptation to the Japanese context, which is very different from that for which the CEF was created, was quickly raised. Bearing in mind the principle that teaching methodologies cannot be dissociated from the context in which they are practiced, this paper considers the way a certain number of didactic notions, all central to the CEF, are integrated into the local educational culture, where teaching practices carry representations that seem hardly compatible with them. As a consequence, a bringing together of these notions with local teaching practices and representations, in the form of a dialogue between two educational cultures, appears to be a necessary step for a better understanding of how best to contextualize the CEF in Japan.

Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : Vers un enseignement contextualisé de la communication

DIEP KIEN VU 113

Les apprenants vietnamiens éprouvent beaucoup de difficultés à s'adapter à des stratégies d'apprentissage de type communicatif. Face à ces apprenants qui, influencés par leur contexte culturel et institutionnel, limités par leurs habitudes d'apprentissage, sont donc mal préparés à une attitude active, les nouveaux courants méthodologiques européens se révèlent d'une fonctionnalité peu évidente. Cet article tentera d'expliquer les blocages des apprenants vietnamiens par l'influence de leur culture

traditionnelle (influence du confucianisme, notion de collectivité, question de face, relation enseignant-apprenant...) et de proposer, pour encourager leurs prises de parole, une démarche plutôt éclectique qui devrait préconiser la contextualisation et la prise en compte des particularités culturelles des apprenants.

Vietnamese students nowadays often deal with many difficulties to adapt to the communicative methods. For these learners who are influenced by their cultural and institutional context, and limited by their training practice, it is very hard to integrate their active attitudes to such the methods. As a result, the new current European learning methods seem not to be effective. This article will try to explain the constraints of Vietnamese learners to those methods in term of Confucian influences, community concepts, face question and teacher-student relationships... and propose, to encourage their communicative skills, an eclectic method which takes the contextualization and Vietnamese cultural characteristics into consideration.

La perspective actionnelle en contexte coréen : difficultés, enjeux et exploitations pour une adaptation
DONG-YEOL PARK 120

Cette étude aborde deux aspects de la réception de la perspective actionnelle privilégiée par le CECR dans le contexte coréen, contexte très éloigné des pays pour lesquels cette perspective a été conçue. L'auteur de cet article présente, dans un premier temps, le contexte de la réception de cette perspective dans l'environnement particulier de l'enseignement du français en Corée du Sud, de sorte à expliquer des difficultés socioculturelles et éducatives. Dans un deuxième temps, il se focalise, selon l'angle du praticien sur le terrain coréen, sur les enjeux pour contextualiser cette perspective et l'exploiter dans le but de stimuler la motivation des apprenants et de répondre aux divers problèmes structureux du milieu éducatif.

This study looks at two aspects of the reception of the action-based approach favored by the CECR in the Korean context where this perspective has rarely been developed or applied. First, it presents the context of the reception of this perspective in a unique environment of teaching French in Korea in order to explain socio-cultural and educational difficulties. Next, it focuses on issues to contextualize the action-based approach and its exploitation in order to stimulate learner's motivation and cope with various structural problems in an educational environment

CECR et « prise de conscience interculturelle » : une définition pour les étudiants japonais de français
MARIKO HIMETA 131

Le CECR classe la « prise de conscience interculturelle » parmi les savoirs plutôt que les savoir-être. Or, si

l'apprenant lui-même parvient à prendre en compte sa subjectivité dans sa définition de la relation entre la culture cible et la sienne, cette capacité ne peut-elle pas être reconnue comme une « prise de conscience interculturelle » ? L'article présente un outil en cours d'élaboration, susceptible de favoriser le développement de cette compétence, ainsi que les sous-compétences découvertes, au fil des expérimentations, chez les utilisateurs-étudiants japonais de français.

CECRは、異文化間能力について能力記述文を示していない。出身文化と目標文化の関係について、学習者の主観を許しているかも明らかでない。しかし、その余白は、文脈ごとの考察への期待でもあるだろう。「異文化間の気づき」能力に関して、文化本質主義によらず学習者の主観から出発した場合の構成要素と方法論を考えたい。日本でフランス語を学ぶ大学生を対象とした「出身文化と目標文化の主観的定義を自省し、その過程を表現する能力」の育成と評価のための教材工夫と、実験の結果得られた下位能力について報告する。

CECR et contexte chinois : regards croisés

DAVID BEL, XU YAN 140

Cet article se propose de mettre en valeur les points communs et surtout les points de divergence entre les différents aspects du Cadre et la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine par un jeu de regards croisés. Au delà des comparaisons, convoquer le Cadre dans le contexte chinois peut avoir une force explicative ou, à tout le moins, descriptive, de ce dernier aussi inattendue que pertinente. Les auteurs s'appuient sur différentes sources d'informations (revue de la littérature, connaissance du terrain) ainsi que sur la présentation d'une enquête sur l'utilisation possible des niveaux de référence et les enseignements tirés de la mise en place d'une formation calée sur le CECR dans une université du sud du pays, l'Université Normale de Chine du Sud, tous deux constituant les premières tentatives réelles de contextualisation du CECR en Chine.

本文期望通过展示不同视角下的《欧洲语言共同参考框架》，揭示该文本所倡导的各种理念同中国法语教学现实之间的相同、尤其是相异之处。在中国的语境下谈论《欧洲语言共同参考框架》不仅具有对比作用，更能够对该欧洲文本起到解析、或

至少是描述之功能，产生出乎意料却又切实的效用。文章数据来源丰富（如，文本研究、实地信息），并收纳了“语言能力量表在中国运用的可能性”调研数据以及《欧洲语言共同参考框架》在中国华南师范大学实践案例介绍，两者皆构成实现《欧洲语言共同参考框架》“中国本土化”探索进程中首创新性尝试。

Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR

HENRI BESSE 150

Il s'agit de rappeler quelques faits et évidences parfois oubliés quand on parle de la « contextualisation » du CECR hors de cette Europe pour laquelle cet ouvrage a d'abord été conçu, ce qui revient à l'inscrire dans un cadre, d'ordre historique et épistémologique, plus large que ceux généralement adoptés par les contributions à ce numéro. Cadre précisé en six remarques portant : 1) sur la notion de « contextualisation » telle qu'elle est utilisée en didactique des langues ; 2) sur le contexte institutionnel dans lequel le CECR a d'abord été conçu ; 3) sur le discours didactique même qui le constitue ; 4) sur sa traduction dans d'autres langues que celles du Conseil de l'Europe ; 5) sur la question de savoir s'il faut adapter le CECR aux différents contextes dans lesquels on l'implante, ou bien ajuster ces contextes, autant qu'il est possible, au

CECR ; 6) sur le passage d'un monolinguisisme-culturalisme national, dominant en Europe depuis plus d'un siècle, à un certain plurilinguisme-culturalisme transnational mieux adapté au monde actuel.

Mots clés : contextualisation, Conseil de l'Europe, Communauté européenne, discours des méthodes, monolinguisisme-culturalisme national, plurilinguisme-culturalisme transnational

The object of this paper is to recall a number of facts and self-evident truths which are sometimes forgotten when the contextualisation of CECR is discussed outside of Europe, for which the present work has primarily been intended. It falls in other words in a wider epistemological and historical framework than is generally the case with the contributions in the present issue. Six remarks clarify this further. They bear on 1) the notion of contextualisation as used in the didactics of languages; 2) the institutional context within which CECR first appeared; 3) the very discourse which constitutes it; 4) its translation in languages other than those of the Council of Europe; 5) whether CECR should be adapted to the various contexts where it is introduced, or, conversely, whether those contexts should be adapted inasmuch as possible to CECR; 6) the shift from the century-old national monolingualism-monoculturalism currently predominant in Europe to a certain transnational multilingualism-multiculturalism better adapted to the present world.

Varia

Les enquêtes sociolinguistiques au service d'une diffusion optimale du français

FRÉDÉRIC MAZIÈRES.....164

Dans cet article, nous démontrons qu'il y aurait des avantages à mettre en place, dans les lycées français (ou dans les Alliances françaises), des enquêtes sociolinguistiques dont les résultats pourraient contribuer à la conception des politiques et des planifications linguistiques de la France et des pays francophones.

Mots clés : diffusion du français, analyse systémique, enquêtes sociolinguistiques, planifications linguistiques

In this article, we demonstrate that there would have advantages to set up in French High Schools (or in French Alliances) sociolinguistic surveys, the results of which could contribute to the conception of policies and linguistic planning of France and French-speaking countries.

APPEL À CONTRIBUTIONS

La revue *Le français dans le monde – Recherches et applications* invite les jeunes chercheurs à soumettre des articles originaux. Ceux-ci seront évalués de manière anonyme par le comité de lecture pour une publication dans la rubrique *Varia*. Les articles proposés, qui ne seront pas des résumés de thèse, seront ancrés dans le champ de la didactique des langues et devront répondre aux critères d'un article scientifique du domaine.

Les articles sont à envoyer aux coordinateurs de la rubrique *Varia* :

Pierre Dumont : pjdumont@wanadoo.fr

Pierre Martinez : pierre.martinez@univ-paris8.fr

« Contextualiser » le CECR ?

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS, TOURS, E.A. 4246 DYNADIV

JEAN NORIYUKI NISHIYAMA

UNIVERSITÉ DE KYOTO (JAPON)

ÉCOLE DOCTORALE DES ÉTUDES SUR L'HOMME
ET L'ENVIRONNEMENT

« La contextualisation du *Cadre*, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant. Pas de contextualisation sans projet d'intervention. Ou en d'autres termes, qui ne sont paradoxaux qu'en apparence : ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change. »
(D. Coste, 2007 : 8)

Dans un précédent numéro de *Recherches et applications* consacré à *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, Anthony Liddicoat et Geneviève Zarate, coordinateurs du numéro, font remarquer que les idées dominantes en didactique des langues, principalement originaires des pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, « ont pu pénétrer dans d'autres systèmes didactiques parce qu'elles sont conçues et communiquées comme une vérité neutre, aculturelle et objective, fondée sur l'autorité académique des pays les plus puissants. Le recul historique permet de prendre conscience de la puissance des modèles qui ont été importés sans que la question de leur adaptation au contexte d'accueil soit discutée » (Zarate & Liddicoat, 2009 : 11).

C'est dans le prolongement de cette analyse que s'est construit le projet de ce numéro, comme premier jalon, géographiquement circonscrit, d'un débat nécessaire autour de l'influence grandissante (l'ascension irrésistible ?) et peu discutée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Un colloque tenu à Kyoto en avril 2009 a rassemblé un certain nombre de chercheurs autour d'une réflexion sur la contextualisation de l'enseignement des langues étrangères, en partant des orientations du CECR et des idées dont il imprègne la réflexion didactique, en Asie notamment. La plupart des textes de ce numéro proviennent de contributions à ce colloque, augmentées de quelques réflexions complémentaires destinées à élargir la discussion.

Élaboré en Europe à la fin du xx^e siècle pour répondre à des finalités, en matière d'enseignement des langues, liées en particulier à la construction politique d'une Europe multilingue et aux questionnements sur ce qui pourrait relever d'une forme de citoyenneté européenne, le CECR apparaît en effet de plus en plus comme la nouvelle doxa incontournable, bien au-delà des environnements pour lesquels il a été pensé. Lors d'un colloque organisé à Sèvres, au CIEP, par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) en 2007, était déjà posée la question de savoir si le CECR était, pouvait, voire devait être perçu comme une « référence mondiale » (www.fipf.org/pj/colloquefipf2007_programme.rtf) et Daniel Coste, dans la conférence introductive à ce colloque, s'interrogeait sur les déplacements, contournements et détournements auxquels ont pu donner lieu les mises en œuvre concrètes des principes du Cadre. En particulier, malgré le fait que le CECR ait été imaginé, conçu et construit « de façon souple, tournée vers la contextualisation, [...] c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment » (Coste 2007 : 4).

Bien au-delà de l'Europe même, on voit se développer des applications et des adaptations de « pans » du CECR (l'approche dite « actionnelle » et la centration sur les tâches, les échelles de référence, l'autonomie...), sans que soient explicitées les cohérences de ces orientations avec les politiques linguistiques des pays / établissements concernés ni que soient nécessairement reconstruites ni rendues visibles, pour les principaux acteurs concernés, les logiques éducatives sous-tendant de tels choix.

On peut s'interroger sur les raisons de ces glissements, en se demandant notamment s'il n'y a pas, en quelque sorte, deux lectures profondément divergentes, voire opposées, de la raison d'être du CECR et de son importance, qui proviendraient, au moins pour partie, de la demande formulée à ses origines. D. Coste précise en effet que cette demande « porte à la fois sur la mise au point d'un outil d'étalonnage pour la comparaison des certifications internationales et sur l'élaboration d'une sorte de synthèse pour l'orientation de choix relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues » (*Ibid.* : 2). C'est de cette double vocation première que nous repartirons pour tenter de mieux comprendre les possibles malentendus à propos des tentatives de contextualisation du CECR.

Deux « cadres » en un ?

Dans la conférence citée ci-dessus, Daniel Coste convoque la métaphore de la voile et du navire pour expliciter le fait que la plupart des

efforts de mobilisation du CECR ne se soient concentrés que sur sa dimension immédiatement visible et directement opérationnelle, à savoir les niveaux de référence et les descripteurs permettant l'évaluation et surtout la certification.

Mais on peut imaginer que la confusion ne soit pas provoquée seulement par la focalisation abusive sur une « partie » au détriment du « tout » mais, et peut-être davantage, par un amalgame entre le processus et l'un des résultats produits, ou entre orientations fondamentales (d'ordre philosophique et politique) pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, que D. Coste nomme « options fortes » et objectifs pragmatiques de vérification et de certification de « compétences » harmonisées, dont il est moins que certain qu'ils puissent se décliner selon une « ouverture à des usages multiples », comme on pouvait l'imaginer en 2007 (*Ibid.* : 5-6).

En effet, comment concilier, ou mieux, articuler, d'une part, des valeurs soutenues par un projet pluriel, visant notamment la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle intégrée caractérisée par une inscription d'acteurs sociaux divers dans des situations variables et évolutives et, d'autre part, la référence à un cadre harmonisé et stable, dont la raison d'être même est de certifier des capacités mesurables, donc – en grande partie – standardisées ?

Face à ce qui peut alors apparaître comme une contradiction, voire une opposition fondamentale plutôt que comme les deux aspects, plus ou moins « apparents » ou « profonds » d'un même choix, on est en droit de s'interroger sur la cohabitation possible de ces directions divergentes au sein d'un même « cadre de référence ». Il n'est pas sûr, en effet, que les références soient communes ; autrement dit, on peut craindre que, dans de nombreux lieux, les « options fortes » ne soient lues que comme des « options facultatives », ou, pour le moins, que la transposition d'un environnement socio-politico-linguistique à un autre n'en diminue ou n'en altère fortement la portée. On peut s'interroger à ce propos (et certaines contributions à ce numéro reviennent sur cette question) sur le rôle de la traduction et, plus largement, des traditions historiques et philosophiques différentes dans les transformations et les incompréhensions qu'elles engendrent, et sur le peu de cas qui est fait des différences d'interprétation qui en découlent inévitablement. On s'inspirera sur ce point de ce qui a déjà été noté à propos de la philosophie européenne :

« Tous ont reçu des Grecs. Mais tous n'ont pas reçu la même chose, et tous n'ont pas reçu de la même façon [...] La transmission du savoir est souvent comprise comme une *translatio studiorum*, un déplacement purement local, une sorte de déménagement » (Article « langues et traditions », B. Cassin (dir.), 2004 : 685)

Dans cette lecture, la plupart des tentatives de « contextualisation » interviendraient effectivement comme de simples déplacements, moyennant quelques adaptations de la part principalement technique,

donc superficielle du CECR, sans pour autant s'interroger sur les nécessaires reconstructions de sens qu'imposerait une telle entreprise. Nous tenterons donc de mieux comprendre sur quoi portent ces tentatives et comment elles sont conçues, pour ensuite approfondir le sens et les enjeux de ce qu'on pourrait entendre plus fondamentalement par « contextualiser ».

Contextualiser : pour quoi faire, quoi et comment ?

Les travaux s'intéressant à la contextualisation comme, plus généralement, une partie des recherches en didactique des langues, ne portent souvent que sur le « comment », négligeant les deux autres questions ci-dessus, qui devraient pourtant être posées en amont de celle-là.

Que vise-t-on tout d'abord, en effet ? Comme l'écrit D. Coste dans la citation en exergue, la question de la contextualisation ne se pose de façon pertinente que dans le cadre d'un projet, au sens humain et politique du terme. Or, ce que l'on observe dans de nombreux environnements, bien au-delà de l'Asie, ne relève pas d'un tel mouvement, mais plutôt d'une forme d'application-adaptation d'un « prêt à enseigner/apprendre/évaluer » dont il suffirait, pour le rendre confortable, d'ajuster légèrement les mesures¹. On se situe alors non pas dans une perspective de contextualisation, mais dans le sillage d'un nouvel universalisme (Castellotti & Moore, 2008), qui se répand de manière voilée mais néanmoins efficace.

Un véritable projet impliquerait d'identifier les enjeux, en matière de politique linguistique et éducative, qui seraient communs à certains pays ou institutions en Asie du Nord Est, et qui justifieraient de tirer parti de certains éléments de réflexion et de discussion ayant présidé à l'élaboration du CECR en les réinterrogeant dans cette nouvelle situation (voir Nishiyama, 2009).

La réponse à la deuxième question, celle du contenu, découle logiquement de ce choix : ce que l'on prétend contextualiser, dans cette optique, se limite fréquemment à la construction de « tâches » adaptées à la « couleur locale ». Le fait de ne pas se limiter à la surface mais de viser une contextualisation des « options fortes » du CECR en Asie du Nord-Est impliquerait alors de se poser la question du sens que prennent ces orientations. Ainsi, la perspective plurilingue et pluriculturelle, associée à une conception des apprenants comme acteurs sociaux autonomes, s'est construite comme l'un des fondements du CECR² en fonction d'une histoire et d'un projet (politique, économique, idéologique, culturel notamment) en Europe inscrits dans des « principes et valeurs touchant à la démocratie, la citoyenneté et à la

1. Pour reprendre la métaphore couturière du « sur mesure » et du « prêt à porter » convoquée dans l'article déjà cité (Coste, 2007).

2. Sans toutefois être suffisamment explicitée, ni mobilisée dans les mises en œuvre opérationnelles liées au CECR (voir aussi Castellotti, 2010).

compréhension interculturelle » (Coste, 2007 : 6) ; pour envisager sérieusement une contextualisation, au sens plein du terme, de telles options, il faudrait interroger leur intérêt particulier et, le cas échéant, les formes qu'elles pourraient prendre en matière de contenus en fonction d'histoires et de projets qui lui seraient liés en Asie, ce que commencent à esquisser certaines contributions à ce numéro.

En outre, et pour tenter brièvement d'esquisser un embryon de réponse au « comment », la contextualisation est le plus souvent interprétée, au mieux, comme une adaptation « d'un contexte national à un autre » (Liddicoat & Zarate, *Ibid.*). Les interrogations portant sur ces formes « nationales » de contextualisation, qui peuvent avoir une cohérence pour les modalités d'enseignement relativement centralisées et normées, liées aux systèmes éducatifs (primaire et secondaire), sont souvent inopérantes pour réfléchir sur les modalités d'appropriation par les adultes, que ce soit dans des environnements universitaires ou d'instituts et centres de langues. En effet, dans ces cas (qui recouvrent probablement les situations les plus fréquentes d'enseignement du français, dont l'apprentissage est désormais le plus souvent commencé dans l'enseignement supérieur), les attentes et les objectifs peuvent être extrêmement diversifiés au sein d'un même environnement ou, inversement, peuvent être remarquablement partagés d'un contexte national à un autre (voir notamment Besse, 2009).

Nous comprenons donc plutôt la contextualisation comme la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicites concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple) et plus transversale (commune à des groupes différents, au-delà des frontières nationales). Une question reste alors entière : peut-on contextualiser sans transformer les fondements mêmes des finalités originelles ?

En réunissant des études centrées sur l'enseignement des langues en Asie de l'Est, ce numéro du *Français dans le monde – Recherches et applications* vise donc à interroger la pertinence éventuelle d'un certain nombre d'orientations et de mises en œuvre qui sont associées au CECR (perspective « actionnelle », développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, autonomie, démarches portfolios, etc.) et la teneur des formes de contextualisation dont elles pourraient (ou non) faire l'objet pour être envisagées de manière cohérente, réaliste et opérationnelle dans les environnements considérés.

On abordera cette problématique à travers trois axes complémentaires. Dans un premier axe, à partir d'interrogations diversement situées, on interrogera les options générales portées par le CECR et le sens d'éventuelles transpositions opérées dans les lieux et pour les publics concernés, en matière principalement de curricula ou d'organisations didactiques.

Francis Goullier, qui représente la France auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, rappelle la cohérence interne du CECR dans la perspective d'une réflexion européenne commune sur l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Il montre en particulier que, si son apport principal réside dans les valeurs qu'il promeut, force est de constater que sa mobilisation dans différents environnements tend à accentuer une forme de réduction à des dimensions principalement techniques, ce qui affaiblit notablement sa portée. Jean Noriyuki Nishiyama s'interroge sur une possible contextualisation de ces principes, notamment du point de vue d'une approche plurilingue et actionnelle, pour la conception de ce qui pourrait devenir un cadre commun de référence pour l'Asie du Nord-Est, en s'appuyant sur l'exemple japonais. C'est aussi à partir du Japon, et de l'enseignement du français qui y est dispensé au niveau universitaire, que Marie-Françoise Pungier examine les relations pouvant exister entre des interrogations locales et une perspective plus globale, en montrant que les recours au CECR permettent d'élargir et de déplacer les réflexions en ouvrant la voie à un questionnement de nature interculturelle. Confrontés à des problèmes terminologiques dans l'adaptation du CECR dans un environnement japonais, Fumiya Ishikawa et Évelyne Rosen proposent une réflexion à partir notamment de problèmes de traduction qui, au-delà de leur seule résolution, invitent à explorer la dimension socio-culturelle dans l'apprentissage des langues et à approfondir ses caractéristiques en situation hétéroglotte.

Un deuxième axe est plus directement consacré à la question de l'autonomie dans l'apprentissage et à l'objectif de construction d'une compétence plurilingue et interculturelle : ces orientations semblent-elles relever de demandes explicites dans les environnements concernés ou sont-elles plutôt mobilisées, à contre-courant en quelque sorte, pour provoquer une réflexion et des évolutions ? Francis Carton revient tout d'abord sur les caractéristiques mêmes de ce qu'on peut entendre par autonomie dans l'apprentissage des langues, des représentations que suscite cette notion et des orientations selon lesquelles le CECR la mobilise, dans une perspective de responsabilisation de l'apprenant. Il envisage des pistes susceptibles de contribuer à la construction d'une posture autonome, à travers différents dispositifs et modalités didactiques. Parmi ceux-ci, les démarches de type « portfolio » sont présentées par Véronique Castellotti comme un moyen de s'inspirer des orientations du CECR pour favoriser une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle, au Japon notamment, et réfléchir aux possibilités pour des apprenants japonais de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle en relation à leur histoire et à leurs projets. À partir d'une expérience de réalisation d'un projet collectif à l'université de pédagogie de Hochiminh-ville, Phuong Uyen Lê Thi et ses collaborateurs étudient des formes de contextualisation de l'approche actionnelle et d'autonomisation des apprenants dans un environnement

vietnamien. C'est aussi à partir d'un terrain vietnamien que Nadine Normand-Marconnet propose pour sa part une réflexion sur l'influence de cultures éducatives et des biographies sociolinguistiques des apprenants dans la réception et l'utilisation de modalités comme les portfolios européens des langues. Mitsuru Ohki, quant à lui, a mené une enquête au Japon, dans un environnement universitaire où les étudiants commencent l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère. Les résultats montrent que des formes d'apprentissage autodirigé peuvent constituer un atout, à la fois pour renforcer l'exposition à la langue et pour développer la motivation des étudiants. Enfin, un troisième axe prend appui sur l'analyse de plusieurs exemples concrets dans différents pays de l'Asie du Nord-Est, pour interroger diverses formes de contextualisation plus ou moins appropriées à différents contextes et publics.

En reprenant la notion de culture éducative, Laurence Chevalier s'interroge sur le sens que peuvent prendre certaines notions didactiques sous-tendant le CECR, confrontées aux représentations dominantes à l'œuvre dans un environnement japonais et plaide pour un dialogue interculturel permettant d'explicitier de probables malentendus. Au Vietnam aussi, Kien Vu Diep propose de s'intéresser aux manifestations par les apprenants de certaines caractéristiques culturelles pour réfléchir à leurs rencontres avec des habitudes et des stratégies construites en fonction d'autres traditions. Dong-Yeol Park analyse les situations d'apprentissage du français en Corée, où la plupart des étudiants apparaissent peu motivés, et s'interroge sur la mise en œuvre d'une pédagogie de projet sous-tendue par l'approche actionnelle pour renouveler leur intérêt. Mariko Himeta, pour sa part, s'intéresse au phénomène de « prise de conscience interculturelle » évoquée dans le CECR, à partir d'une enquête menée avec des étudiants japonais effectuant un premier séjour en France, en tentant de dépasser une perspective uniquement comparative des « différences » ou « ressemblances » culturelles. Enfin, David Bel et Xu Yan s'interrogent sur les écarts entre les usages d'appropriation et de transmission des langues en Chine et les principales orientations proposées par le CECR, en montrant comment celui-ci pourrait constituer, en retour, un moyen de questionner les conceptions implicites sous-tendant ces usages.

Après ce tour d'horizon appuyé sur de nombreux exemples et réflexions ancrés dans la région, Henri Besse propose, en guise de conclusion mais aussi d'ouverture et de perspective, quelques remarques stimulantes à propos de la problématique construite dans ce numéro, inscrites dans une dimension historique et épistémologique de plus grande ampleur.

Bibliographie

- BESSE H. (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 9-25.
- CASSIN B. (2004), *Vocabulaire européen des philosophies*, Paris, Seuil/Le Robert, Article « Langues et traditions », 2004 : 685.
- CASTELLOTTI V. (2010), « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 7, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? » dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des Archives contemporaines, pp. 197-217.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- COSTE D. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », *Communication au Colloque international de la FIPF*, Le cadre européen, une référence mondiale ? Sèvres, juin 2007, [http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference]
- LIDDICOAT A. & ZARATE G. (2009), « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 46, pp. 9-15.
- NISHIYAMA N. (2009), « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues en Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 54-70.
- ZARATE G. & LIDDICOAT A. (dir.) (2009), *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 46.

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*

FRANCIS GOULLIER

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (FRANCE)

La contextualisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (désormais CECR) occupe une place centrale dans les réflexions sur l'utilisation de cet outil. Toutes les analyses conduites depuis son adoption en 2001 montrent qu'il ne peut pas y avoir d'utilisation pertinente du CECR sans contextualisation.

Un *choix nécessaire parmi les ressources offertes par le CECR*

La prise en compte d'un contexte politique, éducatif et/ou sociolinguistique pour l'exploitation des ressources offertes par le CECR signifie tout d'abord un choix raisonné parmi toutes ces possibilités. Un tel choix n'implique pas nécessairement un renoncement à l'une des dimensions essentielles du CECR. Bien au contraire, la compréhension profonde des principes et des valeurs qui le sous-tendent conduit à cette démarche. L'expérience en Europe montre que l'absence d'un tel choix, au profit de l'affirmation d'une adoption globale du CECR, signifie le plus souvent une méconnaissance de sa richesse ou une absence de réflexion authentique sur les besoins réels du système éducatif concerné. Trois exemples peuvent illustrer ces constats.

CONTEXTUALISATION DE L'UTILISATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

On peut s'étonner que de nombreuses institutions de formation adoptent tout simplement comme objectifs pour des étapes du cursus de langue l'un des niveaux de l'échelle de niveaux de compétences du CECR (A2 ou B1 ou B2, etc.) alors que la définition de ces niveaux est parfois tellement large que l'on peut douter du caractère opératoire d'objectifs aussi larges. D'autres, par contre, ont pris soin de distinguer les niveaux visés selon l'activité langagière, selon qu'il s'agit de compréhension ou d'expression, d'oral ou d'écrit. D'autres enfin, comme les Pays-Bas, ont précisé, sur la base d'une analyse fine de la réalité des compétences de leurs élèves, le niveau visé par chaque langue dans un certain nombre de situations de communication. Ainsi l'objectif visé pour la réalisation de la même tâche communicative doit satisfaire à des exigences qui peuvent être différentes selon le statut de la langue et la familiarité des élèves avec cette langue.

Cette dernière approche nous rappelle aussi que les descripteurs disponibles pour chaque niveau, en particulier pour les niveaux intermédiaires et supérieurs, couvrent un tel champ qu'il semble indispensable de délimiter, dans le spectre des descripteurs, ceux sur lesquels il convient de se concentrer, pour tenir compte des besoins mais aussi des possibilités effectives d'un groupe d'apprenants dans un contexte particulier.

De plus, pour complexifier encore le tableau et insister sur la possibilité et la nécessité de contextualiser l'utilisation du CECR jusque dans ses composantes qui paraissent le plus intangibles comme les niveaux de compétences, l'utilisation de ces niveaux pour fixer des objectifs pour l'enseignement des langues peut correspondre à des finalités très différentes. En France, par exemple, les niveaux de compétences posés comme objectifs font office de « points d'horizon » vers lesquels doivent tendre tous les efforts de l'institution, des enseignants et des élèves. Nous savons bien que la réalité des apprentissages peut être encore éloignée de cet objectif mais enseignants et apprenants disposent, grâce au CECR, d'une compréhension commune et claire des objectifs à atteindre grâce à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. La situation est très différente au Grand-Duché de Luxembourg. Ce pays est à la fois multilingue et plurilingue et la maîtrise d'au moins trois langues est une exigence scolaire. Cette exigence est aussi un facteur d'échec scolaire, tant les attentes des enseignants sont élevées. Le choix de ce pays de formuler des objectifs en référence au CECR est un moyen de rendre ces attentes plus réalistes, mieux conformes aux besoins collectifs et individuels, et – par là – moins élitistes. Grâce aux définitions fournies par le CECR, les enseignants luxembourgeois peuvent d'une part mieux diagnostiquer l'état réel de compétences de leurs élèves et identifier ce qui est vraiment indispensable pour réussir dans le cursus scolaire.

DIFFÉRENCIATION DES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

L'un des nombreux apports du CECR réside dans la distinction entre les activités langagières. Elle invite à s'interroger sur le poids respectif de chacune d'entre elles dans une formation, par rapport aux besoins, en complémentarité avec les compétences acquises dans d'autres langues. À l'extrême, il est possible même de limiter les objectifs visés à l'une de ces activités langagières si celle-ci correspond au besoin spécifique des apprenants de la langue concernée, ou bien pour exploiter au mieux les connaissances antérieures des apprenants. Ainsi de nombreux travaux en Europe portent sur l'intercompréhension entre langues de même famille linguistique (langues germaniques, langues romanes...). Il s'agit ici de développer uniquement les capacités de compréhension (souvent à l'écrit) d'une langue sur la base des connaissances d'une ou de plusieurs autres langues de cette même famille. Cette approche n'est certes pas nouvelle mais acquiert, grâce au CECR, une légitimité renforcée.

L'EXPLOITATION DU MODÈLE D'USAGE ET D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Ce dernier exemple abordera un aspect essentiel du CECR. Au-delà des échelles de niveaux, ce document propose aux utilisateurs une description du fonctionnement de l'apprentissage d'une langue. Cette description liste les compétences générales individuelles et les composantes de la compétence communicative. Elle explicite le rôle des connaissances et des savoir-faire, qu'ils soient linguistiques, sociolinguistiques, socioculturels ou pragmatiques. Elle envisage la compétence en langue comme l'aptitude à mobiliser, de façon adéquate à un contexte et à une intention communicative, des connaissances et savoir-faire au service de tâches communicatives, passant par des activités langagières de compréhension ou d'expression et nécessitant donc le recours à des stratégies.

La description dans le CECR de cet ensemble complexe a aussi pour finalité d'encourager les responsables de l'enseignement et de l'évaluation en langues à analyser, sur cette base, leur propres dispositifs pour identifier ce qui est peut-être encore négligé ou insuffisamment développé et faire des choix responsables et raisonnés. Ici encore il est bien question de contextualisation et l'usage de la même grille d'analyse de l'apprentissage des langues peut donner lieu à des choix différents.

Quand une institution ou une instance de formation ne s'intéresse qu'à l'apprentissage d'une langue particulière ou envisage l'enseignement des langues de façon cloisonnée, il est possible d'utiliser cette description, en mettant en avant le lien entre des composantes linguistiques de cette langue et les aspects pragmatiques de son usage. C'est ce qui se passe très majoritairement dans la réalité de la plupart des systèmes éducatifs européens ayant adopté le CECR.

En revanche, un dispositif d'enseignement peut viser, à travers l'enseignement et l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, à développer l'aptitude des apprenants à apprendre des langues et à faire le meilleur usage possible de leur répertoire personnel de connaissances et de compétences en différentes langues. Il mettra dans ce cas en relief dans sa démarche les compétences générales et individuelles, les liens entre les connaissances linguistiques dans différentes langues et les stratégies dans l'usage des langues pour réaliser des tâches. Tous ces éléments sont en effet largement transversaux aux différents apprentissages linguistiques et transférables d'une langue à l'autre.

Les trois exemples ci-dessus considèrent la contextualisation du CECR comme une modalité de mise en œuvre de cet outil, en faisant des choix parmi la richesse de ce qu'il propose. D'autres formes de contextualisation sont envisageables.

L *a démarche initiée par le CECR peut nécessiter des outils complémentaires*

Le CECR peut et doit, dans une certaine mesure, être enrichi pour s'adapter à des situations ou des besoins qui n'étaient pas encore apparus avec clarté lors de sa rédaction ou que les auteurs n'ont pas pu prendre pleinement en compte.

Le CECR peut être utilisé pour concevoir une démarche d'enseignement préparant les élèves et étudiants à une véritable compétence pluri-lingue et interculturelle, qui les dote des outils cognitifs et méthodologiques leur permettant de mobiliser toutes les ressources que leur offre leur répertoire de compétences linguistiques et culturelles et qui influe sur leurs représentations sur ce qu'est l'apprentissage et l'usage social des langues. La conception de l'utilisation et de l'apprentissage présente dans le CECR le permet aisément. On peut estimer cependant qu'il faut aller plus loin et, par exemple, se doter de descripteurs pour les compétences générales au même titre que pour les compétences communicatives. Ce travail a été effectué en cohérence avec le CECR, dans un projet porté par le Centre pour les langues vivantes de Graz en Autriche et qui a abouti à l'élaboration d'un *Cadre de référence pour les approches plurielles* (<http://carap.ecml.at>).

L'une des modalités d'accès à la maîtrise d'une langue étrangère est l'enseignement bilingue, enseignement d'autres disciplines par le biais du recours à la langue apprise. Cette forme d'enseignement prend des formes différentes en Europe et dans le monde, allant d'une immersion très large à de simples séances ponctuelles. Or, le CECR ne fournit pas de descripteurs spécifiques pour cette situation d'usage de la langue. Le besoin a été vite identifié et trouve plusieurs types de réponses.

D'un côté, plusieurs systèmes éducatifs européens se sont dotés de descripteurs complémentaires de la compétence en langue prenant appui sur cette expérience des apprenants. On peut citer les cas de l'Irlande pour les élèves non anglophones issus de l'immigration, de la Suisse et du Grand-Duché de Luxembourg qui utilisent les langues étrangères comme vecteurs de l'enseignement d'autres disciplines. D'un autre côté, le Conseil de l'Europe s'est saisi du problème des langues de scolarisation pour identifier les besoins langagiers des apprenants dans leur parcours scolaire à travers les différentes disciplines (cf. *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle*). On sort ici du CECR stricto sensu tout en restant dans une démarche cohérente avec ce document.

Enfin, l'enseignement des langues asiatiques en Europe met au jour une lacune du CECR qui ne prend pas en compte, par exemple, le rôle spécifique de la graphie dans le développement des compétences des apprenants. Ce n'est pas trahir le CECR que de l'enrichir dans ce domaine. Bien au contraire, c'est améliorer son efficacité pour faire face à toute l'étendue des situations auxquelles il prétend vouloir faire face. En conclusion, le CECR est avant tout un outil au service des besoins d'amélioration de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs. Pour une utilisation pleinement efficace, il est donc indispensable que son utilisation soit précédée par une analyse des besoins et du contexte. Sur cette base, et avec l'aide du CECR, des choix peuvent être effectués pour rechercher une amélioration de la situation.

Adopter le CECR tel quel sans analyse précise des problèmes qu'il doit aider à résoudre et sans volonté de changement, c'est trahir la lettre et l'esprit du CECR. Être fidèle au projet du CECR et l'utiliser de façon pertinente, c'est au contraire être pleinement conscient qu'il suppose d'être contextualisé, c'est-à-dire que l'on doit opérer des choix et éventuellement l'enrichir comme contribution à la démarche collective dans laquelle il se situe et aux valeurs qui le sous-tendent.

Les enjeux de politique linguistique du CECR

Poser comme indispensable la contextualisation du CECR ne signifie évidemment pas que l'on puisse faire n'importe quoi et modifier le contenu du CECR sans prise en compte de plusieurs contraintes. Ces contraintes sont de deux ordres. Le CECR a été élaboré en réponse à la demande politique en Europe d'un outil permettant une transparence et une comparabilité des qualifications en langues. Cette demande a été élargie pendant son élaboration au profit d'une transparence et d'une comparabilité des systèmes ou dispositifs d'enseignement et d'apprentissage.

Le souci de transparence et de comparabilité est au cœur du CECR. Il concerne au premier chef l'utilisation des niveaux de compétences dont la valeur repose en grande partie sur leur respect au niveau international. Mais la même exigence peut être posée pour l'ensemble des dispositifs contenus dans le CECR. L'un des effets majeurs du succès du CECR en Europe et au-delà est l'émergence d'une responsabilité collective dans l'usage du CECR. La responsabilité de tout acteur prétendant utiliser le CECR est au moins aussi grande envers les autres acteurs de l'enseignement et de l'évaluation en langue qu'envers le Conseil de l'Europe.

La seconde contrainte est motivée par la prise de conscience que le CECR est moins un outil technique pour répondre aux questions concernant l'évaluation et l'enseignement des langues qu'un outil de politique linguistique dont la finalité première est de promouvoir les valeurs partagées par tous les États membres ou associés du Conseil de l'Europe. Parmi ces valeurs figurent, après la transparence, le respect de la diversité linguistique et culturelle en Europe et dans le monde et le besoin de valorisation et de développement du plurilinguisme de chaque individu, la nécessité d'une éducation au respect de la valeur de cette diversité ainsi que l'exigence d'une éducation de qualité et d'équité dans son accès. Ceci passe, entre autres, par le développement de l'autonomie d'apprentissage de chaque individu.

Ces notions de compétence plurilingue et interculturelle et d'autonomie d'apprentissage constituent un fil conducteur dans l'ensemble du CECR. Adapter le CECR à un contexte particulier suppose que l'on prenne pleinement conscience que toutes les dispositions contenues dans le CECR non seulement en portent une trace mais trouvent leur cohérence interne dans ces valeurs.

P *lurilinguisme et autonomie de l'apprenant*

L'une des innovations majeures du CECR est de ne plus partir de la langue elle-même mais des apprenants, des utilisateurs, des individus. Les conséquences de ce changement radical de perspective sont nombreuses, y compris sur l'échelle de niveaux de compétences en langues. L'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la mesure de la réussite sont conçus en prenant en compte exclusivement comment l'utilisateur peut agir avec sa compétence communicative dans un contexte d'usage social d'une ou de plusieurs langues. Ceci a conduit à mettre au centre de l'apprentissage le développement de compétences qui s'appuient, certes, sur des connaissances et des savoir-faire, mais qui sont mobilisables pour agir de façon adéquate d'un point de vue communicatif. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les listes de descripteurs des niveaux de compétences qui commencent tous par « Je peux ... » ou « Peut ... ».

Une seconde conséquence de ce changement de perspective est ce que l'on nomme l'évaluation positive. Ce qui compte n'est pas la distance qui sépare un apprenant de la maîtrise « parfaite » de la langue, mais ce qu'il est effectivement capable de faire avec la langue. Il ne s'agit pas, par là, de nier le besoin qui peut exister d'aider les apprenants à progresser mais d'affirmer avec force que l'essentiel est de s'interroger sur les besoins réels d'un apprenant dans la maîtrise d'une langue étrangère, que ces besoins sont très rarement une compétence proche de celle du locuteur natif et que toute compétence, même limitée, est un atout, en particulier quand elle est conjuguée avec des compétences dans d'autres langues et cultures. L'un des effets, ou pour le moins l'un des objectifs, est de redonner confiance aux apprenants dans leur aptitude à apprendre des langues, confiance sans laquelle l'engagement personnel dans l'apprentissage et des progrès est difficile. Cet objectif peut paraître secondaire ; il n'en est pas moins extrêmement important pour certains systèmes éducatifs.

La préoccupation constante dans le CECR de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage passe aussi par la part très importante accordée à l'auto-évaluation des progrès par les apprenants eux-mêmes. L'autonomie de l'apprentissage nécessite, c'est l'une des affirmations fortes du CECR, l'aptitude à faire le point sur ses progrès et ses limites, à se fixer des objectifs d'apprentissage, bref à s'auto-évaluer. C'est ce qui explique la présence simultanée dans le CECR de descripteurs commençant par « Je peux ... » et par « Peut ... ». Les premiers sont des outils pour l'auto-évaluation, les seconds sont des outils à destination des enseignants ou évaluateurs. L'une des traductions les plus importantes de cet axe du CECR est le *Portfolio européen des langues*, document qui est la propriété des apprenants et qui lui permet de réfléchir sur les dimensions interculturelles, linguistiques et méthodologiques de ses apprentissages, que ceux-ci aient lieu dans l'institution de formation ou en dehors. La dernière conséquence, et non la moins moindre, de la focalisation sur l'apprenant est l'idée fondamentale que chaque individu possède des compétences et des connaissances dans une ou plusieurs langues ainsi que dans des variétés différentes de celle-ci et que ces compétences plurielles se trouvent à des degrés de développement naturellement différents. La prise de conscience des ressources que constitue ce répertoire individuel de compétences et de connaissances, leur développement cohérent et l'apprentissage de l'exploitation individuelle de toutes ces ressources peuvent ou doivent devenir l'un des objectifs majeurs de l'enseignement des langues. C'est ce que le CECR nomme compétence plurilingue. L'une de ses traductions techniques est la notion de profil plurilingue, c'est-à-dire un descriptif positif individuel de la complémentarité des niveaux différents de compétences dans différentes langues et pour différentes activités langagières. Ce profil linguistique se substitue à l'idée de juxtaposition d'un niveau global de compétences dans chacune des langues apprises ou connues.

Tous ces défis éducatifs ne peuvent être relevés qu'à condition de prendre au sérieux l'exigence de prise en compte du contexte culturel et éducatif. Contextualiser l'utilisation du CECR, c'est avant tout s'interroger sur le moyen de promouvoir les valeurs du Conseil de l'Europe dans un contexte particulier. Le titre de cette contribution fait l'hypothèse d'une tension entre la prise en compte de besoins spécifiques, la nécessité de préserver la valeur de référence internationale de cet outil et la promotion de valeurs que le Conseil de l'Europe promeut pour leur valeur universelle. Une telle tension ne peut pas être niée et plusieurs initiatives ont été prises pour favoriser une régulation de ces différents aspects. Mais, plus fondamentalement, ce risque de tension n'augmente que si l'on voit essentiellement dans ce document une réponse techniciste à des questions d'organisation, de curriculum ou d'évaluation. Au contraire, ce risque de tension et de contradiction s'estompe quand on veut bien voir dans le CECR un document de politique linguistique qui doit être conçu comme un des leviers nécessaires et utiles à la mise en œuvre des valeurs citées plus haut. Dans cette perspective, le CECR ne doit pas être « sacralisé ». Ce levier ne peut fonctionner que si cet outil est constamment questionné et enrichi pour être au service d'une volonté politique, au sens large, d'amélioration de l'enseignement des langues au profit de tous les apprenants, du caractère démocratiques de nos sociétés et du dialogue interculturel.

Le besoin de contextualisation du CECR peut paraître évident pour une utilisation en Asie dans la mesure où ce document a été essentiellement conçu en tenant compte des langues et des cultures européennes. Mais la réflexion qui pourra être conduite sur les modalités de cette contextualisation peut être d'un grand apport pour les pays européens. En effet, nous ne pouvons que constater que le caractère indispensable de la contextualisation n'y a pas toujours été entièrement perçu. Le détour par l'Asie peut nous aider à voir plus clair sur nos propres besoins.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*, www.coe.int/lang/fr
- Conseil de l'Europe (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, www.coe.int/lang/fr
- Conseil de l'Europe (2010), *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/lang/fr)
- Conseil de l'Europe (2011), *Rapport sur le Forum de politiques linguistiques intergouvernemental : « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles »*, Genève 2-4 novembre 2010, non publié.
- COSTE D. (2007), « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues ». In *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Rapport du Forum intergouvernemental, Strasbourg, 6-8 février 2007, Conseil de l'Europe, pp. 42-51.
- GOULLIER F., « L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen ». In *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Rapport du Forum intergouvernemental, Strasbourg, 6-8 février 2007, Conseil de l'Europe, pp. 32-41.

Pour une politique linguistique en faveur de la contextualisation du CECR en Asie du Nord-Est

JEAN NORIYUKI NISHIYAMA

ÉCOLE DOCTORALE DES ÉTUDES SUR L'HOMME
ET L'ENVIRONNEMENT, UNIVERSITÉ DE KYOTO (JAPON)

Dix ans se sont écoulés depuis la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), et le débat sur l'appropriation de cet outil de politique linguistique éducative en Europe ne cesse de se développer. Cet article cherche à apporter un autre éclairage sur la contextualisation du CECR, dans une perspective politico-linguistique. Seront examinés la valeur de la traduction japonaise du CECR comme première étape de la contextualisation, ainsi que ses enjeux politico-linguistiques. Deux exemples locaux de contextualisation seront enfin évoqués.

Objectifs et portée de la traduction du CECR

La traduction japonaise du CECR a vu le jour en 2004, trois ans après la parution de l'ouvrage original en anglais et en français. Le principal traducteur, Yoshijima, germaniste de formation, confie dans la préface de l'édition japonaise le sentiment qu'il a éprouvé au cours de son travail de traduction. Lorsqu'en 1997 il est tombé par hasard sur la version de 1996, il a trouvé le CECR tout à fait européen, indifférent à l'enseignement des langues au Japon. Par la suite, lorsque le Goethe-Institut de Tokyo lui a demandé une traduction du CECR, même partielle, il lui a paru nécessaire d'en réaliser la traduction intégrale pour une meilleure compréhension de celui-ci (Yoshijima, p. 10). La traduction complète de l'ouvrage n'a cependant pas permis aux traducteurs

d'éprouver un sentiment de « transparence », notion clef du CECR, telle qu'on l'entend d'ordinaire dans la littérature des sciences humaines en anglais. Yoshijima s'interroge sur ce malaise, qui tient peut-être à ce « globish » de haute qualité qui domine l'écriture de l'ouvrage, ou à sa dimension transversale à l'égard des langues étrangères et des différentes cultures éducatives. La traduction japonaise a été réalisée principalement à partir de la version anglaise avec des recours aux versions française et allemande.

L'historique de la traduction est riche d'enseignements quant à la réception du CECR au Japon et aux problématiques liées à la traduction. La difficulté stylistique et, à plus forte raison, épistémologique, provoquée par son écriture vient sans doute du fait que le CECR est rédigé à la fois en anglais et en français, même si la première version en anglais l'emporte en majorité sur le français. Il ne s'agit évidemment pas d'un mélange de ces langues, mais le discours et l'argumentation à la française se confondraient avec ceux d'inspiration anglaise, ce qui est suggéré par le concept même de plurilinguisme préconisé par le CECR. L'un des auteurs, Daniel Coste, confie qu'il s'est chargé de rédiger la présentation générale et le chapitre huit en français, et que la première version a été « lissée » ensuite en anglais. Pour la version française, il est indiqué dans la deuxième version du CECR que Simone Lieutaud s'est occupée de « la traduction des chapitres rédigés originellement en anglais » (Conseil de l'Europe, 1996), et cela avec quelques modifications. Il en est de même pour la version anglaise puisque ces deux chapitres au moins ont été traduits du français en anglais. Tous ces procédés présupposent qu'il doit y avoir équivalence de notions en didactique des langues entre le français et l'anglais, au moins dans l'esprit des auteurs, britanniques et français, aussi bien que dans la politique de traduction du Conseil de l'Europe, même si ce dispositif relève sans doute du système de langues officielles, l'anglais et le français, de l'institution.

La difficulté réside également, comme le remarquent les traducteurs, dans l'ouverture aux différentes cultures éducatives, anglo-saxonne et française en l'occurrence, puisque les cultures éducatives anglo-saxonne et française ne partagent pas toujours le même langage. Pour mener une telle analyse, il convient d'étudier les cultures éducatives différentes propres à chaque État-Nation.

Si l'on souhaite comprendre la valeur de la traduction du CECR dans la société japonaise contemporaine, il n'est pas inutile de faire appel à l'histoire sociale, et notamment aux travaux de Kato Shuichi (1919-2008), intellectuel japonais du xx^e siècle.

Kato analyse la traduction en japonais de la documentation occidentale au début de l'époque Meiji, c'est-à-dire à la fin du xix^e siècle. Lors de l'ouverture du pays au monde occidental, le gouvernement Meiji cherchait à acquérir des informations en tous genres venant de l'étranger, pour mener à bien la réforme de l'État qui venait d'être créé.

La traduction de toutes les disciplines s'imposait pour permettre l'ouverture du pays au reste du monde, et les Japonais se sont consacrés de manière énergique à la traduction des savoirs des Occidentaux, susceptibles d'apporter des contributions à la création de l'État-Nation. Kato montre en particulier cette nécessité de la traduction, et des compétences en la matière des Japonais de l'époque (Kato, 1996, p. 315).

Face à ces enjeux politico-stratégiques, le gouvernement n'a pas choisi une langue étrangère, l'anglais par exemple, comme outil de diffusion de ces savoirs auprès de la population. Il a fait appel à la traduction en japonais. Ce dispositif est possible grâce à la richesse du vocabulaire japonais, alimenté principalement par la littérature classique chinoise, qui permet de ne pas défigurer la langue avec un nombre excessif des néologismes (*id.*, p. 324). Les traducteurs étaient déjà initiés à la langue et à la civilisation occidentales à travers les études hollandaises, unique savoir occidental reconnu officiellement à l'époque de la fermeture du pays, ce qui leur a permis de faciliter l'importation de la civilisation occidentale. Autrement dit, un siècle d'études hollandaises dans un pays isolé du reste du monde avait nourri la culture de la traduction pour mieux préparer l'arrivée des savoirs d'origine occidentale. Il est vrai que les études hollandaises avaient exigé d'introduire un certain nombre de néologismes dans la langue, ainsi que des notions nouvelles qui n'existaient pas dans la culture japonaise. D'un autre côté, Kato soutient que la société japonaise au XIX^e siècle partageait des points communs avec la société occidentale, dans son versant sociétal, comme la bureaucratie, le taux d'alphabétisation très élevé, ou un réseau de communication bien développé, etc., ce qui a facilité de toute évidence l'arrivée de la civilisation occidentale.

Partant du constat de Kato sur les problématiques concernant la traduction au Japon, quels sont les enjeux pour traduire le CECR au seuil du XXI^e siècle au Japon ? Reprenons les critères de Kato : quels besoins sociétaux ont suscité la traduction du CECR, et quelles compétences ont été mobilisées de manière sous-jacente pour réaliser ce projet ?

Du côté sociétal, il faut signaler l'intégration de la notion du « standard » dans la culture éducative au Japon à la fin du XX^e siècle, dans la mesure où le CECR partage quelques caractéristiques communes avec le standard de l'enseignement des langues. Le terme « standard », apparu dans les années 1980 aux États-Unis, a été popularisé dans le sens de ce que les étudiants doivent savoir et pouvoir faire (Byram, 2004, p. 654). En d'autres termes, il suppose des niveaux à atteindre et le cadre bien précis d'un curriculum pour l'enseignement des langues. La mise en valeur du standard dans l'enseignement va de pair, au Japon, avec la déréglementation du curriculum dans les universités, mise en place en 1991, qui a permis aux universitaires de constituer leur propre curriculum en fonction de la politique éducative de l'université. Avant cette réforme universitaire, la législation s'imposait dans la mise en place de cursus universitaires, et l'enseignement des langues était

sous protection juridique. La nouvelle politique universitaire, pensée et mise en place pour les étudiants et pour le « marché », exige des objectifs déterminés à atteindre dans le cursus universitaire, en vue de garantir la qualité et la compétence des étudiants en formation.

Ce mouvement d'idées de la fin du xx^e siècle et du début du xxi^e siècle, à forte coloration néolibérale, dans la mesure où la prise de décision est laissée aux « consommateurs » que sont prétendument les apprenants, et à plus forte raison au « marché », coïncide avec l'arrivée du CECR au Japon. Les universitaires ont été attirés par la grille d'évaluation commune, comme s'il s'agissait d'une version plus sophistiquée d'un standard à l'européenne (Nishiyama, 2009).

Il faut ajouter que la transparence de l'évaluation correspond à cette conjoncture politico-économique où l'« *accountability* » (en français responsabilité), notion américaine empruntée au domaine de la comptabilité et transférée dans d'autres champs sociaux, y compris dans celui de l'éducation, a de plus en plus de poids. Le CECR illustre de manière exemplaire la notion de transparence dans le monde de l'enseignement des langues : ainsi, la compétence de communication y est décrite sans ambiguïté. On se rend compte ainsi que le besoin de la traduction du CECR résulte, non pas d'une cause inhérente à la didactique des langues proprement dite, mais plutôt de raisons d'ordre sociétal.

Quant à la compétence à mobiliser pour la traduction du CECR, il faut s'interroger sur la tradition didactique qui a permis de le traduire en japonais. Le dernier dictionnaire de linguistique appliquée au Japon témoigne que la didactique des langues étrangères dans l'Archipel est considérée comme équivalente à la linguistique appliquée, sous l'emprise de son origine anglo-américaine, ce qui justifie le sous-titre, *A Quartely Journal of Applied Linguistics*, de la revue académique, *Language learning*, publiée en 1948 par l'université de Michigan (Koike, 2003, p. 2). Ce dictionnaire avoue ainsi son origine américaine, ce qui suggère qu'un certain nombre de notions en didactique des langues, au Japon, est issue de cette culture éducative anglo-américaine. En d'autres termes, comme les études hollandaises avaient préparé l'avènement de la civilisation occidentale dans la langue et la culture japonaises, la linguistique appliquée à l'anglo-américaine a précédé l'implantation de la didactique à l'européenne. Il peut arriver, de ce fait, qu'il y ait une distorsion dans la réception du CECR au Japon. Par exemple l'interculturalité est traduite en japonais par « compétence à s'adapter à une culture étrangère » (Himeta, 2009) ; l'évaluation (en anglais *evaluation/assessment*) ; capacité/compétence (en anglais *proficiency*) ; savoir être (en anglais *existential competence*). etc. Une fois traduites en japonais, ces notions produisent des effets de sens nouveaux indépendamment des problématiques d'origine.

O bjectifs et portée de la contextualisation

Un grand nombre d'acteurs concernés ont reçu le CECR de façon normative et comme une forme « standard » à suivre avec fidélité. Or il a été conçu, comme il est dit de manière claire à la fin du premier chapitre, pour un « usage multiple, souple, ouvert, dynamique, convivial et non dogmatique » (2001, p. 13). Coste a bien souligné la nécessité de la contextualisation du CECR et il évoque cinq modes de contextualisation en vue de renouveler l'enseignement des langues dans une situation donnée (Coste, 2007).

La contextualisation, au sens large du terme, exige une réflexion d'ordre civilisationnel. Partons d'une comparaison avec la diffusion du christianisme en dehors de l'espace européen, en particulier au Japon. L'Église catholique, après le Concile « Vatican II » en 1962, réclame de plus en plus la prise en compte de la culture du pays d'accueil, des terres de mission, puisque le catholicisme se présente comme une religion universelle qui dépasse par sa nature la civilisation européenne. Cette « contextualisation » du christianisme tient au fond de cette religion qui a pris naissance dans un moment et une région donnés de l'histoire. L'universel avait paradoxalement besoin d'être incarné dans le particulier pour affirmer son universalité. D'ailleurs la théologie de l'incarnation elle-même représente d'une manière immanente la contextualisation par excellence ; l'invisible a dû prendre une forme visible dans la chair concrète et réelle, en tant que Jésus-Christ (Masuda, 2004). Il n'a pas été facile pour le christianisme de s'implanter au Japon, malgré la traduction du livre sacré. Même si la traduction fait partie des efforts consacrés à la contextualisation, celle-ci exige d'autres appropriations d'ordre culturel et social.

À partir de cette réflexion théologique, il faut se demander si le CECR dispose ou non d'une aptitude à l'universel et d'une vocation à être diffusé en dehors de la zone européenne. Si c'est le cas, quelle partie du CECR représente l'universalité par rapport à sa particularité européenne ? Le qualificatif « européen » du CECR représente-t-il seulement la particularité d'un lieu de naissance, cette notion géopolitique suggérant la construction européenne ? En d'autres termes, la notion du « cadre commun de référence pour les langues » fait-elle partie de l'universalisable ? Ces interrogations étant restées ouvertes pour l'instant, la notion de la contextualisation est à examiner de manière plus didactique. Comme la contextualisation constitue une idée maîtresse pour la mise en œuvre du CECR, elle exige beaucoup de précision. Faut-il contextualiser l'ensemble du CECR, y compris son versant politico-linguistique, didactique ou pédagogique ? Peut-on contextualiser ou non l'idéal du CECR dans son versant politique ? Faut-il se contenter de la rénovation pédagogique en s'inspirant du CECR de façon partielle ?

Sur le plan politico-linguistique, du point de vue national, la contextualisation consiste à surmonter la compartimentalisation de l'enseignement des langues, étrangères ou nationales, et à parvenir à une harmonisation grâce à la mise en place de la grille commune d'évaluation. L'enseignement des langues se construit en général sans aucune concertation de l'une à l'autre, mais si toutes les langues enseignées partagent les niveaux communs de référence pour l'évaluation de la compétence langagière, la comparaison entre les langues devient plus lisible et plus transparente, de sorte que les apprenants peuvent identifier la compétence langagière de plusieurs langues de manière plus cohérente. À l'égard du curriculum, ce dispositif permet de déterminer les objectifs à atteindre à tous les degrés d'enseignement, du primaire au supérieur, ce qui garantirait la rationalisation des ressources didactiques pour les cursus scolaires.

Sur le plan international, le CECR prétend s'associer à la construction européenne au moyen de la mobilité des personnes, et cela pour une meilleure compréhension des autres. Si un étudiant français, qui a une attestation B2 en allemand par exemple, souhaite travailler dans un établissement d'enseignement allemand qui exige ce niveau B2, l'accès à la scolarité pose moins de problèmes par rapport à l'équivalence du diplôme. Le diplôme qui intègre les niveaux communs de référence témoigne ainsi de l'utilité de la mise en commun de l'évaluation, ce qui est devenu dorénavant plus opérationnel avec la mise en place de l'Europass, passeport accrédité par l'Union européenne permettant de décrire la compétence de communication langagière et la compétence professionnelle. Dans les écoles de langues, ce dispositif peut aussi permettre de ne pas organiser un examen préparatoire pour répartir les élèves, ce qui économise du travail administratif et du temps étudiants. Cet aspect opérationnel pour favoriser l'échange des étudiants devrait apporter à l'enseignement des langues dans la politique d'éducation nationale de chaque pays européen une autre dimension fondamentale. Jusqu'ici l'éducation nationale a visé, toutes proportions gardées, à former des nationaux. L'idéal porté par le CECR dépasse la notion d'éducation nationale qui constitue un des socles de l'État-nation. Le CECR suppose en effet de mettre en commun l'évaluation de la compétence de communication en langues et les objectifs pédagogiques, et à plus forte raison, les politiques des différents pays européens, ce qui suggère le dépassement de l'éducation nationale vers une éducation transnationale. Si cette politique n'adopte pas une dimension internationale, mais transnationale, c'est que le CECR n'entend pas former des nationaux dans les pays respectifs en Europe en fonction de la logique de l'État nation, mais qu'il vise à construire, à long terme, des « Européens ». Cette notion vise au dépassement de la trilogie de l'État-Nation, qui veut qu'à une Nation correspondent une seule langue et un seul État. L'Europe a désormais adopté le plurilinguisme comme une politique linguistique à part entière, et n'a pas adopté une seule langue

d'État, comme l'anglais, pour langue officielle. Le plurilinguisme est présenté d'ores et déjà comme une « manière d'être » des Européens (Beacco, 2005).

Si la contextualisation du CECR sur le plan international est ainsi reliée à la construction européenne, nous pouvons nous demander si l'idéal du CECR peut être également valable en dehors de l'espace européen, dans la mesure où l'harmonisation de l'enseignement des langues dans l'Asie du Nord-Est, en particulier au Japon, peut favoriser et promouvoir l'échange des étudiants pour une meilleure compréhension mutuelle (Nishiyama, 2010).

Lorsqu'on examine le positionnement de l'enseignement des langues au Japon en fonction de la mobilité des étudiants, on constate d'une part la présence massive d'étudiants asiatiques, en particulier ceux venant de Chine, et, d'autre part, la préférence des jeunes Japonais pour les États-Unis et l'Amérique du Nord, (Monbusho, 2005). Comment donc cette bipolarisation se traduit-elle au niveau de l'enseignement des langues dans le supérieur ? La prédominance de l'anglais correspond exactement au choix des Japonais pour les États-Unis, alors que l'importance du chinois et du coréen, langues de pays voisins, n'est pas autant prise en considération pour le moment, malgré la présence importante de Chinois et de Coréens sur le sol japonais. La présence massive d'étudiants chinois et coréens favorise-t-elle l'apprentissage de leurs langues dans les universités japonaises ? Le marché des langues est pour l'instant encore loin de trouver un équilibre entre l'offre et la demande, alors que la promotion des langues asiatiques devrait être adaptée logiquement à la mobilité des étudiants pour une meilleure intercompréhension, selon la philosophie du plurilinguisme en Europe. L'apprentissage des langues de certains pays voisins peut d'ailleurs mettre en cause les objectifs de l'apprentissage des langues d'Asie, autres que le chinois et le coréen. Les Japonais sont-ils disposés à étudier d'autres langues comme le vietnamien, le thaï ou l'indonésien pour une meilleure compréhension mutuelle ? De même, les Taïwanais sont-ils prêts à apprendre le coréen, par exemple ? De nombreuses « petites » langues d'Asie suscitent-elles l'intérêt des apprenants uniquement pour l'étude des cultures de ces langues ? L'enseignement des langues d'Asie reflète à sa manière l'état des relations internationales entre les pays, quelquefois tendues et même conflictuelles sur le plan politico-économique.

Une des difficultés d'un projet international, susceptible d'apporter un équilibre entre la mobilité des étudiants et le choix des langues à apprendre, réside dans l'absence d'une instance internationale comme le Conseil de l'Europe, capable de proposer, sinon contrôler, des politiques linguistiques éducatives allant au-delà des intérêts nationaux.

Vers la mise en pratique de la contextualisation

La contextualisation dite partielle du CECR se développe au Japon tant au niveau d'établissements d'enseignement qu'à l'égard de l'enseignement de langues particulières.

LE CAS DE L'UNIVERSITÉ D'OSAKA

Le projet de l'Université des langues étrangères d'Osaka, fusionnée avec l'Université d'Osaka en 2005, où vingt-cinq langues étrangères sont enseignées, s'inspire directement du CECR en vue de développer une meilleure évaluation, transparente et commune, pour chaque langue (Majima, 2007). Son intérêt majeur consiste à donner plus de transparence à l'évaluation. De grandes langues se sont dotées depuis longtemps d'outils pédagogiques permettant de mesurer la compétence langagière des apprenants, sans se référer uniquement au seul arbitrage du professeur qui élabore les examens, alors que de petites langues comme la langue birmane sont loin d'avoir une aussi grande possibilité de développer des ressources pédagogiques. Il leur manque même parfois un manuel. Ces déséquilibres sur le plan méthodologique rendent l'évaluation moins objective ou même aléatoire. Il arrive également que certaines langues totalement différentes du japonais, et qui utilisent parfois un système d'écriture différent de l'alphabet latin, soient plus difficiles à étudier, si on les compare aux langues apprises dans le secondaire. Les étudiants réclament donc une évaluation plus transparente et moins ambiguë. La réforme consiste donc à mettre en place une échelle d'évaluation commune à toutes les langues enseignées dans le même établissement, ce qui demande la meilleure coopération possible entre les professeurs de langues.

Il n'est pas rare, en Europe comme au Japon, que les enseignants de langues se replient sur eux-mêmes pour éviter de travailler avec leurs collègues, et cela à cause des différences entre l'enseignement des langues et de leurs cultures. L'Université d'Osaka a surmonté cette difficulté disciplinaire en mettant en place une échelle d'évaluation commune entre toutes les langues qui y sont enseignées. C'est un exemple concret de contextualisation des principes défendus par le CECR. La contextualisation s'est réalisée au moins par la prise en compte des besoins locaux et de la variabilité socioculturelle.

LE JF STANDARD DU JAPONAIS

Outre le calque du CECR, il existe des projets inspirés de la politique linguistique éducative en Europe. Il s'agit d'un « Cadre commun de référence pour le japonais » (dit *JF Standard du japonais*), élaboré par

la Fondation du Japon, agence autonome auprès du ministère japonais des Affaires étrangères (Fondation du Japon, 2010). Face à l'augmentation des apprenants de japonais dans le monde (trois millions d'apprenants en 2006 selon la Fondation), elle cherche à harmoniser l'enseignement du japonais éparpillé dans le monde et à présenter un modèle de référence et de réflexion pour les établissements d'enseignement. En effet, la Fondation considère que les Japonais n'étant plus les dépositaires uniques du japonais, le japonais peut servir non seulement à la communication entre les natifs et les non-natifs, mais aussi entre non-Japonais pour une compréhension réciproque, ce qui est au moins vrai lorsqu'ils s'installent au Japon. Sur le plan didactique, ce projet consiste à élaborer des niveaux communs de référence, en s'inspirant directement du CECR en empruntant des descripteurs à peine modifiés en fonction des caractéristiques du japonais. Comme l'indique le nom du projet, il met en avant l'aspect standard du CECR, tout en développant une compétence monolingue en japonais sans se référer à l'idée plurilingue et pluriculturelle de celui-ci.

Si la vocation de la Fondation consiste à promouvoir l'enseignement du japonais auprès des étrangers, elle n'envisage pas pour l'instant la mise en commun de l'évaluation de la langue nationale avec les pays voisins comme la Corée et la Chine. Ces pays se lancent dans la promotion de leur langue nationale à l'étranger, en prenant comme modèle la diplomatie culturelle de la France, et élaborent de leur côté une échelle d'évaluation des langues. Les Japonais comptent sur une éventuelle concertation, à propos de cet outil d'évaluation de l'apprentissage des langues, avec la Corée et la Chine, en vue de créer le « Cadre asiatique commun de référence » lorsqu'ils devront mettre en place leur propre standard. Il s'agit d'échapper à une situation de « guerre des langues » dans la mesure où ces trois pays s'acharnent à diffuser uniquement leur langue sans se consulter. Malgré l'absence en Asie d'une instance internationale comme le Conseil de l'Europe, ne serait-il pas plus judicieux d'élaborer un projet commun dans la région ?

* * *

Dégager les valeurs de la contextualisation du CECR au Japon dans ses aspects sociétaux, politico-linguistiques et didactiques, permet d'ouvrir de nouvelles perspectives pour une meilleure contextualisation dans l'Asie du Nord-Est. L'intérêt didactique même suscité par le CECR est considéré comme un acquis, mais la réflexion relative à sa contextualisation reste en débat. Elle appelle en tout cas à créer une meilleure synergie entre les acteurs concernés.

Bibliographie

- BEACCO J.-Cl. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM M. (2004), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge : Londres et New York, 736 p.
- Conseil de l'Europe (1996), *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 223 p.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- COSTE D. (2007), « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », *Rapport Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007*, Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.
- Fondation du Japon (2010), *JF Standard for Japanese-Language Education 2010*, Tokyo : Fondation du Japon, 37 p. (en japonais)
- 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, pp. 78-87.
- KATO S. (1996), « Sur la traduction au début de l'époque Meiji », *Œuvres de Kato Shuichi Poésie japonaise et style au Japon*, Vol. 17, Tokyo : Heibonsha, 478 p. (en japonais)
- KOIKE I. (sous la direction) (2003), *Dictionnaire de linguistique appliquée*, Tokyo : Taishukan, 972 p. (en japonais)
- MAJIMA J. (2007), « Vers la mise en place du système d'évaluation du savoir : projet de l'université des langues étrangères d'Osaka au moyen du CECR », *Mélanges Madani*, n° 1. (en japonais)
- MASUDA Y. (2004), « Évangélisation au Japon et enjeux de l'inculturation : auto-compréhension du christianisme et pluralité des religions », in Sakuma Tsutomu (éd), *Époque de l'inculturation*, Tokyo : San Paulo. (en japonais)
- Monbusho (Ministère de l'Éducation et de la recherche) (2005), *L'éducation au Japon selon les statistiques*, Tokyo : Kokuritsu insatsukyoku, 92 p. (en japonais)
- NISHIYAMA N. (2009), « 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*, Vol. 4, n° 1, *Études didactiques*, pp. 54-70.
- NISHIYAMA N. (2010), « Contextualiser le CECR en Asie du Nord-Est, un rêve ou une source d'inspiration ? », *Journal of European Languages*, Vol. 3, (Dayeh university Taiwan), pp. 1-21.

L'introduction du CECR à l'Université Préfecturale d'Osaka

un outil articulateur et intégrateur de contextes local/global

MARIE-FRANÇOISE PUNGIER

UNIVERSITÉ PRÉFECTORALE D'OSAKA (JAPON)

En Europe, comme dans le monde japonais du FLE, passé l'effet d'intérêt porté à la nouveauté¹, le CECR semble de plus en plus faire l'objet de conseils d'utilisation (Coste, 2005), de critiques, de réticences (Chevalier, 2006 ; 2008), voire d'une défiance – ne serait-ce pas là une tentative néo-colonialiste qui tairait son nom (Castellotti, Moore, 2009)² ? Or, si l'on accepte d'introduire le paramètre de la *variété* et de la *plurialité* des situations d'enseignement/apprentissage des langues rencontrées dans le supérieur au Japon jusqu'à entrer dans le quotidien d'une université particulière, comme l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO), ce document peut à nouveau être vu, lu et pris pour ce qu'il est aussi : un outil au service de la cause des langues, au service du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

La perspective socio-didactique privilégiée ici amène à repartir d'une définition générale du contexte pour en renforcer les dimensions spatio-temporelles ou mieux socio-historiques qu'elle sous-entend : le « contexte » considéré ici correspond ainsi à un « *ensemble de circonstances liées, [à une] situation où un phénomène apparaît, un événement se produit*³ ». Nous posons comme principe que toutes les contextualisations du CECR envisagées à des niveaux infra découlent en réalité d'une manière ou d'une autre de la sphère événementielle. C'est à travers ce prisme qu'il devient possible, comme le propose Philippe Blanchet, de considérer la contextualisation comme un processus « *tâchant de comprendre le plus complètement et le plus profondément possible les paramètres locaux* » (Blanchet, 2009-2). Quand bien même le centre du monde serait assimilé à une île, et à n'examiner que les « paramètres locaux », à ne s'intéresser qu'« au niveau "microscopique" ».

1. Himeta M. (2009). « À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence pour les langues : réflexion en compagnie des traducteurs ». In *Le français dans le monde / Recherches et Applications*, n° 46 : *La circulation internationale des idées en didactique des langues*. pp. 78-87.

2. Dans la lecture du CECR, l'accent est alors plus porté sur la dimension « politique linguistique » du texte que sur ses applications didactiques possibles.

3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Entrée « contexte » : <http://www.cnrtl.fr/definition/contexte>

pique" », il paraît difficile d'ignorer ce qui se passe ailleurs, surtout dans le domaine de la didactique des langues et cultures étrangères, dont c'est la nature même d'aller ailleurs, de voir ailleurs, d'être ailleurs. Dans ce domaine, la mise en relation avec le global par le biais de différents phénomènes historiquement datés renforce la valeur intrinsèque du local, articule celui-ci au premier, voire l'intègre momentanément.

Dans une première perspective, à l'échelle Terre, le « local » renvoie en même temps à l'Europe et à l'Asie. Si, comme cela se produit souvent dans le champ de la didactologie, le premier terme prend plus d'importance et que le second est minoré et réduit à l'entité Japon, alors la couleur du « local » s'applique encore à lui alors que l'Europe passe dans la catégorie du « global ». Mais « local » et « global » ne se limitent pas à ces premiers exemples où ils se confondent avec « national » et « international ». Le « global » réfère aussi au Japon lui-même et, dans ce cas, le « local » renvoie, par exemple, à une université particulière, telle l'UPO, qui, du point de vue de la didactique des langues et cultures, se distingue par le fait que l'enseignement/apprentissage des langues s'y fait uniquement en contexte LanSAD⁴. En effet, comme un certain nombre d'établissements supérieurs japonais, l'UPO ne possède – et n'a jamais possédé – d'UFR de Lettres, de Département de français⁵.

Parler des contextes « local » et « global » renvoie donc en réalité à une situation complexe, à plusieurs niveaux, s'interpénétrant, se superposant ou s'opposant, suivant le degré estimé de réalisation d'un événement, et non pas à un enchaînement automatique et unique du « local » dans le « global ».

L'introduction du CECR, partielle mais raisonnée, à l'UPO a été rendue possible par des proximités de différentes sortes, de coïncidence ou non, entre ce texte et un environnement particulier, formant des passerelles de sens entre une situation locale et un horizon plus global. Quelles « [adaptations] aux exigences particulières ou locales d'un environnement social sans [transposition d']un modèle d'une société à une autre » (Coste, 2007) ont été privilégiées ? À quelles fins ?

Dans le cas de l'UPO, la contextualisation du CECR est tributaire d'une chronologie spécifique : celle-ci sert de fil conducteur à la description et à la mise en perspective de l'événement, qui est organisé autour de trois actes. Le premier intitulé « Ruptures » précise la manière dont la réforme universitaire globale a affecté les structures de base d'une université comme l'UPO jusque dans l'enseignement des langues en mettant spécialement certains éléments en rapport, en facilitant le lien avec d'autres rencontrés dans le CECR. Mais ce temps de crises ouvre, en réalité, sur une période de « recompositions », le deuxième acte, où la nécessité de trouver de nouveaux équilibres pour les langues, et spécialement pour le français, à l'intérieur du nouveau système qui s'installe, bon gré, mal gré, s'impose.

Le troisième acte, conclusif ici, mais pas sur le terrain, est celui d'un bilan provisoire de cette expérience particulière de contextualisation du CECR.

4. Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

5. Dans ses plus grandes heures, elle comprenait une « section de français ».

Acte I : ruptures

La réforme de l'enseignement supérieur mise en œuvre au Japon au début des années 1990 pour la première partie et complétée en 2004 avec l'application de la loi d'autonomie des universités constitue le premier « événement », de portée nationale, auquel il convient de s'intéresser. Il a totalement remis en cause le schéma traditionnel, reposant sur un présupposé, d'une stabilité de l'institution universitaire (Tanaka, 2009) et ébranlé le système de l'intérieur. La concurrence entre établissements supérieurs – pas nouvelle en soi – est devenue le critère de référence et de rapport entre ces derniers et aussi avec le monde extérieur. Le supérieur, lieu d'acquisition de biens académiques et symboliques, se transforme en un vrai segment d'un marché économique. Chaque établissement a ainsi pour mission de survivre dans cet environnement et de « former » des diplômés compétitifs et capables de s'intégrer dans le marché national (local) japonais mais aussi global (international) (Minami, 2006). Ce phénomène de marchandisation de l'enseignement supérieur offre en réalité une des premières passerelles entre deux espaces géographiques. Il n'est ainsi pas possible d'ignorer que le CECR a aussi été produit pour former des citoyens européens capables de travailler efficacement dans le marché économique intérieur de l'Union européenne⁶.

6. Voir à ce sujet par exemple les critiques d'A. Gohard-Radenkovic (2006) :

« Interrogations sur la conception de l'«interculturel» dans le *Portfolio européen des langues* et autres productions du Conseil de l'Europe ». In E. Piccardo (coord.). *Synergies-Europe*, n° 1. Réseau GERFLINT, Rouen/Grenoble.

7. Cf. Organisation centrale pour l'éducation (Chuokyouikushingikai) (2003). *Aratana ryugakusei-seisaku no tenkai ni tsuite (toshin) – ryugakuseikouryuu no kakudai to shitsu no koujou wo mezashite* – (16/12/2003). Les rapports annuels concernant la question et accessibles sur internet (« Waga kuni no ryugakuseiseido no gaiyou / Rapport sur le système des étudiants étrangers dans notre pays ») comportent le sous-titre suivant : « ukeire oyobi haken / accueil et envoi ». Les pages consacrées au premier cas sont plus nombreuses que celles abordant le second).

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/main4_a3.htm

VALORISATION DU GLOBAL AU NIVEAU NATIONAL ET DE L'ANGLAIS DANS LES CURSUS

Il s'agit, de fait, aussi de s'ouvrir à l'international. Ainsi, quels que soient les éléments contenus dans cette formule quasi magique, il faut retenir que la réforme universitaire se veut ouverture sur le monde⁷ – un élément important de la nouvelle donne concernait dans un premier temps « le plan d'accueil de 100 000 étudiants étrangers », pour s'aligner ainsi, comme précisé officiellement, sur un pays comme la France, objectif qui a été atteint en 2003 –, et donc par extension ouverture à l'autre, et occasion de multiplication des expériences d'altérité. Le fil est certes tenu et la perspective finalement différente mais cette dimension est aussi à l'œuvre dans le *Cadre* et correspond à son esprit. Revers de la médaille ? La formation de diplômés capables d'être performants sur le marché du travail international oblige à revoir la politique d'enseignement des langues à l'université et à privilégier désormais, dans les cursus, l'anglais comme seule langue obligatoire rendant par contrecoup l'étude des autres le plus souvent facultative. Sur ce point, l'écart entre la position officielle japonaise d'apprentissage linguistique et celle de l'Union européenne apparaît maximal, puisque cette dernière souhaite défendre, en particulier à travers le CECR, une position plurilingue et pluriculturelle.

PRÉSENCE SUR LES CAMPUS

Mais, penser le secteur éducatif en termes d'utilité et de rentabilité à court terme revient implicitement à chercher en son sein les lieux où ces qualités seraient les plus présentes : sciences et économie, secteurs médical et paramédical, études juridiques se trouvent alors privilégiés. Les sciences humaines et sociales ainsi que les lettres, au contraire, perdent de leur force d'attraction réelle et symbolique (le phénomène n'est pas uniquement japonais). Cette nouvelle donne entraîne immédiatement une refonte du volume horaire d'enseignement des « deuxièmes langues » (leur nom générique d'avant réforme), une relégation, quelquefois, à des horaires peu attractifs, donc une diminution de leur visibilité à l'intérieur d'un certain nombre de campus. Ce phénomène se traduit par une diminution des besoins en personnels qui, ne se sentant plus reconnus par l'institution prennent de plein fouet ces changements d'orientation académiques (précarisation du professeur de langues hors anglais).

DIVISION DES LANGUES EN DEUX GROUPES : L'ANGLAIS ET LES AUTRES... OU LA LANGUE UTILE CONTRE LES INUTILES ?

De fait, les langues se trouvent divisées en deux groupes, l'anglais et les autres. Ni le français ni l'allemand, souvent associés, qui jusque-là « s'y croyaient », ne peuvent plus se prévaloir de quelque privilège que ce soit. Elles se retrouvent côte à côte avec des langues asiatiques, chinois et coréen, introduites beaucoup plus récemment dans les curriculums de l'enseignement supérieur. Derrière la primauté donnée à l'anglais se cache une autre raison. En tant que discipline, il possède une qualité reconnue comme positive dans un système économique libéral : il est paré des vertus de l'utilitarisme ; il sert à quelque chose (à condition d'avoir investi). Cet aspect rappelle dans une certaine mesure que le CECR prône non pas tant l'accumulation de savoirs sur la langue mais celle de compétences à communiquer langagièrement, c'est-à-dire traduit l'acte d'apprentissage en termes d'« être capable de » : le CECR considère qu'un apprentissage réussi passe par des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui seront investis, et réinvestis dans des situations de la vie quotidienne, pour la vie elle-même : l'apprenant est un acteur social.

UNE EXIGENCE NOUVELLE : LA QUALITÉ DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

Parallèlement, la réforme universitaire insiste sur la nécessité de revoir le rôle des enseignants qui ne doivent pas seulement consacrer leur énergie à la recherche, ni au travail administratif, mais aussi à l'amélioration de la qualité de leurs cours. Cette donnée se retrouve dans les groupes de travail « FD » (Faculty Development) qui ont été institués

dans chaque établissement. Les étudiants, mais parce que considérés comme des consommateurs, se trouvent de plus en plus « choyés » et leur position apparaît comme centrale dans l'entreprise académique. Or, le CECR (même s'il ne se veut pas « prescriptif ») en orientant la didactique des langues et cultures vers un certain modèle de philosophie de leur enseignement, met tout à la fois l'apprenant au cœur des apprentissages et porte en lui une dynamique de réflexion pour les enseignants reposant sur l'efficacité, la qualité, les capacités à mettre en œuvre des orientations didactiques nouvelles.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE DES MESURES NATIONALES AU NIVEAU LOCAL

La réforme du supérieur au Japon, dans sa deuxième phase, comprend l'application d'une loi d'autonomie des universités. À l'UPO, ce fait a coïncidé avec la fusion de trois établissements supérieurs dépendant de la Préfecture d'Osaka. Or, cet événement a entraîné une réorganisation des UFR. L'UFR « Sogokagakubu » (Faculté des Arts et des Sciences intégrés) qui accueillait, entre autres, les différents spécialistes de lettres et linguistique, de sciences humaines et sociales « éclate » et le paysage est totalement recomposé. L'enseignement de langues relève d'un centre sans étudiant propre, qui dispense des cours généralistes à l'ensemble de ceux de tous les UFR de l'université. Désormais, il n'y a plus que deux catégories de langues : l'anglais et les « shoshu gaikokugo » ou « langues grands commençants », un ensemble où se côtoient de manière indifférenciée l'allemand, le chinois, le coréen, le français⁸. Pour assurer un minimum de visibilité dans les emplois du temps, tous les cours de langue ont lieu aux mêmes périodes... pas toujours les plus favorables : l'importance des disciplines ou leur marginalisation passe par une certaine manière d'occuper les grilles d'emploi du temps.

A cte II : recompositions

En parallèle à ce contexte socio-historique, le CECR fait son entrée dans le champ de la didactique au Japon⁹ et l'UPO signe en 2003 une convention d'échanges étudiants/enseignants-chercheurs avec l'Université de Cergy-Pontoise (ou UCP) (Terasako, 2004 ; Pungier, 2008). Ces deux nouveaux événements se placent hors du champ d'influence de l'anglais. S'intéresser au premier constitue un choix mais il ne peut prendre toute sa signification que dans sa mise en relation avec le second.

DÉLOCALISER POUR COMPENSER LES PERTES HORAIRES

L'expérience de mobilité étudiante mise en œuvre s'inscrit dans la logique du cursus offert en français (il ne s'agit pas d'un « voyage scolaire »)

8. Le russe disparaît des programmes en 2009.

9. Les Rencontres Pédagogiques du Kansai, qui sont l'un des rendez-vous annuels majeurs du FLE au Japon, (avec les deux Congrès de la SJDF et la Journée Pédagogique de Dokkyo) axent systématiquement l'un de leurs thèmes de l'année sur le Cadre depuis 2006.

(Molinié, Pungier, 2007). En effet, à partir du moment où celui-là devient construit autour de l'échelle des niveaux de compétence à communiquer langagièrement du CECR, il devient possible de préparer efficacement les apprenants à leur apprentissage linguistique en France (Pungier, 2008a), où, lapalissade, ils ont de très grandes chances de rencontrer un contexte de culture éducative imprégné de son esprit et de manières de faire où l'apprenant, ayant accédé au rang d'« acteur social » (Zarate, 2006), est au cœur du système. Les passerelles établies permettent par ailleurs de considérer cet « extra français » comme partie prenante du curriculum linguistique japonais. Autrement dit, puisqu'il y a une équivalence dans les finalités de l'apprentissage de la langue et dans les modes d'accès à celle-ci, l'UPO peut confier ses étudiants à un autre organisme pour qu'ils y soient formés. Cela ne signifie pas que la première ne sache pas leur offrir les mêmes avantages ou perspectives de progrès mais plutôt que le deuxième devient un lieu associé à la première, un lieu de délocalisation de la situation d'enseignement/apprentissage première. Ce principe permet d'augmenter les heures de travail sur la langue et de compenser la limitation en volume horaire et en bagage linguistique imposée par le nouveau système. À partir d'avril 2009, l'ouverture d'une unité de valeur associée aux apprentissages linguistiques effectués lors du séjour en mobilité dans l'Hexagone a confirmé cette perspective. Le lien entre l'UPO et l'UCP s'apparente à une délocalisation des apprentissages et ce parce que le CECR se trouve placé au cœur des dispositifs ici et là-bas. Le CECR concourt ainsi à travers cette expérience à articuler le local au global et à les rapprocher.

INTÉGRER LE CURSUS DE FLE AUX CURSUS DES SPÉCIALISTES

Par ailleurs, une redéfinition du système d'enseignement à l'intérieur de l'OPU fait passer d'un système « 3-1 » (trois cours en première année, un seul en deuxième année) à un système « 2-2 » (deux cours pour les deux premières années).

Entre 2005 et 2009, en première année, les étudiants suivaient deux cours « complémentaires », « kiso » et « kaiwa », et éventuellement pour ceux qui le désiraient, un troisième (intitulé « hyogen-dokkai A »), soit un total de contact avec la langue sur deux semestres compris entre 90 et 135 heures (sans compter le stage en France). En deuxième année, un seul cours était assuré (« hyogen-dokkai B »), un volume horaire de 45 heures supplémentaires, une situation non pas « catastrophique » mais juste correcte pour une université de contexte LanSAD. Cependant, en 2009, a été mis en place un cours exceptionnel intitulé « DDC » ou « double degree course ». En s'inscrivant dans cette filière, qui comprend aussi des cours d'anglais de niveau soutenu et obligatoires, un étudiant en master devrait pouvoir obtenir son diplôme non seulement au Japon mais aussi dans un autre pays (après un séjour d'études d'un an). Or, les conditions pour s'inscrire dans une université

française actuellement, comme un Français, font de l'obtention d'une certification officielle d'un certain niveau de compétences calqué sur le cadre une condition à leur accès. L'UCP exige ainsi un niveau de compétences B1 pour les étudiants asiatiques (Chinois, Coréens, Japonais). Parallèlement, le remaniement de l'offre des cours pour la période à partir de 2010 a permis de proposer une définition de l'ensemble du cursus de français proposé à Kiko¹⁰ sur la base des échelles de compétences du cadre. Par ailleurs, les deux cours de deuxième année ont été conçus autour de l'idée de compétences partielles (Coste, 2005).

FAMILIARISATION AVEC LES COMPÉTENCES À COMMUNIQUER LANGAGIÈREMENT ET AVEC L'APPRENDRE À APPRENDRE

Bien sûr, comme l'UPO n'a pas vocation à former des spécialistes de langue, mais des diplômés dans d'autres disciplines, la question du niveau que les étudiants peuvent atteindre reste pertinente. Cependant, de même que certains de ces derniers ont l'occasion de conforter leur apprentissage hors présentiel classique, il devient possible de poser comme principe de départ que, contrairement à ce que laisse croire une conception plus traditionnelle de l'enseignement des langues où il faut faire toute la grammaire durant une période d'un ou deux ans, l'OPU n'a pas non plus vocation à former en un temps record des étudiants qui sachent tout (Pungier, 2008a), mais à développer chez eux une aptitude à l'apprentissage en autonomie de manière à ce qu'ils pensent continuer ensuite, hors système universitaire, en cas de besoin ou de goût personnel, à se perfectionner.

Ils connaissent leur niveau de compétence langagière car familiarisés avec l'échelle du CECR. Ils se trouvent en réalité initiés à la notion d'« apprentissage tout au long de la vie » véhiculée et par la réforme universitaire et par le CECR. Cette mise en œuvre de l'autonomie vient aussi de ce que les apprenants ont l'occasion dans leur double parcours curriculaire de travailler avec des portfolios. Ceux-ci sont adaptés aux situations locales d'enseignement/apprentissage : en plus des parties classiques de biographie langagière, de passeport des langues et de dossier, ils comprennent des pages « journal de bord » ou « journal d'apprentissage »¹¹. Celles-ci permettent aux apprenants de se familiariser de manière concrète avec la notion de réflexivité et l'idée de co-construction des savoirs. Le CECR insiste sur ce principe d'accès aux connaissances en particulier dans le cadre de l'interculturel.

L'introduction du CECR comme principe d'orientation et de construction du cursus de français amène un élargissement de la perspective des apprentissages possibles en intégrant la part d'interculturel à l'ensemble. L'enseignant de FLE, pour sa part, doit alors aussi endosser un rôle de médiateur entre des cultures d'enseignement/apprentissage différentes.

10. Abréviation pour SogoKyoikuKenkyu-Kiko ou Faculté des Sciences et des Arts Libéraux. Il gère, entre autres, l'offre de cours en langues étrangères pour tous les étudiants de l'université.

11. Pour le stage court, voir le document « *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale/Japon-France* », édité par M. Molinié et M. Lankhorst (2010).

Troisième acte : conclusion provisoire

Si la classe de langue est par essence un lieu privilégié de mise en contact avec l'altérité, alors cela ne peut pas se concevoir seulement de manière indirecte, mais aussi par une expérimentation de savoirs, savoir-faire ou savoir-être. De ce fait, reconsidérer les apprentissages linguistiques au sein d'une université à contexte LanSAD à la leur du CECR permet de valoriser ceux-ci. De plus, intégrer ce dernier à l'esprit du développement d'échanges bilatéraux étudiants/enseignants-chercheurs, dont l'examen chronologique laisse à penser qu'ils se trouvent encore dans une phase de « mise en place » et non pas de routinisation, donne sens à ce qui se passe à l'intérieur d'une salle de classe, à l'intérieur d'un campus parmi tant d'autres.

Or, la recherche de ce sens se fait de plus en plus urgente. Une nouvelle vague de restructuration est en cours à l'UPO. Bien malin celui qui saura découvrir du premier coup d'œil, dans le nouvel organigramme des « unités d'enseignement » (gakuiki) effectif dès 2012, sous l'appellation « systèmes contemporains » (gendai-system), les restes des UFR de Sciences Humaines et Sociales et d'Économie, promises à disparition... Les futurs étudiants, scientifiques de formation, auront le choix (si leurs emplois du temps le leur laissent) entre deux cursus d'apprentissage des langues « grands commençants » : une unité de valeur pendant un an ou un système proche de l'actuel.

Les liens qui unissent le local au global à travers le CECR ne se limitent sans doute pas à ceux tissés entre l'UPO et l'UCP à la suite des ébranlements structurels dus à la mise en application de la réforme des universités au Japon ou de la signature d'une convention de coopération. Il faut qu'elle s'inscrive dans une activité de promotion plus large du plurilinguisme et du pluriculturalisme au Japon. Or, la question est vaste. L'introduction de la deuxième langue dans le secondaire, la reconnaissance de celle-ci comme discipline à côté de l'anglais lors de l'examen d'entrée à l'université, la refonte de l'épreuve de français de ce dernier, sur des bases inspirées du CECR, voilà quelques-unes des pistes de réflexion qui constituent le chantier contextualisé de la didactique des langues et cultures au Japon pour les années à venir. Car, si le CECR doit avoir des défauts lorsqu'il est importé à l'étranger, il lui reste néanmoins une vertu : une capacité à dynamiser la réflexion sur la question de l'enseignement-apprentissage des langues dans un monde où les distances spatio-temporelles se réduisent.

Bibliographie

- BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. (2009), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- BLANCHET P. (entretien avec) (2009), « "Contextualisation didactique" : de quoi parle-t-on ? ». In Agence universitaire de la Francophonie. *Le Français à l'université, 2009-2*.
http://www.bulletin.auf.org/IMG/article_PDF/article_193.pdf
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2009), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? » dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Éditions des Archives contemporaines, pp. 197-217.
- CHA M., PUNGIER M.-F. (2007), « Les deuxièmes langues à l'Université Préfectorale d'Osaka : étudiants vs enseignants ». In *The Language Center Journal*, Vol. 6. Osaka Prefecture University. pp. 43-63.
- CHEVALIER L. (2006), *Les représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE chez des enseignants japonais d'une université*, Mémoire de Master 2, mention Lettres et Langues, spécialité Français Langue Étrangère, Université de Franche-Comté.
- CHEVALIER L. (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon ». In *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n° 1. *Études didactiques*. Société japonaise de Didactique du français, pp. 67-83.
- COSTE D. (2005), « Quelle didactique pour quels contextes ? », *Enseignement du français au Japon*, Vol. 33. Société japonaise de Didactique du français. pp. 1-14.
- COSTE D. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres.
[\[http://www.francparler.org/dossiers/CECR_perspectives.htm#CECR_reference\]](http://www.francparler.org/dossiers/CECR_perspectives.htm#CECR_reference).
- MINAMI T. (2006), « "korekarawa komyunikeshonnyouyoku ya purezentesyonnyouyoku, sarani kyoyou made fukumeta totarutoshiteno ningenyokuga taisetsu desu", gakuchomesseji ». In *gakusei center tsuushin*, n° 4. Université Préfectorale d'Osaka.
- MOLINIÉ M., PUNGIER M.-F. (2007), « Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation ». In C. Mayaux (éd.), *France-Japon : regards croisés, Échanges littéraires et mutations culturelles*. Bern : Peter Lang. pp. 39-51.
- PUNGIER M.-F et alii. (2007), Compte rendu de la Table Ronde 1 : « Apprendre ici et là-bas ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme ». In *Rencontres 21*. Rencontres Pédagogiques du Kansai. pp. 69-75.
- PUNGIER M.-F. (2008a), « - Le français se meurt ? / tant pis, tant mieux / - Vive le FLE ! ou la "didactique des langues-cultures" comme valeur ajoutée dans un environnement LanSAD ». In *Jinbungakuronshu (Études de sciences humaines)*. Vol. 26. Université Préfectorale d'Osaka. pp. 1-50.
- PUNGIER M.-F. (2008b), Le séminaire « langue française et culture francophone » ou la mobilité internationale comme stratégie académique. In C. Marshall, M. Molinié, *Transferts culturels transmission de savoirs et politique universitaire, une relation franco-japonaise*. Cergy-Pontoise : Publications du C.R.T.F. (Univ. Cergy-Pontoise).
- PUNGIER M.-F. (2010), Fudai vaut bien une deuxième langue. Réflexions libres sur la place possible et nécessaire d'un enseignement dynamique de FLE en « environnement hostile ». In *Bulletin of the Osaka Prefecture*

- University. *Humanities and Social Sciences*. Vol. 58. Université Préfectorale d'Osaka. pp. 51-70.
- TANAKA S. (2009), Nihon no gaikokugo kyouiku seisaku to kyosei no ronri. http://www.momiji.h.kyoto-u.ac.jp/IRC2009/ja/_userdata/textes_preactes_18.pdf
- TERASAKO M. (2004), Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux ~. In *The Language Center Journal*. Vol. 3. Osaka Prefecture University. pp. 169-184.
- ZARATE G. (2006), « La place de la "cultural literacy" dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles ». In *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n° 1. *Études didactiques*. Société japonaise de Didactique du français, pp. 33-47.

Entre adaptation du CECR et ajustement du contexte *Proposition de deux outils pour la contextualisation du CECR au Japon*

FUMIYA ISHIKAWA

UNIVERSITÉ RIKKYO (JAPON) & DELCA-DILTEC, PARIS III

ÉVELYNE ROSEN

UNIVERSITÉ DE LILLE 3, ÉQUIPE THEODILE-CIREL, EA 4354

Adopter ou adapter le CECR en Europe et hors de l'Europe est une question qui suscite réflexions et débats¹. Un élément-clé, consensuel, dans les écrits portant sur cette problématique est l'importance de la notion de *contexte* et sa nécessaire articulation avec la notion de *contextualisation*. Nous nous y attarderons dans la première partie de notre article en reprenant les définitions de ces deux notions telles qu'elles sont posées dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (Robert & Rosen, 2010). Cela nous conduira à évoquer tout d'abord cinq modes possibles de contextualisation du CECR (selon Coste, 2009) puis à détailler ensuite celui qui semble adéquat dans une réflexion sur une contextualisation du CECR au Japon et qui consiste à aller au-delà des propositions du CECR en complétant les outils de référence existants. C'est dans cette perspective que se situe la deuxième partie de notre article, articulée autour de deux questions portant sur de tels outils de référence : dans un premier temps, nous reviendrons sur des questions terminologiques soulevées par la création d'un glossaire français-japonais des termes du CECR, proposé dans ce *Dictionnaire pratique du CECR* ; dans un deuxième temps, nous interrogerons les spécificités du contexte local de l'enseignement/apprentissage du français au Japon. Pour ce faire, nous analyserons et comparerons des interactions verbales en classe de français recueillies au Japon d'une part, et en France d'autre part, afin de mettre en relief les spécificités du contexte « hétéroglotte » vis-à-vis de la classe de français en situation « homoglotte »

1. Voir le n° de Synergies Europe à paraître en 2011 ou encore le n° 54 de la revue *Dialogues et Cultures* paru en 2009 reprenant les Actes du Colloque de la FIPF tenu à Sèvres en 2007 sur cette problématique.

(Dabène, 1994 ; Porquier & Py, 2004). Notre conclusion proposera des pistes pour un développement de la didactique du français en contexte « hétéroglotte ».

L'article contexte du Dictionnaire pratique du CECR : de contexte à contextualisation

Le *Dictionnaire pratique du CECR*, dans son article 40, permet de cerner en six points clés la notion de *contexte* telle qu'elle est présentée dans le CECR, ainsi que l'émergence de la notion de *contextualisation* (cf. Tableau 1) :

Tableau 1 : La notion de contexte dans le CECR
(Robert & Rosen, 2010 : pp. 66-67)

<p>1. Dans le CECR, la notion de <i>contexte</i> renvoie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'Europe ou à un pays d'Europe : contexte européen (§ 9.2.3), pan-européen (§ 1.2), contextes nationaux (§ 8.3.2), - aux institutions : contexte institutionnel (§ 8.4.3), - à la société : contexte social (§ 2.1), contexte du pluriculturalisme (§ 1.4), contextes divers de la vie sociale (p. 5), culturel (§ 1.1 et § 1.3), - à l'éducation et à l'apprentissage : contexte éducationnel (§ 9.1), éducatif (§ 2.4), scolaire (§ 6.1.3.3 et 8.3.1), contexte d'enseignement et d'apprentissage (§ 9.3.1), contextes d'apprentissage divers (§ 1.1), contexte dans lequel ils [= les apprenants] vivent, étudient et travaillent (§ 1.5.3), de formation (§ 6.1.4.1), - à l'utilisation de la langue (§ 4.1) par ses usagers : contexte de l'utilisation de la langue (p. 7), contexte externe d'usage (§ 4.1.3), contexte d'une situation donnée (§ 4.1.1), situationnel (§ 4.1.4), contexte mental (§ 4.1.4 et 4.1.5), - à sa nature : contextes particuliers (§ 3.1, 5.2.1.4), habituels (§ 4.4.3.1), différents (§ 9.4), variés (p. 176), contexte familial (§ 3.6, 4.4.3.1), - à sa qualité : contextes pertinents et transférables (§ 3.1), - à la linguistique : contexte phonétique, morphologique (§ 5.2.12), verbal (§ 6.4.3.1), d'une norme (§ 9.1), contexte d'évaluation spécifique (p. 150). 	
B2	<p>[L'utilisateur] Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familial, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses... (Discussion informelle entre amis § 4.4.3.1)</p>
<p>2. Le terme de <i>contexte</i> est employé dans quelques descripteurs :</p>	
<p>3. Les rédacteurs du CECR rappellent, d'entrée, l'importance de cette notion :</p> <p>Chapitre 1 Le <i>Cadre européen commun de référence</i> dans son contexte politique et éducatif.</p>	
<p>4. Ils définissent ainsi cette notion : « Le <i>contexte</i> renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication ». (§ 2.1) Dans cette optique, ils parlent de « <i>contexte</i> de l'utilisation de la langue ». (§ 4.1)</p>	
<p>5. Le <i>contexte</i> d'utilisation de la langue, qui est soumis à certaines conditions et contraintes, inclut les domaines et les situations de communication où le <i>contexte</i></p>	

(situationnel) est interprété et filtré par le contexte mental des utilisateurs et des interlocuteurs.

6. À la suite de Castellotti & Moore (2008, p. 195), on peut noter le glissement en train de s'opérer de « "contexte" qui renvoie à une relative stabilité, à des modalisations comme "contextualisation" (une occurrence dans le CECR, § 8.3.2) et "contextualisant" qui s'inscrivent dans une perspective plus dynamique et instable [...] ». Ainsi D. Coste nous met-il en garde à plusieurs reprises (Coste, 2007a et 2007b), en soulignant que « comme instrument de référence, le Cadre a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, [...] dans son principe et dans sa construction même », alors que « c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment ».

De ce point de vue, D. Coste (2009) propose cinq modes possibles de contextualisation : prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences ; tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques ; compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes ; s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue ; favoriser le plurilinguisme, la cohésion sociale et la démocratie participative.

Dans la perspective d'une contextualisation du CECR au Japon, la réflexion devrait sans doute se situer dans un premier temps dans l'axe 3 : *compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes* (cf. Tableau 2) :

Tableau 2 : Compléter et prolonger les outils de référence
(d'après Coste, 2009, dans Robert & Rosen, 2010 : p. 68)

CECR L	ACTIONS À RÉALISER	PERSPECTIVES À MOYEN TERME
aller au-delà des propositions du CECR, en fonction des besoins recensés dans un contexte donné et des options prises	déterminer des descripteurs adaptés, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par les différentes formes d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que les disciplines mettent en œuvre (exemples de l'enseignement bilingue et de la compétence (inter)culturelle)	déterminer les situations qui exigent une sorte d'élargissement du CECR (quelles sont alors les limites au-delà desquelles on sort du CECR ou au-delà desquelles un autre « cadre » serait nécessaire ?)

Dans cet ordre d'idées, nous souhaiterions proposer une réflexion sur deux outils de référence permettant de cerner certains des paramètres à prendre en compte lorsqu'on tente de s'attaquer à une contextualisation

du CECR au Japon : le premier vise une mise à plat des tensions terminologiques liées à la traduction du CECR ; le deuxième tente de cerner les caractéristiques des interactions en classe selon les contextes.

Un glossaire français-japonais des termes du CECR

L'un des mérites du CECR est sans aucun doute de s'entendre entre professionnels des métiers de l'enseignement/apprentissage des langues, comme le soulignent Rosen & Reinhardt (2010)². Pourtant, naviguer entre différentes versions du CECR ne va pas de soi et nécessite parfois une aide telle que celle qui est apportée par les glossaires proposés dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (Robert & Rosen, *op. cit.*). Ce *Dictionnaire* donne en effet des éléments de réponse à la question terminologique que soulèvent l'adaptation et la traduction du CECR d'une langue à l'autre, sous la forme d'un ensemble de glossaires d'équivalences (en allemand, anglais, chinois, coréen, espagnol, finnois, grec, hongrois, italien, japonais, polonais, portugais). La mise en place de tels glossaires n'est pas pour autant sans soulever des questions terminologiques d'importance dans une perspective de contextualisation. Nous allons en donner quelques exemples ci-après en nous appuyant sur le travail de conception réalisé pour le glossaire français-japonais (Ishikawa, 2010a).

L'une des questions terminologiques réside dans l'absence de concordance sémantique entre les deux langues. Un terme, voire une notion clé dans le CECR, ne peut être traduit par un unique mot japonais, ce qui appelle souvent une traduction explicative. Ci-dessous un tableau comparatif de quelques-uns des termes (ou de quelques-unes des notions clés) du CECR, présentant notre traduction de ceux-là (ou de celles-là) établie sur la base de la version française de ce dernier d'une part, et de la traduction japonaise réalisée à partir de la version anglaise du CECR (Yoshijima & Ôhashi, 2004) d'autre part :

2. « Avec le Cadre, l'on dispose ainsi (enfin !) de repères terminologiques et notionnels communs, à même de faciliter le dialogue et la compréhension mutuelle lors des discussions entre collègues enseignants et didacticiens au sein de l'Europe (à tout le moins dans l'Hexagone) » (Rosen & Reinhardt, 2010 : p. 70).

Tableau 3 : Tableau comparatif de deux traductions des termes du CECR en japonais

CECR L	ISHIKAWA (2010a)	YOSHIJIMA & ÔHASHI (2004)
activités de médiation écrite		cf. (activités) (médiation)
activités de médiation orale		cf. (activités) (médiation)
activités de production écrite		cf. (activités) (production écrite)
activités de production orale		cf. (activités) (production oral)
activités de réception audiovisuelle		cf. (activités) (réception audiovisuelle)
activités de réception orale		cf. (activités) (réception orale)
activités de réception visuelle		cf. (activités) (réception visuelle)
production écrite		
production orale		
réception audiovisuelle		
réception écrite		-
réception orale		

Un autre problème s'explique par le phénomène de « faux amis » produit entre les mots japonais originaires d'une langue étrangère – souvent de l'anglais ou du français – à la prononciation similaire d'une part, et les mots sources dans cette langue d'autre part. Par exemple, le mot « *karikyuramu* » en japonais parle de l'ensemble des cours dans un système éducatif offert à un moment donné ou de l'itinéraire à suivre pendant la scolarité, alors que dans la version française du CECR ainsi que dans son texte anglais, le même terme implique aussi l'apprentissage à long terme, voire l'apprentissage extrascolaire et la formation continue. Face à cette discordance sémantique, nous proposons dans le *Dictionnaire* une traduction qui va mettre en relief l'aspect duratif du mot *curriculum* :

Tableau 4 : Le problème des « faux amis »

CECR L	ISHIKAWA (2010A)	YOSHIJIMA & ÔHASHI (2004)
curriculum		
curriculum scolaire		-
curriculum éducationnel		-
curriculum existentiel		-
curriculum multidimensionnel		-

Un tel glossaire permet ainsi de mettre en lumière – et de résoudre en partie – les questions terminologiques qui se posent lorsqu'on navigue d'une langue à l'autre : il constitue l'un des outils utiles, voire nécessaires, d'adaptation du CECR au contexte japonais pour s'entendre avant d'avancer davantage sur la voie de la contextualisation.

Pourtant, la mise au point terminologique dans la traduction japonaise du CECR n'est pas la seule condition à prendre en compte pour réfléchir à la possibilité d'une contextualisation du *Cadre* au Japon. Il importe également de s'arrêter sur la réalité de la classe en contexte « hétéroglotte » pour en dégager les spécificités.

Une analyse comparée des interactions de classe en situations « hétéroglotte » et « homoglotte »

Afin de cerner les spécificités du contexte local de l'enseignement/apprentissage du français au Japon, nous avons pris le parti d'analyser des interactions verbales en classe de français recueillies au Japon d'une part, et en France d'autre part : une comparaison entre les classes de français destinées à des apprenants japonais dans l'Archipel et celles aménagées pour des apprenants de diverses nationalités dans l'Hexagone, permet de mettre en relief les spécificités du contexte « hétéroglotte » vis-à-vis de la classe de français en situation « homoglotte ». C'est sur l'une de ces spécificités que nous mettrons l'accent dans ce qui suit : le poids du socioculturel selon les contextes.

Nous soulignons tout d'abord que l'action sociale en classe se réalise souvent par le biais d'une question sur le contexte extrascolaire immédiat. Dans l'extrait 1 des séquences constitutives du corpus 1 recueilli dans une classe en situation « hétéroglotte » au Japon³, on observe que la dimension socioculturelle que les apprenants traitent dans des activités didactiques est limitée aux éléments liés au contexte local « hétéroglotte » – comme l'illustrent les toponymes socioculturellement marqués : « Ryûô », « Disney Sea » –, à tel point que la dimension socioculturelle réelle d'un pays francophone ou de la France serait considérée comme imaginaire ou fictive (cf. Ishikawa, 2008 et 2010c)⁴ :

Extrait 1 (in Corpus 1 : « hétéroglotte »)⁵

A1 : bonjour

A2 : bonjour

A1 : comment ça va ↑

A2 : ça va bien merci et vous ↑

A1 : je vais bien (2s) euh :::/ [...] qu'est-ce que vous avez fait le week-end ↑

A2 : moi/ euh ::/ je/ je suis allée/ à Ryûô/ pour/ faire du snowboard

A1 : Ô ::/ superbe ↑

A2 : et vous ↑

A1 : je/ je suis allée au Disney Sea

3. Pour une présentation détaillée de l'ensemble des corpus ainsi que pour les conventions de transcription voir l'annexe.

4. Notons que la dimension socioculturelle réelle de la France et/ou de la langue française constitue l'une des motivations importantes des apprenants (Ishikawa, 2009).

5. Le corpus d'étude est constitué de propos enregistrés dans deux classes de FLE impliquant des Japonais. Un enregistrement de classes de français a été effectué dans une université japonaise où les apprenants sont tous japonais (corpus 1). Les apprenants sont tous débutants alors que le niveau de chaque classe n'est pas fixé selon le CECR. L'autre enregistrement, réalisé dans un établissement en France, comprend des apprenants de diverses nationalités dont certains étaient japonais. Le niveau de cette classe est fixé à la lumière du CECR comme B1 (corpus 2). Les apprenant(e)s figurant dans les corpus sont indiqué(e)s par A1 et A2 (dans le corpus 1) et A3 et A4 (dans le corpus 2).

Les conventions de transcription sont les suivantes :
/ rupture dans l'énoncé ou micropause
(Xs) pause de X secondes
↑ intonation montante
oui; bon: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des « deux points » est proportionnel à l'allongement).

À la différence de cette séquence extraite du contexte « hétéroglotte », les activités conçues sur une action sociale en situation « homoglotte » contiennent des éléments socioculturels plus variés, imprégnés de la réalité du pays européen, comme on le constate dans l'extrait 2 :

Extrait 2 (in Corpus 2 : « homoglotte »)

A3 : [...] bonjour

A4 : bonjour

A3 : ça va ↑

A4 : oui ::: [...] [...]

A4 : [qu'est-ce que tu vas faire] le weekend ↑

A3 : le weekend ↑ / peut-être ::/ je vais voyager/ à Paris ! [...]

A4 : tu aimes le voyage

A3 : ah !/ oui !/ j'aime bien ça/ oui [...] [...]

A4 : [...] qué tu es/ tous les dimanches ↑

A3 : euh/ oui/ euh ::/ parce que ::/ j'ai déjà voyagé/ en France (2s)
par exemple/ euh :::/ je suis allée/ à Lyon [...]

Dans cet extrait, le sujet de la conversation menée dans une activité de simulation porte ainsi sur un voyage à Paris prévu pour la fin de semaine ou sur un voyage effectué à Lyon et dans le Midi.

Vu ces spécificités interactionnelles caractéristiques de la classe de français en situation « hétéroglotte », un ajustement du contexte didactique semble nécessaire avant d'opérer une contextualisation du CECR au Japon. En effet, au Japon comme dans d'autres pays culturellement et géographiquement éloignés des pays francophones, les apprenants n'auront pas, d'une part, la possibilité de s'immerger totalement dans le contexte de la langue-culture et auront, d'autre part, moins de chance de pratiquer la langue hors de la classe avec des natifs. De ce point de vue, une démarche conçue sur la base des TICE (forums, blogs, correspondance et autres projets tandem permettant d'autres types d'interactions à haute charge socioculturelle (Rosen (dir.), 2009)), neutraliserait – quoique partiellement, peut-être – la différence entre situations « hétéroglotte » et « homoglotte ». Reste néanmoins à penser au préalable à la manière d'intégrer une telle démarche dans le système japonais, répartissant encore, dans la plupart des cas, les cours de conversation dispensés par un enseignant natif (francophone) et les cours de grammaire chargés par l'enseignant non natif (japonais) et attribuant traditionnellement une grande importance à la grammaire (Ishikawa, 2010b).

Pour conclure

Ainsi, dans une réflexion sur la contextualisation du CECR au Japon, avons-nous proposé une réflexion sur deux outils permettant de travailler et d'avancer dans deux directions complémentaires : un glossaire français-japonais des termes du CECR favorisant la navigation entre les

langues et traquant entre autres les faux amis ; une analyse exhaustive, comparée, des interactions de classe en contextes « hétéroglotte » et « homoglotte » permettant notamment de mettre en évidence le poids du socioculturel selon les contextes.

De ces spécificités découle un certain nombre de questions – qui restent ouvertes – lorsqu'on souhaite contextualiser le CECR au Japon :

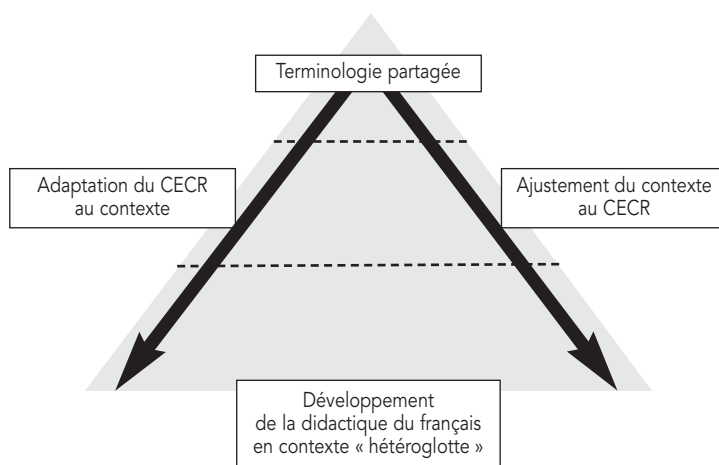
À quel point s'accorde-t-on sur la terminologie traduite en japonais du CECR, accord qui constituerait l'un des premiers pas pour introduire le Cadre au Japon ?

Comment réaliser la dimension socioculturelle effective, réelle, de l'Europe – qui est constitutive des motivations majeures de l'apprentissage des apprenants japonais (Ishikawa, 2009) – dans les activités de classe ? Une autre piste de réflexion, esquissée seulement dans le présent article, peut être tracée : quelle place ménager à l'enseignement basé sur les TICE dans le système éducatif de l'enseignement du français ? Devrait de fait être mise en question la distinction traditionnelle entre cours de grammaire donné en principe par un enseignant japonais et cours de conversation donné par un enseignant natif francophone.

Enfin, en réfléchissant à tous ces paris qui attendent la didactique du français au Japon, comment compléter, développer ou prolonger le CECR sans pour autant bouleverser l'« habitus » didactique endogène, ni perdre de vue l'idée que le CECR n'est pas prescriptif ?

Le présent article a posé quelques éléments de réflexion, synthétisés dans la figure suivante :

Figure 1 : Pour un développement de la didactique du français en contexte « hétéroglotte »



La contextualisation du CECR au Japon implique ainsi de tels problèmes échelonnés entre adaptation du texte du CECR au contexte local et ajustement du contexte aux principes du CECR, dans lesquels la didactique de français au Japon devra(it) s'engager.

Bibliographie

- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? », in Blanchet P., Moore D. & Asselah Rahal S. (dir.), *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 183-204.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes/Didier.
- COSTE D. (2007a), « Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007, [<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/SourceForum07/North-Forum>].
- COSTE D. (2007b), « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Contextualisation et/ou standardisation ? », Colloque international de la FIPF : « Le cadre européen, une référence mondiale ? », Sèvres, 19-21 juin 2007, [http://francparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference].
- COSTE D. (2009), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation », *Dialogues et Cultures* n° 54, pp. 19-29.
- DABÈNE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*, Paris, Hachette.
- ISHIKAWA F. (2008), « Appropriation du français par des Japonais : une recherche comparative sur les processus d'apprentissage en contextes "homoglotte" et "hétéroglotte" », Colloque Eurosla 18, Université de Provence-Aix-Marseille I, 10-13 septembre 2008.
- ISHIKAWA F. (2009), « Impact de la motivation sur l'acquisition d'une compétence langagière en interaction didactique : représentations et référence à soi en français L2 », *LIDIL* n° 40, pp. 49-69.
- ISHIKAWA F. (2010a), « Glossaire d'équivalences (Français – Japonais) », in Robert J.-P. & Rosen É. (2010), Paris, Ophrys.
- ISHIKAWA F. (2010b), « Enseignement du français auprès de Japonais au Japon et en France : quelques spécificités de la situation, du système éducatif et des interactions en classe », *ESP* n° 10, pp. 41-52.
- ISHIKAWA F. (2010c), « Apprentissage du FLE chez des Japonais : l'influence des contextes "homoglotte" et "hétéroglotte" sur la constitution du discours didactique en classe de langue », *Revue japonaise de didactique du français* n° 5, Vol. 1, pp. 61-83.
- PORQUIER R. & PY B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Les Éditions Didier, coll. « CRÉDIF/Essais ».
- ROBERT J.-P. & ROSEN É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.
- ROSEN É. (dir.) (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45, pp. 6-14.
- ROSEN É. & REINHARDT C. (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLÉ international, 2^e édition.
- YOSHIJIMA S. & ÔHASHI R. (trad. et éds.), (2004) *Commun European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Tokyo, AsahiPress.

L'AUTONOMIE : UN OBJECTIF DE FORMATION

FRANCIS CARTON

CRAPEL/ATILF, CNRS/UNIVERSITÉ NANCY 2

En didactique des langues, l'autonomie de l'apprenant de langue fait partie des concepts qui circulent à l'échelle mondiale depuis quelques décennies. Issu du mouvement des idées visant la promotion de l'individu dans les années 1960 (approche centrée sur la personne chez Carl Rogers, éducation conçue comme conscientisation et libération de l'individu chez Paulo Freire...), il s'intègre ensuite en Europe dans une didactique des langues qui vise à mettre au premier plan la centration sur l'apprenant. Les experts pour les langues du Conseil de l'Europe l'ont constamment incorporé dans leurs propositions, jusqu'au *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, publié en 2001, dont le succès auprès des décideurs, des chercheurs en didactique et des enseignants de langue en Europe et dans le monde est remarquable.

Il n'en reste pas moins que les dispositifs d'apprentissage qui visent l'autonomisation des apprenants (à savoir le transfert vers l'apprenant des décisions relatives à son apprentissage¹), même s'ils se répandent de plus en plus, restent le plus souvent perçus comme des innovations, en Europe comme ailleurs. Ainsi, la recherche *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (<http://ceca.auf.org/>) montre assez largement l'omniprésence de la figure de l'enseignant comme acteur qui dirige l'apprentissage.

La « circulation interculturelle des idées implique qu'une idée développée dans un contexte culturel donné et exprimée dans une langue se diffuse dans un autre contexte et dans une autre langue » : ces idées sont acceptées, débattues, transformées, reconstruites, en fonction des réactions et résistances qu'elles suscitent dans des contextes différents (Liddicoat A.J., Zarate G., 2009, p. 12²). Pour problématiser la façon dont l'idée d'autonomie s'incarne ou peut s'incarner dans tel ou tel environnement, il est utile de la cerner théoriquement de manière précise, et de rappeler les raisons qui la justifient tout en en questionnant la portée universelle. La présentation rapide d'un outil d'apprentissage (EPCO) permettra de montrer comment il est possible d'associer formation à

1. Définition de l'autonomie retenue par le CECRL (§ 6.3.5, p. 110), issue entre autres des travaux de Holec, 1981 ; Dickinson, 1987 ou Little, 1991.

2. Sur ces questions, on peut se reporter à l'ensemble de ce numéro de juillet 2009 du *Français dans le monde / Recherches et applications*.

apprendre et apprentissage dirigé par l'apprenant, et de montrer comment son application sur le terrain fait apparaître la complexité, la multiplicité des paramètres institutionnels, culturels et didactiques, imbriqués les uns aux autres et mis en jeu autour du concept d'autonomie.

Autonomie, apprentissage auto-dirigé, apprentissage hétéro-dirigé

Ce qui complique les choses, c'est que le terme autonomie continue dans les usages à n'être pas toujours bien clarifié. Il reçoit en effet deux acceptions différentes³ :

1. la capacité à prendre en charge son apprentissage (définition du CECR): il s'agit d'une compétence de l'apprenant ;
2. un apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant : il s'agit d'une caractéristique du dispositif d'enseignement/apprentissage. L'ambiguïté est ici : une méthode, un CD Rom, un site Internet, qui permettent à un apprenant d'apprendre une langue sans enseignant, mais qui sont prescriptifs, ne visent pas à développer l'autonomie de l'apprenant au sens 1. Le choix des objectifs, des ressources, des processus est déterminé à l'avance par l'enseignant, le concepteur de la méthode ou du logiciel d'apprentissage. Certains outils d'apprentissage relevant des TIC se trouvent aux antipodes de la notion de l'autonomie (en tant que capacité de l'apprenant) : la technologie de l'ordinateur ne génère pas nécessairement des apprentissages autonomes (Villanueva M., 2006). Il est donc plus clair, si l'on souhaite qualifier un dispositif d'apprentissage sous l'angle de l'autonomie, de recourir aux expressions *apprentissage hétéro-dirigé* (le choix des objectifs et des ressources dépend de l'instance de formation) et *apprentissage auto-dirigé* (c'est l'apprenant qui prend ces décisions).

Relèvent ainsi de l'*hétéro-direction* des exercices faits par l'élève à la demande de l'enseignant, à la maison ou dans un centre de ressources, ou encore l'apprentissage à partir d'une méthode qui ne laisse pas de liberté de choix à l'apprenant. De la même manière, un cours individuel, en face à face ou à distance, est hétéro-dirigé si c'est l'enseignant qui décide, même s'il prend ces décisions en prenant en compte les spécificités de son élève apprenant.

Relèvent de l'*auto-direction* des dispositifs qui conduisent l'apprenant à organiser son activité d'apprentissage. Celui-ci n'est pas organisé à l'avance, l'apprenant développe son apprentissage en le dirigeant lui-même : définir ses objectifs ; gérer l'apprentissage (rythme, durée, lieu) ; choisir des supports et des tâches d'apprentissage ; évaluer les acquisitions (modalités et critères) et la manière dont l'apprentissage s'est déroulé.

3. Il existe une troisième acception du terme autonomie au sein des expressions « autonomie langagière », « autonomie communicative », où l'autonomie se définit comme une compétence efficace en langue ou en communication.

Dans la réalité, naturellement, la distinction entre hétéro-direction et auto-direction n'est pas aussi binaire : les dispositifs d'apprentissage sont plus ou moins hétéro-dirigés, plus ou moins auto-dirigés, et ce pour chaque type de décision à prendre. Par exemple :

- dans un enseignement à distance, l'apprenant a la possibilité de décider quand et où il travaille. Il est autonome quant à la gestion du lieu, du moment et du rythme de son apprentissage, mais il n'a pas d'autre choix de décision si les objectifs, les supports, les activités, les modes d'évaluation lui sont fixés : sur ces derniers aspects, son apprentissage est hétéro-dirigé.

- dans les formations en entreprise, les apprenants sont seuls ou en groupes. Il arrive souvent qu'ils définissent en coopération, ou en collaboration avec l'enseignant ou avec l'institution leurs objectifs d'acquisition, les contenus, l'organisation du travail, les formes et les critères d'évaluation. Dans ce cas, les décisions sont prises en commun.

- l'utilisation des grilles d'auto-évaluation élaborées à partir du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* conduit l'élève à évaluer ses savoirs et ses savoir-faire, même s'il reçoit par ailleurs un enseignement prescriptif.

On voit que les choix relatifs à l'apprentissage peuvent être faits par l'apprenant seul, par un groupe d'apprenants, en collaboration/négociation/concertation avec l'enseignant ou l'institution. De plus, pour chaque type de décision à prendre (objectifs, supports, tâches, évaluation), le degré d'auto-direction peut évoluer dans le temps, en passant progressivement de choix effectués par l'enseignant à des choix effectués par les apprenants. Toutes les variations sont possibles. Tout dispositif d'enseignement/apprentissage peut donc être plus ou moins hétéro-dirigé, plus ou moins auto-dirigé, en fonction de la part de liberté donnée à celui qui apprend (ou que celui-ci s'octroie). Plus le dispositif est hétéro-dirigé, moins l'apprenant décide des conditions de son apprentissage. Plus il est autodirigé, plus l'apprenant partage et assume les décisions relatives à son apprentissage.

Apprendre à apprendre

La capacité à prendre en charge son apprentissage de langue n'est pas innée, elle doit s'apprendre : l'autonomie est un objectif de formation, qu'il faut prendre en charge pédagogiquement si on décide de la promouvoir (apprendre à apprendre).

Prenons l'exemple des centres de ressources en langues, qui se présentent comme des médiathèques, et où il est possible de regarder un film, lire une revue, écouter une chanson, participer à un blog, prendre des notes sur un cours universitaire enregistré, chercher de la documentation

sur Internet, etc., autant de contacts utiles avec des langues étrangères. Mais si telle personne souhaite utiliser le centre de ressources de manière à pouvoir écouter ou lire avec plus d'efficacité, écrire ou parler de manière plus satisfaisante, il faut qu'elle soit capable de choisir des activités adaptées et des supports de travail adéquats. C'est pourquoi les responsables de centres de ressources qui souhaitent que les usagers y apprennent mieux par eux-mêmes mettent en place divers moyens de formation à l'autonomie : stages, livret, entretiens de conseil, accompagnement des apprenants (en présentiel ou à distance), documents de soutien, fiches pédagogiques, catalogage pédagogique des supports et matériaux, ...

De la même manière, face aux ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication, il s'avère que l'aide à l'apprentissage est indispensable (même si l'on constate que, de plus en plus, certains utilisateurs de technologies comme l'ordinateur ou le contexte multimédia développent des capacités d'apprentissage : Loiseau Y., Roch-Veiras S., 2006). Le plus souvent, les apprenants ignorent l'existence des possibilités et des outils, ou ne savent pas s'en servir (Kilgariff A., Grefenstette G., 2003). Même s'ils se déterminent des objectifs d'apprentissage conscients, ils manquent des compétences qui leur permettent d'identifier les documents nécessaires (ceux-ci ne sont d'ailleurs pas toujours adaptables à ce qu'ils veulent en faire).

L'aide à l'apprentissage en autonomie ne consiste pas à prendre les décisions à la place de l'apprenant, puisque l'on souhaite qu'il en soit responsable : elle lui suggère les moyens par lesquels il pourra en prendre le contrôle, c'est-à-dire qu'il sache faire des choix préparés et pertinents quant à ses objectifs d'apprentissage et à l'organisation de celui-ci.

Voici, à titre d'exemple, une activité utilisée par les formateurs du CRAPEL/ATILF pour aider des enseignants à effectuer une transition de leur fonction traditionnelle de transmetteurs de savoirs vers un rôle nouveau, celui de promoteur de l'autonomie des apprenants. Il s'agit, après réflexion individuelle ou collective, de discuter sur les alternatives suivantes du comportement de l'enseignant en salle de classe :

Fixer les objectifs	↔ Solliciter des informations sur les besoins, les envies
Déterminer le contenu du cours	↔ Donner des informations, clarifier
Choisir les matériaux	↔ Suggérer des matériaux
Choisir le moment, l'endroit, le rythme	↔ Aider à la gestion de l'apprentissage
Choisir les activités d'apprentissage	↔ Suggérer et analyser des tâches d'apprentissage
Gérer les interactions dans la classe	↔ Écouter, réagir
Commencer, démarrer	↔ Interpréter des informations
Gérer la situation d'apprentissage	↔ Fournir du <i>feed-back</i> , reformuler
Donner des devoirs	↔ Présenter des matériaux, des activités d'apprentissage

Expliquer	↔ Proposer des procédures différentes
Corriger, noter	↔ Proposer des outils et des moyens d'évaluation
Tester	↔ Être positif
Récompenser, sanctionner	↔ Encourager
...	↔ ...

Un enseignant qui adopte les comportements de la partie droite de ce tableau forme ses élèves à devenir autonomes : il transmet moins son savoir que son expertise didactique, pour les rendre capables de prendre les décisions constitutives de leur apprentissage⁴.

De la même manière, les Portfolios Européens des Langues (PEL) visent la formation à l'autonomie dans leurs trois volets (la partie auto-évaluation ; la réflexion sur l'apprentissage suscitée par la rédaction de la biographie langagière ; la sélection des matériaux qui servent à illustrer acquis et expériences pour le dossier).

La formation à l'autonomie doit permettre à l'apprenant de passer d'une culture dans laquelle il se fait enseigner à une culture dans laquelle il prend en charge les décisions relatives à son apprentissage. Apprendre à apprendre met l'accent sur la réflexivité, la mise à distance, le retour sur les stratégies mises en place (À quoi sert cet apprentissage ? Qu'est ce que j'ai appris ? À quoi sert ce que je fais quand je pratique tel exercice ? Est-ce que je m'y prends bien pour apprendre ?). Elle conduit l'apprenant à prendre davantage conscience du processus d'apprentissage dans lequel il se trouve, à identifier son propre style cognitif, à prendre conscience de ses manières d'apprendre et des choix qui lui conviennent le mieux, et à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Apprendre à apprendre suppose aussi le perfectionnement de la culture langagière (par exemple ce qu'est parler, lire, écouter ; ce qu'est le lexique, la grammaire, l'oral, l'écrit), de la culture d'apprentissage (par exemple les différences entre acquisition et apprentissage, ce qu'est l'évaluation), et de la culture méthodologique (par exemple comment définir un objectif d'apprentissage, comment sélectionner un support, une tâche d'apprentissage) (Holec H., 1998, p. 225 et suivantes).

Pour définir une formation à l'autonomie, il faut répondre aux questions suivantes : quels sont les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité à apprendre ? Quelle est la liste des décisions qui incombent à l'apprenant au moment de son apprentissage ? Comment faire acquérir cette compétence ? L'apprentissage de cette capacité à apprendre doit-elle précéder l'apprentissage lui-même ou peut-elle être acquise pendant l'apprentissage lui-même ? Suivant le type de dispositif que l'on souhaite mettre en place (à distance ou en présentiel ; en groupe ou en individuel ; autosuffisant ou destiné à s'intégrer dans un ensemble plus vaste), comment alterner les temps d'apprentissage et les temps de réflexion sur l'apprentissage ? Quelles formes peut

4. C. Puren (2004, p. 244) propose un modèle de ce genre pour réfléchir aux relations entre les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage.

prendre cette aide ? Suffit-elle qu'elle soit matérielle (documents dits de soutien, conseil électronique) ? Faut-il qu'elle soit humaine, en face à face, à distance (téléphone), médiatisée (Internet) ?

L'autonomie : pourquoi ?

Voici à présent quelques raisons évoquées habituellement pour justifier le principe de l'autonomie d'apprentissage :

1. L'apprenant doit être placé au centre de la construction de savoirs (idée issue des théories constructivistes) : ce n'est pas l'enseignement qui produit l'acquisition, mais l'apprentissage. Il en ressort que plus l'apprenant est actif dans le processus, plus il prend en charge la responsabilité de celui-ci, plus il y a de chances pour que l'apprentissage se déroule positivement.
2. Les apprenants sont tous différents, en raison de leur culture d'apprentissage, de leur passé éducatif, de leurs niveaux d'arrivée et de départ, de leurs besoins et de leurs objectifs personnels, de leur style d'apprentissage et de leurs processus d'acquisition, de leurs disponibilités mentales. Comme le dit L. Porcher, commentant Bachelard : « on ne saurait traiter pareillement chaque individu et une quelconque uniformité serait simplement, sur le plan pédagogique, dépourvue de sens » (Porcher L., 2001, p. 29). L'enseignement de langues par salles de classe, qui obéit à un cheminement identique pour tout le groupe, n'est pas susceptible de répondre à cette hétérogénéité.
3. Apprendre une langue, apprendre plusieurs langues, développer une compétence plurilingue, c'est l'affaire de toute une vie. Un des rôles de l'école et de l'université consiste à préparer les élèves et les étudiants à apprendre par eux-mêmes, de manière à éviter qu'ils soient toujours tributaires des structures d'enseignement. Apprendre à apprendre doit faire partie de l'apprentissage des langues.
4. Savoir apprendre est une compétence transversale, un savoir agir. Dans la mesure où apprendre à apprendre met au jour et perfectionne les stratégies et les procédures d'apprentissage, il est probable que quelqu'un qui sait mieux apprendre une langue saura aussi mieux en apprendre d'autres.
5. De nos jours, dans les pays développés, les ressources et les supports pour apprendre des langues sont disponibles partout. La télévision, les DVD, les logiciels d'apprentissage, et par-dessus tout Internet, transforment et multiplient l'accès à des ressources en langue étrangère. Des outils gratuits et en ligne sont créés à des fins d'apprentissage de langues. L'accès au cinéma, à la chanson, à toutes sortes de documents écrits, oraux, souvent plurilingues, ou à des échanges (forums, blogs), multiplie la possibilité d'accès à d'autres langues.

Chacun peut y accéder à tout moment, en tout lieu, dans des espaces publics ou privés (à la maison, en bibliothèque, dans le train, sur ordinateurs et sur téléphones portables). Grâce à l'accès souple et diversifié à ces ressources multipliées et multiformes, une transition peut s'effectuer entre des apprentissages en salle de classe et des apprentissages en dehors de la salle de classe, à la condition que les apprenants sachent se servir de ces ressources.

Ces constats et théories justifient le bien-fondé de l'idée d'autonomie dans le contexte culturel dont elle est issue, à savoir les milieux socio-culturellement favorisés, et les pays européens et d'Amérique du Nord. Si l'on souhaite en interroger la pertinence dans d'autres cultures et environnements, et si l'on veut la rendre réaliste et opérationnelle dans ces contextes, il faudrait pouvoir mesurer comment ces différents arguments sont susceptibles d'y être reçus et interprétés, et comment ils peuvent y prendre sens.

« **É**couter pour comprendre » (EPCO)⁵

Comme on l'a vu, si l'on souhaite mettre en place un apprentissage qui vise l'autonomie de l'apprenant, il faut associer deux éléments (Holec H., 1998, pp. 218-223) :

- d'une part, le développement de la capacité à apprendre par soi-même (objectif visé : l'autonomie de l'apprenant au sens 1) ;
- d'autre part, la mise en place des moyens qui permettent à celui qui apprend d'effectuer son apprentissage en le dirigeant (un dispositif d'apprentissage auto-dirigé).

La présentation rapide d'un outil multimédia d'apprentissage, *Écouter pour comprendre*, va permettre d'exemplifier ce que peut être la combinaison de ces deux caractéristiques. Conçu au CRAPEL/ATILF, il vise l'apprentissage de la compréhension orale de l'allemand par des francophones. Sur le même modèle ont été conçus quatre autres CDROMs destinés aux francophones qui souhaitent améliorer leur compréhension orale du polonais, du tchèque, du hongrois, et aux locuteurs de ces trois langues qui souhaitent améliorer leur compréhension du français. Le CDROM comporte deux parties : « Les documents », « La méthode ». La partie « Documents » est constituée d'une banque de données audio et vidéo d'environ 40 minutes consultables suivant diverses entrées (thème, durée, genre, accent, registre, débit). Durant le visionnement, l'utilisateur peut afficher à tout moment un sous-titrage, le supprimer, revenir sur un passage mal compris. Il a accès à la solution des activités, à la transcription et à la traduction du document, qu'il peut imprimer. Il n'y a aucun évaluateur : l'apprenant compare ses résultats à la solution fournie, consultable à tout moment, même si l'activité n'a

5. Résumé d'une description fournie par Debaisieux J.M. dans son mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches (2008) : *Linguistique descriptive et didactique des langues. D'une cohabitation heureuse à une collaboration effective*. Voir aussi Debaisieux J.M. et Régent O., 1999.

pas été achevée. Il peut prendre des notes sur les contenus et sur la façon dont se passe l'apprentissage sur un bloc-notes personnel, qui se présente ainsi comme une sorte de portfolio, sur lequel il peut revenir à tout moment. Un navigateur Internet permet en outre d'avoir accès à des sites susceptibles de fournir d'autres documents de travail.

Les boutons de navigation, qui permettent de passer d'une partie à une autre, sont très importants. Ils doivent éviter deux écueils : ne pas contraindre les parcours, de façon à ce que ce soit l'apprenant qui décide de ses choix, et en même temps ne pas laisser l'utilisateur se décourager par une consultation de toutes les rubriques. La solution passe par un choix de liens hypertextes assez nombreux, qui permettent une navigation, mais qui évitent une errance trop importante.

La partie « Méthode » présente une série de six modules qui procurent des informations sur les paramètres en jeu dans le processus de compréhension, et dans son apprentissage. Ils sont présentés en cercle sur l'écran de façon à ne pas imposer de parcours : *Comprendre c'est quoi (Comprendre tous les mots, Utiliser tous les indices, Traduire, Anticiper, Utiliser ce que vous savez déjà) ; Choisir un document (Où trouver des documents, Genre, Thème, Caractéristiques des documents, Caractéristiques de la langue) ; Connaissez-vous vous-même (Visuels ou auditifs, Comprendre pour quoi faire, Vos méthodes, Votre propre diagnostic) ; Évaluer vos progrès (Pourquoi évaluer vos progrès, Comment évaluer vos progrès, Choisissez vos outils d'évaluation, Que faire quand vous n'êtes pas satisfait ?) ; Comment travailler vos problèmes (Moments de travail, Faire des exercices, Répéter des activités, Utiliser des activités, Prendre des notes, Que faire avec des documents, Utilisez ce que vous savez déjà, Apprendre du vocabulaire) ; Vos problèmes (Reconnaissance de mots, de phrases, Connaissance du vocabulaire, Interprétation, mémorisation, Passages mal compris, Voix, accents, bruits. Concentration, fatigue).*

L'utilisateur a ainsi accès à des apports conceptuels (qui visent à l'aider à modifier ou à conforter ses représentations sur le processus de compréhension et ses modalités d'apprentissage) et à des apports méthodologiques (qui visent à la connaissance de techniques de travail nouvelles, à la diversité des ressources possibles, qu'il apprend à utiliser par lui-même).

Quelques éléments d'évaluation, rapportés par J.M. Debaisieux, permettent de mettre le doigt sur quelques-uns des enjeux apparus autour de cette innovation :

Video im Deutschunterricht, conçu suivant les mêmes principes didactiques, et prédécesseur d'EPCO, avait été financé par le Conseil régional de Lorraine. Celui-ci, finalement, et sans explications, a renoncé à distribuer l'outil dans les établissements scolaires. L'hypothèse est qu'il était trop différent des pratiques de l'institution. J.M. Debaisieux rapporte ainsi une conversation informelle avec une Inspectrice régionale d'allemand, où il apparaît que les explications données sur l'outil allaient à l'encontre des convictions pédagogiques de celle-ci

(documents sous-exploités, activités grammaticales absentes, activités de traduction ignorées).

Les utilisateurs d'EPCO disent, entre autres points positifs, qu'ils apprécient la facilité de navigation, la présence de documents authentiques, la pertinence des conseils pour apprendre, etc., mais rapportent des éléments négatifs qui semblent les désarçonner parce que non conformes à leurs représentations de ce qu'est un apprentissage de langues : l'absence de travail spécifique sur le vocabulaire, le manque de points de grammaire, ou l'absence d'exercices tout faits.

Un des utilisateurs ajoute que cet outil d'apprentissage implique un effort important, qu'il exige beaucoup de la part de l'apprenant : « *la situation d'enseignement est beaucoup plus simple, même si elle peut être moins efficace, puisqu'elle consiste à faire ce que l'on nous demande* », dit-il.

Ces éléments confirment d'autres analyses de dispositifs d'apprentissage autonomisants (par exemple Berdal-Masuy F., Briet G., Pairon J., 2004 ; Bailly S. et al., 2007 ; Carton F., Ismail N., 2007).

Il en ressort que ceux-ci apportent un gain : des apprenants plus responsables, plus autonomes, plus chercheurs, plus indépendants, plus critiques, plus engagés, plus conscients, doués de capacités plus durables ; des équipes de formateurs plus dynamiques ; la découverte de solutions didactiques originales.

Ils ont aussi un coût :

- le coût de matériels d'apprentissage différents des supports habituels d'apprentissage hétéro-dirigés, de la modification éventuelle de la structure d'apprentissage existante, et de la mise en place de l'aide à l'apprentissage vers les apprenants (formation à l'autonomie) ;

- le coût de formation pour les formateurs/conseillers ;

- le coût psychologique et social pour les institutions et les acteurs, puisque les changements de pratiques qu'induit la visée autonomisante transforment les rôles des apprenants et des intervenants/enseignants. des difficultés pour des décideurs institutionnels, des formateurs et des apprenants, qui ne sont pas prêts d'emblée à accepter et à mettre en application cette innovation qu'est l'auto-direction (changements de culture, évolutions de représentations, attitudes réflexives qui se trouvent en contradiction avec l'idéologie ambiante de la rapidité et de l'efficacité, de la fascination pour le profit rapide et de l'immédiateté digitale).

Cependant, tout cadre d'enseignement/apprentissage peut être plus ou moins autonomisant, en fonction du degré de participation des apprenants aux décisions relatives à leur apprentissage. L'auto-direction peut être partielle ou totale, évoluer dans le temps, ou en fonction des objectifs d'apprentissage. Elle peut aussi être collective ou individuelle, pour certains élèves et pas pour d'autres, suivant leur choix. Elle peut prendre des formes très diverses, mais tous, de la salle de classe aux centres de ressources, des plates-formes collaboratives aux outils multimédias, en fonction de leur contexte, sont susceptibles d'intégrer une formation à l'autonomie.

Bibliographie

- Cadre Européen Commun de Référence : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- BAILLY S., COLACO L., KELES M., MENDEZ C. (2007), « Une innovation au lycée : l'autodirection en langues », in *Les approches non-conventionnelles en didactique des langues*, Les cahiers de l'ASDIFLE n° 19, Paris.
- BERDAL-MASUY F., BRIET G., PAIRON J. (2004), « Apprendre seul, à son rythme et encadré », in *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*, ELA n° 134, Didier Érudition-Klincksieck.
- CARTON F., ISMAIL N. (2007), « Mise en œuvre d'un dispositif d'auto-apprentissage : freins et propositions de remédiation », in *Les approches non-conventionnelles en didactique des langues*, Les cahiers de l'ASDIFLE n° 19, Paris.
- DEBAISIEUX J.M., REGENT O. (1999), « Écouter pour comprendre : un outil multimédia pour la compréhension orale », in *Mélanges CRAPEL*, Université Nancy 2.
- DICKINSON L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press.
- HOLEC H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon (première publication 1979, Strasbourg, Conseil de l'Europe).
- HOLEC H. (juillet 1998), « L'apprentissage auto-dirigé : une autre formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde / Recherches et applications*, Hachette.
- KILGARIFF A., GREFFENSTETTE G. (2003), « Introduction to the special issue on web as corpus », in *Computational Linguistics*, 29/3, pp. 333-347.
- LIDDICOAT A.J., ZARATE G. (juillet 2009), « La didactisation des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », in *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Le français dans le monde / Recherches et applications*, CLE International-FIPE.
- LITTLE D. (1991), *Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems*, Authentik Language Resources Ltd.
- LOISEAU Y., ROCH-VEIRAS S. (2006), « La non dépendance de l'apprenant dans un enseignement-apprentissage guidé en contexte multimédia », in *Mélanges CRAPEL n° 28*, Université Nancy.
- PORCHER L. (2001), « L'éducation comparée et les langues. De quelques principes et conséquences », in *Éducation comparée et enseignement des langues*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 13, Paris.
- PUREN C. (2004), « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique », in *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*, ELA n° 134, Didier Érudition-Klincksieck.
- VILLANUEVA M. (2006), « ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism », in *Mélanges CRAPEL*, n° 28, Université Nancy 2.

Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS, TOURS E.A. 4246 DYNADIV

Les sociétés contemporaines sont caractérisées par l'accroissement de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle, dans différents secteurs d'activités et selon des degrés variables. Le Japon n'échappe pas à cette tendance, même si le phénomène y est sans doute moins développé que dans d'autres lieux, et si les enjeux y apparaissent très différents de ceux qu'on peut identifier en Europe, notamment en matière de politique linguistique.

Dans cette configuration, on ne peut réfléchir aux apprentissages langagiers sans prendre en compte les dimensions politiques, idéologiques, sociales, affectives, etc., qui les accompagnent, à moins de ne considérer les langues que comme de purs outils techniques. Apprendre des langues, ou plutôt développer et diversifier ses ressources linguistiques, c'est donc appartenir potentiellement à des réseaux d'échanges variés dans de multiples domaines, construire du lien social, s'affirmer différent, vis-à-vis des autres et de soi-même. L'élaboration, en Europe, d'un cadre commun repose avant tout sur des pré-supposés de ce type : il n'est pas seulement un outil « technique », mais il vient en appui au projet politique de construire une Europe à la fois une et diverse, en proposant des orientations linguistiques et culturelles cohérentes avec ce projet.

Il n'est évidemment pas question d'adapter, ni même de transposer ce qui a été conçu en Europe en fonction d'une histoire et de finalités comme celles-ci, à un environnement comme celui du Japon, ou même de l'Asie de l'Est, dont les caractéristiques historiques, les enjeux géopolitiques, les choix socio-économiques, les traditions éducatives et les relations entre les États sont d'un tout autre ordre.

En revanche, on peut sans doute s'inspirer de certaines formes de réflexions ou de démarches qu'a permis de susciter l'élaboration du CECR pour s'interroger, en fonction de caractéristiques contextuelles diverses, sur l'enseignement des langues au Japon, qui fait l'objet d'insatisfactions récurrentes¹.

C'est dans cette perspective que j'examinerai l'intérêt éventuel de démarches de type « portfolio » pour l'enseignement des langues au Japon, en particulier dans la perspective de construction d'une compétence plurilingue.

Le Japon, un espace plurilingue ?

Il peut sembler paradoxal, *a priori*, d'accoler les deux termes « Japon » et « plurilingue ». Pourtant, de nombreuses études ont souligné à plusieurs reprises différentes formes de pluralité constitutives des dimensions linguistiques et culturelles mises en œuvre au Japon (voir par exemple Denoon et al., 1996). Mais si Katô Shuichi a été ressenti, dans les années 1950, comme un provocateur en mettant en lumière « l'hybridité de la culture japonaise » (Brock, 2003), c'est sans doute parce que le Japon est perçu (y compris par les Japonais eux-mêmes) comme formant une société profondément unifiée et homogène, rejetant hors du groupe le « clou qui dépasse » (L'Hénolet, 1997).

Malgré ces résistances, les effets de la globalisation y sont aussi présents qu'ailleurs et le fait de prendre conscience de la diversité de la société japonaise, en particulier sur le plan linguistique et culturel, apparaît comme un enjeu important, notamment dans la perspective prévisible d'un accroissement de l'immigration dans les années à venir. Si j'essaie de procéder à un tour d'horizon rapide des formes de plurilinguisme qu'on peut y discerner, il semble que, comme dans d'autres environnements, il soit possible de les regrouper en trois grandes catégories :

- des formes de plurilinguisme avec les langues « étrangères » enseignées : l'anglais, langue enseignée de manière obligatoire dans le secondaire et dont il est envisagé qu'elle puisse être introduite dès l'école primaire ; les autres langues enseignées (options dans l'enseignement supérieur et dans quelques rares lycées privés) ; les langues des pays voisins, en particulier le chinois, langue la plus enseignée après l'anglais, et le coréen ;
- des formes de plurilinguisme liées aux migrations : avec les langues d'Asie du Nord-Est, voire du Sud-Est (le coréen, le chinois et, dans une moindre mesure, le tagalog) ; avec le portugais et l'espagnol (descendants de Japonais revenus du Brésil et du Pérou, notamment du fait de besoin de main-d'œuvre²) ;

1. Plusieurs travaux ont abordé à différentes reprises la question des difficultés des apprenants japonais vis-à-vis de l'apprentissage des langues, et notamment du français (voir notamment Chevalier, 2008a et b ; Pungier, 2006a).

2. De nombreux Japonais se sont en effet installés au Brésil (en particulier à Sao Paulo, voir <http://www.ibge.gov.br/brasil500/japoneses/destinoimig.html>) et au Pérou et ce sont leurs descendants que les autorités japonaises incitent principalement à revenir pour occuper les emplois non pourvus.

– des formes de plurilinguisme « interne » : avec des langues « patrimoniales » considérées comme différentes (ainu, ryukyu) ; entre les variétés (notamment régionales) de japonais oral, qui sont souvent reconnues et commentées de manière non péjorative; du fait du fonctionnement polygraphique du japonais³.

Cette diversité « habituelle » pourrait contribuer à développer une certaine aisance dans l'apprentissage des langues, ce qui n'est pas majoritairement constaté : l'idéologie homogénéisante occulte probablement cette capacité potentielle et empêche les apprenants de s'appuyer sur elle, de la mobiliser pour aborder de nouveaux apprentissages linguistiques et s'y projeter. On constate ici comme dans d'autres environnements, en France notamment où l'idéologie monolingue est particulièrement prégnante : ce n'est pas tant la *composition* du répertoire qui importe que la *conscience* qu'on en a et les *projets* que cela permet de développer. En outre, les traditions éducatives fortement liées à cette idéologie renforcent l'insécurité des apprenants et leur incapacité à éprouver leurs possibilités et à en tirer parti.

Les démarches de type portfolio pourraient présenter l'avantage de rendre visibles leurs propres répertoires aux yeux des apprenants, de leur faire prendre conscience, précisément, des ressources dont ils disposent déjà et de les motiver pour les activer et s'inscrire ainsi dans un parcours d'appropriation pluriel et diversifié. L'appui sur ces expériences variées de la diversité/pluralité permettrait ainsi d'envisager le développement d'une dimension plurilingue dans l'enseignement japonais, si on se fonde sur le point de vue selon lequel le plurilinguisme ne se décline pas en l'apprentissage complet, additionnel et (quasi) parfait de plusieurs langues, mais se définit comme une compétence intégrée mobilisant diversement des ressources plurielles (voir Coste, Moore, Zarate, 1997 et Castellotti & Moore, à par.). Avant de faire quelques propositions en la matière, je rappellerai les principaux aspects caractérisant ces démarches.

Les portfolios des langues : quelques rappels

Le principe même des portfolios n'est ni une nouveauté, ni une technique spécifique à l'apprentissage des langues. C'est principalement dans le domaine du travail et de la formation professionnelle que s'est développée la notion de portefeuille de compétence ou de portfolio, après avoir fait l'objet d'utilisations quelque peu différentes dans le domaine artistique où, depuis longtemps, les professionnels rassemblent des éléments significatifs de leur parcours et de leurs œuvres pour se présenter aux autres (voir notamment Coste, 2003). Dans tous les cas, le principe de base est le même : réunir, pour mieux d'abord en

3. Le japonais s'écrit en associant principalement trois types de graphies : les kanji (caractères hérités du chinois), les hiragana (syllabaire transcrivant essentiellement les morphèmes grammaticaux) et les katakana (autre syllabaire transcrivant les mots empruntés à d'autres langues).

prendre conscience puis ensuite visibiliser et faire reconnaître, par différentes instances et à différents niveaux, les caractéristiques d'un parcours formatif ou professionnel et/ou ses résultats.

Dans le domaine des langues et de leur apprentissage, il semble, d'après Simon et Thamin (2009), que les premières mentions aux biographies langagières remontent à la fin des années 1970, en Europe, dans le cadre des travaux sur l'identification des besoins des apprenants, notamment adultes :

« Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. »
(Richterich & Chancerel, 1977 : 27)

Ces réflexions s'inscrivent dans les orientations développées au cours des années 1970 par le Conseil de l'Europe, destinées à étudier les possibilités d'organiser l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe sous la forme d'un système d'unités capitalisables « in order to allow an approach based on the individual motivations and capacity of the adult learner » (Trim, 1973 : 1). Elles ont été renforcées au cours des années 1980 par les travaux sur l'autonomie dans l'apprentissage (Holec, 1985, Little, 1991). C'est dans la perspective de l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2003-2007) que les portfolios se sont imposés comme une modalité particulièrement à même de matérialiser les principales orientations sous-tendant ces travaux, à savoir l'autonomie dans l'apprentissage, la perspective plurilingue, l'affirmation de la dimension sociale et identitaire et les aspects interculturels.

Les portfolios européens des langues (PEL) : principales caractéristiques

Pour être accrédités par le Conseil de l'Europe, les PEL répondent à des principes et lignes directrices communs, tout en étant largement contextualisés selon les pays, les âges, les types de publics concernés, etc. Ils sont tous organisés selon une structure identique : une biographie langagière, destinée à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; un passeport mentionnant les certifications officielles et faisant état des compétences langagières et des expériences d'apprentissages linguistiques et interculturelles significatives ; un dossier permettant de rassembler des matériaux

divers servant à documenter et illustrer les expériences et les acquis. On peut identifier trois fonctions principales pour les portfolios, une fonction **d'information**, une fonction **pédagogique** et une fonction **éducative** qui ont été rappelées à plusieurs reprises (voir notamment Castellotti & Moore, 2006).

On s'intéressera ici à la façon dont un portfolio, plus particulièrement, décline la perspective plurilingue pour donner du sens aux orientations affirmées. On analysera en particulier les moyens par lesquels un tel portfolio remplit plusieurs fonctions susceptibles de contribuer à la construction d'une compétence plurilingue, en favorisant une prise de conscience et une valorisation des répertoires pluriels des apprenants, en articulant les connaissances, capacités et attitudes construites dans et hors de l'école, en encourageant et en explicitant les circulations interlinguistiques. Il s'agit alors non seulement d'évaluer ces ressources, mais aussi (et peut-être surtout) de reconnaître et de valider des stratégies permettant de les construire, et d'inciter apprenants et enseignants à développer/enseigner ces stratégies.

Plurilinguisme et portfolio : un exemple

À travers l'exemple du *PEL Collège*, destiné aux élèves du secondaire 1^{er} degré (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004), on peut voir comment certaines activités proposées, incitations à la réflexion et projets à effectuer, permettent de rendre conscient, plus particulièrement, la dimension plurilingue des apprentissages et de lui donner consistance. Il s'agit donc de favoriser la reconnaissance et le développement des plurilinguismes scolaires et non scolaires :

- en reconnaissant leur existence à travers les langues apprises, mais aussi celles parlées dans l'environnement proche ou rencontrées à diverses occasions. Le mode d'emploi précise : « Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc., même si tu penses que tu ne les parles pas très bien. » (*PEL Collège*, p. 5) ;
- en explicitant leur mise en œuvre dans la vie de tous les jours, dans des activités diverses qui visibilisent des circulations interlinguistiques. On propose ainsi aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont déjà fait en servant de plusieurs langues, dans différentes situations (*PEL Collège*, p. 11) ;
- en formulant et en caractérisant des manières d'apprendre dans une perspective plurilingue, c'est-à-dire en s'appuyant sur les connaissances antérieures pour favoriser les comparaisons, les transferts et les mises en relation : il s'agit alors de prendre conscience qu'on apprend avec et

entre les langues, en jouant sur les circulations et les appuis mutuels (*PEL Collège*, p. 14) ;

– en inscrivant la pluralité comme constitutive des ressources langagières : le *PEL Collège* présente des descripteurs communs dans une même grille qui permettent de situer ses compétences dans les différentes langues considérées, y compris la langue de l'école et les langues de la famille ;

– enfin, en proposant des pistes de projets pédagogiques et d'activités individuelles et collectives invitant notamment les élèves peu familiarisés avec la pluralité à enrichir leurs connaissances et à en développer une conscience plus aigüe. Le livret 2 du PEL donne ainsi des exemples d'activités adaptées à l'âge des apprenants permettant de documenter la diversité/pluralité linguistique et culturelle dans leur environnement (école, milieu urbain, productions culturelles, etc.).

À partir de cet exemple, on peut s'interroger sur les façons possibles de s'inspirer de cette démarche pour ancrer les enseignements de langue au Japon dans une perspective plurilingue.

L *'intérêt éventuel de démarches portfolio au Japon*

Malgré des traditions éducatives *a priori* peu favorables au développement d'une conscience réflexive du processus d'apprentissage (Chevalier, 2008b), plusieurs études récentes témoignent d'un intérêt pour une réflexion sur l'autonomie dans l'apprentissage (voir notamment Ohki et al., 2007, et dans ce volume).

Dans un article récent, J.N. Nishiyama insiste sur le fait qu'un des intérêts du CECR est de constituer une source d'inspiration pour réfléchir sur l'enseignement des langues, son organisation et d'éventuelles formes d'harmonisation ainsi que sur la question du plurilinguisme au Japon (Nishiyama, 2009 ; voir aussi Ohki, 2010). La démarche sous-tendue par les portfolios peut contribuer de manière utile à cette réflexion, non pas en les adoptant tels quels, c'est-à-dire comme des « bras armés du CECR », mais en s'en inspirant comme des moyens de construire et de conscientiser des parcours d'appropriation contextualisés :

– d'un point de vue éducatif « large », à savoir sur le plan du développement de l'autonomie, en mobilisant les portfolios comme facteurs de motivation pour l'apprentissage des langues et pour le suivi et la cohérence de cet apprentissage ;

– d'un point de vue métalinguistique et métacognitif, en les utilisant comme supports d'une activité réflexive sur les langues apprises et les moyens de les apprendre ;

– du point de vue, enfin, de la dimension plurilingue de ces parcours.

C'est sur ce dernier point que j'insisterai en essayant de réfléchir plus concrètement sur les façons dont des portfolios contextualisés (ou « détournés », voir Pungier, 2006b) pourraient favoriser la construction d'une compétence plurilingue et rendre les apprenants japonais plus conscients de cette construction. Je repartirai pour cela d'une citation de D. Coste :

[...] on peut retenir différentes versions de ce qu'on entendra par plurilinguisme, mais celle qui prévaut est que toute éducation aux langues (et par les langues) suppose une approche globale qui tienne en considération les langues premières, d'instruction, étrangères, régionales, de minorités, d'immigration et qui inclue dans les finalités éducatives le développement du plurilinguisme individuel. (Coste, 2007 : 10).

Dans la continuité de cette orientation, on pourrait imaginer quelques directions privilégiées pour engager ce travail, notamment en incitant les apprenants à prendre conscience de la pluralité linguistique et culturelle (même ténue) de leurs parcours, en partant de questionnements généraux sur leur biographie langagière, incluant les différentes expériences de rencontres linguistico-culturelles vécues depuis leur enfance, dans des situations et par des activités diverses, notamment par le biais de la télévision, de la radio, du cinéma, de l'art, de la musique, de la littérature, de la presse, de l'Internet, etc. Ce type de recensement devrait s'accompagner de questionnements sur ce qu'ils ont tiré de ces expériences, ce qu'elles ont provoqué en eux, sur la manière dont elles ont été perçues, plus ou moins enrichissantes, décourageantes, dérangeantes, motivantes...

Ces premières réflexions pourraient s'accompagner ensuite d'un travail plus systématique d'observation de la pluralité à l'œuvre au sein même du japonais, de son histoire et de son évolution. On peut aussi imaginer, le cas échéant, de provoquer si nécessaire une prise de conscience (*Awareness*) de ces expériences de la pluralité à partir d'activités et de projets mettant en évidence leur existence (voir par exemple les projets du livret 2 du PEL collège à adapter en fonction des âges et intérêts des étudiants (environnements urbains francophones, mais aussi films, arts et littérature, publicité, etc.).

Enfin, il apparaît nécessaire de réfléchir plus concrètement avec les apprenants, du point de vue de leur apprentissage, aux moyens de transformer ces expériences en compétence :

- par la valorisation des aspects de la compétence plurilingue en construction chez les apprenants : ce que je sais déjà faire (même de façon très simple : connaître la disposition matérielle d'un texte, déchiffrer la graphie latine, identifier des « mots »), ce pour quoi je peux avoir recours à une autre langue/à du parler bilingue, selon les personnes et les situations, etc.

- en travaillant sur les stratégies à développer pour apprendre des langues en général mais aussi pour tirer parti des capacités déjà construites et de leur transférabilité : ce qui peut être transféré, comparé, en s'appuyant notamment sur l'apprentissage antérieur de l'anglais,

sur les emprunts du japonais à des mots d'origine « latine », sur du lexique international, etc. On rejoint ici les expériences et démarches d'intercompréhension, élargies à des langues considérées comme « non voisines ».

* * *

Commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue c'est toujours, de manière plus ou moins consciente, aller à la découverte d'un univers que l'on se représente comme autre, différent, étrange(r), insécurisant, voire dangereux. Il importe donc, pour oser franchir ces entraves instabilisantes et paralysantes et construire une rencontre, de parvenir à ébaucher la trame (plutôt que le cadre) à partir de laquelle peuvent se construire des relations permettant un engagement conscient et motivé dans cette rencontre. Une démarche biographique telle que celle développée dans les portfolios apparaît alors appropriée pour tisser ces relations, dans la mesure où elle associe étroitement la mobilisation d'une conscience réflexive des apprenants et leur devenir, en les incitant à construire des projets d'apprentissage réalistes en fonction de leur parcours et de leur environnement et à (auto)évaluer tant le processus que les résultats.

La démarche ainsi construite, en visibilisant des parcours déjà (partiellement) plurilingues et pluriculturels, explicite des moyens de continuer à développer et à enrichir cette compétence, tout en visant à conquérir une certaine autonomie, les deux aspects se renforçant mutuellement : le développement de la compétence plurilingue permet d'être plus autonome dans l'usage et l'apprentissage des langues, tandis que le renforcement de l'autonomie sécurise et encourage à aller plus loin dans l'apprentissage.

Bibliographie

- BEACCO J.-C. et BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BROCK J. (2003), « Entretien : Katô Shûichi », Daruma. *Revue d'études japonaises* n° 12/13, pp. 305-380.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2006), « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », dans Molinié M. (dir.), *Le français dans le monde / Recherches et applications*, janvier 2006 « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », pp. 54-68.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? » dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Éditions des Archives contemporaines, pp. 181-201.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. (à par.), « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept » dans Blanchet P. & Charde-net P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Éditions des Archives contemporaines / AUF.

- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., & TAGLIANTE C. (2004), *Portfolio européen des langues collège*, Paris, Didier/ ENS/CIEP.
- CHEVALIER L. (2008a), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n° 1, pp. 67-83.
- CHEVALIER L. (2008b), « La dynamique d'enseignement-apprentissage en classe de FLE : une intensité faible dans le contexte éducatif japonais », *Études de langue et littérature françaises de l'université Seinan-Gakuin* n° 51, pp. 61-72.
- Conseil de l'Europe (2000), *Portfolio européen des langues. Principes et lignes directrices*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- COSTE D. (2003), « Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité », *L'École Valdôtaine*, 61 - Supplément, pp. 7-11.
- COSTE D. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007, [http://www.francparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference]
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DENOON D., HUDSON M., MCCORMACK G. & MORRIS-SUZUKI T. (eds) (1996), *Multicultural Japan : Paleolithic to Postmodern*, Cambridge, UK, CUP.
- HOLEC H. (1985), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- L'HÉNORET A. (1997, 1^{re} ed. 1993), *Le clou qui dépasse. Récit du Japon d'en bas*, Paris, La Découverte/Poche Essais.
- LITTLE D. (1991), *Learner autonomy : Definitions and Problems*, Authentic Language Learning Resources Ltd.
- 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*, Vol. 4, n° 1, pp. 54-70.
- OHKI M. (2010), « Développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon : stimuler la motivation par l'éducation au plurilinguisme », communication au colloque *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, Paris, INALCO.
- OHKI M. et al. (2007), « Nécessité et efficacité de l'apprentissage autonome assisté par ordinateur », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, n° 1, pp. 130-152.
- PUNGIER M.-F. (2006a), « Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n° 1, pp. 78-95.
- PUNGIER M.-F. (2006b), « Portfolios : des modèles à détourner », *Rencontres pédagogiques du Kansai* n° 20, pp. 22-27.
- RICHTERICH R. & CHANCEREL J.-L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier - Conseil de l'Europe.
- SIMON D.L. & THAMIN N. (2009), « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières », *Carnets d'atelier de sociolinguistique* n° 4 « Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », <http://www.u-picardie.fr/LESLaP/spip.php?article260>, consulté le 7 mars 2009.
- TRIM J.L.M. (éd.) (1973), *Symposium on a Units/Credits System for Modern Languages in Adult Education. Consolidated Report*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED086006&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED086006, consulté le 2 mars 2011.

Vers un apprentissage autonome des étudiants de français langue étrangère

Une expérience vietnamienne

LÊ THI PHUONG UYEN ET SON ÉQUIPE
(PHAM DUY THIEN, TRAN LE BAO CHAN,
HUA TRAN NGUYEN KHOI, LUU MINH TUAN
LE PHAM MINH TUAN)

UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HOCHIMINH-VILLE (VIETNAM)
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Actuellement l'autonomie occupe une place primordiale dans toutes les formations, notamment dans l'enseignement des langues. Vu les attentes d'une société en mutations rapides, notre Département de français est appelé à diversifier ses formations : ainsi il ne se limite plus à la formation universitaire et post-universitaire des enseignants de français mais prépare également les jeunes Vietnamiens à divers métiers utilisant la langue française, à savoir la formation des traducteurs-interprètes et la préparation aux métiers du tourisme.

Face à ces nouvelles missions, nous avons recours à l'approche actionnelle selon laquelle apprendre une langue, c'est communiquer et réaliser des tâches ensemble. Cette approche met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant en passant par la pédagogie de projet.

Dans le cadre de cet article, nous aimerions présenter une expérience de l'équipe des formateurs du Département qui a mené un projet collectif destiné aux étudiants en deuxième année. Nous décrivons d'abord la réalisation du projet, les outils utilisés, les difficultés rencontrées, l'évolution des attitudes observées chez les étudiants, les modalités d'évaluation ainsi que les mesures de régulation. Nous analyserons ensuite les modifications des rôles et des activités d'enseignement-apprentissage que génère l'objectif d'autonomisation chez les étudiants ainsi que les conditions de réussite de l'entreprise.

Lors de la préparation du projet, l'équipe d'enseignants a été amenée à se poser des questions comme suit :

Quel dispositif monter pour développer l'autonomie chez les étudiants, pour les préparer à l'exercice de différents métiers utilisant le français ?

Qu'entendons-nous par autonomie de l'apprenant ?

Quels en sont les résultats observables ? Comment évaluer ?

Contexte de travail

L'équipe d'enseignants est composée de six formateurs chargés d'enseigner la langue française aux étudiants (à savoir l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite, la compréhension écrite).

Les 36 étudiants dont le niveau est hétérogène viennent de plusieurs régions du pays (Nam Dinh, Phu Yen, Nha Trang, Dalat, Buon Me Thuot, CanTho, Tien Giang, Ben Tre, Dong Thap, Ho Chi Minh). Les conditions de travail sont modestes : en classe, nous disposons de manuels de FLE, d'un tableau noir, de la craie, d'un matériel audio-visuel élémentaire et hors de la classe, les étudiants ont accès à l'internet et à la salle de documentation du département. Nous n'avons pas de logiciels d'auto-apprentissage. Le problème qui se pose à l'équipe d'enseignants est le suivant : comment développer l'autonomie des étudiants dans ce contexte ?

C'est dans ces conditions d'enseignement-apprentissage que le projet intitulé « *Dans la peau d'un journaliste* » (proposé par le manuel *Tout va bien ! 3*) a été introduit au cours du premier semestre de l'année académique 2008-2009. Voici le dispositif que nous avons monté pour la réalisation du projet.

Description du dispositif

Les *objectifs* du projet sont formulés comme suit :

- objectif global : allier l'autonomie et l'apprentissage.
- objectifs spécifiques : le projet vise à acquérir des compétences langagières (rédiger un article de presse; discuter et défendre son point de vue); des compétences transversales (sensibiliser à travailler en groupe; à rechercher, sélectionner et analyser des informations); des compétences culturelles (découvrir la presse francophone, la composition d'un journal français).

Au terme du projet, les étudiants doivent produire un recueil d'articles de presse.

Les *modalités de travail* sont les suivantes :

- les deux acteurs que sont l'équipe d'enseignants et les étudiants sont invités à respecter le cahier des charges qui détermine les responsabilités

des groupes et celles des accompagnateurs et qui indique aussi les différentes étapes du projet ;

– les 36 étudiants sont divisés en huit groupes de travail. Chaque groupe est représenté par un coordinateur chargé de faire un rapport toutes les deux semaines à son enseignant-accompagnateur ;

– l'équipe d'enseignants est responsable d'organiser des ateliers en vue de fournir des outils indispensables au travail demandé aux différentes étapes : atelier de préparation à la réalisation du projet (explication des objectifs, constitution des groupes, répartition des tâches) ; atelier d'initiation à la recherche documentaire et au traitement des informations ; atelier d'écriture.

Au cours du projet, les enseignants-accompagnateurs suivent de près les réactions des étudiants en vue de régulations immédiates.

Quant aux étudiants, ils sont encouragés à tenir un journal de bord dans lequel ils peuvent noter leurs remarques, leurs réactions sur le travail demandé. Cet exercice vise à entraîner chez les étudiants un retour réflexif sur la tâche effectuée, et à verbaliser leur pensée (Vygotski, 1997).

Les modalités d'évaluation de la réalisation d'un projet sont à redéfinir : en effet, à côté des critères d'évaluation traditionnels (qualité du produit), les enseignants doivent prendre en compte les spécificités du contexte : contraintes institutionnelles (il faut des notes en fin de semestre), caractéristiques du public (qui ne travaille pas s'il n'y a pas de notes), et répondre aux questions suivantes : comment évaluer le travail personnel des étudiants dans un projet collectif ? comment mesurer l'efficacité du travail de groupe ?

Nous allons dans la partie qui suit faire état de la réalisation du projet et des difficultés que nous avons rencontrées.

Difficultés rencontrées pendant la réalisation

Durant la réalisation du projet ont surgi des imprévus qui nous ont permis de réfléchir sur notre rôle d'enseignants-accompagnateurs. En effet, quelle attitude adopter par l'enseignant dans une perspective d'autonomisation des apprenants ? Les suivre de près à chaque étape du travail ou prendre en compte seulement le produit final ? Au sein de notre équipe, les avis divergent là-dessus et nous ne sommes pas arrivés à un consensus sur l'attitude à prendre envers les étudiants.

Nous nous sommes aussi heurtés à la résistance de certains étudiants. Ils ne trouvent aucune motivation à s'engager dans le projet : à quoi bon la rédaction d'un article de presse alors qu'ils sont formés pour devenir professeur, traducteur et interprète ? Certains apprenants dotés d'un bon niveau de langue ont souhaité abandonner dès la première étape. D'autres, en général les moins bons, craignaient de ne pas

pouvoir accomplir le travail confié qui leur demandait un investissement en temps, en énergie, en initiative et en responsabilité. D'autres avaient des problèmes de communication avec leur accompagnateur. Face à ces difficultés, l'équipe d'enseignants a pris des mesures de régulation en modifiant certaines modalités de travail.

Régulations de l'équipe

Nous avons mis plus de souplesse dans le suivi et favorisé plus d'initiative et de marge de manœuvre aux étudiants. En outre, nous les avons encouragés à tenir un journal de bord en langue maternelle : ils y noteraient leur plan de travail à chaque étape, la réalisation des tâches, tout comme leur évolution psychologique. Cet exercice demandait l'implication personnelle de chaque étudiant car il lui servirait le jour de l'exposé oral.

Les modalités d'évaluation ont été aussi modifiées. Au début, l'équipe d'enseignants avait pensé à donner seulement un bonus aux résultats semestriels, mais devant le désintérêt de certains étudiants qui avait pour origine l'absence de notes, nous avons décidé de réintroduire une évaluation plus traditionnelle.

En groupe, les étudiants devraient présenter oralement le cheminement de la réalisation du projet devant un jury composé de 3 formateurs (ceux qui n'étaient pas chargés du groupe en question afin de garder toute la neutralité). Ils avaient pour tâche de faire part au jury de leurs impressions et réflexions sur le travail effectué (difficultés rencontrées, et résolution des problèmes ; remarques sur le rôle de l'accompagnateur). Ce travail noté permettrait aux étudiants de relater et de réfléchir sur le travail réalisé ; d'argumenter leur choix ; par conséquent de développer leurs compétences langagières.

Outils d'analyse du dispositif

L'évaluation de l'évolution chez les étudiants, à la suite de la réalisation du projet, s'est faite à partir des réponses à un questionnaire qui leur est adressé ; des entretiens (enregistrés) avec les jurys au cours de l'exposé oral (8 enregistrements).

Parmi les 36 exemplaires du questionnaire distribués aux étudiants, nous avons obtenu seulement 24 retours, en raison des vacances du Tet (nouvel an traditionnel).

Le dépouillement des réponses a donné les résultats suivants : 15/24 étudiants veulent bien faire un autre projet ; 22/24 étudiants se sentent satisfaits de leur production car le produit final montre des efforts de tout le groupe ; 23/24 étudiants constatent l'utilité du projet ; 23/24 étudiants affirment le rôle indispensable des accompagnateurs.

Face à ces résultats, nous pouvons constater une évolution très nette chez les étudiants qui ont pris conscience des effets formateurs du projet mené, alors qu'auparavant ils avaient eu des réactions de rejet.

Les échanges entre les enseignants et les étudiants, très riches, ont permis de compléter les informations obtenues par le questionnaire : d'une part, nous y avons trouvé des éléments de réponse à nos questions de recherche : « *Qu'entendons-nous par autonomie de l'apprenant ? Quel serait le dispositif afin de développer l'autonomie chez les étudiants ?* » ; d'autre part, nous avons pu connaître en détail les réactions positives et négatives des formés.

Holec (1973) définit l'autonomie dans le contexte de l'apprentissage comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage* ». Cette définition rejoint dans une certaine mesure les résultats recueillis qui sont les suivants :

1. L'autonomie des étudiants se manifeste par : une capacité de réalisation d'un projet commun. Comme l'a précisé E4 : « *c'est utile, nécessaire donc je pense qu'il faut encore des projets pour que nous puissions travailler* » ; une capacité de prise d'initiatives. Écoutons la réflexion de E7 : « *on est capable de travailler tout seuls, on peut faire des recherches tout seuls* » ; une capacité de gestion d'un travail d'équipe. Voyons la remarque de E19 : « *pour bien travailler avec les autres on a un principe de base pareil au slogan de la république française c'est liberté, fraternité, égalité par exemple on est libre de relever l'idée mais il faut qu'on parle fraternellement et qu'on écoute les autres* » ; une capacité de retour réflexif sur le travail effectué. Écoutons les enseignements de E10 : « *je n'aimais pas travailler en groupe mais, grâce à des amis, je peux trouver des expériences ou des qualités de mes amis pour améliorer moi-même* » ; et celle de l'analyse du cheminement vers le savoir à l'aide du journal de bord et des entretiens avec le jury. Voici le recul de E20 : « *malgré les obstacles, nous avons appris des compétences transversales surtout c'est les bons souvenirs entre les trois membres et les leçons précieuses* ».

2. Nous comprenons, également, que pour favoriser l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation dans le contexte de travail qui est le nôtre, le dispositif de formation doit s'appuyer sur la pédagogie de projet qui met l'accent sur le développement des compétences chez l'apprenant en le plaçant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a choisi ou qu'on lui a proposé (P. Perrenoud, 1995) ; un dispositif d'accompagnement des étudiants qui s'inscrit dans une logique de temps (le projet en cours d'élaboration), de relation (une relation d'échanges qui passe par des entretiens où l'accompagné peut s'exprimer librement, à partir des problèmes qu'il rencontre réellement et tels qu'il les appréhende), et d'espace (le dispositif mis en place par l'institution) (J.-Y. Bodergat, 2006) ; des modalités d'évaluation qui

visent à faire verbaliser l'expérience vécue et qui permettent un retour réflexif de l'étudiant sur le travail réalisé.

3. Quant aux étudiants, ils ont souligné les apports positifs du projet en tant qu'activité d'apprentissage. Il s'agit de la découverte des spécificités d'un article de presse ; du développement des capacités de discussion et de défense d'un point de vue ; des intérêts personnels au cours de la réalisation de projet ; des utilités du travail de groupe.

4. Cependant, malgré les appréciations positives concernant la réalisation du projet, les étudiants ont fait aussi état des difficultés rencontrées :
– au cours du travail d'équipe : difficulté d'obtenir un consensus au sein du groupe :

E_i : « *Trop de fatigue, trop de pression* »

E_m : « *Mon groupe ne pouvait pas travailler ensemble le plan changeait tout le temps* »

E_o : « *Difficulté d'obtenir un consensus* »

– au cours de la gestion du projet : activité chronophage, problèmes d'écriture

E_a : « *On a changé plusieurs fois de sujet... les informations étaient trop nombreuses* »

E_t : « *J'ai des difficultés d'écriture* »

– dans les relations avec les accompagnateurs :

E_f : « *Informations trop générales, peu claires* »

E_m : « *Différents points de vue entre les accompagnateurs* »

La pédagogie de projet a été également une occasion pour l'équipe d'enseignants de prendre conscience des changements qu'elle apporte aux rôles traditionnels que sont celui du maître et celui de l'élève.

Modification des rôles

Au terme de notre travail, nous avons appris que la pédagogie de projet transforme considérablement le métier d'enseignant et le métier d'apprenant. Elle entraîne une modification des rôles de ces deux acteurs par rapport à l'enseignement magistral. L'enseignant n'est plus un dispensateur de savoirs mais il joue le rôle d'accompagnateur, de conseiller et de facilitateur. Le rôle de l'apprenant ne se limite pas à celui de consommateur passif de cours ; il doit s'impliquer davantage dans les activités, participer activement au travail collectif pour accomplir des tâches et réaliser son propre projet dans le but de se construire des savoirs et de nouvelles compétences. Il devient donc acteur de son apprentissage, de son projet. Cette modification des rôles est difficile (d'où divergence de vues dans l'accompagnement, résistances) puisqu'il s'agit de changements identitaires et de la prise de nouvelles responsabilités. Les personnes en question sont obligées de s'investir plus en temps, en énergie, en initiative, et d'avoir plus de souplesse dans la gestion des imprévus. Ils se trouvent donc, souvent, dans une situation insécurisante.

Le changement du rapport aux savoirs conduit également à la modification des activités d'enseignement-apprentissage. Il est indispensable de réduire la place des cours magistraux prédéterminés pour disposer de plus de temps pour des apports d'informations et d'outils à des moments adéquats.

Conditions de réussite d'une pédagogie de projet

Les premières expériences nous ont permis de formuler des conditions de réussite d'une pédagogie de projet qui sont les suivantes :

- une préparation théorique concernant la pédagogie de projet, l'approche actionnelle a été dispensée aux formateurs qui avaient déjà participé à la réalisation de projet l'année précédente ;
- une capacité d'adaptation des principes de l'approche actionnelle au contexte socio-économique et aux contraintes institutionnelles ;
- une bonne coordination de l'équipe de formateurs puisque le travail exige une capacité d'écoute et de régulation ;
- une reconnaissance du travail par les pairs, la hiérarchie et les acteurs avec qui l'on travaille (soutien psychologique).

En guide de conclusion, le projet que nous avons fait réaliser aux étudiants vietnamiens nous a permis de conclure sur les points suivants :

- la pédagogie de projet permet aux étudiants de développer différentes capacités dans le travail de groupe, dans le développement de leur capacité réflexive et de leur autonomie de pensée et d'actions ;
- elle entraîne non seulement un changement dans les activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation mais aussi une modification des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant ;
- en l'absence de conditions d'accès aux TICE, donc aux possibilités d'auto-apprentissage par l'informatique, nous avons essayé par d'autres moyens de développer chez nos étudiants des compétences qui leur seront indispensables.

Préparer les jeunes aux métiers du ^{xxi}e siècle, c'est les préparer à l'autonomie, à la capacité d'adaptation aux différentes mutations. Puisque l'autonomie résulte d'une construction sociale complexe entre apprenants et formateurs, former à l'autonomie est donc une tâche délicate qui demanderait chez le formateur un engagement personnel dans les dispositifs qui accompagnent le développement des capacités de réflexivité, d'analyse et de prise de responsabilité. L'autonomisation exige aussi chez l'étudiant un effort spécial face à des situations insécurisantes où il doit prendre des décisions et agir seul.

Bibliographie

- BODERGAT J.-Y. (2006), *Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale : savoirs et démarches stratégiques en analyse des pratiques*. Recherche et formation, n° 51, pp. 27-42.
- DEMAIZIÈRE F. (2003), *Autonomie : objectif ou prérequis ?*, intervention à l'IUFM de Versailles.
- HOLEC H. (1973), *Autonomie et autoformation*. Mélanges Pédagogiques, Nancy, CRAPEL.
- PERRENOUD P. (1995), *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. Pédagogie collégiale, vol. 9.
- PIERON J.-P. (2003), *Autonomie et éducation*.
- VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. 3^e édition.
www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm.

Quelle place
pour l'autonomie
de l'apprentissage
dans les cultures
d'enseignement-
apprentissage en Asie ?
Du rôle incontournable à donner
à un portfolio d'auto-évaluation
adapté aux cultures éducatives
locales.

NADINE NORMAND-MARCONNET
MONASH UNIVERSITY, MELBOURNE (AUSTRALIE)

Dans le prolongement direct des théories socio-constructivistes et interactionnistes, le Cadre (CECR) et ses outils conceptuels comme le Portfolio Européen des Langues (PEL) placent l'acte d'apprentissage au cœur de la problématique de l'acquisition et contribuent à mettre en évidence le lien fort qui se crée entre motivation de l'apprenant et autonomie de l'apprentissage, notamment par le biais de l'auto-évaluation. Or la tendance actuelle qui leur confère peu à peu le statut de nouvelles normes internationales en matière d'échelle de compétences et de conception de l'évaluation ne va pas sans poser la question d'une nécessaire transposition dans des cultures éducatives spécifiques. Ce constat s'impose avec une acuité particulière en Asie, où les modèles de transmission du savoir sont plutôt centrés sur l'acte d'enseignement et sur une relation pédagogique hiérarchisée de type vertical. Dans ce contexte, l'auto-évaluation, en ce qu'elle tend à créer une nouvelle relation enseignant-apprenant peut-elle se concevoir autrement que comme une démarche relevant du pari ? Le PEL peut-il être considéré

comme un outil transposable avec succès dans tout autre contexte que celui des pays d'Europe occidentale ? Comment intégrer cette pratique innovante à l'habitus des enseignants locaux et la faire accepter par leurs apprenants ?

En nous fondant sur différentes recherches et expérimentations menées sur le terrain oriental et asiatique, nous posons que certains traits saillants de la culture éducative locale peuvent se révéler être des facteurs de blocage à la mise en place d'une démarche d'autonomisation de l'apprentissage, et qu'en outre certaines caractéristiques intrinsèques du PEL sont susceptibles de constituer des limites dans sa mise en pratique. À partir de ce double constat, nous tenterons de montrer que tout processus de transposition peut valablement s'appuyer sur la prise en compte des variables sociolinguistiques propres aux acteurs concernés combinée à un travail sur leurs représentations en matière d'auto-évaluation. Sans cela, faire accepter des pratiques novatrices en matière de transmission du savoir et d'acquisition de compétences plurilingues et multiculturelles dans le contexte asiatique risque de relever de la gageure.

Culture éducative asiatique et démarche d'auto-évaluation prônée par le CECR : une difficile compatibilité en l'état

Déjà complexe à mettre en œuvre dans des contextes éducatifs prônant ouvertement l'autonomisation de l'apprentissage, la démarche d'auto-évaluation peut s'avérer un véritable pari dans des systèmes éducatifs plus traditionalistes quant à leur conception de transmission du savoir.

LES GRANDS TRAITS COMMUNS AUX CULTURES ÉDUCATIVES DE LA ZONE ORIENT-ASIE

La confrontation des résultats d'une première étude sur l'auto-évaluation menée auprès de jeunes étudiants chinois en France avec ceux obtenus auprès d'apprenants iraniens nous a permis de dégager des caractéristiques de la culture éducative propre à ces deux zones qui la font se démarquer nettement de la culture éducative européenne.

En adoptant une description schématique qui n'a pas la prétention d'éviter totalement la caricature, nous pouvons donc distinguer les éléments constitutifs suivants empruntés aux recherches menées respectivement par Meirieu, Perrenoud, Kerbrat-Orrechioni, Cicurel, Rogers et Bourdieu. Tout d'abord, il faut noter que les familles linguistiques en Asie sont variées (altaïque : japonais, coréen ; austro-asiatique : khmer, vietnamien ;

tai-kadai : thai, lao ; sino-tibétaine : chinois ; malayo-polynésienne : indonésien, malais, tagalog) alors que la famille indo-européenne englobe les langues présentes sur l'ensemble du continent européen. Les systèmes d'écriture sont également diversifiés en Asie (idéo-phonographique, alphabétique, syllabique, combinée) tandis qu'ils sont essentiellement d'ordre alphabétique en Europe.

En ce qui concerne l'environnement socioculturel, on dira en Asie qu'il est basé sur le respect de la tradition et sur la recherche de l'harmonie (cf. la notion de « face »), étant en Europe marqué par la recherche du « modernisme » et le développement de l'esprit critique. Centrés sur les notions de Tout/Un en Asie, les modes de pensée se déploient en spirale ; en revanche, les notions de Moi/Dualité et les types de raisonnement linéaires prédominent en Europe. D'où une communication plutôt implicite (cf. le rôle du silence) en Asie v/s une communication explicite et argumentative en Europe.

Les politiques éducatives favorisent généralement en Asie des formes de pédagogie exogène (i.e. marquée par l'imposition d'un savoir extérieur) caractérisées par une prégnance de la norme, une transmission magistrale des savoirs et une nette centration sur l'acte d'enseignement, plutôt que sur l'acte d'apprentissage comme en Europe. Là, la pédagogie endogène s'incarne dans les « méthodes actives » intégrant la variation et l'hétérogénéité et tendant à une co-construction des savoirs.

En Asie, l'enseignement privilégie l'écrit avec une prédominance des pratiques d'évaluation généralement sommatives ; l'accent est mis sur l'oral en Europe, et l'évaluation se veut également formative. En classe de langue, ce sont des interactions plutôt verticales qui sont observées en Asie, où se crée une relation pédagogique généralement duelle (enseignant-enseigné) et frontale. En Europe, celle-ci sera plus facilement triangulaire (enseignant-enseigné-enseigné) et collaborative (travail entre pairs), car basée sur des interactions plus horizontales. Souvent perçue comme le lieu d'application d'une méthodologie « idéale », la classe de langue orientale consacre la figure de l'enseignant en tant que maître détenteur du savoir et du pouvoir par rapport à un groupe classe perçu comme synthétique. Pour sa part, l'enseignant européen se voit attribuer le rôle de facilitateur d'apprentissage, œuvrant tel un chef d'orchestre au sein de la classe vue comme un lieu socialisé basé sur l'interaction, et dans laquelle l'apprenant est véritablement acteur de son apprentissage.

LE PEL, INCARNATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DU CECR APPLIQUÉE À L'AUTO-ÉVALUATION

Dans la continuité de l'approche communicative, la perspective actionnelle qui sous-tend le CECR met l'interaction et la médiation au cœur de l'acte d'enseignement-apprentissage, lui-même centré sur l'apprenant. Ces concepts-clés se traduisent par une pédagogie par tâches et par pro-

jet, et consacrent l'utilisation d'outils et d'environnements collaboratifs. En outre, la conception de l'évaluation qui prévaut dans le CECR fait de l'auto-évaluation l'un des vecteurs majeurs de l'autonomisation de l'apprentissage. Les rédacteurs du *Cadre* affirmaient dès l'origine que « le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (CECR, 2000 : 22). Presque dix ans après, des spécialistes de l'évaluation comme Veltcheff (2009 : 140) ajoutent : « le processus d'acquisition de la langue dans la perspective actionnelle est indissociable d'une auto-évaluation constante. Tous ces types d'auto-évaluation et d'évaluation formatives ne renvoient pas à une note mais plutôt à une appréciation binaire (est capable de : oui/non) plus facile à mettre en œuvre par tous ». « Instrument pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant » (CECR, 2000 : 28), le PEL incarne donc parfaitement le lien opéré par ses concepteurs entre auto-évaluation, motivation et autonomisation de l'apprentissage. Pour preuve, quatre des onze objectifs généraux du PEL définis par Trim (1997) et repris par Tagliante (2005) sont ainsi présentés : « renforcer et soutenir la motivation ; permettre aux apprenants de rendre compte de leurs apprentissages dans différentes langues ; améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues ; créer, ou renforcer, chez l'apprenant, une aptitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage ».

Toutefois, ne pas prendre en compte ses qualités intrinsèques reviendrait à occulter de prévisibles obstacles à son application en l'état dans des contextes très différents de celui de l'Europe occidentale. Rappelons que le PEL est construit autour de trois composantes. La première, ou « passeport des langues », se présente sous la forme d'un livret synthétisant les compétences de son utilisateur dans plusieurs langues. Il permet d'établir un profil linguistique en lien avec la grille pour l'auto-évaluation du CECR, de lister dans une grille prédéfinie les expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives, puis de récapituler les certificats et diplômes obtenus. C'est cette première partie qui est généralement adaptée selon le niveau et le lieu d'utilisation. Dans chaque pays, les concepteurs vont utiliser des termes différents pour les compétences ciblées (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire), ainsi qu'une échelle de notation particulière (1 à 6 par ordre croissant du plus difficile au plus facile, ou icônes telles que L, K, J, etc.) adaptée aux niveaux d'apprentissage (primaire, secondaire, lycée, formation pour adultes...). La deuxième composante, ou « biographie langagière » vise à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; enfin, la troisième, ou « dossier » permet de sélectionner des matériaux qui serviront à documenter et illustrer les acquis de l'apprenant (Little, 2001).

Bien que conçu pour favoriser le plurilinguisme et le multiculturalisme, le PEL n'en reste pas moins limité, tant sur le plan des principes qui le sous-tendent que sur le plan de la forme qu'il revêt. Porteur d'un discours politique européocentré, vecteur d'une idéologie très marquée par le positivisme, il ne faut pas oublier que le PEL a pour mission de servir les buts fondamentaux que sont la consolidation de l'unité européenne et la diffusion de valeurs liées à la notion de citoyenneté européenne, comme le plurilinguisme, le respect d'autrui, l'égalité... (Schneider et Lenz, 2001). En outre, les descripteurs précis organisés en une grille d'items combinant cinq compétences langagières sur six niveaux de progression sont le reflet d'une perspective fonctionnelle : basée sur une catégorisation spécifique des types et genres de discours et sur une segmentation précise des savoirs, elle vise à systématiser les connaissances dans une perspective combinant pragmatisme et rentabilité. Très concrètement, les apprenants et les enseignants plus habitués à des pratiques d'évaluation/sanction qu'à une démarche d'auto-évaluation risquent de se sentir désemparés face à ce genre d'outils qui donne la primauté à la subjectivité.

R *représentations sociales et habitus scolaire : des concepts-clés pour une contextualisation pertinente*

La transposition de démarches et d'outils pédagogiques marqués culturellement passe par des actions visant à faire évoluer les pratiques. Dans cet objectif, il semble indispensable de procéder à une caractérisation de l'habitus des acteurs sociaux concernés à partir d'une analyse et d'un travail sur les représentations sociales.

L'AUTO-ÉVALUATION EN CONTEXTE ASIATIQUE : DES TRACES DE DISCOURS RÉVÉLATRICES DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

En nous référant à nos propres recherches en la matière ainsi qu'à différentes études conduites en Asie, nous pouvons dégager plusieurs traits saillants qui montrent que l'auto-évaluation n'est jamais une démarche qui va de soi. Nous les avons regroupés en représentations plutôt négatives ou plutôt positives.

Dans la première catégorie, de nombreux apprenants partagent l'opinion que l'auto-évaluation est une forme d'évaluation déguisée ; selon eux, elle servirait au professeur à juger les étudiants différemment que par un examen normal mais dans le même but, c'est-à-dire estimer leur niveau linguistique. D'où le sentiment que le portfolio ne sert à rien car seules les notes obtenues à l'examen comptent. Du côté des enseignants,

certaines affirment que permettre aux étudiants de s'auto-évaluer, c'est leur donner trop de pouvoir dans la classe, car ils vont avoir tendance à se substituer à l'enseignant, voire à remettre en cause son enseignement. Pour les deux catégories d'acteurs, on trouve une position commune sur le fait que l'auto-évaluation constitue une charge de travail supplémentaire, parfois difficile à inclure dans des programmes déjà surchargés. Cette idée est relayée par le constat que, dans les listes de repérage par niveau, certains descripteurs sont difficiles à comprendre. Enfin et surtout, la représentation la mieux partagée par les apprenants et les enseignants est celle qui consiste à considérer que les élèves, les étudiants et même les adultes apprenants ne sont pas capables de s'auto-évaluer correctement, et qu'ils auront tendance soit à se surévaluer, soit à se sous-évaluer. Ce qui équivaut à reconnaître que seul l'enseignant dispose des compétences adéquates pour juger et noter le niveau de langue de ses élèves.

En parallèle, les représentations positives viennent équilibrer ce tableau. Pour certains apprenants (en particulier les adultes), se voir déléguer une partie du pouvoir des enseignants en matière d'évaluation constitue un signe fort de leur reconnaissance en tant qu'acteurs autonomes et responsables de leur apprentissage. Certains voient dans l'auto-évaluation réalisée en cours de français un moyen de progresser non seulement dans cette matière, mais aussi dans d'autres. Pour les enseignants, l'auto-évaluation des élèves permet au professeur d'ajuster son cours en provoquant une réflexion sur les contenus d'enseignement. À un niveau plus global, elle permet de mieux coordonner l'ensemble des programmes et paraît donc positive pour l'établissement. Pour les enseignants comme pour les apprenants, le portfolio apparaît comme un outil moderne d'évaluation qui peut être à l'origine d'un type de dialogue différent entre eux. Ils sont également d'accord pour considérer que l'auto-évaluation aide à se fixer des objectifs à partir de ses points forts et faibles, de mieux prendre conscience de sa progression, ce qui favorise l'autonomie de l'apprentissage. C'est aussi un facteur de motivation, car l'auto-évaluation permet de déconnecter apprentissage et notation et de considérer l'évaluation autrement que comme une sanction.

Cet état des lieux, somme toute assez nuancé, vient contrebalancer le tableau plus figé dressé ci-dessus, qui laisse penser que la culture éducative des pays asiatiques ne serait guère favorable à une conception de l'apprentissage vu comme activité sociale, et de l'élève/apprenant en tant qu'acteur agissant au sein d'une communauté humaine. D'où, nous semble-t-il, la nécessité de recourir aux concepts fondamentaux que sont l'habitus et les représentations sociales pour dépasser ce clivage. Selon Bourdieu (1972 : 178-179), le premier est défini comme un « système de dispositions durables et transposables, qui, en intégrant toutes les dispositions passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions ». Il est composé

de toute une série de schèmes qui sont des éléments cognitifs rebaptisés « connaissances-en-acte » par de nombreux sociologues. Parallèlement aux schèmes, les représentations sociales (RS) sont des phénomènes cognitifs particuliers qui produisent une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1999 : 52). De récentes études menées notamment en France par l'école aixoise autour de Flament et Abric montrent que le fonctionnement des RS s'articule entre un noyau dur et des éléments périphériques. Le premier est par nature invariable et assure la stabilité des RS, alors que les seconds constituent une sorte de zone tampon entre les croyances du système central et les pratiques ou informations susceptibles de le faire évoluer. Le noyau central permet la définition de l'identité de la représentation, alors que les éléments périphériques opèrent un décryptage quasi instantané des situations. C'est la mise en évidence de cette structure complexe et riche qui distingue les RS des concepts proches que sont les attitudes (génératrices de comportements) et les stéréotypes (forme spécifique de verbalisation d'attitudes)

TRANSPOSITION ET ADAPTATION DU PEL : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Selon nous, pour rendre pertinente la contextualisation d'un outil dérivé du CECR comme le PEL, il convient de combiner réflexion théorique axée sur les RS des acteurs et adaptation technique du modèle PEL au public ciblé.

Nous partageons en effet l'idée que toute action dont l'objectif est de transformer les pratiques d'un acteur social (enseignant ou apprenant, en ce qui nous concerne) doit viser une mise en cause du noyau dur des RS pour entraîner des changements durables. Si ce n'est pas le cas, le risque est grand de ne voir qu'un changement au niveau du discours de l'acteur. S'appuyant sur des études poussées, Flament (1999) analyse les processus de transformation brutale ou progressive des RS et en arrive au constat suivant : « ce ne sont pas les discours idéologiques qui ont une influence sur la transformation des RS, mais les modifications des pratiques sociales ». Très concrètement, ce travail sur les RS peut prendre la forme de modules « réflexifs » dans la formation initiale et continue des enseignants. En effet, aux connaissances théoriques en matière d'interaction, de médiation, d'étayage, d'habitus, etc., qui sous-tendent le concept d'autonomisation de l'apprentissage et que tout enseignant se doit de posséder, il semble indispensable d'ajouter des séances de travail réflexif organisées autour de journaux de bord, de questionnaires, et d'ateliers d'analyse de pratiques. Pour poursuivre dans cette veine, l'enseignant aura d'ailleurs tout à gagner à reproduire cette approche réflexive avec ses apprenants, qui selon Perrenoud (2001) permet « un aller-retour permanent entre la théorie et la pratique ».

Parallèlement, il convient de favoriser une véritable appropriation de l'outil « portfolio ». Qu'il s'agisse d'un simple passeport des langues ou d'un portfolio complet (i.e. incluant biographie langagière et dossier), il s'avérera d'autant plus efficace qu'il sera le produit d'un travail commun entre les membres d'une équipe pédagogique (à l'échelle d'un établissement particulier, d'une région ou de tout un pays). Mettre simplement entre les mains d'enseignants et d'apprenants la grille d'auto-évaluation assortie de la liste de repérage basée sur les six niveaux et les cinq compétences définies par le CECR ne peut conduire à des résultats satisfaisants en matière d'auto-évaluation. En effet, et nous l'avons testé, le résultat obtenu se résume à l'assimilation du portfolio à un simple outil pédagogique de plus mis à disposition de l'enseignant. La tentation peut être alors de le réduire à un « gadget miracle » en matière d'évaluation, tout à fait contraire aux principes fondamentaux de l'auto-évaluation.

Pour éviter de tomber dans ce piège, plusieurs mesures concrètes peuvent être prises : tout d'abord, et rien ne peut se faire sans cela, il convient de familiariser enseignants et apprenants avec les six niveaux de compétence du CECR et de rendre intelligible la terminologie propre aux descripteurs utilisés. Ensuite, en fonction du public et des objectifs visés, une adaptation des contenus doit être réalisée : elle consistera à retenir une gradation adéquate (type « je ne peux jamais/parfois/souvent/toujours le faire » ; de 1 à 5 de « très difficilement » à « très facilement » ; avec icônes pour les jeunes élèves ; binaire comme dans le portfolio suisse : ü = je peux faire cela dans de circonstances normales ; üü = je peux faire cela bien et facilement ; ! = ceci est un objectif pour moi ; !! = cela est prioritaire pour moi ; etc.). Les critères généraux énumérés dans la grille pour l'auto-évaluation seront également à décliner pour être rendus pertinents en fonction du contexte : on peut en effet considérer qu'un apprenant asiatique aura plus de difficultés qu'un Européen à reconnaître qu'il peut facilement réaliser une tâche du type « je peux présenter et défendre mes opinions » (niveau B2/prendre part à une conversation). Sans entrer dans les détails, nous pouvons dire que ce type de difficulté, ainsi que tous les obstacles de nature interculturelle se révèlent particulièrement accrus dans les niveaux supérieurs (de B2 à C2), même s'ils existent dans les premiers niveaux mais sont souvent masqués par des problèmes d'ordre purement linguistique (lacunes lexicales par exemple). En outre, afin de donner plus de crédit à cette démarche d'auto-évaluation, on peut envisager de lui adjoindre d'autres modalités, comme une co-évaluation par l'enseignant et/ou par les pairs, en regard de la classique notation fournie par les tests d'évaluation. Il est ainsi possible d'atténuer les critiques récurrentes de manque d'objectivité ou de fiabilité de ceux qui s'auto-évaluent, au prix cependant d'un travail supplémentaire qui peut alourdir les emplois du temps respectifs.

Perspectives conclusives

Pour synthétiser, nous constatons que l'exploitation de fiches d'auto-évaluation créées et expérimentées auprès d'étudiants chinois en France et d'apprenants iraniens dans leur pays pour des durées d'un an à 18 mois a certes produit des résultats encourageants mais n'a pas entraîné de transformation notable de la relation pédagogique, qui reste finalement très dissymétrique. Même si quasiment tous les acteurs consultés ont pu se rendre compte que les préjugés liés à la pseudo-incapacité des apprenants à juger leurs compétences linguistique finissaient par être battus en brèche par l'application d'une démarche d'auto-évaluation, les enseignants déclarent en majorité ne pas avoir observé de modification dans le mode de fonctionnement avec leurs élèves, pas plus qu'un changement d'attitude de ceux-ci à leur égard. L'instauration d'un dialogue plus ouvert et plus égalitaire ne s'est donc pas concrétisée sur les périodes considérées. Il nous paraît donc nécessaire que les autorités éducatives soient étroitement associées à la démarche d'auto-évaluation, non seulement pour la valider au niveau national (ce qui lui confèrera une légitimité nécessaire à sa pérennisation) mais aussi et surtout pour l'inscrire dans la durée. En somme, dans le domaine de l'auto-évaluation comme dans beaucoup d'autres, il convient de « donner du temps au temps ».

Bibliographie

- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Division des Politiques Linguistiques (2000, rév. Juin 2004), *Portfolio Européen des Langues – Principes et lignes directrices*. Conseil de l'Europe, Strasbourg : CDCC, DGIV/EDU/LANG(2000)33, [<http://culture2.coe.int/portfolio/>].
- FLAMENT C. (1999) « Structure et dynamique des représentations sociales », in *Les représentations sociales*, Jodelet D. (dir.). Paris : PUF, pp. 224-239.
- JODELET D. (dir.) (1999), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- LITTLE D. (dir.) (2001), *Exploitation du Portfolio européen des langues : 9 exemples*. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe, [<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/Exploitation%20du%20PEL.pdf>].
- NORMAND-MARCONNET N. (2008), *L'auto-évaluation dans l'enseignement des langues en Iran : évidence, défi ou utopie ?* Thèse de doctorat en sciences du langage non publiée. Université du Maine-LIUM.
- PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- SCHÄRER R. (2008), *Portfolio européen des langues : rapport intérimaire 2007*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2008)1 Fr., [<http://culture.coe.int/portfolio/>].
- SCHNEIDER G., LENZ P. (2001), *Portfolio des langues : guide à l'usage des concepteurs*. Université de Fribourg : Centre d'Enseignement et de Recherche en langue étrangère, [<http://culture.coe.int/portfolio/134.21.12.87Fguide.pdf>].
- TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLÉ International.
- VELTCHEFF C. (2009), « Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 45. Paris : CLÉ International, pp. 133-141.

Contextualiser l'apprentissage autodirigé dans l'enseignement supérieur au Japon

MITSURU OHKI

UNIVERSITÉ DE KYOTO, JAPON

L'apprentissage autodirigé du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, à l'instar de celui d'Holec, consiste à développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire ; l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes ; lui apprendre à choisir du matériel ; l'entraîner à l'auto-évaluation. (*Cadre*, p. 12)

Selon Holec (1979 : 3-4), l'autonomie est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. » et l'apprenant autonome est « capable de prendre lui-même toutes [les] décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire (être), ou se trouve, impliqué ». Il énumère les aspects de l'apprentissage autodirigé : la détermination des objectifs ; la définition des contenus et des progressions ; la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ; l'évaluation de l'acquisition réalisée.

Néanmoins, selon le *Cadre*, l'apprentissage autodirigé ne se fait pas dans le cadre des institutions éducatives mais comme formation continue, formation postérieure à l'achèvement des études formelles : « Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. » (*Cadre*, p. 110)

Ainsi, l'apprentissage autodirigé doit être « l'objectif ultime de l'enseignement » (*Guide*, p. 150). Par contre, afin de faciliter pour l'apprenant l'apprentissage autodirigé ultérieur, le développement des compétences d'apprentissage autodirigé et l'enseignement des stratégies d'apprentissage autodirigé (apprendre à apprendre) doivent se faire à l'école ou à l'université. « Dans la plupart des cas, l'apprenant ne peut pas se mettre en congé pour une session de cours mais doit apprendre "sur le tas". C'est pourquoi la préparation à un apprentissage autodirigé ultérieur, "apprendre à apprendre", doit faire partie de tout programme d'apprentissage, que cela doit être reconnu comme objectif d'apprentissage et que des méthodes de développement de la capacité à apprendre une langue doivent être développées et appliquées (voir *Threshold Level*, 1990, chapitre 13). » (*Guide*, p. 32)

Cette affirmation du *Cadre* et du *Guide* se retrouve toutefois mise en doute et en cause, une fois appliquée dans l'enseignement supérieur des langues étrangères au Japon. Premièrement, l'affirmation que l'apprentissage autodirigé ne se fait pas dans le cadre des institutions éducatives, mais dans la formation continue repose sur la supposition que l'apprenant ne possède pas assez de compétences d'apprentissage autodirigé et que l'apprentissage autodirigé ne doit se faire que dans l'environnement où l'apprenant autonome est « capable de prendre lui-même toutes [les] décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire (être), ou se trouve, impliqué » (Holec, 1979 : 3). Si l'apprenant possède assez de compétences d'apprentissage autodirigé et qu'il apprenne dans un système éducatif qui lui permet de prendre lui-même quelques décisions concernant l'apprentissage autodirigé, il y a sans doute des cas où il vaudrait mieux que l'apprentissage autodirigé se fasse en système éducatif même si sa mise en œuvre est partielle. Pour mettre en œuvre l'apprentissage autodirigé dans le cadre des institutions éducatives, il faut donc connaître le niveau de la compétence d'apprentissage autodirigé des apprenants.

Deuxièmement, pour le *Cadre* et le *Guide*, le développement des compétences d'apprentissage autodirigé est considéré comme une préparation à un apprentissage autodirigé ultérieur. Or, le développement des compétences d'apprentissage autodirigé et les pratiques de l'apprentissage autodirigé n'ont-ils pas d'autres objectifs ? Avant tout, pourquoi l'apprenant a-t-il besoin de faire un apprentissage autodirigé ? Les pistes de réflexion sur cette question essentielle et primordiale pour l'apprentissage autodirigé n'ont pas encore été pleinement exploitées jusqu'ici. Il nous semble que l'intégration de l'apprentissage autodirigé peut régler plusieurs problèmes de l'enseignement des langues étrangères à l'université, au Japon.

Problèmes de l'enseignement des langues étrangères à l'université au Japon

Dans la plupart des universités au Japon, l'enseignement des langues étrangères se heurte aux problèmes suivants : le nombre d'heures de cours alloué aux cours des langues étrangères n'est pas suffisant ; la motivation des apprenants est assez basse.

Dans l'enseignement supérieur japonais, deux langues étrangères sont obligatoires. Pour presque tous les étudiants, c'est la première fois qu'ils apprennent une langue étrangère autre que l'anglais. Cet apprentissage dure un an ou deux. Les étudiants en sciences humaines et sociales apprennent deux langues pendant deux ans, alors que les étudiants en technologie apprennent l'anglais pendant deux ans et une autre langue pendant un an. Le nombre d'heures de cours consacré à l'apprentissage d'une langue n'est que de 180 heures (90 minutes x 2 fois par semaine x 30 fois par an x 2 ans) ou 90 heures (90 minutes x 2 fois par semaine x 30 fois par an x 1 an) au maximum. Ainsi, il va de soi que le nombre d'heures de cours n'est pas suffisant pour maîtriser des langues étrangères autres que l'anglais.

En ce qui concerne la motivation, nos enquêtes menées au Japon, en France, en Australie, en Corée et à Taiwan, en 2009 et 2010, montrent que la motivation des apprenants de français est plus basse chez les apprenants japonais que chez les apprenants d'établissements étrangers (voir Ohki, 2009, 2010b, Ohki, *et al.*, 2009).

L'apprentissage autodirigé comme atout pour régler les problèmes

Dans quelle mesure l'intégration de l'apprentissage autodirigé est-elle véritablement un atout pour régler les problèmes de l'enseignement des langues étrangères à l'université, au Japon ?

Nombre d'heures de cours insuffisant : si nos étudiants font de l'apprentissage autodirigé en dehors des cours (enseignement à distance), en plus de l'apprentissage présentiel, ils peuvent augmenter le nombre d'heures total consacré à l'apprentissage, et de se fixer des objectifs plus ambitieux quantitativement et qualitativement.

Motivation basse : selon la théorie de l'auto-détermination, théorie de la motivation développée par Deci et Ryan, plus l'apprenant apprend en autonomie, plus il est motivé. Ainsi l'apprentissage autodirigé permettrait de renforcer et maintenir la motivation.

COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ DES APPRENANTS
JAPONAIS DE FRANÇAIS

Pour faire de l'apprentissage autodirigé, il faut une certaine compétence. Les enseignants n'ont-ils pas tendance à sous-estimer leurs apprenants ? Ne s'agit-il pas d'une sorte de déformation professionnelle ?

Dans le but de connaître leur niveau de compétence d'apprentissage autodirigé, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 185 étudiants de première année qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère, à la fin du premier semestre de 2010. Les participants ont coché le chiffre correspondant le mieux à leur perception pour chacun des énoncés, sur une échelle de type Likert, allant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait ». Le questionnaire était constitué de 18 énoncés portant sur les aspects de l'apprentissage autodirigé énumérés par Holec :

– un énoncé portant sur « la détermination des objectifs »

(1) *J'ai un objectif personnel pour apprendre le français.*

– trois énoncés portant sur « la définition des contenus et des progressions »

(4) *Je comprends bien ce que je dois faire pour atteindre mon objectif.*

(7) *Je comprends bien ce que je dois apprendre en dehors de la classe.*

(10) *Je comprends bien ce qui est important dans l'apprentissage du français et que je dois faire de grands efforts pour apprendre.*

– six énoncés portant sur « la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre »

(2) *Je suis conscient que mes connaissances en anglais peuvent servir à apprendre le français.*

(5) *En pratique, j'utilise mes connaissances en anglais pour apprendre le français.*

(8) *Je sais de quelle façon atteindre mon objectif d'apprendre le français.*

(11) *Je sais comment apprendre le français.*

(13) *Je sais avec quel matériel pédagogique je dois travailler.*

(14) *Quand j'ai un problème, je sais comment le régler.*

– six énoncés portant sur « le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) »

(3) *Je sais comment m'assurer du temps pour apprendre le français si je le souhaite.*

(6) *En dehors de la classe, je m'assure en pratique d'avoir suffisamment de temps pour apprendre le français.*

(15) *Comme j'ai d'autres choses à faire, c'est pénible d'apprendre le français en dehors de la classe.*

(16) *L'apprentissage du français en dehors de la classe sans l'assistance de l'enseignant m'angoisse.*

(17) *Je comprends la grammaire française avec l'explication du matériel internet de ce cours, sans l'explication par mon enseignant.*

(18) *Je suis capable de maîtriser la grammaire française avec ce matériel internet, sans l'assistance de l'enseignant.*

– deux énoncés portant sur « l'évaluation de l'acquisition réalisée »

(9) *Je suis capable de confirmer de moi-même si je comprends bien ce que j'apprends actuellement.*

(12) *Je suis capable d'autoévaluer ma compétence en français.*

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types des énoncés portant sur l'apprentissage autodirigé

		MOYENNES	ÉCARTS-TYPES
détermination des objectifs	1	4,23	1,207
définition des contenus et des progressions	4	3,55	1,104
	7	3,74	1,153
	10	3,54	1,099
sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre	2	4,33	1,150
	5	4,25	1,035
	8	3,52	1,121
	11	3,61	1,089
	13	3,57	1,227
contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite	14	3,46	1,104
	3	3,50	1,163
	6	3,68	1,248
	15	3,77	1,243
	16	3,04	1,296
évaluation de l'acquisition réalisée	17	3,97	1,205
	18	3,51	1,362
	9	3,68	1,090
	12	3,35	1,158

Les résultats de notre enquête montrent que le niveau de compétence d'apprentissage autodirigé des étudiants est au-dessus de la moyenne (3). Il ne serait donc pas impossible de mettre en œuvre un apprentissage autodirigé dans le cadre universitaire et de l'intégrer à l'enseignement du français sinon de manière intégrale, du moins partiellement.

AUGMENTATION DU NOMBRE D'HEURES PAR L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ EN DEHORS DES COURS

Une hybridation des formations (en présentiel et à distance) permettrait de réaliser des objectifs plus ambitieux quantitativement et qualitativement.

En vue de favoriser les pratiques de l'apprentissage autodirigé en dehors des cours, l'intégration des TIC en pédagogie universitaire est efficace, permettant l'individualisation de l'apprentissage et une formation du type « apprendre à apprendre » (Debaisieux & Regent, 1996).

Dans le cadre de l'élaboration de nouvelles formations hybrides en langues, nous avons mis au point un manuel de grammaire, *La grammaire*

active du français. Chaque leçon est constituée de 4 pages. Nos étudiants apprennent les deux premières pages en présentiel et les deux dernières pages en distantiel et en ligne (http://text.asahipress.com/text-web/france/active_call/). Comme le montre la copie d'écran du support en ligne, en Figure 1, c'est le personnage d'un chien qui guide nos étudiants en tant que navigateur et qui s'occupe de la formation « apprendre à apprendre ». Par exemple, il explique les moyens d'arriver à apprendre efficacement le pronom *en*, en disant : « Utilisé très souvent, le pronom *en* est très important à apprendre. Faites attention de ne pas confondre ce *en* avec le *en* qui fonctionne en tant que préposition comme dans la phrase *Je vais en France*. Comme le pronom *en* se trouve devant le verbe, il n'est pas difficile de le distinguer de la préposition *en*. »

Figure 1 : Exemple de formation « apprendre à apprendre »

The screenshot shows a web page titled "La Grammaire Active du Français" with a sub-header "Leçon 15 L'immigration". The main content is under the heading "2. 代名詞 en". It features a dog character and a text box explaining that "en" is used as a pronoun to replace "des travailleurs". A "Comment" section clarifies the difference between the pronoun "en" and the preposition "en" used in "Je vais en France". Below this, a "Check" section lists two types of usage: 1) understanding the direct object, and 2) understanding the use of "en" with the indefinite article "des", partitive article, and nouns.

APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ ET MOTIVATION

C'est Dickinson (1995) qui a mentionné le premier la relation entre l'apprentissage autodirigé, ou la compétence d'apprentissage autodirigé, et la motivation des apprenants.

« If we refer back to the brief definitions of learner autonomy which I quoted above, we will see that they all share certain key concepts. These are learner independence, learner responsibility and learner choice. Incorporated within these, or entailed by them are other concepts such as decision making, critical reflection and detachment, all of which are important in cognitive motivation. » (p. 168)

C'est lui aussi qui a relié l'apprentissage autodirigé, ou la compétence d'apprentissage autodirigé, à la théorie de l'autodétermination, théorie de la motivation développée par Deci et Ryan :

« A strong link between motivation and autonomy can be perceived in the work of Deci and Ryan (1985) into intrinsic motivation. ... Deci and Ryan claim that intrinsic motivation leads to more effective learning and that it is promoted in circumstances in which the learner has a measure of self-determination and where the locus of control is clearly with the learner. ... The key argument in Deci and Ryan's theory is that self-determination leads to intrinsic motivation. Self-determination is where the locus of causality for behaviour is internal to the learner, and can be seen as related to the applied linguistic concept of autonomy (noted above) in its sense of a capacity for and an attitude towards learning. » (p. 169)

La mise en œuvre de l'apprentissage autodirigé, ou l'acquisition de la compétence d'apprentissage autodirigé, contribue-t-elle vraiment au renforcement de la motivation ? D'après Little (2006), la compétence d'apprentissage autodirigé règle le problème concernant la motivation des apprenants :

« According to a large body of empirical research in social psychology, autonomy – "feeling free and volitional in one's actions" (Deci, 1995, p. 2) – is a basic human need. It is nourished by, and in turn nourishes, our intrinsic motivation, our proactive interest in the world around us. This explains how learner autonomy solves the problem of learner motivation: autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning ... »

L'assertion de Dickinson et celle de Little ne s'appuyant pas sur des études menées auprès des apprenants, il faut donc vérifier le lien entre l'apprentissage autodirigé, ou la compétence d'apprentissage autodirigé, et la motivation.

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, nous avons montré que l'apprentissage autodirigé est lié positivement à la motivation pour l'apprentissage du français, en nous basant sur l'analyse des données obtenues au moyen de multiples enquêtes (Ohki et al., 2007). Nous souhaitons maintenant examiner la corrélation entre les compétences d'apprentissage autodirigé et la motivation.

Corrélation entre les compétences d'apprentissage autodirigé et la motivation

Contrairement à d'autres théories qui ne distinguent que deux types de motivation (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque), Deci & Ryan proposent un modèle hiérarchique des motivations intrinsèque et extrinsèque, basé sur le degré d'autodétermination. Selon les auteurs, le degré d'autodétermination est le degré avec lequel l'individu a l'impression d'être à l'origine de ses comportements. Cette théorie implique l'existence de cinq types de motivation placés sur un continuum selon leur degré d'autodétermination. Voici ces cinq types de motivation et d'amotivation, en allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au plus faible : *motivation intrinsèque*, *régulation intégrée*, *régulation identifiée*, *régulation introjectée*, *régulation externe*, *amotivation*¹.

1. motivation intrinsèque :

le fait que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction ;

régulation intégrée : le fait que l'individu effectue des comportements correspondant à ses valeurs et répondant à ses besoins ;

régulation identifiée : le fait que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité et que non seulement il en est valorisé, mais qu'il trouve également important de la pratiquer et que ce choix est fait librement ;

régulation introjectée : le fait que l'individu s'oblige à adopter un comportement pour éviter d'avoir honte, de se sentir coupable ou d'éprouver le sentiment de déroger aux règles ;

régulation externe : le fait que l'individu agisse uniquement dans le but d'éviter la sanction de la non-admission ou de recevoir un profit minimum ;

amotivation : le fait que l'individu effectue un comportement sans savoir pourquoi, en particulier quand il a le sentiment d'une absence totale de contrôle sur son environnement.

Ces différents concepts de motivation autodéterminée peuvent être regroupés selon le locus de causalité perçu. Le premier groupe, dont le locus est interne, est constitué de la *motivation intrinsèque*, de la *régulation intégrée* et de la *régulation identifiée* ; par contre le deuxième groupe, dont le locus est externe, est constitué de la *régulation introjectée* et de la *régulation externe*. Ainsi, la théorie de l'autodétermination représente un cadre heuristique pour examiner le degré de la motivation. La motivation dans cette étude a été mesurée à l'aide de critères tirés du questionnaire de Noels et al (2000 : 84-85). Ce questionnaire, basé sur la théorie de l'autodétermination et administré pour mesurer la motivation des apprenants québécois de français, a été adapté à l'environnement linguistique du Japon. Il comprend six sous-échelles, chacune ayant des énoncés qui mesurent les types de motivation autodéterminée². L'enquête sur la motivation a été réalisée en même temps que l'enquête portant sur les compétences d'apprentissage autodirigé auprès des mêmes étudiants. Les participants ont coché le chiffre correspondant le mieux à leur perception pour chacun des énoncés, sur une échelle de type Likert allant de (1) « pas du tout » à (6) « tout à fait ». Comme le montre le Tableau 2, chez les apprenants japonais de français, parmi les compétences d'apprentissage autodirigé, la *détermination des objectifs* (1), la *définition des contenus et des progressions* (4, 7, 10), la *sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre* (2, 5, 11, 13), le *contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite* (3) et l'*évaluation de l'acquisition réalisée* (9, 12) sont corrélés significativement avec la *motivation intrinsèque*, la *régulation identifiée* et la *régulation introjectée*.

Tableau 2 : Corrélations de Spearman entre les variables motivationnelles et les compétences d'apprentissage autodirigé (1)

	INTRINSÈQUE	IDENTIFIÉE	INTROJECTÉE	EXTERNE	AMOTIVATION
1	.374(**)	.532(**)	.308(**)	-.325(**)	-.546(**)
4	.320(**)	.376(**)	.251(**)	-.025	-.182(*)
7	.211(**)	.188(*)	..226(**)	.037	-.079
10	.216(**)	.239(**)	.248(**)	.073	-.050
2	.202(**)	.225(**)	.200(**)	.055	-.125
5	.230(**)	.287(**)	..222(**)	.083	-.158(*)
8	.134	.193(*)	..253(**)	.067	-.003
11	.267(**)	.185(*)	.189(*)	.022	-.064
13	.261(**)	.173(*)	..211(**)	.162(*)	.024
14	.137	.148	.188(*)	.092	.010
3	.197(*)	.192(*)	..337(**)	.019	-.092
6	.127	.074	.206(**)	.031	-.006
15	-.330(**)	-.344(**)	-.148	.332(**)	.405(**)
16	-.019	-.026	.119	.142	.141
17	.004	-.007	.130	.052	.059
18	-.007	-.117	.060	.130	.160(*)
9	.247(**)	.331(**)	.226(**)	.036	-.116
12	.161(*)	.169(*)	.232(**)	.101	.033

Note : * $p < ,05$ ** $p < ,01$

2. Pour le questionnaire (en japonais), voir Ohki et al. (2007) et Ohki (2010a).

Bien que ces corrélations n'impliquent pas toujours des liens de causalité, il est permis de penser que l'augmentation de la compétence d'apprentissage autodirigé mène à celle de la motivation ou l'inverse.

Une autre mesure du degré de motivation

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, la motivation est mesurée par le degré d'autodétermination, degré avec lequel l'individu a l'impression d'être à l'origine de ses comportements. Il est fort possible, par conséquent, que les variables motivationnelles soient liées plus ou moins aux aspects de l'apprentissage autodirigé. Examinons donc la corrélation entre la compétence autodirigée et la motivation à l'aide des variables d'une autre théorie de la motivation, le modèle *expectation-valence* (attentes-valeurs) d'Eccles. Dans ce modèle, la « motivation », comme chez Viau (1994), c'est l'état dynamique qui incite l'individu à « choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but », et il existe deux variables cognitives principales censées prédire la motivation : les *expectations* et les *valeurs*. D'une part, les *expectations* (ou *attentes de succès*) représentent la probabilité de réussir dans une tâche ou une activité selon les propres estimations de l'individu concerné, d'autre part, les *valeurs* représentent le jugement porté par un individu sur l'attractivité d'une tâche ou d'une activité : *valeur d'atteinte du but*, *valeur intrinsèque*, *valeur d'utilité*, *coût*³. Plus les trois premières valeurs sont importantes et plus l'activité a de chance d'être choisie et poursuivie. L'enquête sur la motivation à partir de ce modèle a été réalisée en même temps que l'enquête portant sur la motivation autodéterminée, auprès des mêmes étudiants et de la même façon.

Comme le montre le Tableau 3, chez les apprenants japonais de français, les variables autres que la variable *attentes de succès* ne sont pas corrélées significativement avec de nombreux énoncés portant sur la compétence d'apprentissage autodirigé. Par conséquent, il est fort possible que même si nous développons la compétence d'apprentissage autodirigé à l'aide du portfolio, la motivation ne se renforce pas. En vue de favoriser le renforcement de la motivation, il ne semble pas suffisant de recourir au développement de la compétence d'apprentissage autodirigé et à la mise en œuvre de l'apprentissage autodirigé. Alors, comment renforcer la motivation ? C'est en faisant comprendre aux apprenants japonais qu'étudier une langue étrangère ne se limite pas à acquérir de simples compétences langagières, et qu'il est important d'acquérir des compétences plurilingue et pluriculturelle⁴.

3. Pour les définitions de chaque valeur, voir Wigfield & Eccles (2000) et Eccles (2005), Ohki (2009), Ohki et al. (2009) et Ohki (2010b).

4. Pour plus de détails sur ce sujet, voir Ohki (2010b).

Tableau 3 : Corrélations de Spearman entre les variables motivationnelles et les compétences d'apprentissage autodirigé (2)

	ATTENTES DE SUCCÈS	VALEUR D'ATTEINTE	VALEUR INTRINSÈQUE	VALEUR D'UTILITÉ	COÛT
1	.250(**)	.428(**)	.292(**)	.381(**)	-.097
4	.401(**)	.336(**)	.293(**)	.216(**)	-.202(**)
7	.409(**)	.197(*)	.236(**)	.049	-.238(**)
10	.396(**)	.233(**)	.238(**)	.073	-.248(**)
2	.347(**)	.200(*)	.223(**)	.195(*)	-.145
5	.372(**)	.249(**)	.277(**)	.219(**)	-.183(*)
8	.389(**)	.109	.094	.017	-.118
11	.356(**)	.144	.201(**)	.061	.259(**)
13	.222(**)	.001	.102	-.037	-.206(**)
14	.169(*)	.012	.023	.054	-.152
3	.344(**)	.124	.138	.113	-.237(**)
6	.279(**)	.139	.137	.042	-.119
15	-.282(**)	-.363(**)	-.399(**)	-.338(**)	.371(**)
16	-.170(*)	-.028	-.176(*)	-.081	.179(*)
17	.061	-.201(*)	-.169(*)	-.128	-.022
18	-.007	-.159(*)	-.121	-.107	.120
9	.375(**)	.237(**)	.317(**)	.116	-.239(**)
12	.162(*)	.002	-.034	-.028	-.047

Note : * p < ,05 ** p < ,01

* * *

Nous avons d'abord vérifié le niveau de compétence d'apprentissage autodirigé des apprenants japonais de français. Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que leur niveau de compétence d'apprentissage autodirigé n'est pas insuffisant pour mettre en œuvre l'apprentissage autodirigé sinon sous forme intégrale, du moins partiellement. Dans le *Cadre*, l'accent est mis sur la mise en œuvre de l'apprentissage autodirigé comme formation continue. Dans les universités au Japon, nos étudiants peuvent augmenter leur temps d'apprentissage en faisant de l'apprentissage autodirigé en dehors des cours en plus de l'apprentissage présentiel. Cette hybridation des formations (en présentiel et à distance) permettrait de régler le problème du nombre d'heures de cours insuffisant. Quant au problème de la motivation basse de nos apprenants, il ne semble pas suffisant de recourir au développement de la compétence d'apprentissage autodirigé et à la mise en œuvre de l'apprentissage autodirigé, qui plus est sous une forme partielle. Pour renforcer significativement la motivation, il faudrait mettre en œuvre un apprentissage permettant de pratiquer la totalité des activités autodirigées, apprentissage difficile à mettre en œuvre sous cette forme dans les institutions éducatives, et il faut donc trouver d'autres moyens pour parvenir à ce but.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2003), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- Conseil de l'Europe (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.
- DEBAISIEUX J.M. et REGENT O. (1996), « Structuration d'un outil multimédia ». *Cahiers de la Maison de la Recherche*. Lille : Université Charles de Gaulle.
- DECI E. L. et RYAN R. M. (2002), *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
- DICKINSON L. (1995), « Autonomy and motivation A literature review », *System*, 23(2), pp. 165-174.
- ECCLES J.S. (2005), « Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement – Related Choices ». In Elliot A. & Dweck C. (Eds), *Handbook of Competence and Motivation* (105-121), New York : The Guilford Press.
- HOLEC H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- LITTLE D. (2006), *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*.
- MASPERI M. et BALZARINI R. (2003), « Autonomie, environnements multimédia et apprentissage des langues : le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble », *actas del coloquio Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain*, Strasbourg.
- NOELS K. A., PELLETIER L. G., CLÉMENT R. et VALLERAND R. J. (2000), « Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination theory », *Language Learning* 50, 1, pp. 57-85.
- OHKI M., MATSUI S., HORI S., NISHIYAMA N. et TAJINO A. (2007), « Nécessité et efficacité de l'apprentissage autonome assisté par ordinateur – CALL » (en japonais), Vol. 2, pp. 130-152.
- OHKI M. (2009), « Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en contextualisant l'enseignement au Japon », *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?*, Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, pp. 90-112.
- OHKI M., HORI S., NISHIYAMA N. et TAJINO A. (2009), « Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, pp. 71-88.
- OHKI M. (2010a), « L'auto-évaluation pour développer l'autonomie, la motivation et la compétence linguistique : étude de cas pour l'enseignement de la grammaire française dans une université japonaise », dans Dervin F. et Suomela-Salmi E. (Eds.) *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 267-282), Peter Lang.
- OHKI M. (2010b), « Favoriser la motivation par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon » (à paraître).
- OHKI M., NISHIYAMA N. et GRAZIANI J. F. (2010), *La Grammaire Active du Français*, Les Éditions Asahi.
- VIAU R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- WIGFIELD A. et ECCLES J.S. (2000), « Expectancy-value theory of achievement motivation ». *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 68-81.

Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives

LAURENCE CHEVALIER
UNIVERSITÉ SEINAN GAKUIN (JAPON)

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* suscite de nombreuses interrogations quant à sa contextualisation, tout particulièrement lorsque le contexte concerné est notablement éloigné de celui pour lequel le CECR est destiné à l'origine : c'est le cas du Japon. Ici aussi, le *Cadre* a fait l'objet, en ce qui concerne le FLE, de nombreuses interventions ces dernières années, destinées soit à le promouvoir dans sa dimension évaluative (les fameux niveaux de compétence), soit à en expliquer la démarche, les principes fondamentaux et les grandes caractéristiques. Sa réception est loin d'être uniforme, mais, d'une part, son caractère international, sa qualité scientifique, sa large propagation en tant qu'ouvrage de référence incontournable, par le truchement notamment des examens du DELF/DALF et des manuels récents, obligent à le prendre en compte ; et d'autre part, son introduction au Japon intervenant sur fond de crise de l'enseignement du français et de restructuration des curriculums universitaires, il peut d'autant plus faire figure d'outil à explorer. Toujours est-il que la réflexion sur sa contextualisation a été amorcée. Nishiyama (2009) donne ainsi plusieurs exemples de tentatives de contextualisation, tout en mettant en évidence que celle-ci passe par des interrogations fondamentales sur les politiques linguistiques non seulement au niveau du Japon, mais de la région tout entière. Pour notre part, nous examinerons la question de la contextualisation sous un angle plus strictement didactique, mettant en regard certaines notions didactiques mises en avant par le CECR avec les pratiques courantes d'enseignement au Japon et les conceptions qu'elles véhiculent.

CECR et méthodologie

Le CECR est un document extrêmement dense et riche, qui peut par là même donner lieu à des interprétations sensiblement différentes, voire à des interprétations dénaturant son projet original. C'est ainsi que ses concepteurs sont régulièrement amenés à rappeler l'esprit dans lequel il a été élaboré et ses objectifs : « il s'agit [d'un] document de référence et non d'[un]outil pédagogique ni [d'une] méthode pour l'enseignement » (Coste, 2007, p. 1). Une de ces mises au point concerne en particulier la méthodologie car « il est souvent embrigadé pour promouvoir de "nouvelles" méthodologies d'enseignement [...] à portée universelle » (Beacco, 2008, p. 9). La rectification prend ici une importance considérable puisqu'il s'agit à la fois de réfuter une utilisation normative du CECR et de le défendre contre l'« accusation d'absence de sensibilité à la variété des cultures éducatives » (*id.*). On sait bien, en effet, qu'une méthodologie est difficilement transposable en l'état de son environnement de conception à d'autres environnements. Le CECR ne dit pas autrement : il affirme à plusieurs reprises que sa fonction n'est pas de prescrire ou de promouvoir une méthode ou approche d'enseignement particulière (CECR, p. 4, 6, 21, 110), même si, concède-t-il, « pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants » (p. 110). Cependant, est-il réellement possible que le CECR se place en dehors de toute méthodologie ? La référence omniprésente à une approche actionnelle tend, certes, à brouiller les pistes, mais il ne s'agit pas seulement de cela. Le CECR s'est appuyé, en toute logique, sur les travaux de recherche des dernières décennies en didactique des langues ; or, temporalité oblige, ces travaux traversent certaines méthodologies et pas d'autres. Comme le note Nishiyama, « la confusion avec l'approche communicative n'est pas à rejeter totalement, en ce sens que le CECR ne se situe pas en dehors de l'évolution de la didactique des langues étrangères qui a permis l'élaboration de l'approche communicative » (2009, p. 56). Il nous semble que des notions comme « autonomie », « savoir apprendre », « savoir faire », « compétence de communication », qui constituent des idées de base dans le CECR, sont de fait trop étroitement liées à l'approche communicative pour qu'on n'y voie pas de relation. En outre, selon Beacco, auteur des référentiels des niveaux A1 et B2 pour le français, il existe bien une « portée méthodologique » induite par le CECR, celle de l'approche par compétences (2007, p. 10) qui est « l'interprétation la plus "forte" ou "haute" » de l'approche communicative (2008, p. 17). Même si le CECR ne prescrit effectivement pas de méthodologie en particulier, dans le but d'être le plus ouvert possible aux différents contextes éducatifs des pays concernés – l'arrivée des pays de l'Europe de l'Est dans l'Union européenne ayant été de ce point

de vue déterminante, précise Coste (2007, p. 2) –, il n'empêche que les notions sous-jacentes sur lesquelles il repose ne sont pas si neutres d'un point de vue méthodologique.

La question ici n'est pas tant de juger le CECR quant à son implication méthodologique, mais de s'interroger sur la recevabilité d'un certain nombre de ces notions au Japon, qui, de fait, ne s'inscrivent pas dans la méthodologie et les pratiques enseignantes locales. Dans la mesure où toute option didactique est étroitement liée à son environnement socioculturel, rien ne garantit qu'elle soit compréhensible ou partagée dans les mêmes termes dans un environnement autre. Les difficultés de traduction lors de l'élaboration de la version japonaise du CECR et les conséquences des choix terminologiques opérés, telles qu'exposées par Himeta lors d'une réflexion avec les traducteurs (2009), sont à cet égard révélatrices. En plus de la nécessité de recourir parfois à une simple transcription phonétique, à partir de sa version anglaise, d'un mot dont le signifié ne peut être rendu en japonais – procédé gommant le sens du mot –, s'ajoute le fait que la terminologie didactique en japonais, loin d'être unifiée, varie selon les domaines de langue enseignée, et que la vaste majorité des enseignants de langue ne sont familiarisés ni avec cette terminologie, ni même avec la didactique, discipline encore peu répandue. Nous nous demandons dès lors si les acteurs concernés au niveau local sont *a priori* en mesure de positionner clairement leurs choix dans la démarche du CECR et dans sa façon d'aborder la mise en place de l'action éducative en langue. Afin de saisir ces éventuels flottements, il faut comprendre comment les options didactiques retenues pour les langues étrangères au Japon s'inscrivent dans l'ensemble plus large de sa culture éducative.

Éléments de culture éducative japonaise

On entend par « culture éducative », rappelle Beacco (2008), un ensemble de traits configurant les processus éducatifs dans une société donnée, constitué par « des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances ». Elle comporte « l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (p. 7). S'agissant de contextualisation, la description de la culture éducative locale est primordiale puisqu'elle compose « le terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement "modernes" ou "scientifiques" » (p. 8). Nous tenterons ici de présenter certains traits proéminents, de notre point de vue d'Occidentale, de l'enseignement des langues étrangères au Japon en les situant dans la culture éducative et de les relier, si possible, à l'ensemble socioculturel national.

APPROCHE COMMUNICATIVE ET ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

De manière générale, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères venues de l'extérieur n'ont jamais été intégrées dans le système scolaire et universitaire où c'est la méthodologie japonaise traditionnelle qui domine. L'approche communicative ne fait pas exception, même si le terme « communication » est largement usité dans l'enseignement. Nous prendrons pour exemple le cas de l'anglais pour deux raisons : d'une part, c'est la seule langue étrangère enseignée dans le secondaire, ce qui lui confère un poids considérable en termes de formation et d'attentes des apprenants dans leurs apprentissages ultérieurs ; d'autre part, la place de l'anglais dans le monde légitime à elle seule un enseignement à visée fonctionnelle et communicative, à la différence d'autres langues. Le ministère japonais de l'Éducation (MEXT) mène une politique de promotion de l'anglais très claire et a entrepris il y a quelques années toute une série de mesures visant à faire acquérir à tous les Japonais des capacités en langue anglaise tout en préconisant (et ceci depuis plus longtemps) un enseignement de type communicatif basé sur les quatre compétences de compréhension et production orales et écrites. Cependant, force est de constater que le quotidien de la classe est dominé par la méthode traditionnelle, nommée méthode *yakudoku* (littéralement, traduction-lecture) dans le domaine de l'anglais langue étrangère (Gorsuch, 2000 et 2001 ; Nishino, 2008). Cette dernière se caractérise, selon Gorsuch (2000) et Nishino, par une concentration démesurée sur les formes grammaticales et la traduction, mot à mot, de textes anglais en japonais. Peu ou aucune attention n'est accordée au développement des compétences de compréhension et production orales, pas plus qu'à la communication en général, qu'elle soit orale ou écrite : l'enseignant donne des explications grammaticales et une des seules occasions pour l'apprenant de parler en anglais est lors de la lecture du texte en répétant après l'enseignant (Gorsuch, 2000, p. 676 ; Nishino, p. 30). D'après ces deux chercheuses, ce décalage entre les pratiques réelles de classe et les instructions du MEXT cherchant à implanter des activités communicatives tient à plusieurs facteurs tangibles : la longue tradition du *yakudoku*, l'extrême importance attachée à la préparation des examens d'entrée à l'université¹, une formation initiale et continue des enseignants inappropriée, ainsi que des conditions locales d'enseignement rédhitoires (élèves trop nombreux, temps trop restreint). Pour Gorsuch, cette culture éducative actuelle empêche les enseignants de modifier leur vision du but de l'enseignement de l'anglais, qui devrait être celui de développer chez les étudiants des attitudes positives envers la communication en anglais, ce qui se traduit par des options didactiques qu'elle décrit en ces termes : « *Japanese teachers' current orientation toward foreign language learning seems to be that strong teacher control is desirable and that students need to memorize, translate, use the written mode, and be very accurate*² » (2000, p. 700).

1. L'anglais fait partie des matières obligatoires des examens d'entrée. L'épreuve est en grande partie administrée sous forme de QCM, porte sur la grammaire, le lexique et la compréhension écrite et ne requiert aucune production écrite autre qu'un mot isolé. L'influence de cet examen sur l'enseignement dans le secondaire est un phénomène bien connu et souvent décrit.

2. La tendance actuelle des enseignants japonais pour l'apprentissage des langues étrangères semble être qu'un contrôle fort de la part de l'enseignant est souhaitable et que les étudiants ont besoin de mémoriser, de traduire, d'utiliser le canal écrit et d'être très précis. (notre traduction)

La situation du français est certes différente puisqu'il n'est enseigné qu'à partir du niveau universitaire et qu'il échappe donc à la pression des examens d'entrée. Cependant, on observe en général les mêmes préférences en matière d'options méthodologiques. Comment pourrait-il en être autrement si même l'anglais, qui bénéficie du soutien du MEXT et de sa réputation de langue indispensable, éprouve des difficultés à mettre en place des activités communicatives ? Le manque de formation contribue pour beaucoup à cette situation en ce sens que les enseignants ont alors tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu.

PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS

Les caractéristiques de l'enseignement de l'anglais énoncées plus haut, qui sont tout aussi valables pour le FLE, possèdent une longue tradition historique et sont nourris par des représentations et des conceptions non seulement à propos de l'apprentissage mais aussi de caractère plus largement socioculturel.

La pratique de répétition et de mémorisation, la traduction systématique et mot à mot comme unique accès au sens (héritière des études de chinois classique), la place centrale dévolue à une grammaire formelle sans grand souci du sens renvoient, nous semble-t-il, à au moins deux données. La première concerne des conceptions de l'apprentissage, datant de l'époque d'Edo, que décrit un ouvrage très fouillé portant sur l'enseignement de la lecture au Japon (C. Galan, 2001). À l'époque d'Edo, la lecture était considérée comme la matière noble par excellence, la seule pouvant mener au savoir. Elle s'apprenait uniquement par répétition et mémorisation, avec pour principe sous-jacent que la répétition intensive d'un texte mène naturellement au sens. Cette représentation de l'apprentissage est résumée, nous dit Galan, dans l'adage chinois « Si on lit cent fois un texte, le sens surgit de lui-même ». Il semble que la relation au texte ne passe pas par une construction du sens telle que nous l'entendons en Occident. Galan note d'ailleurs que, dans les directives du MEXT pour le japonais, « il n'apparaît nulle part que lire, c'est comprendre » (p. 24). La relation à la connaissance « relève plutôt, pour l'élève, de la révélation, de la contemplation ou du dévoilement » (p. 325). La deuxième a trait à une caractéristique imprégnant la société dans son ensemble : l'importance accordée à la forme avant tout, qui se manifeste par exemple très visiblement dans les arts martiaux ou les arts traditionnels comme l'ikebana. L'apprentissage passe d'abord par la maîtrise de la forme, et la création n'est autorisée que lorsqu'on a atteint le niveau du maître. Pour Katô (1996), ce « formalisme exagéré » est un des principes fondamentaux qui permet de maintenir l'ordre dans les groupes sociaux et assure à l'individu sa sécurité (p. 357 et 359).

Mise en regard

Ces conceptions soulèvent plusieurs interrogations au niveau didactique quand on les confronte aux notions en vigueur dans l'approche communicative et dans le CECR.

Si la connaissance ne peut être que révélation et dévoilement, quel est alors le rôle de l'enseignant ? Quelle place peut trouver le savoir-apprendre en classe ? Et quel sens acquiert alors l'idée d'autonomie, vers laquelle on tend justement en développant le savoir-apprendre ? Coubard et Pautet (2003) notent, lors d'une enquête sur les habitudes d'utilisation du dictionnaire des apprenants japonais, que l'apprentissage semble relever « à cent pour cent de la responsabilité de l'apprenant » (p. 433), constatation reprise chez Le Lardic qui explique l'attitude des enseignants ainsi : « l'acquisition des savoirs est perçue comme se faisant naturellement sans qu'il y ait besoin de faciliter cette acquisition par une démarche réfléchie et des outils adaptés » (2005, p. 92). Le CECR, de son côté, présuppose que le rôle de l'enseignant est de développer chez les apprenants leurs capacités individuelles à apprendre et qu'il lui « faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité » (p. 110).

De la même façon, l'interprétation donnée à la compétence linguistique, en particulier grammaticale, restreint considérablement le champ que lui attribue le CECR, puisque l'enseignement se focalise sur la seule compétence grammaticale formelle (morphosyntaxique), primauté de la forme oblige, sans viser à produire du sens en prise avec la réalité, ou plutôt, la production individuelle de sens étant reléguée à une étape très ultérieure. L'absence d'activité de production en classe est en effet notable : Gorsuch rapporte que des enseignants de lycées pourtant réputés pour l'excellence de leur niveau n'autorisent pas les élèves à produire leurs propres phrases en anglais, alléguant que ce serait trop difficile pour eux (2000, p. 686). Il est vrai que l'enseignement des langues étrangères au Japon a historiquement toujours été tourné vers la réception plutôt que la production, et que les termes mêmes de production ou expression orale et écrite ne possèdent pas d'équivalent dans la langue japonaise en tant qu'activité didactique. Dans le quotidien des classes, la production orale consiste à lire un dialogue ou le réciter, la production écrite, à traduire des phrases modèles du japonais en français ou à connaître l'orthographe des mots. On y perçoit peu l'idée que « la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens [...] et non de mémoriser et de reproduire [des phrases bien formées] comme des formules toutes faites » (CECR, p. 89). La compétence grammaticale trouve difficilement à s'exercer dans des activités langagières car ces dernières, interprétées par le prisme de la culture éducative, sont perçues comme équivalent à

des activités traditionnelles³. Dans ces conditions, ne risque-t-on pas d'assister au « simple ré-étiquetage de l'existant » sur lequel Coste met en garde (2007, p. 8) ? Peut-être faudrait-il aussi s'interroger sur le sens que prend le terme « communication » dans la culture japonaise.

Ces interrogations, qui sont loin d'être exhaustives, questionnent le rapprochement entre cultures éducatives différentes et les façons dont elles pourraient dialoguer.

Castellotti et Moore notent ces dernières années « l'apparition d'interrogations plus argumentées portant sur l'éventuel intérêt d'utiliser ou d'adapter le CECR dans des environnements notablement différents [...] de ceux pour lesquels il a été conçu » (2008, p. 196). Même si l'objectif de l'apprentissage du français au Japon n'a pas de visée fonctionnelle, et qu'il diffère sur ce point d'un des buts essentiels du CECR conçu pour répondre aux besoins langagiers créés par la mobilité à l'intérieur de l'Union européenne, il n'en reste pas moins que la démarche proposée par le CECR, avec ces notions de savoir apprendre, d'autonomie, de compétences et d'activités langagières, permet aussi, à travers l'apprentissage de la langue, de s'ouvrir à d'autres cultures. Le Japon n'a pas développé, depuis la méthode *yakudoku*, de méthodologie ou de vision de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La question de la contextualisation est donc centrale pour lui. Le CECR, précisément parce qu'il soulève le type d'interrogations mentionnées par Castellotti et Moore, constitue, ne serait-ce que pour cela, une ressource d'un grand intérêt. « Initialement conçu comme un instrument d'analyse des contextes d'enseignement/apprentissage préalable à une intervention didactique et linguistique » (Coste, 2007, p. 1), il oblige en effet les acteurs locaux à une autoréflexion approfondie sur leur propre environnement. Cette réflexion ne peut se mener que si l'on examine notions et options didactiques locales à la lumière de celles du *Cadre*, dans une sorte de jeu de miroirs, afin de dégager les représentations sous-tendant l'enseignement, et par là même de permettre une vision renouvelée de son propre environnement. Une telle analyse n'a pas encore été effectuée à notre connaissance. Ce dialogue entre cultures éducatives constitue une première étape indispensable pour enclencher une dynamique de contextualisation au Japon.

3. À ce sujet, cf. Chevalier, 2008, pp. 75-76.

Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2008), « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n° 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 6-18.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? », in Blanchet P., Moore D. et Asselah Rahal S. (sous la direction de), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines / AUF, pp. 183-203.
- CASTELLOTTI V. et CHALABI H. (dir.) (2006), *Le français langue étrangère et seconde – Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan.
- CHEVALIER L. (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n° 1, *Études didactiques*, Société japonaise de Didactique du français, pp. 67-83.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de références pour les langues*, Paris : Didier.
- COSTE D. (2007), « Le Cadre européen commun de références pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », Communication au colloque international de la FIPF « Le Cadre européen, une référence mondiale ? », 19-21 juin 2007, Sèvres (http://www.franccparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm) (consulté le 21 juillet 2009).
- COUBART F. et PAUZET A. (2003), « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais », *Études de linguistique appliquée* n° 132, Didier Érudition, pp. 429-444.
- GALAN C. (2001), *L'enseignement de la lecture au Japon*, Presses Universitaires du Mirail.
- GORSUCH G. (2000), « EFL Educational Policies and Educational Cultures : Influences on Teachers' Approval of Communicative Activities », *TESOL Quarterly*, Vol. 34, n° 4, pp. 675-710.
- GORSUCH G. (2001), « Japanese EFL Teachers' perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku Activities: The Plan versus the Reality », *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9, n° 10 (<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n10.html>) (consulté le 23 juillet 2009).
- HIMETA M. (2009), « À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs », *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 46, CLÉ International, pp. 78-87.
- KATÔ S. (1983), « Caractéristiques fondamentales de la société et de la culture japonaises », in *Cent ans de pensée au Japon*, tome 2 (1996), Éditions Philippe Picquier, pp. 333-367.
- LE LARDIC M. (2005), « Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de Fle en université au Japon », *Enseignement du français au Japon* 33, Société japonaise de Didactique du français, pp. 87-107.
- NISHINO T. (2008), « Japanese Secondary School Teachers's Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey », *JALT Journal*, Vol. 30, n° 1, pp. 27-50.
- 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*, Vol. 4, n° 1, Société japonaise de Didactique du français, pp. 54-70.

Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens

*Vers un enseignement
contextualisé
de la communication*

DIEP KIEN VU

UNIVERSITÉ DE CANTHO (VIETNAM)

Culture et interaction sociale

L'INFLUENCE DU CONFUCIANISME

Depuis le ^ve siècle avant J.-C., le confucianisme, doctrine philosophique d'origine chinoise, exerce une influence profonde sur tous les aspects de la vie sociale, intellectuelle et idéologique du Vietnam, et ses principes sont encore perceptibles dans bien des domaines aujourd'hui. Cette doctrine repose sur un idéal d'ordre dans les relations humaines visant à l'instauration d'une société harmonieuse. Tout individu est un être social, lié par des obligations envers les autres membres de la communauté : souverain/sujets, parents/enfants, mari/épouse... et réciproquement. Se façonner pour tenir honorablement son rôle est donc la préoccupation fondamentale de tous et de chacun.

Une autre particularité de la doctrine confucéenne repose sur le culte des « rites » (religieux, éthiques et sociaux). L'homme de bien doit soigner ses actions, ses paroles, ses gestes, ses sentiments en fonction de sa situation et des circonstances en s'efforçant d'amoindrir l'existence de son « moi ». Cet enseignement confucéen pour maîtriser joie, colère, désir... tend donc à voiler l'individualité. Plutôt qu'un esprit dynamique et ouvert, mieux vaudrait cultiver une prudence garantissant l'équilibre des relations. Face à tout problème, quand on n'est pas sûr du résultat, l'attitude convenable est le silence. La qualité d'un homme de bien ne se manifeste jamais par des mots mais par des actes.

L'IMPORTANCE DE L'AFFECTIVITÉ DANS LES ÉCHANGES

Sous une telle influence, la communication sociale n'a pas le même sens pour un Vietnamien que pour un Européen. Pour les Européens, communiquer, c'est transmettre un message à quelqu'un. On discute d'idées qui peuvent s'opposer sans risquer de briser l'amitié qui unit deux interlocuteurs. Par contre, pour les Vietnamiens, sensibles aux sentiments placés sous les mots, il s'agit avant tout de réussir une relation humaine. Un proverbe vietnamien généralise cette conduite langagière : « *Les paroles ne coûtent rien. Il faut bien les choisir pour se plaire l'un à l'autre.* » On s'intéresse plus à « *quelles seront les attitudes des autres à ce qui se passe ?* » qu'à « *que se passe-t-il ?* ».

En Occident, les manifestations de colère, de mécontentement, exprimées à haute voix et accompagnées de gestes désordonnés peuvent correspondre à une forme « d'expression de soi » sans réelle visée conflictuelle. Pour les Vietnamiens, les sentiments doivent être soigneusement masqués et la gestuelle accompagnant les paroles modérée. Lors des échanges conversationnels, les interlocuteurs ont peu de contacts physiques, surtout, d'évidence, s'ils sont de sexe différent. Saluer ne demande qu'un sourire accompagné d'une inclination de tête. Bien entendu, on ne s'embrasse jamais en public, même entre membres d'une même famille. D'où un comportement réservé et silencieux des étudiants en situation éducative, la participation se faisant essentiellement par l'écoute comme nous allons voir ci-dessous.

LA RELATION ENSEIGNANT / APPRENANT

Dans la société asiatique, l'enseignant étant celui qui incarne la sagesse et qui représente les valeurs morales, il est évident que les élèves lui témoignent le respect comme souligne le proverbe chinois « *maître d'un jour, père pour toujours* ». Ces marques de respect sont visibles non seulement par l'emploi des termes d'adresse appropriés, mais aussi au niveau des comportements gestuels et des attitudes des étudiants à l'égard de leur professeur.

Quelques exemples : dans les couloirs, les étudiants baissent la tête lors du passage des enseignants ; en classe, les étudiants se mettent debout pour répondre aux questions et ils attendent d'y être invités pour se rasseoir ; on s'adresse au professeur sur un ton doux et on ne crie jamais sa réponse.

Cette relation de respect conduit inévitablement à un enseignement/apprentissage centré sur le maître.

LA NOTION DE FACE

Pour les Vietnamiens plus ou moins imprégnés de principes confucéens, il est évident que la notion de « face », telle qu'elle est définie par E. Goffman (1974 : 9), occupe une place extrêmement importante

dans les échanges sociaux où les oppositions sont ressenties comme une source de conflit, voire de rupture. Ainsi, plutôt que d'exprimer une contestation, un désaccord, une réfutation à l'encontre de son interlocuteur, ce qui pourrait faire perdre la face à ce dernier, on cherchera à calquer ses propres sentiments sur ceux de son interlocuteur ou l'on adoptera une stratégie d'évitement ou d'atténuation. Dans le langage courant du vietnamien, les expressions telles que « garder la face » (*giu the dien*) ou « perdre la face » (*mat mat*) sont fréquemment employées.

Problèmes culturels de prises de parole en classe de langue

Les attitudes et les comportements des apprenants vietnamiens sont donc en relation étroite avec l'ensemble des codes culturels et des systèmes de valeurs sociales qui leur ont été inculqués. En classe de langue, les apprenants vietnamiens semblent réservés et s'expriment rarement, ce qui provoque des obstacles dans la pratique de l'oral. En tenant compte des spécificités de la mentalité vietnamienne présentées dans la première partie, ces comportements particuliers dans une classe de langue peuvent être examinés sous trois angles : la collectivité, le respect du professeur et la face.

LA NOTION DE COLLECTIVITÉ

La recherche de l'équilibre et de l'harmonie par la philosophie confucéenne implique une grande modération dans tous les domaines et conduit inévitablement à donner la priorité au bon fonctionnement de la collectivité au détriment de l'épanouissement individuel. Dans cette optique, « parler trop » est considéré par un Vietnamien comme une manière de se mettre en avant et de se faire remarquer, ce qui va à l'encontre des valeurs de l'éducation asiatique. Ainsi, si les apprenants vietnamiens parlent peu en situation de classe, c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant seuls la parole. La peur d'être exposés au regard de l'enseignant et des autres étudiants les porte à écouter passivement le professeur.

Par ailleurs, l'effacement de soi-même dans un contexte de groupe incite à ne pas faire perdre du temps aux autres par des questions qui, peut-être, n'intéresseront pas tout le monde mais seulement l'individu qui les pose. Les moments de langage se réduisent ainsi, pour une large part, à un monologue de l'enseignant.

LE RESPECT ENVERS LE PROFESSEUR

Obéissant à la tradition de respect du professeur, l'apprenant reste dans une posture attentive, silencieuse, plutôt passive. Un bon élève est quelqu'un qui sait toujours comprendre ce que dit le professeur, considéré comme un détenteur d'un savoir. L'apprenant, pour sa part, reçoit cet enseignement qu'il assimile et apprend par cœur, la réflexion sur le contenu n'entrant pas en jeu. Il n'est donc pas considéré comme approprié que l'apprenant remette en question des connaissances diffusées par le professeur, exprime des opinions susceptibles de différer de celles de l'enseignant ou lui pose des questions en classe risquant de troubler l'ordre du cours (il risque pour cela d'être jugé comme impoli, mal élevé). La relation entre le professeur et l'apprenant se limite donc au schéma émetteur-récepteur.

Ce respect du professeur se traduit par un « oui » permanent : les élèves répondent « oui » même s'ils ne comprennent pas la question car c'est un « oui » de politesse pour deux raisons : leur devoir est de comprendre et le « non » (« Non, je n'ai pas compris ») pourrait remettre en cause la compétence de l'enseignant. De même, le respect du maître éloigne l'apprenant de l'enseignant tant en distance spatiale que psychologique, à tel point que si le professeur se trouve près d'un apprenant, celui-ci doit baisser la tête et bloquer toute expression car son statut lui impose le silence face à son supérieur.

LA QUESTION DE FACE

Il faut mentionner aussi la peur de se ridiculiser en faisant des fautes. Il y a toujours chez l'apprenant vietnamien, surtout en classe de langue, la crainte de perdre la face devant ses amis. Quand un apprenant a fait rire les autres par une prononciation incorrecte ou une intonation ridicule, il n'ose plus ouvrir la bouche. Mieux vaut garder le silence que de risquer de commettre une faute. Ils sont donc rarement volontaires pour prendre la parole. Et avant de s'exprimer, ils ont souvent tendance à bien réfléchir sur l'organisation de leur pensée, sur la structure des phrases car « *une parole lâchée, comme de l'eau versée, ne se rattrape jamais* » (dicton vietnamien), ce qui explique de longues hésitations avant leur prise de parole.

Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la communication

Face à des apprenants qui, influencés par leur contexte culturel et institutionnel, limités par leurs stratégies et habitudes d'apprentissage, sont donc mal préparés à une attitude active, à l'improvisation langagière

demandées dans un cours de langue, les nouveaux courants méthodologiques européens (et tout récemment les activités proposées dans le *Cadre européen commun de référence*) se révèlent d'une fonctionnalité peu évidente au Vietnam. Si les méthodes traditionnelles ont été fortement critiquées par leurs lacunes en matière de communication, celles du « tout communicatif » des années 1990 ont également échoué au Vietnam pour les raisons que nous venons d'évoquer. L'émergence de l'éclectisme, toutefois, éclaire un peu mieux les pistes brouillées en autorisant aujourd'hui un large emprunt à différentes pratiques pour s'adapter aux besoins et demandes de nos apprenants. Cette démarche, dénoncée par C. Puren (1994), doit préconiser la contextualisation et la prise en compte des particularités de l'apprenant, tant au niveau de sa manière de communiquer que de son éventuelle insécurité face à une langue/culture différente. Comment encourager les apprenants vietnamiens à prendre la parole devant les autres ? Comment les impliquer dans une situation donnée pour s'exprimer et communiquer ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter d'apporter quelques éléments de réponse.

Les activités d'animation en classe

Les activités d'animation en classe : les jeux de rôle et la simulation globale sont particulièrement appréciés par les apprenants vietnamiens tant pour leur effet dynamisant et créatif que pour les situations proches de la vie réelle qu'elles suscitent.

L'interprétation dramaturgique exige un engagement à la fois verbal et gestuel, transforme l'apprenant en un participant actif. Le sérieux « blocage » de l'apprentissage est atténué et les erreurs deviennent des facteurs nécessaires pour le progrès. Ces activités facilitent aussi le travail par petits groupes où les apprenants s'expriment plus facilement, surtout les timides qui ont peur de parler devant un grand public. Le travail de groupes permet également à l'apprenant l'esprit d'entraide et de solidarité et le fait de se sentir qu'il est capable de mener à bien une partie de la tâche commune est aussi un critère de motivation pour l'expression orale.

Les activités en faveur des « paroles préparées »

Ce déclenchement est nécessaire dans le cas où la « parole spontanée » est difficile à obtenir en classe de langue. La parole sera préparée à partir d'une photo et des dessins, d'un extrait de vidéocassette, d'une actualité, d'une histoire ou d'une expérience vécue... afin de créer une ambiance favorable conduisant naturellement au thème du jeu. Le temps de préparation accordé avant la prise de parole offre à l'apprenant la possibilité de réfléchir et de préparer collectivement un travail commun qui évitera ainsi de s'impliquer seul devant les autres. Cela permettra également de réduire les erreurs et donc les risques de « perdre la face ».

Le nouveau rapport enseignant/apprenant

Descendu de son estrade, éloigné de son tableau noir, l'enseignant n'est plus le seul dispensateur du savoir, mais un aide potentiel. Lors des activités d'expression orale, il ne joue plus que le rôle d'animateur, de guide pour laisser parler les étudiants, surtout les faibles car il faut leur réserver autant que possible les chances de s'exprimer.

Aujourd'hui, dans les classes de langues étrangères au Vietnam, certains professeurs ont l'habitude de discuter avec leurs étudiants du programme d'études, du processus d'apprentissage, des difficultés rencontrées, des objectifs à atteindre en fin de cursus, des moyens pour y parvenir... Bien que les discussions se déroulent en langue maternelle, elles sollicitent ainsi une attitude plus active de la part des apprenants pour leur propre apprentissage.

Travail sur les interférences culturelles

Un travail est à entreprendre sur le rôle de la culture et de l'interculturel lors des interactions verbales. Prenons un exemple : certains Européens, lors de leur premier séjour au Vietnam, ont trouvé que les Vietnamiens ne sont pas polis car ils ne disent presque jamais « bonjour » et posent souvent des questions indiscrettes « Où allez-vous ? » « Vous avez pris le repas ? ». En fait, la tradition culturelle vietnamienne a fait de la question une formule de salutation : les questions précitées, très souvent utilisées dans la communication quotidienne, sont en quelque sorte équivalentes à « Bonjour, comment allez-vous ? ». Prenons un autre exemple, celui du silence : dans certains pays en Asie, c'est normal qu'on mange à table sans parler, mais dans la culture française, on se sent gêné lorsque la conversation tombe. Comme l'enseignement des langues-cultures s'opère toujours dans un contexte de contact entre plusieurs cultures, la découverte de la culture étrangère peut accélérer le processus d'acculturation ou provoquer des réactions de résistance ou de refus chez l'apprenant. (Zarate G., 1993). Cette sensibilisation à l'interculturel aide donc l'apprenant à se mettre en recul par rapport à sa propre culture et à mieux apprivoiser la culture étrangère.

E *n guise de conclusion: créer un climat de confiance avec l'éclectisme didactique comme solution*

La peur, l'inquiétude et l'incertitude des apprenants vietnamiens constituent des facteurs culturels et psychologiques à prendre sérieusement en compte dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Face à certains dysfonctionnements de l'approche communicative auprès des apprenants vietnamiens, reste à adopter une démarche

plutôt éclectique qui fait référence à la contextualisation, donc à des pratiques diverses, des réajustements méthodologiques en fonction des besoins, des contraintes et des spécificités culturelles des apprenants. L'essentiel est de mettre en confiance l'apprenant. Encouragements, patience et tolérance exprimés avec bienveillance par l'enseignant favoriseront l'établissement d'une ambiance amicale, familiale et détendue dont l'apprenant vietnamien a plus grand besoin. Chaque individu, chaque groupe a ses qualités et ses points forts. Les critiques ne peuvent se justifier que par des remarques atténuées et des suggestions nuancées car les progrès seront d'autant plus sûrs, en fin de compte, que la « face » de l'apprenant aura été respectée.

Bibliographie

- BEACCO J.-Cl., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (éds.), (2005), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BÉRARD E. (1991), *L'approche communicative*, Paris, CLÉ International.
- BERTRAND O. (éd) (2005), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Éditions de l'École polytechnique, Paris.
- BOGAARDS P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- LIU WU CHI (1963), *La philosophie de Confucius. Le courant le plus marquant de la pensée chinoise*, Paris, Payot.
- MOIRAND S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF - Didier, coll. Essais.
- TAGLIANTE C. (1994), *La classe de langue*, Paris, CLÉ International.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Paris, Didier.

L *a perspective actionnelle en contexte coréen*

Difficultés, enjeux et exploitations pour une adaptation

DONG-YEOL PARK

UNIVERSITÉ NATIONALE DE SÉOUL, CORÉE DU SUD

C *ontexte de la réception de la perspective actionnelle*

L'influence du bouddhisme et du confucianisme a profondément marqué la culture d'apprentissage des apprenants coréens : mépris de la langue orale, mémorisation à l'excès, hiérarchisation inhérente au confucianisme, volonté de consensus pacifique, absence de réactivité, absence de débats en classe, soumission à la parole du maître, etc. On comprend donc facilement que dans cette préservation des « faces » dans « le profil communicatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 63) l'enseignement des langues étrangères se focalise uniquement sur la grammaire et l'écrit et que la méthodologie traditionnelle continue d'être mise en œuvre dans la classe. De ce fait, peu d'apprenants peuvent se targuer d'avoir une réelle compétence de communication en français. Cette culture d'enseignement a amené le ministère de l'Éducation, la science et la technologie par le biais des Instructions officielles pédagogiques à implanter, dans les années 1990, l'approche communicative qui prévaut encore actuellement. L'introduction de cette méthodologie a néanmoins déclenché de vives polémiques au sein du corps enseignant parce que les conditions minimales de son application étaient loin d'être présentes ou en œuvre – aujourd'hui encore – à cause de différentes raisons telles que le faible nombre d'heures d'apprentissage, des apprenants peu ou non motivés, des restrictions ministérielles en matière de lexique, des enseignants insuffisamment formés, etc. Le principal point litigieux portait notamment sur l'objectif général de l'enseignement du français, à savoir l'acquisition de la compétence

communicative. Les opposants s'interrogeaient, en effet, sur l'utilité de cette approche en contexte hétéroglotte, dans la mesure où les apprenants coréens ont rarement l'occasion de parler le français dans leur vie quotidienne¹. Presque vingt ans plus tard, le débat continue.

À côté de cela, comme le montre une enquête effectuée auprès de 205 apprenants à l'université² en 2010, la motivation de l'apprentissage du français est radicalement différente de celle de l'anglais. Le tableau ci-dessous présente un classement des variables motivationnelles basées sur le modèle *expectation-valence* d'Eccles (Ohki, 2009). Le résultat montre que la valeur intrinsèque est le critère qui obtient le plus de première place chez les apprenants de français, alors que c'est celle de l'utilité chez les apprenants d'anglais.

Moyenne des variables

	FRANÇAIS		ANGLAIS	
1 ^{er}	Valeur intrinsèque	4.725	Valeur utilité	5.469
2 ^e	Coût	4.691	Valeur d'atteinte	4.966
3 ^e	Valeur utilité	4.658	Valeur intrinsèque	4.600
4 ^e	Valeur d'atteinte	4.603	Coût	4.5114
5 ^e	Attentes de succès	3.675	Attentes de succès	4.147

En fait, les Coréens considèrent l'anglais comme une langue « véhiculaire » suffisante pour prendre contact avec des étrangers à des fins commerciales, touristiques ou encore communicationnelles (ex. : conférences internationales, etc.). Le français, par contre, n'est pas choisi pour les mêmes utilités sociales. La motivation des apprenants coréens est intrinsèque et culturelle. Autrement dit, ils considèrent le français comme une langue « de culture » plus qu'autre chose. Les Instructions officielles sur l'enseignement du français du ministère de l'Éducation, la science et la technologie n'insistent pourtant que sur l'objectif communicatif visant à une compétence de communication, au détriment des autres tels que les objectifs culturel, éducatif, linguistique et sociopolitique. Cette orientation basée sur l'approche communicative pourrait paraître justifiée du point de vue théorique, mais elle est loin de correspondre à la réalité. C'est pourquoi certains didacticiens demandent de réajuster l'objectif de l'enseignement du français pour l'enseigner de manière plus réaliste (Jang, 2004, p. 650).

Un groupe d'enseignants et de chercheurs souhaitant atteindre un objectif plus réaliste s'est intéressé aux contenus d'apprentissage du CECR. En 2007, s'est tenu un premier colloque réunissant des experts en langues étrangères pour discuter de la possibilité d'adapter le CECR par rapport à l'évaluation du curriculum (Kice, 2007). La même année, une traduction coréenne du CECR a été publiée à l'initiative d'un groupe de germanistes coréens. Une traduction qui n'a pas été sans problème puisqu'au cours de ce travail ces derniers ont rencontré des

1. Une enquête menée auprès de 650 étudiants à l'université nous a conduit à constater que plus de 80 % d'entre eux n'avaient jamais parlé à un étranger en dehors de la salle de classe (Jang, 2004, p. 639).

2. Ces enquêtes ont été réalisées dans quatre Universités ; Université Nationale de Séoul, Université de Sangmyeong, Université des langues étrangères de Busan et Université de Inha. Un questionnaire mesurant plusieurs variables motivationnelles a été utilisé pour identifier objectivement la motivation des apprenants coréens de français.

difficultés dans la traduction de certains termes et expressions du CECR, qui n'ont pas d'équivalent en coréen et qui à certains moments manquaient de clarté. Notons aussi que les enseignants ne sont pas non plus tous très familiers avec eux. Pour les expressions nouvellement créées, il fallait trouver des termes sémantiquement proches de l'original. Prenons le cas, par exemple, de l'expression complexe « perspective actionnelle ». D'abord, l'utilisation du mot *perspective* pour désigner la méthodologie de l'enseignement des langues n'est pas courante en coréen. Certains enseignants considèrent ce concept simplement comme un point de vue, d'autres comme une *méthode* ou une *approche* qui marque la reconnaissance disciplinaire dans le domaine de la didactique. C'est pourquoi la traduction du terme *perspective* peut prêter à confusion. Deuxième problème, en français, l'adjectif *actionnel* cohabite avec des termes inhabituels en coréen tels que *usager*, *action en contexte social*, *acteurs sociaux*, etc. Quand on sait que le système coréen n'aborde pas l'apprentissage des langues comme une activité sociale, l'union de ces deux termes rend obscure la compréhension de la méthodologie préconisée par le CECR, parce qu'elle invite l'enseignant à envisager l'apprentissage avec une visée sociale. On ne peut pourtant pas négliger la dimension individuelle et la motivation individuelle en faveur d'un apprentissage des langues d'une dimension individuelle ou d'une amélioration de la motivation individuelle en faveur de l'apprentissage des langues. En 2008, la Société coréenne d'enseignement de langue et littérature françaises avait choisi, dans le cadre de son colloque annuel, le thème : « l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français ». Cela a permis aux participants d'échanger de manière approfondie sur l'adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée. À cette occasion, une liste des contraintes institutionnelles et culturelles concernant l'applicabilité de cette perspective a été dressée : la résistance soutenue et durable de la méthodologie traditionnelle, la délimitation des tâches de type actionnel, l'homogénéité linguistique de la classe de français avec le coréen en commun, le volume d'heures de cours, etc.

Malgré ces nombreuses difficultés, les enseignants coréens s'intéressent au CECR. Tout d'abord, en raison d'une conception de l'évaluation commune et partagée résumée dans son titre, *Cadre commun de référence*. Dans le système éducatif coréen, aucun diplôme national des langues étrangères créé en Corée ne se réfère à des critères précis pour témoigner avec justesse de la compétence langagière. Si le CECR est encore largement inconnu, l'acronyme *DELFL* est à l'opposé reconnu en tant que grille d'évaluation. Le *DELFL*, grille d'évaluation élaborée à partir du CECR, s'est imposé avec succès sur le marché coréen. Ainsi le réseau des Alliances françaises connaît-il un vif succès avec une hausse sensible des inscriptions pour les cours et examens de *DELFL*. La plupart des enseignants et des chercheurs mettent en exergue l'utilisation du

CECR pour évaluer la compétence langagière des apprenants, parce que la possibilité de se référer aux mêmes niveaux de compétences offre l'immense avantage de pouvoir comparer les résultats des évaluations en langues. Les six niveaux définis sont consultés par de nombreux établissements scolaires et ils permettent d'harmoniser leurs programmes de langues, même sans faire référence suffisamment aux échelles pour apprenants coréens. Par ailleurs, l'effort de rénovation méthodologique de la part des enseignants les conduit à s'intéresser plus précisément à la notion de « tâche » que le CECR a proposée : « 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 » (CECR, 2006, p. 16). Cette visée actionnelle provient d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, étranger aux enseignants coréens. Ces derniers ne prennent intérêt qu'à la méthodologie d'agir avec l'autre en langue étrangère. Car cette coopération provoque, semble-t-il, la créativité qui touche évidemment la motivation intrinsèque. Les enseignants locaux ont, bien entendu, essayé de mettre en œuvre de nombreuses activités qui permettent de varier les formes de travail : travail en binôme, jeux de rôles, travail en groupes réduits, exploitation thématique de textes, etc. Mais au-delà de poursuivre l'idée principale de la méthode communicative, certains ont cherché à pousser leurs cours jusqu'à profiter le plus possible du contexte réel, dans le cadre d'une action authentique où l'on quitte le cadre artificiel de la classe. Il s'agissait pour eux de créer des conditions pour mobiliser les apprenants dans les activités de classe. Pour le dire autrement, ils ont voulu appliquer une méthode actionnelle dans le but de stimuler la motivation des apprenants et de faire face aux divers problèmes structurels des milieux éducatifs. Même s'ils ne mettent pas en place un programme d'apprentissage basé entièrement sur ce genre d'approche, ils sont persuadés de pouvoir associer, au niveau universitaire ou secondaire, certaines tâches, certains projets ponctuels qui s'inscrivent dans cette perspective.

E *njeux et exploitations pour contextualiser la perspective actionnelle en Corée*

MISSION AUTHENTIQUE, PROJETS D'ENTREPRISE ET PROJETS CULTURELS

Force est de reconnaître que l'adaptation de cette perspective est un exercice difficile dans le contexte coréen, dans la mesure où la somme des caractéristiques de la tâche doit aboutir à un contexte authentique. Mettre en place des projets sociaux authentiques n'est pas une chose

simple, tout comme faire de l'apprenant un acteur social. Car la classe est naturellement considérée comme un lieu d'études déconnecté des aspects pratiques de la société. Un projet authentique avec une entreprise française, le lycée français de Séoul ou des résidents français n'est toutefois pas impossible. Par exemple, en tant que cas pratique, nous avons eu connaissance d'un projet avec une entreprise française spécialisée dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui propose un éventail de services pour les entreprises désireuses de se développer sur le marché asiatique. Dans ce projet, une macro-tâche a été exposée aux étudiants par cette entreprise : « un de nos clients, l'entreprise Lacoste, souhaite introduire un concours/jeu international pour le lancement de son nouveau site Internet en Corée par Google... Vous ferez tout d'abord une étude du site Internet : que pensez-vous du graphisme, de son contenu, de la marque elle-même... Puis vous étudierez l'intérêt d'un tel concours et sa faisabilité en Corée » (Mazo, 2008, p. 66). Pour atteindre le but de cette tâche, les étudiants en petits groupes ont dû réaliser une mission authentique et donner leur avis en ligne. Dans la mesure où les apprenants ont pu faire une expérience du marketing, de la publicité et d'un projet en entreprise, ce projet a été très stimulant. Les enseignants ont également organisé des rencontres spécifiques, à savoir, soirée, table ronde, sondage, etc., pour connaître l'avis des apprenants. Ces rencontres ont amené les apprenants à interagir avec des Français en préparant eux-mêmes leur intervention dans le cadre d'une action authentique. Au final, dans ce projet d'entreprise et culturel, nous retrouvons quelques composantes caractéristiques de la perspective actionnelle : la dimension collective du projet, un contexte social authentique, une grande autonomie et une tâche complexe à effectuer et réaliser. À cela s'ajoute la caractéristique de co-culturalité qui apparaît lorsque les apprenants et les intervenants français communiquent avec et selon leur point de vue culturel.

VOLUME HORAIRE DU COURS DE FRANÇAIS ET PROJETS DE SPECTACLE

Dans le cadre des activités extra-scolaires à l'université, les étudiants des départements de français ont la possibilité de présenter des comédies musicales, de faire des représentations théâtrales, d'organiser des récitations et de proposer d'autres formes de spectacles. Au département de Pédagogie française de l'université nationale de Séoul, les étudiants ont préparé l'année dernière une comédie musicale, « Émilie Jolie ». Ce type de projet est composé de tâches complexes : réécrire un scénario, adapter la musique, les chants, construire des décors, des costumes, gérer un budget, etc. Pour réaliser ce projet, le travail et la présence d'un enseignant natif sont primordiaux, même si ce sont les étudiants qui prennent les initiatives et qui, au final, ont le dernier mot. Le français est l'outil de communication dans les réunions de travail, les

prises de décision pour les costumes ou les chansons, etc. Certains enseignants ont déjà observé des progrès considérables chez les apprenants de niveau débutant, au fur et à mesure de la réalisation du projet (Mazo, 2008 ; Lee, 2008). Cette réalisation demande toutefois de nombreux mois de travail et l'organisation d'un curriculum spécifique permettant d'atteindre l'objectif d'enseignement par la mise en œuvre de la perspective actionnelle. En fait, le problème le plus important à résoudre pour la mise en œuvre d'une telle perspective est sans aucun doute celui de la limitation du volume horaire de cours de français et du fractionnement des classes (une heure et quart) au niveau universitaire. Dans la mesure où l'étudiant n'a qu'un volume horaire de trois heures de cours par semaine étalé sur un semestre de quinze semaines à l'université, organiser un curriculum capable d'intégrer les tâches actionnelles est une gageure. Pour pratiquer la perspective actionnelle au sens défini par le CECR, il est indispensable que les étudiants aient à leur disposition des cours plus intensifs ou supplémentaires. On peut donc conclure que la perspective actionnelle telle qu'elle est présentée ne peut s'adapter, sinon au prix d'importantes modifications, au curriculum scolaire coréen.

APPORT INCONTOURNABLE DES TICE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la Corée est considérée comme l'un des pays les plus en avance. Naturellement, les TICE se révèlent être un facteur d'innovation pédagogique. Permettant la mise à disposition, à distance ou en présentiel, de supports d'apprentissage variés et interactifs, ces nouvelles technologies peuvent ouvrir la voie à des séquences d'activités autonomes de l'apprenant. Elles transforment en plus la relation entre les enseignants et les apprenants. Elles les incitent à développer, en commun, un nouveau mode d'interaction dans la construction et la communication des apprentissages, en enjoignant la motivation, l'intérêt et la volonté d'apprendre. Leur utilisation est donc une alternative remarquable de la perspective actionnelle dans le contexte coréen où la classe est déconnectée des aspects pratiques de la société et du monde francophones. En tenant compte de l'état actuel des diverses contraintes institutionnelles, ces nouvelles technologies peuvent être utilisées en renfort à la perspective actionnelle.

Contenu créé par l'utilisateur (CCU)

Une enquête menée auprès de 162 apprenants coréens à l'université montre que 86,41 % ont déjà utilisé le CCU et 68,51 % l'ont au moins élaboré (Lee & Jeong, 2008, p. 296). Le type de CCU le plus utilisé est

la vidéo numérique (52,46 %), viennent ensuite le texte (29,62 %), puis l'image (17,91 %). Plutôt qu'un CCU axé sur les loisirs et autres intérêts personnels (29,01 %), les apprenants interrogés ont exprimé une préférence pour utiliser un CCU éducatif et informatif (70,99 %) comme outil d'apprentissage. Ainsi, le CCU apparaît-il petit à petit comme un domaine important de l'enseignement des langues étrangères, parce qu'il autorise plus d'autonomie pour l'apprenant, plus de participation au cours, plus de diversité et plus de créativité. En tant que plate-forme ouverte, le CCU facilite la libre circulation de l'information et une liberté d'expression, en même temps qu'il élargit la diversité des opinions. L'accomplissement idéal de l'apprentissage avec ce projet dépend par ailleurs d'une tâche bien organisée et en coopération avec d'autres participants. Les enseignants proposent donc des tâches incluant des textes rédigés construits grâce à l'élaboration d'images et de documents vidéo sur divers contenus culturels : il s'agit de fabriquer une auto-présentation avec et par des photos, ou une lettre vidéo de présentation qui exprime la volonté d'échanger son quotidien, partager ses intérêts et ses points de vue, etc. ; élaborer un roman-photo et des documents interculturels avec des images et des vidéos, etc. Dans notre cas, nous avons proposé aux étudiants de décrire des lieux de Séoul à partir de photos récupérées sur Internet pour transmettre ces informations aux étudiants français ne connaissant pas la ville.

BLOGS

Le blog, variante du CCU, est également un bon moyen pour permettre aux apprenants de devenir acteurs de leurs apprentissages³. Le blog est en effet un espace de valorisation de productions individuelles et particulières, mais également un espace de communication orienté non plus seulement vers le lieu qu'est la classe, mais aussi vers le monde authentique. Certains enseignants se sont servis du blog pour motiver leurs apprenants qui ont été répartis en groupe de 2 ou 3 personnes dans un projet d'écriture et de publication en ligne (Shin, 2010). À l'université, les étudiants ont généralement trois heures de cours d'expression écrite par semaine. Une durée de travail insuffisante pour leur permettre de faire un travail personnel pour les faire progresser. A *contrario*, le blog permet de communiquer avec les apprenants en dehors des heures de cours, de les corriger et de leur donner des conseils. La publication sur le blog leur permet d'aller jusqu'au bout de leur écriture. En plus, les tâches d'écriture sont diverses : écriture informative, narrative ou argumentative qui permettent de témoigner de la vie des apprenants ; écriture créative qui sollicite leur imagination ; réaliser une interview avec une personne francophone, un Français, un professeur de français, un étudiant français, etc. La tâche sur le blog demande cependant un minimum de bases linguistiques pour rédiger un texte au sujet bien défini. Car les textes sont parfois à peine

3. L'Agence nationale coréenne pour le développement d'Internet indique que, en 2008, 43,1 % des internautes avaient leur propre blog et 58,1 % avaient visité leur blog ou celui de quelqu'un d'autre. Les plus gros utilisateurs de blogs sont âgés d'une vingtaine d'années (82 %).

compréhensibles. Cependant, selon le résultat d'une enquête (Lee, 2008), le projet CCU développerait une sensibilité chez les apprenants à pousser plus loin leur désir d'apprentissage et stimulerait l'imagination et la réflexion en rapport avec la langue et la culture.

TÉLÉPHONE PORTABLE INTÉGRANT UNE CAMÉRA VIDÉO

Un dispositif utilisant un téléphone portable constitue un apprentissage nomade (*mobile learning*, en anglais) qui aborde une dimension de production orale asynchrone, qu'il s'agisse du son ou de la vidéo. Dans la mesure où le téléphone portable est un outil maîtrisé dans la vie quotidienne et qu'il permet d'accéder facilement à l'Internet dans le partage des productions, la mobilité et ses diverses fonctions présentent un grand nombre de configurations d'apprentissage. Pour faire l'expérience de l'apprentissage nomade du français, nous avons proposé à des étudiantes de réaliser, avec leur téléphone portable, un enregistrement vidéo à partir des tâches suivantes : présenter une chambre, des objets traditionnels de la maison, faire un reportage sur une exposition, etc. Chaque enregistrement par tâche a ensuite été envoyé sur le site *e-TL* (*e-Teaching & Learning*)⁴ dans l'espace de notre cours. Puis, le tuteur natif a examiné ces vidéos sur un site de type forum où il pouvait corriger, commenter les productions et inciter les pairs à écouter leurs (ses ?) opinions. Ce projet vise donc la production orale, ce que les apprenants coréens ont de grandes difficultés à faire dans la classe, en réécoutant et en recommençant les productions en cas d'insatisfaction. Le travail de l'enregistrement vidéo, qui peut être long et répétitif, jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant comporte toutes les formes de pratiques langagières : amélioration de la prononciation, rédaction et mémorisation de textes, auto-évaluation, correction, communication avec tuteur en français, etc. L'asynchronie et l'archivage sur l'*e-TL* incitent également les apprenants à travailler avec rigueur, parce que l'ensemble des productions est accessible aux personnes extérieures. Au final, nous avons pu constater que ce dispositif avait aidé les apprenants à faire des progrès en français. L'expérience a non seulement montré que l'intérêt et la motivation des étudiants avaient décuplé avec ce dispositif et que leur confiance s'en était trouvée grandie.

TANDEM LINGUISTIQUE

Ces derniers temps, en Corée, le terme « tandem » revient de plus en plus souvent pour désigner des échanges linguistiques. Et certains enseignants s'intéressent à l'« eTandem Europa », projet mené avec le soutien financier de la Commission européenne. Le dispositif de « tandem » est très utile pour instaurer un climat de confiance chez les apprenants coréens, parce qu'il leur demande de communiquer dans leur langue maternelle. Certains enseignants ont donc essayé d'utiliser l'« eTandem » dans le cours de français. L'utilisation de ce dispositif

4. Le site *e-TL* (*e-Teaching & Learning*) est un système de gestion d'apprentissage à l'Université Nationale de Séoul. Il se combine avec un système administratif d'éducation et aide à la gestion informatisée des étudiants, des classes, des notes, des évaluations, des devoirs et diverses opérations de classe dont les activités pédagogiques.

présente cependant un obstacle de taille, celui de l'équilibre des participants. Par exemple, on compte plus d'apprenants coréens en français désirant s'inscrire à l'« eTandem » qu'inversement d'apprenants français en coréen (Jang, 2010). À l'instar de ce programme, l'université des langues étrangères de Busan a adapté la méthode de Tandem, hors ligne, à la manière coréenne. La classe organise un binôme pour les activités linguistiques et communicatives entre des natifs coréens et des natifs français. Il s'agit d'une situation de communication synchrone dans laquelle deux apprenants de langues maternelles différentes s'engagent à communiquer deux fois par semaine pour établir une relation interpersonnelle et mener mutuellement une tâche que l'enseignant a présentée, en rapport avec l'apprentissage de la langue étrangère.

ÉMISSION RADIOPHONIQUE

Dernier exemple, celui de la radio : c'est une source importante de documents sonores authentiques pour l'enseignement du français, dans la mesure où écouter la radio sur Internet et changer le format d'un de ces documents en fichier mp3 permet de les utiliser plus aisément et de les sauvegarder. Une émission radiophonique peut ainsi être proposée en tant que macro-tâche. D'autres micro-tâches convergent vers cette réalisation en groupe : étude de radios françaises à travers des sites Internet, conception et rédaction du journal, interview et interaction avec des Français, enregistrement d'un journal parlé, etc. Un tel projet permet d'approfondir les connaissances du monde radiophonique français, la réalisation d'un travail collectif, la réflexion sur les particularités du langage radiophonique, l'activation de la compréhension et de la production orale et laisse une grande autonomie aux étudiants dans la conception du projet.

* * *

Dans le processus actuel dit de mondialisation, le français tend à perdre de son influence en Corée. Mais ce constat déplaisant a aussi un résultat positif : une remise en question constante des cours magistraux où le maître prodigue son savoir et où les apprenants apprennent en répétant, en apprenant par cœur et en reproduisant un modèle. Cette remise en cause parfois déconcertante pour les enseignants s'est accentuée avec l'arrivée et l'évolution des TICE. Mais elle donne aux enseignants l'occasion de comprendre l'intérêt d'une pédagogie actionnelle qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage et fait reposer l'acquisition des connaissances sur le dialogue avec le maître et entre les apprenants. Intégrer des projets authentiques dans notre quotidien en salle de classe n'est cependant pas une chose facile, notamment à cause de deux grandes difficultés du contexte coréen : la question du niveau minimal d'acquisition d'une langue pour réaliser

une tâche authentique et l'évaluation qui demeure un souci constant tout au long du déroulement du projet. En d'autres termes, peu d'apprenants ont une réelle compétence de communication en français. Cette situation est un obstacle important à l'adaptation d'une perspective actionnelle en Corée. Et, l'évaluation dans cette perspective est peu familière dans le pays, parce qu'elle se veut entièrement intégrée au déroulement des projets des apprenants à l'intérieur d'un projet collectif et qu'elle privilégie l'auto-évaluation, la co-évaluation, c'est-à-dire une évaluation authentique. Cependant, nous pensons qu'il ne faut pas essayer de réaliser des projets qui répondent à tous les critères de la perspective actionnelle. Approcher cette pédagogie par projet nous semble suffisamment convaincant pour motiver les apprenants, les voir acquérir une plus grande maîtrise de la langue française et une plus grande autonomie.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Hatier.
- JANG H.U. (2004), « Proposition d'une nouvelle définition des objectifs pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères dans les lycées coréens », *Recherche de langue et littérature française* n° 48, pp. 631-665.
- JANG N.N. (2010), « Utilisation de eTandem dans l'université coréenne selon la considération de eTandem Europa ». *Acte de colloque de l'Association coréenne d'éducation des langues étrangères*, 2010, Séoul, pp. 383-385.
- KERBRAT-ORCCHIONI C. (1994), *Les interactions verbales*, Tom III, Paris, Armand Colin.
- KICE (2007), *Successful language Education: Setting standards, An overview of the Common European Framework of Reference for Languages and its relevance to Korean Language curriculum & evaluation*, International Conference, Séoul, 2007.
- KIM H.K. et MANGENOT F. (2009), « Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone », *Acte de colloque Epal, 2009*, université Stendhal – Grenoble 3, France, pp. 1-17. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-kimmangenot.pdf
- LEE S. (2008), « L'apprentissage par projets utilisant les images », *Acte de colloque de la Société coréenne d'enseignement de langue et littérature françaises*, Séoul, 2008.
- LEE H.J. et JEONG D.B. (2008), « The effect of UCC task activities on college students' English learning », *Modern English Education* 9(1), pp. 283-306.
- LUCIE A. et LOUISE C. (2001), *L'apprentissage par projet*, Montréal, Toronto, Chenelière/Mcgraw-Hill.
- MAZO S. (2008), « La perspective actionnelle : Étude de cas en Corée du Sud », *Acte de colloque de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature françaises*, Séoul, 2008.
- OHKI M. et al. (2009), « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 71-88.
- RONG F. (2009), « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 46, pp. 88-97.
- SHIN K.S. (2010), « Apprentissage de production écrite utilisant le Blog », *Acte de colloque de l'Association coréenne d'éducation des langues étrangères*, 2010, Séoul, pp. 386-389.
- MARTINEZ P. (2009), « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 46, pp. 53-65.

C ECR et « prise de conscience interculturelle »

Une définition pour les étudiants japonais de français

MARIKO HIMETA

UNIVERSITÉ DAITÔ BUNKA, TOKYO (JAPON)

D *imension culturelle du FLE dans le contexte japonais*

Pendant la deuxième moitié des années 1990, l'apprentissage culturel était un des sujets les plus abordés dans les différents lieux de discussion sur la didactique du français au Japon. Cet intérêt pour la dimension culturelle de l'apprentissage relevait, nous semble-t-il, de trois éléments du contexte d'alors, à savoir : l'intégration de l'approche communicative, la libéralisation des curricula universitaires, et la diffusion dans la société japonaise du terme *ibunka*, traduisible par : « culture(s) autre(s) ».

Depuis 1990 environ, même le ministère de l'Éducation (appelé d'abord *Monbushô*, puis *Monkashô*) affirmait la nécessité de la compétence de communication et se montrait critique envers un enseignement universitaire des langues accordant trop d'importance à la grammaire-traduction. En fait, ces remarques visaient particulièrement l'anglais : pour les autres langues étrangères, l'approfondissement des connaissances générales par la lecture d'œuvres issues d'autres contextes culturels pouvait apparemment rester l'objectif à atteindre. Cependant, les éditeurs japonais n'ont pas tardé à faire paraître des manuels de français adoptant une progression de type communicatif, à côté des méthodes centrées sur la grammaire et la littérature, toujours dominantes. Ces nouvelles méthodes ont ouvert une dimension culturelle autre que celle de l'enseignement traditionnel. À l'époque, non seulement les didacticiens sensibles aux propositions émises en Europe, mais aussi les enseignants attachés aux méthodes habituelles avaient conscience d'être bon gré mal gré sommés de faire un choix,

tant pour l'objectif que pour la méthode, et d'évoquer la culture cible soit par le biais de scénarios sociaux pratiqués par les locuteurs natifs et empreints de leurs valeurs, soit par la présentation des chefs-d'œuvre des grands écrivains.

En ce qui concerne la première langue étrangère, à l'exception de quelques établissements privés, les écoles japonaises ne proposent pas d'autre option que l'anglais. Les lycéens pouvant bénéficier de l'enseignement d'une deuxième langue étrangère représentent moins d'1 % de l'ensemble : dans la plupart des cas, c'est donc après l'entrée à l'université que l'on s'initie à des langues autres que l'anglais. Pour cet apprentissage optionnel d'une deuxième langue étrangère – mené parallèlement à la poursuite de l'étude de la première –, un total de 150 heures minimum, réparties sur deux ans, a été maintenu pendant quarante ans dans les cursus universitaires uniformisés. Toutefois, après que le Ministère a accordé à chaque institution davantage d'autonomie dans l'élaboration de ses programmes, à la suite d'un décret de 1991, certains établissements ont rendu la matière facultative ou/et réduit le volume horaire à 75, voire 45 heures. Tout en exprimant leur inquiétude quant à la réforme des curricula mise en place, qui renforçait la domination de l'anglais et accroissait la concurrence entre les autres langues, les enseignants de français espéraient sans doute justifier le choix de la langue de Molière par la dimension culturelle, susceptible de présenter des aspects différents de ceux des modèles anglo-saxon ou asiatique, et promouvoir ainsi le français, au delà de l'opposition entre les options socioculturelles pour la communication pratique, et canoniques pour la formation intellectuelle.

C'est justement dans les années 1990 que l'expression *ibunka*, qui désigne « une/des culture(s) autre(s) », s'est largement diffusée dans la société japonaise, au travers de l'internationalisation de l'économie, notamment l'expansion des entreprises japonaises hors du territoire nippon, mais aussi par l'augmentation du nombre des résidents étrangers dans le pays, favorisée par la hausse du yen, à la suite des Accords du Plaza en 1985. Dans des récits d'expériences vécues par des Japonais à l'étranger, ou des documents dévoilant quelques-unes des représentations dont les étrangers sont porteurs au sujet du Japon, ce néologisme, en rendant visibles certaines valeurs japonaises qui tracent des frontières entre « nous » et « les autres », servait souvent à insister sur l'importance de la compréhension des cultures autres (*ibunka-rikai*) ou sur l'adaptation à celles-ci (*ibunka-tekiô*), considérée comme condition indispensable à l'internationalisation de la population.

Si la réflexion sur l'apprentissage culturel semblait donc trouver sa justification dans le contexte contemporain, elle prenait au fil du temps des aspects de plus en plus variés : certains se dirigeaient vers la mise en place d'un cours d'histoire-géographie distinct de la classe de langue, d'autres affirmaient, au titre de l'option communicative, l'importance qui devait être accordée aux petits faits réels du mode de vie ou

à des scènes de la vie sociale, ou invitaient à l'usage de documents authentiques sonores ou visuels. Néanmoins peu de propositions échappaient à la tendance générale qui consiste à voir une frontière essentielle et objective entre la culture cible et celle des étudiants, de la même manière que l'indicateur *ibunka* présupposait une distinction dichotomique entre le Japon et l'ailleurs.

À cette époque, dans le cadre de la notion d'interculturel, on proposait comme objectif pour les apprenants, de parvenir à une imitation du locuteur natif. Cependant, tant en Europe qu'au Japon, cette notion peinait à se traduire en démarches pédagogiques. Il en allait de même de l'attention portée à la relation que les étudiants établissent individuellement avec la culture cible, ou aux représentations qu'ils peuvent se forger à propos de la langue cible, du pays et de ses habitants locuteurs, au travers de leur expérience individuelle et familiale, y compris au contact des médias.

Témoignages

Si l'on se réfère aux entretiens que nous avons menés auprès d'enseignants japonais de français en 2002, tous n'ont pas, en fait, une approche essentialiste de la culture cible. Quelques-uns laissent aux étudiants le soin de la définir, mais dans les deux cas, on perçoit chez ces professeurs une certaine perplexité en ce qui concerne l'approche culturelle.

Les deux enseignants cités ici ont pris l'initiative d'enseigner la dimension culturelle en délimitant la culture cible par contraste avec le modèle anglo-saxon, ou avec les stéréotypes dont ils connaissent l'existence et qu'ils reconnaissent en tant que tels :

Je pense que ce serait bien si je pouvais leur faire comprendre qu'il n'y a pas que l'anglais... je voudrais qu'ils sachent qu'un tel monde existe... [...] Je parle souvent de la politique culturelle, des subventions pour les représentations théâtrales, par exemple... pourquoi il y a une telle différence (avec le Japon) dans le prix du billet... des choses comme ça... [...] Pour les musées, je leur explique que c'est ouvert jusque tard tel et tel jour, ou que c'est gratuit parfois, etc. (P5)

L'image de la France est déjà toute faite, avec la mode, les grandes marques, les férus de gastronomie, tout ça... ce ne sont que des stéréotypes, mais c'est justement pour ça que j'aimerais leur dire que ce n'est pas tout... [...] Le problème des immigrés et celui du chômage, par exemple, j'en parle souvent. Cela n'est sans doute pas très gai, mais bon ... d'ailleurs, dans cette vidéo, l'une des protagonistes est maghrébine. [...] j'aborde les problèmes concernant les Musulmans en France, la question du fouteur, par exemple, ... (P6)

Les deux suivants déterminent aussi au préalable une dimension culturelle, mais quand on aborde le sujet de son introduction en classe, on perçoit davantage de réticence. L'enseignant ici désigné sous le pseudonyme de P7, par exemple, s'interdit de s'identifier à cette culture,

1. Ce signe indique que le propos concerné est le fait de l'enseignant que, pour la commodité de l'analyse, nous avons nommé « P5 », chacun des 9 témoins étant ainsi désigné de manière anonyme.

se positionnant à l'extérieur, dans le but de respecter une objectivité, à ses yeux, nécessaire :

Eh bien... en ce qui concerne les faits culturels, [...] il me semble que c'est une grande question de savoir comment les introduire (dans la classe de français)... je me dis qu'un cours spécial sur la culture française, si on pouvait l'associer habilement au cours, ça serait peut-être bien... [...] Notre connaissance de la France, elle ne concerne pas les bases les plus profondes, n'est-ce pas ? Je ne peux pas m'empêcher de penser que c'est en fait une compréhension superficielle... Alors que, le professeur natif, dans un sens, il est en lui-même la culture différente, par son existence même, n'est-ce pas ? (P7)

P1 trace une frontière entre ce qu'il considère comme la culture cible et les étudiants, mais il ne s'intéresse pas à la relation entre les deux, telle que définie par les apprenants, ni à l'établissement d'une passerelle entre l'une et les autres.

... Je crois que, contrairement à ce qui se passait à l'époque où nous étions à la fac, les étudiants d'aujourd'hui ne s'intéressent pas vraiment aux éléments intellectuels de la France, comme la littérature par exemple, mais il me semble que ces histoires de café qui apparaissent dans le manuel ne suscitent pas plus leur intérêt... (P1)

Tout comme dans ce groupe d'enseignants qui s'appuient sur une perspective substantialiste, on distingue deux types d'approche en classe chez ceux qui privilégient la définition de la culture cible par les étudiants : les « ambitieux » et les « réticents ». P3 et P4, par exemple, se permettent d'introduire en classe leur description subjective de la culture cible, tout en laissant les étudiants établir leur propre relation avec celle-ci :

En leur faisant mettre en place un jeu de rôle avec l'expression : « Un café, s'il vous plaît », je peux parler de la différence entre les cafés du quartier où j'habitais et ceux destinés aux touristes, par exemple... [...] Si seule la transmissibilité est importante, ce n'est que de l'information... c'est comme dire : « La monnaie française est l'euro »... L'enrichissement intellectuel, c'est acquérir par soi-même et pouvoir transmettre à son entourage... S'il n'y a pas de point de vue propre, ce n'est pas de l'enrichissement intellectuel... (P3)

Je n'aime pas beaucoup dire que, objectivement, les Français sont comme ci ou comme ça, parce que ce serait trop abstrait, à mon avis, donc je ne parle que de mes propres expériences... [...] Pour dire comment sont les Français, ... les informations, tout ça, ça varie selon les personnes qui parlent, n'est-ce pas ? Donc, ce qui me paraît bien et important, c'est d'avoir des contacts directs et d'apprendre en écoutant par exemple les gens avec qui on est soi-même devenu ami... (P4)

Pour P8 et P2, la relation nouée par chacun de leurs étudiants avec la culture cible est un prétexte à la non-intervention dans l'apprentissage culturel. Selon eux, ce qui est nécessaire à la découverte culturelle est fourni avec la langue ou par les médias avec lesquels les étudiants peuvent avoir des contacts individuellement :

Je préviens mes étudiants que je ne parlerai pas de la culture. S'il y a du temps pour le faire, mon rôle est de les initier le plus possible à cette culture qu'est la langue. Comme ils ont plein de médias autour d'eux, ils peuvent se débrouiller tout seuls si cela leur chante. Sur ce plan-là, ils sont plus favorisés que nous autrefois, parce que dès qu'ils allument la télévision, ils sont automatiquement pourvus (d'informations culturelles). (P8)

En outre, tant qu'on enseigne la langue, il est impossible que ça ne contienne pas la culture... [...] mais, les humains, finalement, quand ils sont placés dans une situation donnée, ils arrivent à se débrouiller, même sans les connaissances culturelles concernées... Par ailleurs, aujourd'hui, on peut mettre à profit des tas de choses pour ça... On peut écouter la radio (française) par Internet, n'est-ce pas ? (P2)

Les diverses réflexions de ces collègues qui ont bien voulu témoigner nous amènent à penser que, pour la promotion de l'apprentissage culturel en classe de français au Japon, l'enjeu serait de tenir compte de la définition par les étudiants non seulement de la culture cible mais aussi de la leur, et d'établir une méthodologie intégrant ce concept, puisque les diverses propositions à tendance substantialiste présentées à ce jour n'ont, semble-t-il, pas réussi à vaincre la réticence de certains enseignants.

L a dimension culturelle dans le CECR

Aujourd'hui, la notion de plurilinguisme introduite par le CECR est accueillie telle une nouvelle justification sur laquelle peuvent s'appuyer les langues, toujours menacées du fait de l'attente sociale écrasante qui s'exprime en faveur de l'anglais et de la réforme curriculaire qui abonde dans son sens. Dans les faits, la réflexion sur l'apprentissage culturel semble être progressivement abandonnée, au profit de discussions sur la recherche de stratégies méthodologiques pour le développement du plurilinguisme. Mais pour le moment, cette nouvelle approche ne semble pas porter de fruits autres que la proposition de partager l'échelle du CECR à toutes les langues enseignées dans un même établissement.

En insistant sur la perspective actionnelle, où l'apprenant est considéré comme acteur social, le CECR entend traduire les considérations sur la relation étroite entre langue et culture développées depuis les années 1970. Cependant, alors que les objectifs linguistiques, moulés sur le modèle natif, sont décrits à l'aide d'une échelle d'évaluation, pour la dimension culturelle, la recherche des exemples de descripteurs de compétence est renvoyée à chaque contexte, exception faite de la catégorisation des traits socioculturels (5.1.1.2) et de la correction sociolinguistique (5.2.2). En outre, la définition de la « prise de conscience interculturelle » proposée dans ce document, à savoir « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (5.1.1.3), ne précise pas si l'on prend comme point de départ une frontière tracée par l'autorité ou la relation établie par chaque apprenant avec la culture observée. Certains expriment d'ailleurs leur divergence au sujet du classement de cet item de compétence parmi les savoirs, se demandant s'il est réellement distinct

des capacités figurant au titre des aptitudes et savoir-faire interculturels (5.1.2.2), et s'il ne serait pas plus approprié de le faire figurer dans les savoir-être (Zarate, 2003, p. 104).

En privilégiant un consensus le plus large, le CECR devrait peut-être tenir compte non seulement de l'évolution théorique mais aussi de la situation pédagogique sur le terrain, telle qu'elle est actuellement. Pour tirer parti du CECR, on pourrait même, peut-être, repartir de sa marge, comme les utilisateurs y sont d'ailleurs invités dans sa préface. Nous nous demandons ainsi quel rôle les enseignants peuvent jouer s'agissant de la relation entre les cultures définie personnellement par les étudiants. Selon nous, il consisterait tout d'abord à aider les apprenants à prendre en considération leur propre subjectivité dans leur définition de la relation entre la culture cible et la leur, dans le cadre de l'observation de cette nouvelle communauté, induite par l'apprentissage du français. Et cette démarche entreprise par les apprenants, cette réflexion sur eux-mêmes, est précisément ce que, pour notre part, nous désignerions par le terme de « prise de conscience interculturelle ». En conséquence, le rôle de l'enseignant consisterait aussi à aider les étudiants à rendre perceptible l'évolution de cette attitude intérieure, afin qu'elle puisse être validée en tant que compétence.

La Biographie langagière proposée avec le CECR est ce sur quoi nous pouvons prendre un ferme appui pour conceptualiser notre méthodologie : elle remplit à la fois la fonction d'un lieu de réflexivité qui procure les moyens d'une auto-évaluation et celle d'un curriculum vitae qui rend possible la valorisation des compétences. Il s'agit de proposer un outil qui puisse être utilisé à la fois pour la formation et la validation de la prise de conscience interculturelle.

Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle

L'une des questions qui s'impose est de savoir comment inciter à une réflexion et en faire exprimer le résultat. Dans les méthodologies adoptées par certains professeurs de japonais langue étrangère (approche sous forme de journal ou approche sôgô par exemple), l'enseignant, par ses commentaires sur le journal dans le premier cas (cf. Kurachi, 1992), par le biais d'un entretien en tête à tête dans le second (cf. Hosokawa, 2004), guide l'étudiant vers une réflexion approfondie. Nous envisageons plutôt de proposer une automatisation ou une formulation de cette intervention de l'enseignant, par un ensemble de directives préalables en forme de journal d'observation. Le journal de bord est une technique d'intervention pédagogique familière à l'enseignement des langues. « Écrire est à soi seul un acte qui suppose un certain recul par rapport à l'action » (Didier, 1976, p. 9). L'écriture invite certainement à la réflexivité,

mais les seuls écrits discontinus amènent difficilement le lecteur à valider la compétence de l'auteur-étudiant. Il est nécessaire d'introduire dans l'outil un autre élément « organique, organisateur qui caractérise le rythme de l'autobiographie » par comparaison à celui du journal (*Ibid.*). Selon nous, les conditions minimales sont l'écriture continue et la relecture par l'auteur de ses écrits. L'utilité de ces deux activités est appréciée par Berger (2004), dans la méthode qu'elle propose à de futurs enseignants de français langue étrangère, dans le but de les sensibiliser au point de vue de l'étranger ignorant le fonctionnement socioculturel du milieu qui l'accueille ; elle est aussi mise à profit dans l'enseignement primaire au Japon, dans le cadre d'une méthode qui repose sur la rédaction d'un journal thématique et est appliquée à la pédagogie de la composition japonaise. La double consigne de l'écriture continue et de la relecture implique un certain suivi de l'observation, ce qui entraîne une diversification des angles de vue, amenant ainsi l'apprenant à reconsidérer sa position, puis à approfondir sa réflexion (Katô, 2004, p. 112).

Nous avons élaboré et expérimenté deux versions d'un tel journal : s'il est souhaitable, à terme, que cet outil soit aussi accessible aux débutants, ces deux prototypes s'adressaient à des étudiants japonais de français qui suivaient un stage linguistique d'un mois en France, après un apprentissage de niveau A1 ou début A2 au Japon². Les consignes qui y figuraient au sujet de l'écriture continue étaient les suivantes : – *Ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou pensé en France. Dans quelle situation ? – Pourquoi cet aspect a-t-il attiré mon attention à ce moment-là ?* Pour la relecture : – *Relisez les pages remplies jusqu'ici. À votre avis, qu'est-ce qui a changé ? – Pourquoi aviez-vous l'opinion qui était la vôtre avant les changements que vous avez constatés ? – Qu'est-ce qui n'a pas changé ? – À votre avis, pourquoi est-ce que cela n'a pas changé ?* Les questions commençant par pourquoi ont été ajoutées à la deuxième version, élaborée à travers l'analyse du résultat obtenu par la première.

En outre, alors que la première version était formulée comme un journal d'échange qu'un petit nombre de co-rédacteurs tenaient ensemble tour à tour, la deuxième était destinée à une utilisation individuelle. Certes, le Journal d'échange soulage chaque étudiant de l'obligation d'une rédaction quotidienne, et permet d'éviter un abandon de l'activité au cours du séjour ; nous avons cependant choisi, pour la deuxième expérimentation, de mettre davantage l'accent sur l'examen du point de vue adopté par l'étudiant rédacteur, autrement dit la plongée en soi-même.

Sous-compétences

L'analyse des remarques que nous avons trouvée sur les pages consacrées à la relecture permet de constater que les étudiants japonais de français commencent l'observation de la culture cible par la découverte

2. Dans le cas de la première version, 4 journaux ont été distribués à 12 étudiants de l'Université Préfectorale d'Osaka, dont nous avons sollicité la participation par l'intermédiaire de leur enseignante et qui les ont tenus entre le 12 et le 26 septembre 2007, pendant un stage linguistique à l'Université de Cergy-Pontoise. Les 4 exemplaires remplis ont été récupérés au retour des étudiants. Les journaux de la version ultérieure, distribués à 17 étudiants de l'Université Daitôbunka, ont été tenus par ceux-ci entre le 3 et le 27 février 2008, pendant un stage linguistique au Collège international de Cannes. 16 exemplaires remplis ont été récupérés à leur retour.

d'aspects différents par rapport à la représentation de la France qui était la leur et que, par la suite, ils y perçoivent même une grande variété d'abord insoupçonnée. Grâce à ce processus, ils parviennent à remettre en cause la généralisation à laquelle ils se livraient dans leur représentation antérieure. Guidés par certaines consignes, ils peuvent examiner les tendances qui caractérisent leur point de vue, et prendre conscience du fait que leur observation est toujours basée sur la comparaison avec leurs habitudes et leurs représentations de la France, forgées dans leur culture d'appartenance. Ils commencent à comprendre que la réalité de la culture cible visible pour eux dépend naturellement du point de vue qu'ils adoptent. Pour le moment, nous suggérons de proposer ces items (remise en cause de la représentation forgée dans sa culture d'origine, distanciation par rapport à la généralisation, objectivation des tendances caractérisant son point de vue) en tant que sous-compétences de la prise de conscience interculturelle.

En fonction du niveau de leur prise de conscience, les étudiants prennent donc un peu de recul vis-à-vis des représentations constituées à partir des informations très partielles à leur disposition au Japon. Néanmoins, cette évolution ne mène pas automatiquement à une distanciation par rapport aux valeurs qui se sont formées à leur insu dans leur culture d'origine, ce qui advient quand ils surestiment certains aspects culturels du Japon dans la description d'un aspect de la culture cible qu'ils considèrent comme négatif. Par exemple, l'un des étudiants, qui note dans le journal : *Maintenant, à propos de la France, j'arrive à trouver de bons côtés plutôt que ce qui me gêne*, ne s'interroge jamais sur les valeurs qui entrent en ligne de compte quand il affirme que tel fait est un bon côté, ou que tel autre est gênant. Il n' imagine même pas l'existence de valeurs différentes des siennes. Il nous faudrait donc désormais examiner les conditions de la recherche ou de l'accès à de nouvelles valeurs. L'une des options pourrait être d'ajouter directement sur la page de relecture de nouvelles consignes telles que : *Faites la liste des aspects que vous avez jugés positifs et négatifs. Les aspects selon vous négatifs ne sont-ils pas susceptibles d'être interprétés autrement ?*

Nous estimons qu'il est également nécessaire d'aider le choix des étudiants-coopérateurs participant à la recherche, pour pouvoir aborder des questions comme : l'accès à de nouvelles valeurs a-t-il un rapport avec la durée du séjour, avec la fréquence ou l'intensité des contacts ? Faut-il, pour accéder à d'autres façons de penser, faire l'expérience d'une dissimulation stratégique de ses valeurs d'origine, d'un conflit ou de négociations à propos des valeurs des uns et des autres, ou le seul contact avec un autre contexte culturel est-il suffisant ? Il nous reste aussi à traduire les sous-compétences proposées en descripteur affirmatif ayant pour objet l'autoévaluation par les étudiants eux-mêmes, de l'évolution individuelle.

Bibliographie

- BERGER C. (2004), « Le travail critique du "regard anthropologique", partie prenante du processus d'évaluation », in Zarate G. et Gohard-Radenkovic A. (coord.). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier, pp. 110-117.
- DIDIER B. (1976), *Le Journal intime*. Paris : PUF.
- HIMETA M. (2006), *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse : Paris 3.
- HIMETA M. (2009), « À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence », *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° 46, pp. 78-87.
- HIMETA M. (2010), « Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2 », *Études didactiques du FLE au Japon* 19, pp. 51-72.
- HOSOKAWA H. (2004), *Nihongo Kyōiku wa naniwo mezasuka* (Quel est l'objectif de l'enseignement du japonais langue étrangère ?), Tokyo : Akashi Shoten.
- KATŌ K. (2004), *Bungeiken no jyūgyō 8, Sakubun Shidō Hen, Sakubun Kyōiku Nyūmon* (Initiation à la pédagogie de la composition, Collection Pédagogie de Bungeiken 8, Direction de la composition), Tokyo : Meiji Toshō.
- KURACHI A. (1992), *Taiwa karano lbunka-rikai* (Compréhension de cultures différentes à travers le dialogue), Tokyo : Keisō Shobō.
- ZARATE G. (2003), « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Byram M. (coord.). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 89-123.

C ECR et contexte chinois : regards croisés

DAVID BEL

UNIVERSITÉ NORMALE DE CHINE DU SUD (CANTON)

XU YAN

UNIVERSITÉ DU PEUPLE DE CHINE (BEIJING)

Le CECR en Chine, une contextualisation impossible ? Tel était le premier titre de cet article, que nous avons rapidement abandonné au profit de l'idée de *regards croisés*. Effectivement, une simple confrontation des contenus du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (ci-après *CECR* ou *Cadre*) au contexte chinois ne semblait pas être très productive et une (modeste) littérature existait déjà à ce sujet. Au contraire, nous interroger sur les regards que l'un permet de porter sur l'autre, et inversement, change complètement la perspective, la décentre, en mettant en face à face deux Autres, selon le point de vue adopté.

Sans reprendre tous les éléments présents dans le CECR, nous passerons néanmoins en revue différents domaines (culture éducative, curriculum, évaluation, politique linguistique, plurilinguisme...) afin de mieux étayer ces regards croisés. Mais commençons tout d'abord par faire un état des lieux.

1. Le CECR a été traduit en chinois par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Université des Langues étrangères de Beijing dirigée par le professeur Fu Rong. Cette version chinoise a été publiée par les Presses universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing en 2008.

2. Exemples : *Réussir le DELF, DALF (A1-C2)* aux Presses universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing en 2009-2010 ; *Activités pour le Cadre européen commun de référence (A1-C2)* aux Éditions Yiwèn de Shanghai en 2007-2010 ; *TCF Entraînement Compréhension orale* aux Presses universitaires de l'Université Tongji en 2009.

Le Cadre en Chine, un état des lieux

À l'instar de ce qui se passe dans de nombreux pays, le *Cadre* est de plus en plus visible et présent en Chine. Bien que disponible en chinois depuis 2008¹, la situation n'est pas la même selon la langue enseignée considérée.

Enseignement du français

En FLE, du matériel pédagogique d'accompagnement au CECR a commencé à être publié en version chinoise à partir de 2007, démontrant ainsi la volonté de certains éditeurs locaux d'emboîter le pas de ce qui se passe ailleurs dans le monde concernant le CECR. En parallèle, la mention des niveaux communs de référence a fait son apparition sur du matériel pédagogique français édité en Chine², suivant en cela une tendance

générale, non propre à la Chine. Dans le domaine de l'enseignement, le *Cadre* est largement utilisé dans les Alliances françaises³ et, semble-t-il, de plus en plus dans les centres privés de langues⁴. En revanche, il est – pour l'instant ? – le grand absent de l'enseignement du français en milieu institutionnel, que ce soit au niveau universitaire, dans les directives officielles et lors des séminaires annuels de l'ACPF⁵.

Enseignement des autres langues

Le CECR est, à notre connaissance, totalement absent de l'enseignement de l'anglais en Chine, que ce soit dans la production éditoriale, dans l'enseignement (quel que soit le niveau) ou dans les programmes. Même le *British Council* n'utilise pas le CECR⁶. Il en va de même pour le japonais. Il est en revanche présent pour l'allemand. Les manuels allemands introduits en Chine suivent le *Cadre*⁷ et l'Institut Goethe organise ses cours en s'appuyant sur les niveaux communs de référence⁸. En revanche et de manière assez surprenante, le Bureau national pour la promotion internationale du chinois langue étrangère (CLE) a conçu en 2009 un *Curriculum international pour l'enseignement - apprentissage du CLE*⁹ en s'inspirant du modèle du CECR. Ce document ne concerne cependant que le public étranger qui apprend le chinois comme langue étrangère.

Recherche

Du côté de la recherche, les travaux sont surtout descriptifs, se limitant le plus souvent à une présentation du *Cadre*. Quelques prises de position, enthousiastes, sont néanmoins à noter par rapport à l'échelle des niveaux et au *Portfolio Européen des Langues* (He, 2005 ; He, 2006 ; Fu, 2009). Mais lorsque l'on en vient à évoquer le contexte chinois, c'est plutôt une liste des obstacles à son adaptation, certains présentés comme insurmontables, qui est mise en avant (Fu, 2009 ; Pu, 2008). Faut-il en conclure que la contextualisation du *Cadre* est impossible en Chine ? C'est ce à quoi nous allons essayer d'apporter quelques éléments de réponse pour le FLE.

Cadre et contexte chinois : un face-à-face à expliciter

MISE À L'ÉPREUVE DU CADRE EN CONTEXTE CHINOIS

Sans reprendre tous les éléments du *Cadre*, nous avons choisi de nous focaliser sur deux exemples significatifs des difficultés de contextualisation du *Cadre* en Chine.

Enseignement

Comme l'a montré une expérience menée à l'Université Normale de Chine du Sud (voir annexe 1), adopter le CECR en Chine au niveau

3. Voir : <http://www.afchine.org/Cadre-de-referance.html>

4. Les échelles de niveaux semblent être de plus en plus utilisées, comme référence.

5. L'ACPF pour « Association chinoise des professeurs de français » est la mal nommée du dispositif de régulation de l'enseignement du français en Chine. Prétendument « association de professeurs », il s'agit davantage d'une association des départements de français. Au regard des missions qui lui sont confiées, elle a toutes les allures d'une organisation non gouvernementale très gouvernementale :

« Dans l'objectif de normaliser l'enseignement et d'en améliorer la qualité [...], l'ACPF a élaboré le "Programme national de l'enseignement du français élémentaire" et le "Programme national de l'enseignement du français avancé" » (Cao : 25). Ses missions sont larges et elle a autorité sur les établissements. Elle est aussi chargée de l'organisation des examens nationaux. Elle travaille en fait très étroitement avec la sous-commission ministérielle en charge de l'enseignement du français dans tout le pays. Les mêmes acteurs sont généralement présents d'un organisme à l'autre et ont le même président, Cao Deming.

6. Voir : <http://www.britishcouncil.org/china.htm>

7. Par exemple : *Passwort Deutsch*, introduit et traduit par les Presses universitaires de l'Université des langues étrangères de Pékin.

8. Voir : <http://www.goethe.de/ins/cn/pek/zhindex.htm>

9. *Curriculum international pour l'Enseignement/apprentissage du Chinois Langue Étrangère* (Bureau national pour la promotion internationale du CLE et Presses universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing, 24 septembre 2009).

10. Eva Martin (2007)

11. Tout programme, qu'il soit conçu pour le niveau fondamental ou avancé, est accompagné d'une liste longue et précise de points grammaticaux et de vocabulaire à maîtriser pendant l'année.

12. Comme le montre l'utilisation massive du manuel *Le Français* de Ma Xiaohong, manuel qui « n'hésite pas à consacrer des pages entières à l'explication en chinois de règles françaises avec multiples énumérations, citations et exceptions » (Yan X., 2010). Pour le rôle central joué par la méthode grammaire-traduction, voir aussi *État des Lieux de l'Enseignement/Apprentissage du FLE en milieu universitaire sur Beijing et Tianjin* réalisé par Fu Rong et Xu Yan en septembre 2008.

13. Ren H., Bel D. (2007)

14. Li F., Bel D. (2008)

15. Les enseignants chinois universitaires de langues ne reçoivent pas de formation spécifique en didactique des langues mais une formation très généraliste de quelques jours en tout début de carrière. Ainsi, le peu de formation en didactique des langues reçu l'aura été, de manière ponctuelle, lors de séminaires organisés par l'Ambassade de France ou l'ACPF.

universitaire conduit inévitablement à une mise sous tension non seulement du Programme national mais aussi de la culture éducative locale et des institutions. Même si le *Cadre* laisse la possibilité d'adopter la méthodologie d'enseignement la mieux adaptée au contexte, la perspective actionnelle est néanmoins privilégiée « *L'usager et l'apprenant d'une langue [sont] 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.* » (2001 : 15). Or, le Programme national propose une vision élargie¹⁰ de l'apprentissage du français. Dans un premier temps, il s'agit d'acquérir des connaissances linguistiques¹¹ qui permettront, dans un second temps, de communiquer de manière autonome. Cette perspective se retrouve dans l'organisation générale des quatre années d'apprentissage du français : les deux premières années ne laissent aucune marge de manœuvre aux universités qui doivent suivre le programme national à la lettre ; elles sont moins contraintes dans le choix de leurs cours les deux dernières années. De plus, la méthode traditionnelle (grammaire-traduction) est encore très présente¹². Elle est rassurante et pratique. Les enseignants expliquent la grammaire et le vocabulaire essentiellement en chinois, les étudiants passent les examens et les réussissent, ce qui les rassure et rassure leurs enseignants. L'institution est satisfaite car tout le monde prépare les examens ; enfin ce type de cours se prête bien à la configuration matérielle des salles de classe et à la durée d'un cours¹³. L'utilisation de documents authentiques et l'authenticité de la communication mise en avant par le *Cadre* se heurtent ainsi aux pratiques d'enseignement : l'habitude de faire préparer un dialogue, la préférence donnée à des exercices d'imitation¹⁴ rendent difficile la mise en place d'une communication authentique et spontanée, comme l'a bien montré Béatrice Bouvier (2003). Par ailleurs, cet « acteur social » qu'est l'apprenant chinois doit agir dans un milieu hétéroglotte où peu d'éléments peuvent lui évoquer la langue ou la culture française ou francophone. La mise en place d'une approche actionnelle pose ainsi de nombreux problèmes auxquels il faudrait ajouter ceux des ressources disponibles (ou plutôt non disponibles), de la formation des enseignants de langue¹⁵ et de la résistance des étudiants chinois, des enseignants et de l'institution. Il est fort possible que dans le cadre universitaire, où la pression pour la réussite aux examens est très forte¹⁶, il y ait un consensus autour de la méthode traditionnelle, présente depuis très longtemps (certains collègues chinois n'hésitent pas à parler de la « méthode chinoise ») et qui apparaît comme la seule à même de bien préparer les étudiants aux examens¹⁷.

LES SCÉNARIOS CURRICULAIRES

En début d'article, nous posons la question de savoir si le *Cadre* pouvait s'adapter au contexte chinois. Notons d'emblée que le *Cadre* a été conçu dans cet esprit, comme le rappellent souvent ses *Pères fondateurs*¹⁸ : « *Il*

doit être à usages multiples, souple, ouvert, dynamique, convivial, non dogmatique » (2001 : 13). C'est tout le sens du chapitre 8, et particulièrement de la partie 8.4.3 (2001 : 133), qui, d'une certaine façon, s'inspire des travaux sur l'ingénierie de curriculum, nombreux du côté anglo-saxon¹⁹. Néanmoins, pour pouvoir l'adapter, il faut que les différents acteurs aient une possibilité de choix sur les différents scénarios curriculaires.

La conception de curriculum en Chine : un processus de décision a minima

Lorsque l'on conçoit un nouveau curriculum, un certain nombre de paramètres sont à définir : qui enseigne quoi, à qui, où, comment, pourquoi ? Comment mettre en place ce curriculum et comment l'évaluer ? Presque toutes ces questions sont ignorées dans l'enseignement supérieur chinois au niveau de la conception de curriculum. Le Programme national y répond de manière très sommaire et partielle et l'on considère que les enseignants sont en mesure d'apporter la réponse la mieux adaptée. Ce sont donc des décisions a minima qui sont prises, loin des « modèles » de développement de curriculums pratiqués en Occident et mis en avant dans le CECR²⁰. La possibilité de faire des choix cohérents et adaptés dans un contexte pourtant très changeant (voir ci-dessous) est donc limité. La centration sur l'enseignant et un modèle vertical de transmission des connaissances dominant, réduisant les activités curriculaires à la portion congrue.

Comment le Cadre est-il perçu du point de vue du contexte chinois ? C'est la question que nous souhaiterions maintenant poser.

Mise à l'épreuve du contexte chinois au Cadre

Dans le contact avec l'autre, de nombreuses études sur l'interculturel insistent sur l'importance, au-delà de la simple comparaison « stérile » des cultures, du retour sur sa propre culture. Ne pourrait-on pas faire le même parallèle avec le CECR en Chine ? Par contraste avec la situation locale, il permet effectivement de mieux comprendre le contexte chinois par un effet de miroir stimulant. Pour ce regard dé-centré (en mandarin « pays du milieu » : la Chine) qu'apporte le CECR sur la situation chinoise, nous avons choisi d'évoquer la question du plurilinguisme et celle des compétences partielles.

LA PROMOTION DU PLURILINGUISME

Un praticien chinois *lambda* trouvera une certaine curiosité à s'intéresser au plurilinguisme « à l'européenne » tel que présenté et promu par le CECR, tout en se disant que cela ne concerne vraiment pas la Chine, pays comptant, certes, 56 minorités ethniques mais avec une seule

16. Prenons pour exemple l'importance accordée par les universités aux résultats aux examens de TFS 4 et 8 (Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en langue française dans les établissements d'enseignement supérieur – Niveau 4 et 8). Voir aussi Dai Weidong (2008).

17. Les examens nationaux (TFS4 et TFS8) sont essentiellement tournés vers la vérification des connaissances lexicales et grammaticales (même si une évolution est perceptible avec l'Examen national de niveau 8 qui utilise davantage de documents authentiques). L'expression orale n'est pas évaluée.

18. Comme l'a rappelé Daniel Coste dans son intervention lors du colloque de la FIFP de juin 2007 et lors de sa communication présentée lors du Forum organisé en février 2007 à Strasbourg par le Conseil de l'Europe.

19. De White R.V. (1988) à Nation I.S.P. et Macalister V.U.J. (2009) en passant par Brown J.D. (1995), Nunan D. (1987), Richards J.C. (1990).

20. « 1.6.1.3 En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments : – l'identification des besoins – la détermination des objectifs – la définition des contenus – le choix ou la production de matériaux – l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage – le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser – l'évaluation et le contrôle » (CECR : 13).

langue officielle, partagée par tous ou en tout cas le plus grand nombre, également langue de scolarisation : le mandarin ou putonghua. Ce dernier terme ne signifie-t-il d'ailleurs pas « *langue commune* » ? Notre praticien a bien remarqué, tout de même, que beaucoup de ses étudiants chinois de français n'utilisaient pas le mandarin à la maison comme première langue ou langue maternelle mais une autre langue souvent appelée « autre langue chinoise » ou dialecte. De là à parler de *langue première* et ainsi reléguer le mandarin au rang de *langue seconde* est un pas qu'il ne veut pas franchir. Ses nombreuses années d'expérience lui ont aussi permis de relever quelques différences parmi ses étudiants, selon leur province d'origine. Ainsi a-t-il noté que les étudiants dont la langue parlée à la maison était le shanghaien semblaient avoir un avantage certain dans l'apprentissage de la phonétique française par rapport à leurs compatriotes cantonais par exemple. Notre praticien a aussi été interpellé par le fait que ses étudiants apprenaient tous le français après l'anglais. Au final, ses étudiants semblent avoir une biographie langagière bien plus riche que ce qu'il avait imaginé de prime abord.

L'exemple de ce praticien fictif nous montre à quel point la conception du plurilinguisme présente dans le CECR pourrait enrichir la compréhension de la situation linguistique chinoise en mettant en valeur des implications didactiques tout à fait intéressantes, à condition de rester très prudent sur la délicate question du statut des différents « parlers » présents en Chine. Ce faisant, l'utilisation d'un outil tel que le *Portfolio* qui commence par une biographie langagière, avec une description des acquis langagiers des apprenants, pourrait permettre d'enrichir l'enseignement des langues car les étudiants chinois qui commencent l'apprentissage du français sont loin d'être des « pages blanches ».

21. Dernier chiffre communiqué au Congrès annuel de l'ACPF organisé à Suzhou en septembre 2010.

22. Par exemple, les universités de Pékin, Nankin, Sun Yat Sen, Fudan, l'Institut de diplomatie, l'Université Normale de la Capitale...

23. Par exemple, les universités des langues étrangères de Pékin, Shanghai, Canton, Xi'an, l'Institut numéro 2 de Pékin, l'Université des langues et cultures de Pékin...

24. L'accès à l'université chinoise se fait à travers un processus de recrutement très sélectif : les meilleurs lycéens du pays accèdent aux meilleures universités du pays après avoir passé les épreuves de l'examen national d'entrée à l'université.

LA QUESTION DES COMPÉTENCES PARTIELLES

Le contexte chinois de l'enseignement du FLE au niveau supérieur connaît une très rapide évolution : quatre à six nouveaux départements universitaires de français s'ouvrent chaque année en Chine (une vingtaine en 1999, 87²¹ aujourd'hui). En 1999, ce sont des universités anciennes, souvent prestigieuses²², et les universités de langues étrangères²³ (les fameux *Instituts de langues*) qui enseignaient le français en tant que spécialité. Ces départements étaient peu nombreux, dominés par les universités historiques et ils recevaient un public homogène²⁴. Il faut garder à l'esprit que le Programme national, toujours en vigueur, a été rédigé à cette époque. De fait, ses orientations générales semblent répondre de manière satisfaisante aux besoins de ces étudiants : acquérir une solide base en langue, des compétences en traduction et de bonnes connaissances générales sur la France, sa culture et sur la francophonie. Ce temps semble révolu.

De nos jours, la situation s'est largement complexifiée, à tous les points de vue. Les nouveaux départements ont été ouverts dans différents

types d'université (généralistes, « Instituts » rattachés à une université...), dans des régions très différentes aux points de vue géographique et économique. Il y a aussi une bien plus grande variété de profil des clientèles étudiantes (peut-on parler d'une démocratisation de l'enseignement du français ?). Ce faisant, une grande incertitude pèse sur les débouchés, l'ouverture de ces départements étant par trop récente pour faire un bilan. Il est difficile de dire aujourd'hui que « *La plupart [des étudiants de français se destineront] aux carrières de la diplomatie, du journalisme ou de l'enseignement*²⁵ ». Du fait de l'hyper sélectivité du système universitaire chinois, la très grande majorité des étudiants issus de ces nouveaux départements n'embrassera aucune de Ces carrières. La question des débouchés se pose alors avec beaucoup d'acuité et c'est ici que la notion de compétences partielles intervient. Les besoins sont maintenant très différents d'une université à l'autre. Les universités ont déjà commencé à s'adapter en développant les « compétences composées ». Le français est offert avec autre chose : ça peut être une orientation professionnelle (*le français du tourisme*), une autre langue (généralement l'anglais) ou une autre spécialité²⁶. Dans ce contexte en rapide évolution, la notion de compétence partielle aurait toute sa place, non seulement en français de spécialité mais aussi en français 2^e langue étrangère (pour les étudiants d'anglais). « *La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des activités langagières de réception [...] ; elle peut concerner un domaine particulier et des tâches spécifiques [...]*. » (CECR : 106). Néanmoins, cette notion va par trop à l'encontre des représentations des langues et de leur apprentissage présentes en Chine. « *Toute connaissance d'une langue est partielle* » peut-on lire dans le *Cadre* (CECR : 130). Cela remettrait en question l'illusion de la maîtrise complète d'une langue étrangère, idée encore bien ancrée dans la mentalité de beaucoup en Chine²⁷.

Les performances des étudiants mesurées à l'échelle des niveaux du CECR

UNE ENQUÊTE

À l'instar de ce qui se passe dans de nombreux pays, l'échelle des niveaux est la partie la plus visible du CECR et celle qui attire le plus l'attention. Est-elle transposable et, si oui, comment ? Combien d'heures faut-il pour atteindre chaque niveau ? Comment interpréter les performances des étudiants sur cette échelle ?

Le premier souci est de situer le niveau des apprenants chinois sur cette échelle et de comparer leurs performances au niveau international. C'est l'esprit de l'enquête qui a été menée par l'un des auteurs de cet article (voir annexe 2). Même si cette enquête devra être améliorée et

25. Fu Rong (2009).

26. Enquêtes de l'ACPF en 2 parties (2007).

27. Le Programme national pour l'enseignement du français souligne l'importance d'un *développement global* de l'ensemble des compétences linguistiques que sont « écouter », « parler », « lire », « écrire » et « traduire ».

complétée par d'autres études, elle constitue, à notre connaissance, le premier exemple d'une mise en contact du CECR avec la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Elle montre aussi la volonté de mesurer l'efficacité (même si cela est contestable) de l'enseignement du français en Chine. C'est son objectif avoué. Dans le contexte d'une Chine de plus en plus en contact avec l'extérieur, de plus en plus puissante et dont les jeunes talents s'exportent de plus en plus, il paraît en effet légitime de vouloir mesurer les performances des apprenants chinois et, au-delà, du système lui-même. Ultimement, cet outil est perçu comme un moyen d'améliorer le système en déterminant les points forts et les points faibles.

Les principaux résultats de l'enquête font apparaître que les étudiants peuvent atteindre le niveau A2 après un an d'étude du français et un niveau B1 après 2 ou 3 ans. Il semblerait que les progrès soient plus rapides entre la 1^{re} année et la 2^e année qu'entre la 2^e et la 3^e année. Par ailleurs, les étudiants font preuve d'un développement constant et équilibré en compréhension écrite, orale et en grammaire dans l'apprentissage de la langue. Il faut avouer qu'il s'agit là d'une constatation étonnante qui va à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle les apprenants chinois maîtrisent mieux la grammaire qu'ils ne communiquent dans la langue cible. Si, en 1^{re} année, les étudiants semblent confirmer cette image stéréotypée, ils comblent très rapidement cet écart en 2^e année. Enfin, les étudiants considérés comme les meilleurs par le système d'évaluation typiquement chinois sont en général également mieux placés dans la grille d'évaluation européenne. Ceux qui ont effectué une certaine période de séjour linguistique en France ne sont pas forcément mieux placés que ceux qui ne sont jamais sortis du pays.

LES NIVEAUX DE RÉFÉRENCE DU CECR ET LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN CHINE

Comme nous l'avons dit, la réussite aux examens est essentielle dans le cursus universitaire en Chine. Les étudiants passent en fin de 2^e année l'Examen national de niveau 4 (en fin de 4^e année, celui de niveau 8). Il s'agit d'une évaluation-sanction²⁸ au contraire des modes d'évaluation positive proposés par le CECR : « *Chaque descripteur est formulé de façon positive, en fonction de ce que le locuteur peut faire (même aux stades initiaux de l'apprentissage d'une langue) et n'effectue aucune comparaison avec les niveaux supérieurs ou inférieurs, rendant ainsi le cadre exempt de toute contradiction interne. Les descripteurs ne s'appuient pas sur un modèle fondé sur la notion de "déficit linguistique" et ne font aucune référence aux perceptions de "locuteurs natifs"* » (Vandergrift, 2006 : 30). De plus, l'énorme avantage que représente l'échelle de niveaux de référence est qu'elle est bien plus précise et lisible que l'échelle en vigueur en Chine. Effectivement, les niveaux ne sont pas précisés de manière rigoureuse dans le cadre universitaire

28. « L'évaluation universitaire... repose encore sur un système de contrôle plutôt figé, renvoyant à des notions de sanction ou de sélection, voire d'exclusion » (Fu : 2009).

chinois puisqu'il s'agit « d'atteindre le niveau de l'examen national de Niveau 4 ». Enfin, pour rejoindre ce qui a été mentionné dans la deuxième partie, les compétences partielles pourraient s'appuyer sur cette échelle des niveaux.

* * *

Le CECR en Chine : pour quoi faire ?

Des enseignants de langue/un enseignement de langues sous pression ? Les enseignants chinois de langues font-ils face à une crise d'autorité en Chine ? Depuis l'ouverture du pays à la fin des années 1970, l'enseignant de langues est de plus en plus confronté à la question de l'efficacité de son enseignement.

Dans le contexte d'une Chine repliée sur elle-même et assez peu ouverte aux influences extérieures, le professeur de langue était la seule référence pour les étudiants et les jeunes collègues. Son savoir n'était pas contesté. Avec l'ouverture de la Chine, l'arrivée en grand nombre de lecteurs étrangers, le développement de l'accès à l'Internet et l'arrivée d'une jeune génération d'enseignants qui, soit a fait une partie de sa formation à l'étranger, soit a été (et est) en contact régulier avec des enseignants natifs, le savoir du professeur (son niveau en langue) et ses méthodes d'enseignement peuvent être discutés par des étudiants qui, à la différence de leurs aînés, doivent utiliser la langue apprise dans un cadre professionnel. Il y a une pression par rapport à l'efficacité de cet apprentissage et une demande sociale de plus en plus forte.

Et le CECR dans tout ça ? Souvent présenté en Chine comme un modèle qui force le respect (comme beaucoup de choses venant d'Europe), nous voudrions rappeler que le *Cadre* est un document critiquable et critiqué. Il n'est pas à prendre au pied de la lettre. Convoquer le *Cadre* tel quel dans le contexte chinois, le « plaquer », sans aucun souci de réappropriation dans un but d'amélioration de la situation, reviendrait à mettre un coup d'épée dans l'eau. Nous aimerions à ce propos rappeler cette parole de Daniel Coste²⁹ : « *ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change* ». Qu'en Chine, le CECR ne soit pas officiellement une référence peut se comprendre. Qu'on se passe d'un outil aussi riche est davantage regrettable. Adapter le CECR en Chine est une nécessité pour au moins une raison : il peut jouer le rôle de *poil à gratter* en aidant chercheurs, décideurs et praticiens à mieux relever les défis qui se posent à l'enseignement des langues, au premier rang desquels ceux de la diversification et de l'ouverture.

29. Coste (2008).

Annexe 1 : La formation à l'Université Normale de Chine du Sud

2007 : ouverture de la spécialité de français. En partenariat avec des universités québécoises et françaises, mise en place d'un curriculum original eu égard au contexte chinois : formation clairement finalisée ; appui sur le CECR (indicateurs de niveaux, approche actionnelle, autonomie de l'apprentissage) ; manuel occidental.

Objectifs principaux du programme

- Former les étudiants à la maîtrise du français comme langue de communication pour une utilisation dans le monde des affaires.
- Former des étudiants capables d'être des médiateurs interculturels capables de passer du français à l'anglais, au chinois, voire au cantonais.
- Préparer les étudiants aux poursuites d'études dans un pays de la francophonie en co-diplôme.

Les quatre piliers de la formation

- Le français : 1 300 heures de français et un niveau visé C1 en fin de 4^e année (A2 après un an et 350 heures, B1 après 2 ans et 800 heures)
- Un niveau renforcé en anglais : une formation en anglais général et en anglais des affaires + un cours entièrement en anglais (*commerce international*).
- Une formation de base en affaires (français des affaires, gestion, marketing, RH, stratégie).
- Une dimension interculturelle forte (francophonie ; France et culture française ; francophonies africaines ; management interculturel et négociations internationales ; traduction et interprétation).

(Pour plus d'informations sur cette expérience, voir Bel D., 2011)

Annexe 2 : Brève présentation de l'enquête³⁰

Cette enquête a été effectuée en septembre et octobre 2009 avec pour objectif de préciser le niveau des étudiants chinois dans la grille de niveaux établie par le CECR et de définir les volumes d'heures nécessaires pour atteindre tel niveau avec le système universitaire de formation de langue effectif en Chine. L'étude a pris la forme d'un test blanc du TEF que 322 étudiants spécialisés en français venant de 8 universités différentes ont passé. 151 avaient accompli, au moment de l'évaluation, un an d'études universitaires (appelés désormais les L1), 64 deux ans (L2) et 107 trois ans (L3). Les résultats de l'enquête nous montrent qu'il faut 576 heures (une année universitaire) pour que les étudiants chinois parviennent au niveau européen A2/B1, 1 152 heures (deux années universitaires) au niveau B1/B2. Les 576 heures consacrées à la 3^e année ne font que faire progresser légèrement les étudiants au même niveau, c'est-à-dire au niveau B1/B2.

30. Pour un aperçu plus complet, voir article de Yan Xu (bibliographie).

Bibliographie

- BEACCO J.C., CHISS J.L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (dir) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- BEL D. (2011), « La mise en place d'un curriculum de français aux normes internationales dans une université du sud de la Chine : Entre innovations et compromis », dans *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5.1, pp. 293-302.
- BOUVIER B. (2003), « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », dans *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 132, pp. 399-414.
- CAO D. (2005), « L'Association Chinoise des Professeurs de Français » dans *Synergies Chine* n° 1, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 25-26.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? », dans Blanchet P., Moore D., Asselah-Rahal S. (dir) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : EAC.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

- COSTE D. (2008), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », dans *Dialogues et cultures* n° 53.
- DAI W. (2008), *État des lieux de l'enseignement des langues étrangères comme spécialité en milieu universitaire*, Shanghai : Presse de l'Éducation de l'Université des Langues étrangères de Shanghai.
- FU R. (2006), « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », in *Synergies Chine*, n° 1, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 27-39.
- FU R. (2009), « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », in *Le français dans le monde / Recherche et applications*, pp. 88-97.
- FU R., YAN X. (2008), *État des Lieux de l'Enseignement/Apprentissage du FLE en milieu universitaire sur Beijing et Tianjing*, enquête inédite.
- GOULLIER F. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », dans *Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques*, Strasbourg, 6-8 février 2007.)
- HE Y., FENG Z. (2005), « L'enseignement des langues en Europe orienté vers une nouvelle ère – Essai sur le Cadre européen commun de référence », dans *La Revue d'éducation comparée*, n° 181, pp. 86-90.
- HE Y. (2006), « Auto-évaluation : une stratégie efficace dans la formation de l'autonomie de l'apprenant en études – Inspirations données par le Portfolio appliqué dans les pays européens », dans *Le Journal du Collège professionnel de technique légère du Guangdong*, n° 2 (juin 2006), pp. 53-55.
- LI F., BEL D. (2008), « Quelle place et quel contenu pour le cours de français de communication ? », in *Synergies Chine*, n° 3, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 143-151.
- MARTIN E. (2007), *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, Le cas des enseignants chinois de FLE des universités*, Mémoire professionnel (non publié) de Master II, Université du Maine. Sous la direction de Mme Danielle Omer.
- Ministère chinois de l'éducation nationale (1988), *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{re} et 2^e années dans l'enseignement supérieur*, Beijing : FLTRP.
- Ministère chinois de l'éducation nationale (1997), *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^e et 4^e années dans l'enseignement supérieur*, Beijing : FLTRP.
- Ministère chinois de l'éducation nationale (1999), *Directive relative aux réformes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur chinois*, Beijing : Journal de l'éducation en Chine, 23 juin.
- Nishiyama N. (2010), « L'impact du Cadre européen commun de référence dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR » dans *Revue japonaise de didactique du français*, n° 4.1, pp. 54-70.
- PU Z. (2008), « "Actions" en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations », dans *Journal de l'Université des Études internationales du Sichuan*, Chonging, n° 1.
- REN H., BEL D. (2007), « Pour un enseignement en binôme sino-français », in *Synergies Chine*, n° 2. Sylvains les Moulins : GERFLINT.
- RICHER J.J. (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », dans *Synergies Chine*, n° 1, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 63-71.
- VANDERGRIFT L. (2006), *Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*, Disponible à l'adresse Internet suivante : http://www.caslt.org/pdf/Proposition_cadre%20commun_reference_langues_pour_le_Canada_PDF_Internet_f.pdf
- YAN X. (2010), « Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu », dans *Synergies Chine*, n° 5, Sylvains les Moulins : GERFLINT
- YAN, X. (à paraître en 2011), « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », dans *Synergies Chine*, n° 6, Sylvains les Moulins : GERFLINT.

Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR

HENRI BESSE

ENS LSH, LYON – UMR 7597/CNRS

Ayant participé au colloque de Kyoto où les contributions qui précèdent ont été d'abord présentées, et ayant été chargé de faire la synthèse finale de l'ensemble des travaux de ce colloque, il m'a été proposé de conclure ce numéro sur le thème « sortir du cadre », le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) évidemment, mais pas seulement.

Cette conclusion prendra la forme de six remarques rappelant des faits et des évidences qui sont parfois oubliés quand on traite de la « contextualisation » du CECR, en les inscrivant dans un cadre, d'ordre historique et épistémologique, relativement plus large que ceux dans lesquels s'inscrivent le CECR et les contributions précédentes.

Quelques précisions sur la notion de « contextualisation »

Les sciences humaines et sociales, peu formalisables mathématiquement, usent des mots ordinaires des langues dans lesquelles elles sont formulées, en conférant à certains d'entre eux un (ou des) sens plus ou moins spécialisé(s). Ce qui en fait autant de notions ou de concepts dans lesquels se reconnaissent les spécialistes de ces sciences, et que colligent les dictionnaires relatifs à leurs différentes sous-disciplines. Mais ces notions ou concepts n'échappent jamais tout à fait aux usages ordinaires des mots qui les véhiculent, et ces spécialistes en sont donc réduits, tout comme les écrivains, à faire fond sur la langue ordinaire, celle des non-spécialistes.

Contextualisation est absent des dictionnaires courants du français comme des dictionnaires spécialisés en didactique des langues. Dans trois de ces derniers (R. Galisson & D. Coste 1976 ; J.-P. Robert 2002 ; J.-P. Cuq 2003), ce terme n'a pas droit à une entrée spécifique, même si deux d'entre eux en accordent une à *contexte*. Le Galisson-Coste, fortement marqué par la linguistique appliquée des années 1960, attribue à ce terme quatre acceptions linguistiques (liées aux écrits de Saussure, Bloomfield ou Jakobson), dont aucune ne correspond à celle qu'il prend, par exemple, dans *contexte européen* ou dans *contextualisation du CECR*. Le Cuq lui consacre une entrée plus didactique (p. 54), où il est question de « contexte homoglotte (par exemple : l'enseignement du français en France) » opposé à « contexte hétéroglotte (par exemple : l'enseignement du français au Japon) », et où cette notion est dite renvoyer « principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde ». Deux acceptions qui se retrouvent dans les contributions de ce numéro, entre autres dans celle de F. Ishikawa & É. Rosen (où l'on trouve un recensement des emplois de *contexte* et *contextualisation* dans le CECR). Mais *contexte* est le plus souvent utilisé, dans ces contributions, au sens courant « d'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait, et qui lui confèrent sa valeur, sa signification » (Lexis). Et le néologisme *contextualisation* y est généralement pris en un sens voisin : comment le CECR est-il (ou devrait-il être) adapté aux contextes dans lesquels il est mis en œuvre, ou comment est-il (ou devrait-il être) *contextualisé*, un autre néologisme, hors du continent européen pour lequel il a été d'abord élaboré ?

Dans quel contexte institutionnel a été conçu le CECR

Aucune de ces contributions ne traite explicitement du contexte institutionnel européen dans lequel ce texte a été conçu et rédigé, même s'il en est question dans nombre d'entre elles, dont celle de F. Goullier. Quelques précisions relatives à celui-ci sont sans doute bonnes à rappeler, au moins pour les lecteurs non européens.

Ce texte émane d'une institution européenne, le Conseil de l'Europe (CE), qu'il ne faut pas confondre, en tant que tel, avec l'Union européenne (UE). Créé en 1949 par dix États (dont la France et la Grande-Bretagne, mais ni l'Allemagne ni l'Espagne n'en faisaient alors partie, en raison de leur rôle durant la Seconde Guerre mondiale), le CE est un organisme international qui regroupe actuellement quarante-sept États (dont la Russie, la Turquie, ou les États du Caucase qui ne font pas

partie de l'UE). Il vise à rapprocher l'ensemble des pays du continent européen par la promotion de normes communes portant, entre autres, sur les droits de l'Homme et la démocratie. Les États-Unis, le Canada et le Japon n'en sont pas membres, mais ils y ont des « observateurs ». L'UE, de son côté, remonte à 1951 avec la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier qui regroupait alors six États, dont la France et la République fédérale d'Allemagne, mais pas la Grande-Bretagne. Dénommée *Union européenne* depuis 1992, elle compte actuellement vingt-sept États du continent européen, ceux qui ont accepté, par divers traités, de déléguer certaines de leurs compétences à des organismes communs dont les sièges sont à Bruxelles, Luxembourg et Strasbourg – où siège également le CE, d'où parfois certaines confusions quant on parle, par exemple, des « experts de Strasbourg ». Pour ce qui est des langues, il résulte de ces origines différentes que l'anglais et le français sont les deux langues officielles du CE, alors que les directives de l'UE doivent être, en principe, traduites dans les vingt-trois langues officielles des vingt-sept États qui la constituent¹. Le CERC a été conçu au sein du CE, et ses deux versions originelles sont donc en anglais et en français. Son titre est accompagné de deux mentions très explicites : « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » ; « Division des politiques linguistiques, Strasbourg ». Il s'inscrit donc dans la politique générale du CE, qui vise à rapprocher les États du continent européen en les incitant à adopter des démarches communes dans le domaine culturel et politique (voir les *Recommandations* du Comité des ministres au début du CECR). Plus spécifiquement, il vise à promouvoir « une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues »² à même d'être acceptée par l'ensemble des États membres du CE, représentation qualifiée de « perspective actionnelle », en ce que l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue y est posé comme un « acteur social » accomplissant des « actes » ou des « tâches » au moyen de cette langue. Représentation « très générale » qui n'exclut pas les langues dites (mais pas dans toutes les langues européennes) « maternelles » (les L1 du jargon didactique), tout en étant plus attentive à l'enseignement/apprentissage des langues qu'on dit généralement « vivantes³ » ou « étrangères » (les L2 dans le même jargon). Ce qui est en jeu dans le CECR, c'est donc la promotion d'un modèle d'enseignement/apprentissage des L2 beaucoup plus que des L1, modèle d'abord pensé dans et pour le contexte européen, qui se veut certes attentif à la pluralité des traditions didactiques européennes mais qui est néanmoins orienté par « l'objectif général » du CE, « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres ». On peut souhaiter que ce modèle ait quelque vocation à l'universalité, il n'en est pas moins originellement lié aux vicissitudes (en particulier, les guerres des XIX^e et XX^e siècles) qu'a connues le continent européen, et aux croyances ou aspirations (entre autres, les droits de l'Homme) qui l'ont séculièrement animé. Quand les rédacteurs du CECR parlent des

1. Une même langue peut être langue officielle de plusieurs États (tel le français, langue officielle de la France, de la Belgique et du Luxembourg), et un État peut avoir plusieurs langues officielles (telle la Belgique qui a trois langues officielles : le français, l'allemand et le néerlandais). Voir H. Besse : « Les langues officielles de l'Union européenne et leur enseignement/apprentissage » (à par. dans *Synergies Chine* en 2011).

2. Pour ne pas alourdir notre texte, nous ne référençons pas explicitement les multiples brèves citations que nous faisons du CECR, pas plus que celles des contributions regroupées dans ce numéro.

3. On dénomme en France, surtout depuis le XIX^e siècle, *langues vivantes* (par opposition aux langues mortes, latin et grec ancien) les L2 enseignées dans le système scolaire de ce pays (F. Goullier use de ce syntagme en ce sens).

valeurs touchant à la démocratie ou à la citoyenneté européenne, il s'agit de celles que promeut institutionnellement le CE, et non de celles, nécessairement plus réalistes, qui sont dûment inscrites dans les directives de l'UE. Un texte émanant du CE, du type du CECR, se doit donc d'être plus persuasif ou moins directif qu'un texte émanant des autorités de l'UE, pour la simple raison qu'il n'est pas, à strictement parler, une « norme européenne ». Et D. Coste (2007 : 4) n'a pas tort de dénoncer le fait que, conçu « de façon souple, tournée vers la contextualisation », le CECR est souvent perçu à tort « comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment ». Mais cette confusion est d'autant plus compréhensible que les instructions officielles de certains États de l'UE, ou de ceux qui aspirent à y entrer⁴, reprennent telles quelles certaines propositions du CECR, ce qui les constitue en une sorte de norme internationale en matière d'enseignement des langues.

Du discours constitutif du CECRL

On a beaucoup parlé, il y a quelques décennies, de *contextualisation des manuels* de français L2, par quoi l'on entendait qu'il fallait adapter les manuels dits (assez improprement) « universalistes » aux divers publics à même de les utiliser. Ces derniers, en général publiés par des éditeurs parisiens et destinés à être vendus partout dans le monde, sont rédigés entièrement en français, la L2 qu'ils aident à enseigner (mieux vaudrait les qualifier de manuels unilingues). Les contextualiser revient alors, le plus souvent, à en traduire la préface, le guide pédagogique et les consignes dans la L1 du public visé, en y ajoutant quelques explications supplémentaires dans cette même L1, et donc à élaborer une sorte de version locale du manuel « universaliste », présument mieux adaptée aux enseignants et enseignés auxquels on la destine. Peut-on procéder de même pour le CECR ?

De toute évidence, ce texte n'est pas un manuel de L2, et nul enseignant ne songerait à l'utiliser en classe comme un manuel, même traduit dans la L1 de ses élèves. Ses rédacteurs y affirment, à différentes reprises, que sa fonction n'est pas de prescrire ou de promouvoir une méthode ou une approche d'enseignement particulière, et qu'ils en ont écarté les débats relatifs aux théories (linguistiques ou autres) susceptibles de justifier leurs propositions, tout comme les manières de les mettre pédagogiquement en œuvre dans les classes. D'où sans doute, pour que le CECR soit reçu comme autre chose qu'une méthode ou une approche, l'expression un peu inhabituelle de (nous soulignons) « perspective actionnelle »⁵.

4. La communication d'Yvonne Vhrovac (non reprise dans ce numéro consacré au pays de l'Asie de l'Est), qui traitait des difficultés de la contextualisation du CECR dans un État souhaitant entrer dans l'UE (la Croatie), était à cet égard particulièrement révélatrice.

5. Un numéro récent (45, janvier 2009) de *Le français dans le monde / Recherches et applications* en a fait son titre : « La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue ».

Il y a, semble-t-il, quelque dénégation dans cette posture. Le discours constitutif du CECR relève pleinement, par le fait même qu'il se présente comme applicable à différentes langues sinon à toutes, du discours des méthodes, tel du moins qu'est généralement entendu ce syntagme (certains préfèrent parler de *méthodologies*) en didactique des L2. Et l'on peut considérer que ladite « perspective actionnelle », innovante sur bien des points, est moins en rupture qu'en continuité avec certaines des méthodes qui l'ont précédée. Pensons à la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle – ce SGAV, souvent amalgamé à la méthode audio-orale et partant caricaturé, que l'un de ses fondateurs résumait à la formule « la parole en situation ». Une « parole » dont Saussure disait qu'elle était « un acte individuel de volonté et d'intelligence », et qui doit être, selon le SGAV, enseignée dans les contextes, audio-visuellement simulés, où elle est ordinairement employée par ceux qui la pratiquent nativement. On pourra, à ce propos, se reporter à Fr. Champion (2009) pour qui « la perspective actionnelle confirme les orientations didactiques antérieures », la notion de « situation » réunissant, du moins à ses yeux, celles « d'action et de communication ». À la méthode SGAV, il faut évidemment ajouter la méthode communicative qu'on résume souvent au leitmotiv : « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». Rappelons que cette méthode s'est imposée en Europe, durant les années 1970, en s'appuyant déjà sur des travaux du CE, en particulier le Threshold level de conception « notionnelle-fonctionnelle » et *Un niveau-seuil* (1976), qui se distingue de son modèle en recourant aux « actes de parole » et à une grammaire dite « communicative ». Deux ouvrages qui, pas plus que l'actuel CECR, ne sont ni des manuels ni une méthode, mais qui ont beaucoup contribué à répandre l'idée que, didactiquement, une analyse préalable des « besoins langagiers » des apprenants était nécessaire, et que leurs progrès devaient être raisonnés en termes de « être capable de... ». On pourrait d'ailleurs aisément montrer que nombre des notions du CECR (par exemple, « action », « activités langagières », « auto-évaluation », « autonomie », « compétences », « interactions », « pédagogie du projet », « référentiels »...) s'y retrouvent, sous ces dénominations ou sous d'autres. Attestent aussi de cette continuité les résistances que ce type d'enseignement/apprentissage des L2 a rencontrées quand on a cherché à l'implanter hors d'Europe, et plus particulièrement en Asie orientale. Sans remonter à celles qu'y a suscitées le SGAV⁶, il suffit de lire, à la lumière de l'ouvrage d'A. Disson (1996) qui porte sur l'implantation de la méthode communicative au Japon, les contributions de K. V. Diep, de D.-Y. Park ou de D. Bel & Xu Yan de ce numéro, pour se rendre compte que ce type d'enseignement/apprentissage, qu'il soit réputé « communicatif » ou « actionnel », se heurte dans cette partie du monde à des résistances analogues, liées à des pratiques culturelles et éducatives plus ou moins éloignées de celles en vogue en Occident depuis plus d'un siècle⁷. Ce qui, pour ces publics, rend sa contextualisation d'autant plus nécessaire.

6. Rappelons seulement que, originellement, la L2 y était enseignée aux débutants sous sa seule forme orale, le livre de l'élève ne comprenant que les images des films fixes. Ce qui s'opposait frontalement aux traditions éducatives s'appuyant d'abord sur l'écrit.

7. Depuis le développement, de la fin du XVIII^e siècle à la fin du XIX^e siècle, de ce qu'on ne qualifiera de « méthode directe » qu'au tout début du XX^e siècle.

D e la traduction du CECR dans les langues d'Europe et d'Asie

La traduction dans d'autres langues que l'anglais ou le français, les deux langues officielles du CE, est déjà une contextualisation (cf. ici même J. Nishiyama), puisqu'elle consiste à reformuler et donc à repenser le discours du CECR dans d'autres langues et cultures (spécialement éducatives), parfois très éloignées de celles auxquelles ces publics d'Asie sont accoutumés, afin de rendre ce discours accessible aux spécialistes et aux enseignants qui ne maîtrisent pas, ou imparfaitement, ces deux langues européennes et leurs traditions éducatives. Exercice qui exige, de la part des traducteurs, plus qu'un simple bilinguisme, la prise en compte d'au moins trois langues (anglais, français et la langue-cible) et des pratiques d'enseignement/apprentissage respectives qui leur sont traditionnellement liées. Certains préfèrent partir de la version anglaise, d'autres de la française, et, sans nul doute, il existe entre ces deux versions des différences sémantiques qui ne sont pas, d'un point de vue méthodologique, négligeables.

Deux exemples. Est-ce que *existential competence* et *ability to learn* sont de stricts équivalents de *savoir-être* et *savoir-apprendre* ? Dans ces deux expressions françaises, le substantif *savoir* est un déverbal du verbe correspondant, et il conserve de cette dérivation une idée de connaissance active, tributaire (voir ci-dessus ce que dit Saussure de « la parole ») d'une activité volontaire et intelligente, idée qui ne se retrouve guère, ou plus malaisément, dans *competence* ou dans *ability*. Et comme le CECR ne définit pas précisément les notions méthodologiques qu'il utilise, il est probable que ses lecteurs anglophones l'interprètent un peu différemment de ses lecteurs francophones. Sa version allemande, traduite des deux précédentes, rend *know-how* ou *savoir-faire par*, selon ce que le contexte immédiat exige en langue allemande, trois expressions distinctes : *Praktische Fertigkeiten*, *Prozeduales Wissen* et *Prozedurale Fertigkeiten*. Ce qui revient à poser plus ou moins trois⁸ « savoir-faire » là où l'anglais et le français n'en posent qu'un.

Si la traduction du CECR entre langues et cultures européennes ne va pas toujours de soi, à plus forte raison quand il est traduit dans des langues et cultures éloignées. M. Himeta (2009) a interrogé les traducteurs de sa version japonaise. Ils sont partis de la version anglaise, mais ils ont aussi utilisé les versions française et allemande, et leur version japonaise est suivie d'un tableau des termes adoptés dans ces quatre langues. On y voit, par exemple, qu'au terme français *évaluation* correspondent deux termes anglais (*assessment* et *evaluation*) et quatre termes allemands (*beurteilen*, *bewerten*, *Bewertung*, *Evaluation*). Ils disent avoir cherché, pour les termes spécialisés, à « traduire le plus possible en japonais » (*ibid.* : 81), c'est-à-dire à leur trouver des termes

8. Le premier, qui est un pluriel féminin, pourrait se traduire littéralement en français par « habiletés pratiques », le second, qui est un singulier avec génitif, par « savoir procédural » au sens que certains psychologues prêtent à cet adjectif, et le troisième par « capacités à maîtriser un processus ».

japonais plus ou moins équivalents. Mais comme nombre de ces termes n'ont pas en japonais d'équivalents appropriés, ils ont eu recours, pour les notions ne correspondant à rien de précis dans la culture éducative japonaise, soit à des sortes de paraphrases (suivies parfois du mot original anglais en caractères alphabétiques) qui permettent d'en approcher le sens⁹, soit à la transcription des mots anglais en caractères katakana quand ces mots étaient supposés déjà connus de leurs lecteurs (*role play*, *level* ou *writing*), solution traditionnellement adoptée au Japon pour les mots des langues occidentales n'ayant pas d'équivalents japonais. Au risque, évidemment, que les lecteurs japonais s'en tiennent à ces seuls signifiants sonores un peu exotiques sans être à même d'en appréhender vraiment le sens¹⁰.

En raison même de leurs difficultés et insuffisances, les traductions du CECR dans diverses langues d'Europe et d'Asie ne sont peut-être pas sans intérêt d'un point de vue didactique. Elles « décompartmentent » une discipline que les institutions universitaires ont tendance, surtout depuis le milieu du xx^e siècle, à compartimenter abusivement, au point qu'on a parfois l'impression qu'il y a autant de didactiques que de langues enseignées, et pour une même langue, deux ou trois didactiques différentes (voir notre conclusion) selon qu'elle est enseignée comme langue maternelle (L1), seconde ou étrangère (L2). Les traducteurs du CECR en japonais, qui pensaient avoir travaillé pour les enseignants des langues occidentales au Japon, ont eu l'heureuse surprise de voir que leur ouvrage intéressait aussi, et peut-être plus, les enseignants du japonais L2 (*ibid.* : 83). Mais ces traductions ont aussi une valeur sinon épistémologique du moins heuristique, en ce qu'elles conduisent ceux qui les produisent, et ceux qui s'interrogent sur leurs équivalences, à affiner leur réflexion, à affûter leurs outils conceptuels, à assouplir l'usage qu'ils en font, et donc à mieux appréhender la complexité du réel qu'ils étudient. Dans la contribution de F. Shikawa & É. Rosen, il est question d'un *Dictionnaire pratique du CECR* paru en 2010 qui donne des équivalences en douze langues, tant européennes qu'asiatiques (chinois, coréen et japonais). Il pourrait aider à la formation des enseignants non natifs de la L2 qu'ils enseignent, en leur demandant d'abord d'explicitier leur compréhension des termes relevant de leur langue et culture natives (leur L1), puis en les aidant à mieux comprendre ce que leurs équivalents dans la L2 qu'ils enseignent peuvent signifier dans le CECR.

9. Ainsi le mot anglais *interculturality* est-il traduit par *ibunka tekiôzei* (littéralement « aptitude à s'adapter à d'autres cultures ») ; ou *portfolio* par un mot japonais signifiant « registre de l'apprentissage ».

10. En va-t-il si différemment en Occident ? Pour le terme évaluation, le « glossaire d'équivalences français-anglais » du dictionnaire dirigé par J.-P. Cuq (2003) propose certes *assessment* et *evaluation*, mais celui des équivalences français-allemand s'en tient au seul *Évaluation*. Équivalent qui n'est certes pas exotique pour les lecteurs francophones de ce dictionnaire, mais qui tend à les enfermer dans leur propre langue.

A dapter le CECR au contexte ou ajuster le contexte au CECR ?

Il est clair que la première option vient plus aisément à l'esprit, en raison peut-être de la transitivité du verbe *contextualiser*, que la seconde.

Mais celle-ci n'est pas à négliger : l'implantation du CECR dans des contextes autres que ceux où il a été originellement conçu est à même d'induire des changements, au moins dans les représentations qu'on s'y fait traditionnellement de ce que peut être l'enseignement/apprentissage d'une L2.

Dans une réflexion portant sur la contextualisation du CECR, il importe de distinguer nettement le CECR proprement dit, qui relève sinon du général du moins d'un supposé « commun » européen, de ce qu'on y appelle des « descriptions des niveaux de référence » ou des « référentiels ». C'est-à-dire l'application de ces propositions « communes », en particulier ses « échelles de niveaux » et leurs « descripteurs appropriés », à une langue et à une culture (même si celle-ci n'y est guère prise en compte) particulières. Voir par exemple, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel* (J.-C. Beacco ; S. Bouquet ; R. Porquier, dir., 2006). Cette application particulière du CECR réputé « commun » à diverses langues et cultures particulières est aussi une forme de contextualisation, qui peut d'ailleurs aller renforcer, en particulier chez les enseignants non natifs de la L2, certaines résistances : des descripteurs comme « composition », « contraction », ou « résumé de texte », exercices plus ou moins habituels dans la tradition scolaire française, peuvent être relativement opaques pour qui est traditionnellement accoutumé à d'autres exercices. En d'autres termes, la contextualisation des référentiels relatifs à la L2 à enseigner/apprendre se doit d'être elle-même (re)contextualisée, notamment en fonction du lieu et du temps où cette L2 est effectivement enseignée/apprise et des caractéristiques culturelles et éducatives de ceux qui l'enseignent/apprennent. J.-C. Beacco & M. Byram (2003) et D. Coste (2007) insistent sur la nécessité de ce type de (re)contextualisation, mais il y a parfois loin des mots aux réalités.

Cette (re)contextualisation – non pas celle du CECR, mais de ses divers référentiels à des contextes autres que ceux au sein desquels ils ont été originellement élaborés – n'est pas suffisamment questionnée. Elle devrait s'appuyer sur une analyse préalable, de type systémique, de l'ensemble du contexte où l'on cherche à implanter tel référentiel, en distinguant, autant que faire se peut (voir R. Porquier & B. Py, 2004), ce qui y relève du macro (dit parfois « milieu instituant ») et ce qui y relève du micro (« milieu institué »). Du macro-contexte relèvent les réponses à des questions « communes » du genre : quelle est la politique, d'ouverture ou non, à l'international ou au multilatéral du pays où l'on enseigne/apprend telle L2 ? quelle est sa politique d'immigration ? quelle est sa politique éducative et culturelle ? quels débouchés professionnels y offre-t-on à ceux qui apprennent cette L2 ? quelles sont les valeurs dont on s'y réclame ? Du micro-contexte relèvent les réponses aux questions du genre : apprend-on la L2 dans un milieu où elle est pratiquée (dit homoglotte) ou non (dit hétéroglotte) ? quelle est la formation professionnelle des enseignants ? quelle est leur compétence

dans la pratique orale et écrite de la L2 ? de quels manuels et autres matériels disposent-ils ? combien d'heures sont-elles consacrées à l'enseignement de cette L2 et selon quelle répartition hebdomadaire ou annuelle ? quelles sont les habitudes d'apprentissage, scolaires ou non, des apprenants ? quelles sont leurs motivations, combinaisons de désirs et de besoins, pour apprendre cette L2 ? quelles représentations cette L2 mobilise-t-elle en eux ? Notons que les contributions à ce numéro s'intéressent en général plus au micro-contexte qu'au macro-contexte d'implantation, et pourtant celui-ci détermine, au moins pour partie¹¹, celui-là.

Un seul exemple. Fu Rong (2009 : 94), après avoir rappelé le « volume horaire indicatif » que donne (le CECR est muet sur ce point) É. Rosen (2007) pour atteindre tel niveau (par ex., environ 200 heures pour le A2), remarque que ses étudiants chinois débutants, qui « suivent des cours de français à raison de 14 à 16 heures par semaine » durant de quatre à cinq mois par semestre, devraient aisément atteindre ce niveau dès leur premier semestre, ce qui est loin d'être toujours le cas. Mais ces étudiants, en majorité de non futurs spécialistes du français, disposent de sept semestres supplémentaires pour parfaire leur apprentissage, soit au total environ 2 000 heures. Fu Rong n'en conclut pas moins « que soit les échelles d'évaluation du CECR manquent de rigueur donc de fiabilité, soit l'E/A scolaire des langues en Chine est, sinon nul, du moins très peu rentable » (*ibid.* : 94). Que devraient dire les enseignants (et les étudiants débutants) japonais de français qui ne disposent que de deux fois 90 minutes par semaine sur deux ans en sciences humaines et sociales et sur une seule année en technologie, soit 180 heures au mieux d'apprentissage en présentiel ? On comprend que les didacticiens entre autres japonais s'intéressent davantage à l'apprentissage autonome que les didacticiens chinois (voir ici même les contributions de la seconde partie).

Appliquer tels quels les référentiels du CECR pour le français dans des pays comme la Chine ou le Japon n'est, d'évidence, ni très motivant pour les « agents sociaux » qui y enseignent/apprennent cette langue, ni méthodologiquement acceptable. Il faudrait, au minimum, les adapter en fonction du volume horaire d'enseignement dont on dispose dans chaque pays. Et ce, d'autant plus que certains politiques cherchent à instrumentaliser ces échelles de niveaux, à les poser en normes européennes afin de mieux contrôler l'immigration dans l'UE, ce qui ne va pas sans risque discriminatoire (que plusieurs communications au colloque ont souligné). Et quant à savoir pourquoi il y a une telle différence entre universités japonaises et chinoises pour ce qui est du volume horaire qu'elles consacrent à l'apprentissage du français L2, c'est une question dont la réponse, non évidente, est à chercher dans l'histoire du dernier demi-siècle de leurs respectifs macro-contextes.

Il n'en reste pas moins que le CECR peut aider à faire évoluer, même si ce n'est que marginalement, ces macro-contextes (voir les contributions

11. C'est pourquoi l'opposition milieu instituant vs. institué doit être utilisée avec précaution : dans un milieu institué tout ne dépend pas de son milieu instituant, et la relation entre les deux n'est pas de simple cause à effet.

de la troisième partie). Légitimé par le CE comme une norme proposée, et non imposée, à l'ensemble des ressortissants du continent européen, il est perçu, hors de ce continent, par nombre de responsables ou d'institutions politiques, attentifs aux effets de la mondialisation sur la diffusion des langues, comme une norme susceptible de faire internationalement consensus (voir la contribution de J. Nishiyama). Ce n'est pas par hasard si le *Goethe Institute* au Japon est à l'origine de sa traduction en japonais¹², et si la *Japan Foundation* s'y est rapidement intéressée (voir Himeta 2009 : 83, note 6). La contribution de M.-F. Pungier à ce numéro montre bien le rôle que peut jouer le CECR dans le jeu entre un contexte local, celui de l'Université Préfectorale d'Osaka, et le contexte plus global : en l'utilisant comme « un outil intégrateur et articulateur », les « acteurs sociaux » de cette université japonaise sont parvenus, entre autres, à ce que le volume horaire consacré au français soit, grâce à une convention d'échanges avec l'université de Cergy-Pontoise, pratiquement doublé.

D'un monolinguisme-culturalisme national à un certain plurilinguisme-culturalisme transnational

Ce qui, à mes yeux, est le plus novateur dans le CECR, par rapport aux niveaux-seuils des années 1970, c'est l'accent mis sur un certain plurilinguisme et pluriculturalisme, et sur la valorisation, au moyen des portfolios, de compétences langagières « partielles » (voir la contribution de V. Castellotti), Tout « acteur social » est, ou serait, à même de développer, en fonction de ses divers apprentissages et expériences langagières, une « compétence plurilingue et pluriculturelle », notion dont traite, dès 1998, un article de D. Coste, D. Moore & G. Zarate. Elle n'est pas une « superposition ou juxtaposition de compétences distinctes » selon les langues et les cultures pratiquées, mais une « compétence complexe » ou « plurielle » qui englobe « l'ensemble du répertoire langagier » qu'on est à même de se constituer tout au long de sa vie, et qu'on mobilise diversement selon ses besoins et intérêts. Conception dont on conviendra qu'elle est plus en phase avec le monde tel qu'il va, dans sa diversité et mobilité présentes, que ne l'est la compétence du « locuteur-auditeur idéal » selon Chomsky ou du modèle, encore si répandu en Occident, qui conduit à imiter les natifs de la L2 qu'on apprend au point de les singer en tout.

Mais conception dont on conviendra aussi qu'elle ne va pas dans le sens des représentations et des pratiques, scolaires et universitaires, qui se sont imposées, en Europe d'abord avant de gagner une grande partie du monde, depuis environ deux siècles. En gros, depuis le congrès

12. Il a facilité aussi sa traduction en arabe.

de Vienne de 1815 qui mit fin aux guerres napoléoniennes, et où politiques et diplomates, dédaigneux ou ignorants de ce qui deviendra au cours du XIX^e siècle la grande question, celle des nationalités, ont voulu rétablir un certain équilibre européen fondé sur le principe de légitimité. Ce qui a entraîné, par réaction, un éveil généralisé des préoccupations « nationales » en Europe. Qu'elles aient été interprétées à la manière française ou anglaise (voir par exemple J. Michelet ou E. Renan) ou à la manière allemande (voir par exemple J. G. Herder ou J. G. Fichte), ces préoccupations ont lentement conduit à marginaliser les langues savantes dans lesquelles l'Europe se reconnaissait depuis l'Antiquité (surtout le latin, mais aussi le grec et l'hébreu anciens) au profit des langues qu'on ne disait plus vulgaires, mais populaires, vivantes ou modernes. L'idée dominante devint que tous ceux qui parlent plus ou moins nativement, dans leurs échanges quotidiens, la même (ou supposée telle) langue entretiennent des liens, pour ainsi dire naturels, qui suffisent à les réunir en une même communauté « nationale » et à justifier qu'ils relèvent, idéalement, d'un même État. Idéologie de la « nationalité », qui deviendra souvent nationaliste et qui conduisit à exalter la langue parlée majoritairement dans chaque pays, et partant à reléguer la diversité linguistique et culturelle, existant à peu près partout dans le monde, dans des marges minoritaires plus ou moins stigmatisées. Ce qui ne fut pas sans conséquence sur l'enseignement/apprentissage des langues (tant L1 que L2), en Europe et dans d'autres parties du monde.

Au lieu d'étudier scolairement des langues en usage, au moins au sein d'une élite cultivée, dans de vastes aires géographiques et civilisationnelles (tel le latin en Europe ou le chinois en Asie orientale), on contraignit, dès le primaire, tous les ressortissants d'un même État à étudier d'abord la langue « nationale », dite « maternelle » bien qu'elle ne le fût au mieux que pour une majorité d'entre eux, avant d'étudier, dans le secondaire ou le supérieur, des langues dites « étrangères », bien qu'elles soient pratiquées par des minorités de cet État (tels l'arabe, le portugais ou le chinois en France). Il en résulta qu'au lieu de former des enseignants aptes professionnellement à enseigner plusieurs langues, par exemple la langue « nationale » et une ou deux autres langues¹³, on les forma universitairement, par exemple en France, à enseigner une seule langue. Il existe même des filières qui se bornent à certains aspects de l'enseignement/apprentissage d'une seule langue, telle, en France, celle du Français Langue Étrangère ou FLE. Dispositif institutionnel qui, d'évidence, valorise les enseignants natifs de la langue qu'ils enseignent au détriment des non-natifs de celle-ci, lesquels sont invités à prendre le natif comme un modèle idéal. Il y a là une sorte de monolinguisme didactique que le CECR remet assez radicalement en cause, mais qui ne manquera pas, compte tenu de sa prégnance dans les représentations universitaires, de susciter des résistances à sa diffusion, tant en Europe que hors de ce continent.

13. À la façon dont, en France, les professeurs dits de « lettres classiques » sont en principe qualifiés pour enseigner le français, le latin et le grec.

* * *

Elle porte d'abord sur la question (cf. ci-dessus) de l'influence possible du CECR sur le compartimentage actuel de l'étude des langues en diverses spécialités universitaires, non seulement selon les différentes langues enseignées/apprises, mais aussi selon que, pour une langue donnée, l'on se dit plus ou moins spécialiste de l'une ou l'autre de ses composantes. Il est clair que la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », inégale ou « partielle » selon les sous-compétences qu'on peut avoir dans telle langue et selon qu'on maîtrise plus ou moins bien les langues concernées, relève de la didactique des langues et non de la didactique d'une langue. Une classe de L2 ne se réduisant jamais à la seule langue enseignée, même quand le groupe-classe est supposé y partager la même L1, la réflexion méthodique sur ce qui s'y passe engage toujours au moins deux langues, mais le plus souvent plus de deux, soit que le groupe-classe pratique diverses L1 soit qu'il s'appuie sur une langue tierce (l'anglais joue souvent ce rôle en Asie orientale, voir ici même L.-F. Sossouvi). Ce qui requiert d'évidence une didactique des langues (ou du plurilinguisme et du pluriculturel, si l'on préfère) et non une didactique de la seule langue enseignée. Pourtant sont encore très rares les institutions universitaires actuelles, que ce soit en Europe ou dans le reste du monde, qui tiennent compte de ce simple constat. Ensuite, le CECR, même s'il est moins utilitariste ou fonctionnaliste que ne l'étaient les niveaux-seuils, n'intègre guère, en particulier dans ses échelles de niveaux (certaines contributions le signalent), les aspects civilisationnels de l'enseignement/apprentissage d'une L2, et encore moins ces aspects esthétiques en particulier littéraires (dont il n'y est guère question). Il ne les exclut certes pas, et quelques textes du Centre de documentation et de ressources du Centre européen des langues vivantes (CELV) s'efforcent d'en tenir compte. Mais les concepteurs du CECR semblent avoir été plus préoccupés par la nécessité d'apprendre aux Européens à se mouvoir dans leur espace multilingue et multiculturel que par ce qu'il peut y avoir d'humanisant, d'un point de vue éducatif ou éthique, dans l'apprentissage d'une ou plusieurs L2. Point de vue qui, pour le français souvent appris en Asie orientale pour des raisons d'ordre plus esthétique que fonctionnel, n'est pas à négliger (voir H. Besse, 2009).

Enfin, il nous semble qu'on ne parviendra, en didactiques des langues, à un échange moins inégalitaire entre l'Ouest et l'Est que lorsque l'Ouest se posera la question, en ses propres langues et cultures, de la « contextualisation » des traditions et des innovations didactiques venues de l'Est.

Bibliographie

- BEACCO J.-C., BOUQUET S. et PORQUIER R. (dir.) (2006), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel*, Paris : Didier.
- BEACCO J.-C. et BYRAM M. (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BESSE H. (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 9-25.
- CHAMPION F. (2009), « Portrait de l'enseignant en jardinier, ou : Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants ? », *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° 45, janvier, pp. 144-153.
- COSTE D. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, contextualisation et/ou standardisation », Colloque international de la FIPF : « Le cadre européen, une référence mondiale ? », Sèvres, 19-21 juin 2007.
[[http ;//francpaler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference](http://francpaler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference)].
- COSTE D., MOORE D. et ZRATE G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde / Recherches et applications*, numéro spécial, juillet, pp. 8-67.
- CUO J.-P. (dir. par) (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International – ASDIFLE.
- DISSON A. (1996), *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*. Bilan et propositions. Osaka : Presses Universitaires d'Osaka.
- FU RONG (2009), « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° 46, juillet, pp. 88-97.
- GALISSON R. et COSTE D. (dir. par) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- 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, juillet, pp. 78-87.
- PORQUIER R. et PY B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- ROBERT J.-P. (2002), *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- ROSEN É. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLÉ International.

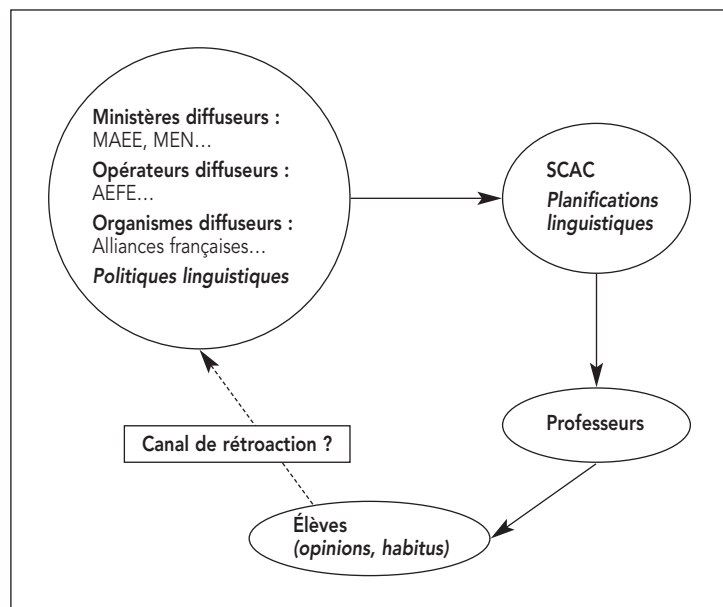
V *aria*

Les enquêtes sociolinguistiques au service d'une diffusion optimale du français

FRÉDÉRIC MAZIÈRES

DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE/DIDACTIQUE
DES LANGUES ET DES CULTURES (PARIS III)

Le propos de cet article est de présenter une méthode qui pourrait contribuer, à partir de résultats d'enquêtes sociolinguistiques, réalisées, en l'occurrence, en Colombie, à l'élaboration des politiques et/ou des planifications linguistiques¹ de la France et/ou des pays francophones. Nous l'avons conçue à partir de la modélisation systémique suivante :



1. Les politiques linguistiques, conçues par les ministères, seront adaptées, à l'étranger, sous forme de planifications et dans le cadre d'accords de coopération linguistique.

Ce graphique, qui représente les différents niveaux du dispositif culturel français à l'étranger, permet de constater qu'il n'existe pas de relation systémique et de réciprocité entre les décideurs du Ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE) et les apprenants. Le dispositif actuel de diffusion ne prévoit pas de canal de rétroaction.

En effet, nous avons été souvent surpris du peu de cas fait des opinions des apprenants dans les décisions prises par les responsables de la coopération culturelle, que ce soit ceux des ministères (MAEE², MEN³), ceux des SCAC⁴, ceux des lycées français⁵, ou bien ceux des Alliances françaises. Comme si l'on estimait que l'unique progression chiffrée des apprenants suffisait à assurer la pérennité d'un dispositif culturel et linguistique à l'étranger. Les politiques linguistiques devraient davantage tenir compte des récepteurs. C'est pourquoi, nous proposons une démarche axée sur le concept de diffusion-réception.

Pour montrer l'intérêt de cette méthode de diffusion, nous avons réalisé une enquête d'opinion auprès d'un échantillon d'élèves du lycée français de Bogotá (Colombie). Cette première enquête⁶ nous a permis non seulement d'affiner les profils linguistiques et culturels des apprenants mais aussi de décrire leurs représentations relatives à la France, aux Français et à la francophonie. Or les élèves deviendront, à leur tour, des agents actifs de la diffusion culturelle, puisqu'ils vont acquérir, au cours de leur apprentissage, des opinions qu'ils vont répandre. On ne peut les ignorer.

Les modalités de l'enquête

IDENTIFICATION DU GROUPE SOCIAL INTERROGÉ, LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME

Le groupe social interrogé est constitué par une majorité d'élèves sud-américains hispanophones (Colombiens et Franco-Colombiens) qui suivent une scolarité dans un établissement éducatif français. Si nous nous basons sur le concept de « communauté linguistique », ils font partie d'une même communauté bilingue et biculturelle (Calvet, 2005 : p. 81). Ils vivent pleinement, si on utilise une expression issue de l'anthropologie culturelle, « une situation interculturelle » et « interlinguistique ». Même si leurs références et leurs réflexes culturels proviennent de la société colombienne, dès qu'ils entrent au Lycée français, ils commencent à s'initier à de nouvelles valeurs, celles des cultures française et européenne. Ils ont même dû apprendre à gérer les conflits qui pouvaient surgir entre les représentations issues de cultures si distinctes.

2. Ministère des Affaires étrangères et européennes.

3. Ministère de l'Éducation nationale.

4. Service de Coopération et d'Action Culturelle, structure culturelle d'une ambassade de France.

5. Gérés par l'AEFE (Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger).

6. Nous avons organisé deux autres enquêtes : l'une auprès d'un échantillon d'anciens élèves du lycée (voir *infra*) et l'autre auprès d'un échantillon de francophiles colombiens.

LES MODALITÉS DE SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON

Nous n'avons pas constitué notre échantillon à partir des critères habituels du sexe et de la catégorie socioprofessionnelle. En effet, le fait d'être une fille ou un garçon ne fait pas varier, *a priori*, l'opinion des élèves sur de nombreux thèmes de notre enquête. Cependant, nous avons analysé certaines réponses, à titre expérimental, en fonction du sexe des élèves. Le critère socioprofessionnel n'est pas non plus assez pertinent : non seulement les élèves n'ont pas de profession mais leurs parents appartiennent presque tous à la catégorie sociale des cadres supérieurs. En revanche, dans notre échantillon, nous avons tenu compte de toutes les catégories d'âge des élèves (15-19 ans).

Les deux critères retenus⁷ :

Le niveau d'étude

Le questionnaire a été adressé aux 339 élèves de la section « lycée ». Notons que les classes du lycée ne sont pas constituées en fonction des nationalités et des langues maternelles. En effet, les élèves, qu'ils soient colombiens, français, hispanophones, ou anglophones reçoivent les mêmes cours et ont les mêmes professeurs. Les questionnaires ont été distribués en classe. Les élèves de Première « S » (scientifique) ont représenté le niveau Première du lycée ; les élèves de Terminale « L » (littéraire) ont représenté le niveau Terminale. Les élèves de Seconde ne sont pas encore spécialisés. Les classes de Première sont les plus nombreuses : elles représentent 37 % des effectifs totaux, contre 29 % pour les Terminales et 34 % pour les Secondes.

La nationalité, la question des « Franco-Colombiens »

La population du lycée français comporte plusieurs nationalités : les Français, les Franco-Colombiens (environ 23 %), les Colombiens (environ 75 %) et les élèves issus d'autres pays ou « élèves-tiers » (2 %).

Dans notre enquête, comme dans les statistiques officielles du lycée, sont regroupés les Français et les Franco-Colombiens. En effet, il faut éviter de confondre nationalité et profil linguistique. Les nationalités des élèves ne reflètent pas forcément leurs habitudes linguistiques. Au lycée, ils utilisent le français et l'espagnol, soit, mais qu'en est-il dans leurs foyers respectifs ? Les élèves français ont un des deux parents, voire les deux, qui sont français; la plupart d'entre eux sont sans cesse en contact, chez eux, non seulement avec la langue française mais aussi avec la culture française. Leur mode de vie est français, leurs repères culturels sont français. Les élèves colombiens n'ont de contacts avec la langue et la culture françaises qu'au lycée. Qu'en est-il pour les Franco-Colombiens ? Ils ne s'expriment pas toujours, chez eux, en français. Pour certains élèves, ce sont leurs grands-parents qui sont d'origine française. Certains d'entre eux ne sont même jamais allés en France.

Pour tenir compte de ces doutes, nous avons choisi de ne prendre en compte que les Franco-Colombiens qui utilisent réellement chez eux le français comme langue de communication, en écartant ceux qui n'utilisent, chez eux, que l'espagnol. À cette fin, nous avons utilisé la tech-

7. Il est inutile de varier à l'infini les critères de sélection ou les quotas. Cela entraînerait des exigences trop lourdes et donc trop difficiles à respecter.

nique des questions « filtre »⁸ qui consiste à introduire dans les enquêtes des questions qui permettent de s'assurer non seulement de la sincérité et de l'application des personnes interrogées mais aussi de l'adéquation entre profil des élèves et buts de notre enquête.

Voici les chiffres clés de notre échantillon, ainsi que les modalités de répartition des questionnaires :

NIVEAUX	EFFECTIFS	%	NATIONALITÉS	EFFECTIFS	%
Secondes	115 élèves	34 %	Colombiens :	76	68 %
			Français et Franco-Colombiens :	35	32 %
Premières	127 élèves	37 %	Colombiens :	93	73,5 %
			Français et Franco-Colombiens :	33	26,5 %
Terminales	97 élèves	29 %	Colombiens :	86	89 %
			Français et Franco-Colombiens :	10	11 %

NIVEAUX	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES PAR NIVEAU :	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES PAR PROFIL LINGUISTIQUE :
Secondes :	34	Colombiens : 23
		Franco-Colombiens : 11
Premières :	37	Colombiens : 27
		Franco-Colombiens : 10
Terminales :	29	Colombiens : 26
		Franco-Colombiens : 3

CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE

Pour concevoir le questionnaire écrit, nous avons suivi les principes suivants (Ghiglione, Matalon, 2004) :

a/ Varier les types de questions. Nous avons proposé, en fonction du thème étudié : a/ des questions de fait et des questions d'opinion (*contenu des questions*) ; b/ des questions fermées et ouvertes (*forme des questions*) ; c/ des questions avec des réponses à échelle numérique. Il ne s'agit pas vraiment de questions mais d'opinions présentées sous la forme affirmative ou négative, opinions auxquelles les élèves ont réagi⁹. Nous avons préféré les affirmations aux questions interrogatives, d'interprétation plus difficile, voire ambiguës. Toutes les opinions qu'on a proposées aux élèves sont stéréotypées. Nous avons apprécié dans quelle mesure ils sont ou non tombés dans ce piège. Les possibilités de réponses se sont limitées à trois : « *je suis d'accord* », « *je ne suis pas d'accord* », « *je ne sais pas* ». L'option « *je ne sais pas* »

⁸ En l'occurrence : *quelles langues parlez-vous chez vous, dans votre famille, avec vos amis... ?*

⁹ Par exemple : « *les Français sont orgueilleux* ».

doit apparaître sur le même plan que les autres. Cette position est aussi intéressante à connaître que les autres, *a fortiori* dans ce contexte, car elle pourrait dénoter le refus de tomber dans une vision stéréotypée des réalités.

b/ Varier les thèmes : lycée français, francophonie, médias francophones, etc.

c/ Éviter de demander systématiquement une justification des réponses (« pourquoi ? »).

d/ Simplifier les questions au niveau du lexique et de syntaxe et les assortir, parfois, de traductions en espagnol.

Les thèmes de la première enquête

LES THÈMES PRINCIPAUX

Les représentations des élèves, les stéréotypes

Les élèves colombiens du Lycée français sont en contact permanent avec des éléments culturels extérieurs à leur propre culture. C'est à partir de ces contacts directs ou symboliques que les élèves se créent, au fur et à mesure de leur scolarité, des représentations individuelles et/ou collectives, conscientes et/ou inconscientes de ces éléments extérieurs, sous forme de stéréotypes ou, plus précisément, d'hétérostéréotypes. Comme ces perceptions sont, en général, partagées par l'ensemble des élèves, elles permettent une forme de cohésion sociale. On sait que les stéréotypes sont souvent porteurs de connotations négatives, comme si les peuples, les groupes et les individus préféreraient « naturellement » ne retenir que les aspects négatifs. Mais les stéréotypes positifs ne sont pas meilleurs, ils déforment autant les réalités culturelles.

Objets des stéréotypes et des opinions

Les stéréotypes ne s'arrêtent pas aux représentations des élèves sur les Français. C'est pourquoi, nous avons interrogé les élèves aussi sur :

a/ Le lycée français (cadre de l'apprentissage). Cet établissement est un des acteurs institutionnels majeurs de la diffusion du français en Colombie. Nous avons demandé aux élèves d'énoncer les avantages (réponses imposées) et les désavantages à étudier au lycée (réponses ouvertes).

b/ La langue française (langue cible). Nous avons évalué à quel point cette langue est appréciée (ou non) dans ses différents emplois (culturel, personnel, universitaire, professionnel) et dans quelle mesure les élèves la mettent en valeur et la défendent face à sa concurrente majeure, l'anglais.

c/ La France et les pays francophones (pays cibles). Nous avons évalué leur degré de connaissance du concept de francophonie¹⁰ ainsi que

10. Un lycée français et ses usagers font partie du champ de la francophonie.

leurs connaissances sur les pays francophones. Nous avons voulu également savoir s'ils avaient une bonne image de la France et s'ils compaient y séjourner ou y rester. Enfin, nous avons voulu savoir dans quels pays francophones ils voudraient, *a priori*, vivre ou/et étudier.

d/ Les Français. Pour les élèves du lycée, c'est le groupe linguistique et culturel de référence (locuteurs cibles). Les questions relatives aux natifs francophones représentent un moyen de connaître la position des élèves sur les stéréotypes qui circulent sur eux en Colombie. Cependant, leur scolarité au Lycée français, leur bilinguisme et leur biculturalisme leur permettent-ils, désormais, de prendre des distances par rapport à ces perceptions qui circulent en Colombie ou ailleurs ?

e/ Enfin, nous leur avons demandé, à titre expérimental, d'énoncer les représentations que les Colombiens ont, selon eux, des Français, ainsi que les perceptions que les Français ont des Colombiens.

LES THÈMES SECONDAIRES

Nous avons cherché à évaluer aussi :

a/ La sécurité ou l'insécurité linguistique des élèves. Comment jugent-ils leur propre usage de la langue française ? Ont-ils une bonne image de la façon dont ils parlent ? Leur opinion est fondamentale dans le processus d'acquisition d'une langue. Les élèves de Seconde se sentent-ils plus sûrs que les élèves de Terminale ? Les filles se sentent-elles plus sûres que les garçons ?

b/ Leur connaissance des acteurs institutionnels du réseau culturel français de Colombie : Alliances françaises, EduFrance¹¹, librairie française privée « *Tiempos Futuros* », etc.

c/ Leur taux de fréquentation des médias francophones : TV5, sites Internet et magazines.

d/ Leur connaissance des symboles culturels français, ceux du moins que les élèves ont retenus tout au long de leur scolarité au lycée. Ce relevé nous a donné l'occasion de déterminer le champ culturel dominant dans leur « mémoire scolaire » : littérature ? Musique ? Arts plastiques ? Il nous a permis aussi de recenser les noms des Français qui les ont les plus marqués.

Résultats

PREMIÈRE ENQUÊTE

Les élèves ont une haute image de leur lycée : ils ne s'abstiennent pas dès qu'il s'agit de proposer les avantages qu'il y a à y étudier. De même, ils sont aussi très enthousiastes quand il s'agit de citer les différents avantages de la langue française : au niveau culturel, au niveau

11. Opérateur ministériel chargé de promouvoir les études en France. C'est désormais CampusFrance qui est responsable de cette mission.

personnel, au niveau scolaire et enfin au niveau professionnel, ce qui représente des résultats plutôt encourageants. Il est également très appréciable que les élèves soient devenus, au fil de leur scolarité, d'ardents défenseurs de notre langue, notamment contre la langue anglaise. Mais il faut regretter, en même temps, qu'ils aient trop souvent des connaissances des réalités culturelles françaises trop :

- I/ commerciales, même si elles sont actuelles (cinéma) ;
- II/ touristiques (architecture) ;
- III/ vieilles (littérature) ;
- IV/ lacunaires (arts plastiques) ;
- V/ centrées sur l'équipe de France de football (sport).

Même si la littérature est l'art français le plus populaire parmi les lycéens, il faut signaler qu'un seul auteur français vivant a été signalé (Michel Onfray). Par ailleurs, la créativité française, tous arts confondus, ne s'est pas arrêtée au XIX^e siècle. Le viaduc de Millau, une des seules références culturelles modernes citée, a connu un certain succès chez les élèves et pour cause : une exposition sur ce viaduc venait d'être organisée peu de temps avant notre enquête. Cet exemple montre d'ailleurs qu'il faudrait multiplier ce genre d'initiatives, notamment en arts plastiques, « parent pauvre » de la culture générale française des lycéens.

Les élèves du Lycée français marquent peu de distances avec certains stéréotypes naïfs et simplistes. Nous pensions qu'ils avaient acquis, grâce à leurs nombreuses années de contacts quotidiens avec notre langue et notre culture, une attitude plus critique. Ils soutiennent, par exemple, que la langue française est « plus belle » et « plus romantique que la langue anglaise »¹². Les élèves de Terminale semblent avoir acquis plus de distance que les Secondes. Cependant, un travail sur les représentations conscientes et inconscientes mais aussi individuelles et collectives pourrait faciliter, dans l'immédiat, leur apprentissage de la langue cible, et, à long terme, leur future intégration en France ou dans tout pays francophone. En outre, ce genre d'action pourrait affiner leur esprit critique.

Enfin, toujours à propos des stéréotypes, comment interpréter le nombre parfois conséquent des « sans opinion » ? C'est une catégorie qui gêne de nombreux enquêteurs, certains la suppriment. Nous pourrions proposer les pistes suivantes : I/ des élèves se sont lassés, vu le nombre conséquent de questions ; II/ certains se sentaient pas concernés par quelques thèmes ; III/ ou alors, la catégorie des « sans opinion » représenterait les élèves qui auraient refusé d'entrer dans une vision sectaire, qu'elle soit positive ou négative. C'est, d'ailleurs, dans les questions concernant les Français que les élèves se sont montrés les plus rétifs, les moins enclins à rentrer dans le jeu des stéréotypes.

Autre constat : ce sont les filles qui désirent le plus s'installer ou étudier en France (84 % contre 70 %), ce sont elles qui ont la meilleure image de la France (98 % contre 88 %) ; enfin, ce sont elles qui ont le taux de sécurité linguistique le plus élevé (54 % estiment avoir un bon niveau en français contre 40 %).

12. Autres exemples : les Français manquent d'hygiène, les Français sont xénophobes, etc.

72 % des élèves n'ont pas assisté à une manifestation culturelle en dehors de leur établissement. 28 % des élèves ne connaissent pas, même de nom, les Alliances françaises, 31 % ne connaissent pas Edu-France. Il conviendrait d'inciter les élèves à utiliser davantage, en dehors du lycée, leur bilinguisme et leur biculturalisme. De fait, ils ne semblent pas assez intéressés par leur langue et leur culture d'adoption. Ils semblent même parfois les subir.

Selon nous, il faudrait prévoir :

a/ Une évolution des programmations proposées par TV5 « *Amérique latine* ». En effet, 85 % des élèves ne regardent pas régulièrement cette chaîne¹³, même si les élèves du lycée français reçoivent, chez eux, les programmes de la chaîne francophone. Or cette diffusion audio-visuelle coûte très cher. Quelles raisons les apprenants invoquent-ils ? 70 % des élèves interrogés estiment, au-delà des problèmes de compréhension qu'ils pourraient rencontrer, que les programmes sont trop éloignés des problématiques américaines et sud-américaines.

b/ Une meilleure politique des certifications. Les élèves, au fur et à mesure de leur scolarité et en fonction de leurs goûts ou de leurs intérêts, devraient pouvoir facilement se présenter aux différentes sessions des diplômes de langue française reconnus par le MEN. Mais il serait surtout opportun de créer un système d'équivalence automatique en fonction du niveau d'étude obtenu. Par exemple, un élève qui aurait atteint la classe de « Troisième » devrait pouvoir valider le niveau DELF A4.

c/ Une plus grande présence des cultures francophones dans les programmes ministériels français. Seulement 11 % des élèves interrogés savent correctement définir la francophonie. Et pourtant, l'ambassade de France n'est pas l'unique ambassade francophone à Bogotá. Or 62 % des élèves interrogés souhaiteraient vivre dans un autre pays francophone que la France : Canada (40 %), Belgique (21 %), Suisse (18 %)¹⁴.

d/ Une plus grande place à la culture sud-américaine et colombienne dans les programmes. Les lycées français ont été ouverts pour assurer la scolarité des fils de Français expatriés. Cette mission du service public à l'étranger est bien sûr une des priorités majeures de l'AEFE. Mais les fils d'expatriés sont devenus minoritaires dans de nombreux établissements. Sur l'ensemble du réseau, et si l'on tient compte uniquement des établissements en gestion directe et conventionnés (avec l'AEFE), 44,5 % des élèves scolarisés sont des élèves français. Au Lycée français de Bogotá, la situation serait encore plus engageante pour imposer l'interculturalité dans les programmes : seulement 23 % des élèves sont franco-colombiens. Dans cet établissement, la culture dominante est bien la culture colombienne. Or le manuel de français ne laisse aucune place à la culture et à la littérature sud-américaines et encore moins à la culture et à la littérature colombiennes. Par conséquent, il faudrait créer des curricula adaptés aux réalités linguistiques et culturelles des élèves des lycées français de la zone *Amérique latine hispanique*.

13. Par ailleurs : 88 % des élèves ne lisent pas de journaux en français. 85 % ne lisent pas de magazines en français.

14. Peut-être qu'un jour, assistera-t-on, sous l'égide de l'Europe, à la création, en Colombie ou ailleurs, d'un lycée franco-belge ou franco-suisse ?

DEUXIÈME ENQUÊTE

Elle concerne les anciens élèves.

Les deux catégories les plus favorables à la diffusion du français sont les femmes, plus francophiles que les hommes, et les 18-25 ans. Cette catégorie d'âge voit davantage que les autres l'intérêt de parler français et recherche, en général, notamment les hommes, des amitiés francophones. Elle lit plus de livres en français. Enfin, c'est dans cette tranche d'âge que les hommes ont la meilleure image des Français et que les femmes assistent le plus à des manifestations culturelles françaises.

Les ex-élèves regardent davantage TV5 que les élèves actuels du Lycée français (54 %). Mais encore 70 % d'entre eux estiment que les programmes proposés par TV5 sont peu intéressants. Seulement 28 % des ex-élèves lisent des journaux francophones.

Les lieux culturels « français » les plus fréquentés à Bogotà sont le Lycée français et les Alliances françaises. Par ailleurs, seulement 55 % des ex-élèves assistent à des manifestations culturelles françaises. Parmi ces manifestations, ils préfèrent le théâtre, le cinéma et les expositions. Les restaurants restent les lieux français les plus fréquentés, notamment par les hommes, ainsi que par les personnes de plus de 41 ans. Notons que des cours de cuisine seraient les bienvenus. 42 % des anciens ne fréquentent pas les sites Internet francophones. À ce propos, des actions de sensibilisation seraient très opportunes dans les tranches d'âge suivantes : 26-40 ans, 40 ans et plus.

55 % des anciens élèves, notamment les 26-40 et les hommes, seraient prêts à prendre des cours de langue française. En outre, 76 % des ex-élèves seraient particulièrement intéressés par des formations libres (sans diplôme) de culture française. La plupart des personnes interrogées seraient même prêtes à y consacrer deux heures par semaine.

Les actions des services culturels de l'ambassade sont essentielles. De telles enquêtes seraient utiles, en fonction du critère de faisabilité (un des deux critères de la validation scientifique, selon P. Blanchet) : « *(la faisabilité) c'est le pouvoir de mise en œuvre de la connaissance produite, aussi bien sur le plan de la communication des résultats que sur celui de l'action qu'ils permettent de mener sur le réel [...]. Ce critère de "faisabilité" conduit, outre le fait même de publier des travaux de recherche pour les confronter à ceux des autres chercheurs [...], à en tirer des implications concrètes en termes d'action sur le terrain (pour nous en termes de politiques linguistiques, éducative, culturelle)* » (Blanchet, 2000 : p. 70).

Conclusion

Les parents des élèves interrogés font partie de la société aisée, de l'élite intellectuelle et artistique locale, c'est un très bon signe pour la diffusion de la langue et de la culture françaises. En outre, la Colombie ne fait pas partie des zones d'influences traditionnelles de la France, de son « champ ». Ce sont les États-Unis qui dominent économiquement et culturellement dans cette partie du monde. La présence, dans ce pays, de trois lycées français et de 15 Alliances françaises démontre que de nombreux Colombiens estiment que la France et ses valeurs culturelles sont attractives et suscitent un intérêt certain. Mais la présence culturelle et linguistique francophone en Colombie est-elle pérenne ? Il conviendrait, afin d'assurer et d'optimiser notre influence, d'être plus attentifs aux apprenants, de tenir compte de ce qu'ils pensent réellement et de ce qu'ils ressentent. Grâce aux résultats recueillis par des enquêtes sociolinguistiques, les agents de la diffusion linguistique et culturelle¹⁵ non seulement pourraient mieux comprendre les profils culturels et linguistiques des élèves mais ils pourraient encore mieux apprécier leurs besoins réels en formation. Des enquêtes devraient même être mises en place dans tous les centres de langue où des cours de français existent : collèges publics ou privés bilingues, Alliances françaises, départements universitaires, etc. La création d'un observatoire international de la diffusion du français permettrait, d'ailleurs, de rassembler et d'analyser les résultats des enquêtes réalisées.

15. Les Attachés de Coopération pour le Français sont responsables, au sein du service culturel de l'ambassade, de la coopération et de la diffusion linguistiques. Il existe d'autres attachés spécialisés dans les SCAC : ACE (*Attaché de Coopération Educative*), ACU (*Attaché de Coopération Universitaire*), etc.

Bibliographie

- BEACCO J.C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots aux discours*, collection « références ». Paris : Hachette.
- BLANCHET A. et al. (2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- BLANCHET P. (2000), *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : PUR.
- CALVET L.J. (2005), *La sociolinguistique*. Paris : PUF, collection « QSJ », 5^e édition.
- CALVET L.J. et DUMONT P. (1999), *L'enquête sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- ÉTIENNE J. et al. (1997), *Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs*. Paris : Hatier.
- GHIGLIONE R. et MATALON B. (2004), *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- MAZIÈRES F. (2010), *L'Attaché de Coopération. Une défense de nos intérêts linguistiques et culturels à l'étranger. Une enquête en Colombie*, Paris : L'Harmattan.
- MAZIÈRES F. (2009), *Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le Français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques*. Thèse de doctorat de l'Université Paris III-La Sorbonne Nouvelle, sous la direction du Professeur Daniel Véronique.
- MOORE D. et al. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, collection « Credif-Essais ».
- PUGIBET V. (1983), « Des stéréotypes de la France et des Français chez les étudiants mexicains », *Le français dans le monde*, n° 181, novembre-décembre.
- SIGUAN M. et MACKEY W.F. (1986), *Éducation et bilinguisme*. Paris : Unesco/Delachaux et Niestle, Bureau international d'éducation.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Credif.

A

nnexe 1 :

questionnaire remis aux élèves du Lycée français de Bogotá

P

résentation

- 1/ Âge :
 - 2/ Classe :
 - 3/ Sexe :
 - 4/ Nationalité (plusieurs possibles) :
 - 5/ Professions des parents :
- Père :
- Mère :

L

angues parlées, étudiées

- 1/ Quelles langues parlez-vous chez vous, dans votre famille, avec vos amis... ?
 - 2/ Quelles langues étudiez-vous au lycée ou ailleurs (à part l'espagnol, le français et l'anglais) ?
- Nota : choisir avec une croix la ou les langues que vous étudiez et ensuite justifier en quelques mots.

LANGUE	COCHER	SI OUI POURQUOI ?
Portugais		
Italien		
Allemand		
Latin		

L

e Lycée français

- 1/ Quels sont, selon vous, les avantages à étudier au lycée français ?

Nota : Sélectionnez, parmi les propositions suivantes, celles qui vous paraissent les meilleures (5 maximum).

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Niveau des études :	
Préparation à l'université colombienne :	
Préparation à l'université française :	
Rythme de travail :	
Méthodes utilisées :	
Bilinguisme :	
Biculturalisme :	
Laïcité :	
Baccalauréat français :	
Préparation à vivre en France :	
Esprit critique :	
Sans opinion :	
Autre(s) avantage(s) que vous voulez signaler :	

2/ Quels seraient éventuellement, selon vous, les désavantages ?

L *angue française*

1/ Études envisagées après le lycée :

2/ Profession envisagée après le lycée :

3/ Estimez-vous que la langue française va vous servir...

– Au niveau culturel ?

Oui

Non

Si oui, dans quels aspects culturels ?

Nota : Sélectionnez, parmi les propositions suivantes, celles qui vous paraissent les meilleures (4 maximum) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Accès à la culture française :	
Accès à la littérature française :	
Accès à l'histoire française :	
Accès à la culture Europe :	
Beauté, esthétique de la langue française :	
Langue de l'amour :	
Universalité de la langue française :	
Permet voyages en Europe :	
Sans opinion :	
Autre(s) aspect(s) que vous voulez signaler :	

– Au niveau personnel ?

Oui

Non

Si oui, dans quels aspects personnels ?

Nota : sélectionnez, parmi les propositions suivantes, celles qui vous paraissent les meilleures (2 maximum) :

*Annexe 1 : questionnaire
remis aux élèves du
Lycée français de Bogotá*

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Développement personnel : (intellectuel, mise en valeur...)	
Ouverture vers les autres : (enrichissement social)	
Ouverture vers les autres francophones :	
Facilite les voyages : (ouverture vers l'international)	
Sans opinion :	
Autre(s) aspect(s) que vous voulez signaler :	

- Au niveau de vos études ?

Oui

Non

Si oui dans quels aspects ?

Nota : sélectionnez, parmi les propositions suivantes, celles qui vous paraissent les meilleures (3 maximum) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
La langue française facilite études en Europe :	
Facilite les études dans un pays francophone :	
Facilite les études en France :	
Facilite les études à l'étranger : (hors francophonie)	
Facilit les études universitaires :	
Sans opinion :	
Autre(s) aspect(s) que vous voulez signaler :	

- Au niveau de votre profession ?

Oui

Non

Si oui dans quels aspects professionnels ?

Nota : sélectionnez, parmi les propositions suivantes, celles qui vous paraissent les meilleures (3 maximum) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Le français ouvre des portes :	
Permet de travailler dans une multinationale :	
Permet de travailler dans un pays francophone :	
Permet de devenir plus compétitif :	
Permet de travailler en Europe :	
Sans opinion :	
Autre(s) aspect(s) que vous voulez signaler :	

4/ Le français et l'anglais :

À droite des affirmations suivantes, indiquez avec un chiffre si vous êtes d'accord ou pas avec ces affirmations (ne pas oublier l'option « je ne sais pas »).

1 = Je suis d'accord

2 = Je ne suis pas d'accord

3 = Je ne sais pas

Exemple de réponse : « l'espagnol est plus beau que le russe » : 1, ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

La francophonie permet à la langue française d'être plus attractive :

Le français est une langue latine, plus que l'anglais :

La langue française est plus belle que la langue anglaise :
 La langue française est plus romantique :
 La littérature française est plus intéressante que la littérature anglaise :
 La culture française est plus intéressante que la littérature anglaise :
 Parler français est plus « chic », élégant que parler anglais :
 Parler français permet de se distinguer davantage :
 La langue française a un bel avenir linguistique :
 Le français est plus facile à apprendre que l'anglais :
 Le français est plus une langue répandue (internationale) que l'anglais :
 Le français est plus une langue culturelle que l'anglais :
 La langue française est plus utilisée dans le commerce que l'anglais :
 La francophonie permet à la langue française d'être plus attractive :

5/ Si vous deviez évaluer vous-même votre niveau oral en français, que diriez-vous ?

Échelle de 1 à 5.

1 = très bon niveau.

2 = bon niveau.

3 = niveau moyen.

4 = niveau faible.

5 = niveau très faible.

Note que vous attribuez :

6/ Si vous deviez évaluer vous-même votre niveau écrit en français ? Que diriez-vous ?

Échelle de 1 à 5.

1 = très bon niveau.

2 = bon niveau.

3 = niveau moyen.

4 = niveau faible.

5 = niveau très faible.

Note que vous attribuez :

7/ Estimez-vous avoir un niveau en français suffisant pour vivre sans problème en France ?

Oui

Non

Réseau culturel français en Colombie

1/ Connaissez-vous, de nom, le réseau des Alliances françaises ?

Oui

Non

2/ Si oui, à quoi sert, selon vous, une Alliance française ?

3/ Connaissez-vous, de nom, l'organisme français Edufrance ?

Oui

Non

Si oui, à quoi sert, selon vous, l'organisme français Edufrance (présent en Colombie) ?

4/ Connaissez-vous, de nom, la librairie française « Tiempos Futuros » ?

Oui

Non

Si oui, y êtes-vous déjà allé ? Combien de fois ?

5/ Connaissez-vous le club Concorde ?

Oui

Non

Si oui, savez-vous à quoi sert ce club ?

6/ Cette année avez-vous assisté à une manifestation culturelle française ou francophone (en dehors du lycée) ?

- Oui
 Non

Si oui, sous quelle forme ? (film, théâtre, exposition...) ? Précisez le/les noms de la/des manifestation(s) culturelle(s) :

Ressources médiatiques francophones

1/ Avez-vous accès chez vous à TV 5 ?

- Oui
 Non

2/ Si c'est le cas, regardez-vous régulièrement TV5 ?

- Oui
 Non

3/ Si non, pourquoi ne regardez-vous pas régulièrement TV 5 ?

Nota : Sélectionnez parmi les propositions suivantes celle qui vous paraît la meilleure (vous pouvez éventuellement cocher les deux).

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Difficultés à comprendre : (français « trop rapide »)	
Programmes peu intéressants :	
Autre(s) raison(s) que vous voulez signaler :	

4/ Lisez-vous régulièrement des :

– Journaux en français ?

- Oui
 Non

Si oui, lequel, lesquels :

– Magazines en français ?

- Oui
 Non

Si oui, lequel, lesquels ?

5/ Allez-vous régulièrement dans des sites Internet français ou francophones ?

- Oui
 Non

Symboles culturels français

Quels sont les symboles de la culture française et les Français célèbres que vous connaissez dans les domaines suivants ?

A/ cinéma français (films, réalisateurs, acteurs français...) :

B/ architecture française (monuments français, architectes...) :

C/ littérature française (personnages littéraires, écrivains...) :

D/ arts plastiques (sculpture, peinture, danse..., artistes, œuvres connues) :

E/ musique française (classique, rap..., musiciens, œuvres connues) :

F/ cuisine (plats connus) :

G/ sportifs français (sportifs connus) :

- I/ politique française (hommes politiques connus... vivants ou morts) :
 J/ industries, technologies françaises (marques de voiture, aéronautique...):
 K/ marques commerciales française (prêt-à-porter, marques alimentaires...):

La France, les pays francophones, la francophonie

1/ Qu'est-ce que, selon vous, la « Francophonie » (à ne pas confondre avec « francophone ») ?

2/ Savez-vous ce que sont les Dom-Tom ?

- Oui
 Non

Si oui, citez-en :

3/ Citez des pays francophones (en dehors des Dom-Tom) :

- A/ D'Europe :
 B/ D'Afrique :
 C/ D'Amérique :
 D/ D'Asie :

4/ Êtes-vous déjà allé en France ?

- Oui
 Non

5/ Avez-vous, en général, une bonne image de la France ?

- Oui
 Non

6/ Si vous êtes déjà allé en France, avez-vous depuis votre voyage une meilleure image, une moins bonne image ou bien votre voyage n'a rien changé à votre perception de la France ?

7/ Êtes-vous déjà allé dans un pays francophone autre que la France ?

- Oui
 Non

Si oui, dans lequel, lesquels ?

8/ Aimeriez-vous vivre en France ?

- Oui
 Non

Si oui, combien de temps ?

9/ Si vous aviez à choisir, préféreriez-vous vivre en France ou en Colombie ?

10/ À droite des affirmations suivantes, indiquez avec un chiffre si vous êtes d'accord ou pas avec ces affirmations (ne pas oublier l'option « Je ne sais pas »).

Nota : vous pouvez vous baser sur vos voyages, vos lectures, sur des émissions télévisées, sur des conversations avec des amis français ou colombiens...

- 1 = Je suis d'accord
 2 = Je ne suis pas d'accord
 3 = Je ne sais pas

Exemple de réponse : « la Chine est un pays puissant » : 1 ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

La France est un pays riche culturellement :

La France offre de bonnes opportunités de travail :

La France offre de bonnes opportunités d'études :

La France est un pays qui a des problèmes sociaux :

La France est un pays moderne, organisé :

La France est un pays accueillant (« acogedor ») :

En France la vie est agréable :
 En France, on ne s'ennuie pas :
 La France est un pays important (influence) dans le monde :
 La France est un pays puissant (économie) :
 La France est un beau pays :
 La France est un pays de libertés :

11/ Aimeriez-vous vivre dans un pays (ou lieu) francophone autre que la France ?

Oui

Non

Si oui, sélectionnez parmi les pays ou endroits francophones suivants :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Suisse :	
Canada :	
Belgique :	
Pays francophone africain :	
Pays francophone asiatique :	
(Dom-Tom) :	

Les Français

1/ En général, comment, vous-même, percevez-vous les Français ?

Nota : Cocher une seule réponse parmi les 4 propositions suivantes :

Vous pouvez vous baser sur vos voyages, vos lectures, sur des émissions télévisées, sur des conversations avec des amis colombiens ou français...

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Perception négative :	
Perception positive :	
Perception équilibrée (ni bonne ni mauvaise) :	
Vous ne savez pas :	

2/ À droite des affirmations suivantes, indiquez avec un chiffre si vous êtes d'accord ou pas avec ces affirmations (ne pas oublier l'option « Je ne sais pas »).

Exemple de réponse : « Victor Hugo est un grand écrivain » : 1 ce qui signifie : « je suis d'accord avec cette affirmation ».

1 = Je suis d'accord

2 = Je ne suis pas d'accord

3 = Je ne sais pas

Les Français sont travailleurs :

Les Français sont orgueilleux :

Les Français sont élégants :

Les Français sont froids :

Les Français sont gentils :

Les Français sont égocentriques :

Les Français sont râleurs (jamais contents) :

Les Français ont mauvais caractère :

Les Français sont intelligents :

Les Français sont ouverts :

Les Français aiment les étrangers :

Les Français sont polis :

Les Français aiment la propreté (hygiène) :

Les Français sont cultivés :

Les Français sont agressifs :

Les Français sont exigeants, stricts :

3/ Selon vous, quelle perception ont les Colombiens des Français ?

Nota : Cocher une seule réponse parmi les 4 propositions suivantes :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Perception négative :	
Perception positive :	
Perception équilibrée (ni bonne ni mauvaise) :	
Vous ne savez pas :	

4/ Selon vous, quelle perception ont les Français des Colombiens ?

Nota : Cocher une seule réponse parmi les 4 propositions suivantes :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Perception négative :	
Perception positive :	
Perception équilibrée (ni bonne ni mauvaise) :	
Vous ne savez pas :	

Annexe 2 : *questionnaire destiné aux anciens élèves du Lycée français (par Internet)*

Madame, Monsieur,

Afin de mieux connaître vos goûts et vos habitudes linguistiques et culturelles et afin, donc, d'améliorer les services proposés aux adhérents du Club Concorde, nous nous sommes permis de vous envoyer ce modeste questionnaire.

Quelques minutes vous suffiront pour y répondre. Il vous suffira, à chaque fois, de placer la souris sur la case correspondant à la (les) réponse(s) choisie(s) et de cliquer !

Afin de pouvoir utiliser le plus rapidement les résultats de cette enquête, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous répondre, le plus rapidement que vous le pourrez, à l'adresse suivante :

Attention : avant de renvoyer le questionnaire rempli, n'oubliez pas d'enregistrer vos réponses avec l'option « guardar como », c'est ce nouveau document que vous enverrez...

Voudriez-vous, éventuellement, connaître les résultats de cette enquête ?

- Oui
 Non

En vous remerciant,

Cordialement,
Club Concorde – Lycée français de Bogotá

Début de l'enquête

1/ Quel âge avez-vous ?

Réponse : (placer la souris sur le cadre, cliquer et écrire votre réponse)

2/ Vous êtes:

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Un homme ?	
Une femme ?	

3/ Estimez-vous que parler français, de nos jours, est (un seul choix) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Très utile ?	
Assez utile ?	
Moyennement utile ?	
Inutile ?	

4/ À quelles occasions utilisez-vous ou avez-vous utilisé la langue française (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Avec des anciens élèves du Lycée français ?	
Dans vos voyages ?	
Dans vos activités professionnelles ?	
Dans vos études ?	
Avec vos amis ?	
Autres (précisez) :	

5/ Avez-vous voyagé en France ?

- Oui
 Non

Si oui, combien de fois (environ) ?

Réponse :

6/ Avez-vous voyagé dans un pays francophone autre que la France ?

- Oui
 Non

Si oui, lequel ? Lesquels ?

Réponse :

7/ Avez-vous étudié en France ?

- Oui
 Non

Si oui, combien de temps ?

Réponse :

8/ Avez-vous travaillé en France ?

- Oui
 Non

Si oui, combien de temps ?

Réponse :

9/ Votre image de la France, en général, est (un seul choix) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Positive ?	
Négative ?	
Équilibrée (ni bonne ni mauvaise) ?	

10/ Avez-vous, dans vos relations, des amis français ou francophones ?

- Oui
 Non

11/ Recherchez-vous, dans vos relations, des amis français ou francophones ?

- Oui
 Non

12/ Votre image des Français, en général, est (un seul choix) :

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Positive ?	
Négative ?	
Équilibrée (ni bonne ni mauvaise) ?	

13/ Regardez-vous régulièrement TV5 ?

- Oui
 Non

Si non, pourquoi (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Difficultés de compréhension ?	
Programmes peu intéressants ?	

14/ Lisez-vous régulièrement des journaux ou des magazines français ?

- Oui
 Non

Si oui, lesquels (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Le Monde ?	
Libération ?	
Le Figaro ?	
Autre(s) (précisez) :	

15/ Lisez-vous régulièrement des livres en français ?

- Oui
 Non

16/ Assistez-vous régulièrement à des manifestations culturelles françaises ?

- Oui
 Non

Si oui, dans quel(s) cadre (s) (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Alliance française ?	
Lycée français ?	
Autres (précisez) :	

Si oui, sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Théâtre ?	
Cinéma ?	
Exposition ?	
Autre(s) (précisez) :	

17/ Fréquentez-vous des endroits français (restaurants, boutiques...) ?

- Oui
 Non

Si oui, lesquels (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Restaurants ?	
Librairie (« Tiempos futuros ») ?	
Boutiques françaises ?	
Autre(s) (précisez) :	

18/ Allez-vous régulièrement sur des sites Internet francophones ?

- Oui
 Non

19/ Seriez-vous intéressé(e) éventuellement par un cours :

– En langue française ?

- Oui
 Non

Si oui, sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Formation avec attestation ou diplôme ?	
Formation libre ?	
Conversation ?	

Si oui, dans quelle spécialité du français (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Français littéraire ?	
Français juridique ?	
Français des affaires ?	
Conversations ?	
Autre(s) (précisez) :	

– De culture française ?

- Oui
 Non

Si oui, dans quel domaine culturel (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Cinéma français ?	
Théâtre français ?	
Littérature française ?	
Cuisine française ?	
Musique française ?	
Autre(s) (précisez) :	

Si oui, sous quelle(s) forme(s) (plusieurs choix possibles) ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Formation avec attestation ou diplôme ?	
Formation libre ?	
Conversation ?	

20/ Quel temps par semaine seriez-vous prêt à consacrer à ces activités linguistiques et/ou culturelles (un seul choix) ?

*Annexe 2 : questionnaire
destiné aux anciens
élèves du Lycée français*

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Une heure par semaine ?	
Deux heures ?	
Plus de deux heures ?	

21/ Si vous avez des enfants (ou des petits-enfants) apprennent-ils (ou ont-ils appris) le français ?

Oui

Non

Si oui, dans quel cadre ?

PROPOSITIONS	CHOISIR ET COCHER
Lycée français ?	
Alliance française ?	
Cours particuliers ?	
Autres (précisez) :	

