

Apports du CECRL à l'enseignement du japonais en France

Jean Bazantay
INaLCO (CEJ)

Introduction

La communauté française des enseignants de japonais a réagi assez rapidement à la publication en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) en essayant d'en adapter les orientations à l'enseignement du japonais dans le secondaire et le supérieur. Tant à l'échelle nationale qu'au niveau local des établissements, des considérations « politiques », notamment la concurrence de la langue chinoise auprès du public étudiant, semblent avoir joué un rôle non négligeable dans l'appropriation de cet outil. La Fondation du Japon, organisme public japonais de promotion de la langue et de la culture japonaises, s'est également penchée sur ce document pour en intégrer les principaux éléments dans le *JF Standard for Japanese-Language Education* publié en 2009. Cette ouverture a eu des répercussions sur les matériels pédagogiques et, aujourd'hui, de nombreux manuels affichent leur adossement au CECRL. Néanmoins, en raison de problèmes spécifiques liés à la langue japonaise, d'une compréhension parfois parcellaire du texte ou encore d'une certaine sclérose des pratiques pédagogiques, la situation est aujourd'hui contrastée et la prise en compte du CECRL se résume souvent à l'adoption des niveaux communs de référence pour évaluer la compétence langagière.

Après avoir rappelé la situation de l'enseignement du japonais au moment de la publication du CECRL, à travers les deux exemples des programmes du secondaire et du *JF Standard for Japanese-Language Education* (*JF Standard*), cette contribution se propose de montrer en quoi le Cadre a pu servir la promotion de la langue japonaise en France.

1. État des lieux à la publication du CECRL

1.1. L'essor de l'enseignement du japonais à partir des années 1980

Si le premier cours universitaire de japonais fut inauguré dès 1874 par Léon de Rosny à l'École impériale et spéciale des langues orientales (aujourd'hui l'INaLCO) et malgré l'influence importante de la culture japonaise sur la vie artistique et intellectuelle française depuis la fin du XIX^e siècle, ce n'est qu'à partir du milieu des années 1980 que le japonais cessa d'être cantonné à un cercle étroit d'orientalistes pour toucher un plus large public et acquérir un statut comparable à celui d'autres langues européennes dans la carte des langues vivantes proposées dans les cursus scolaires ou universitaires.

D'après un recensement du ministère japonais des Affaires étrangères, en 1970, seulement 7 établissements français, 27 enseignants et 476 apprenants étaient engagés dans l'enseignement du japonais¹. La progression fut ensuite fulgurante comme le montrent les chiffres ci-dessous :

Tableau 1 : Évolution du nombre d'apprenants de japonais en France (1970-2012)

Année	1970	1974	1979	1984	1990	1993	1998	2003	2009	2012
nb total d'apprenants	476	1 945	2 116	3 368	7 746	10 809	12 118	14 445	16 010	19 319

Source : Japan foundation, *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad* (2012)

Cet essor remarquable coïncide avec l'émergence du Japon au deuxième rang des puissances économiques mondiales et à une évolution du regard de la société française sur ce pays. Avec sa technologie de pointe et son modèle économique ayant permis de surmonter les chocs pétroliers, le Japon n'apparaît plus comme une menace mais comme une source d'inspiration ou une « opportunité », en fournissant par exemple des emplois dans certaines régions en difficulté. Cet intérêt économique fut relayé par l'engouement de la jeunesse française pour la « pop-culture » japonaise incarnée par les mangas, les *anime* (dessins animés), la J-pop (rock japonais) ou les jeux vidéo.

Côté japonais, l'internationalisation économique fut soutenue par une politique extérieure culturelle volontariste autour des arts, de la littérature et de l'enseignement du japonais. Cette mission fut confiée à la Fondation du Japon qui apporte, depuis sa création en 1972, un soutien logistique aux universités par l'envoi de matériel pédagogique et différents types d'aides aux enseignants et aux chercheurs. Pour répondre à la diversité des demandes, cet enseignement institutionnel fut relayé par des activités associatives et l'apparition d'écoles de langue privées² sur tout le territoire.

À partir de la fin des années 80, le japonais a donc dépassé son statut de langue « exotique » réservée à un petit nombre de spécialistes ou d'enfants ayant un lien familial avec le Japon pour devenir, toute proportion gardée, une langue support d'une culture qui attire un public beaucoup plus large. Par l'impact de la culture auprès des jeunes, on peut aussi dire que la langue japonaise participe de leur formation identitaire. Ce contexte d'apparition d'une demande plus large émanant de non spécialistes a rendu nécessaire une réflexion sur le contenu des enseignements et la manière de les dispenser.

¹ Chiffres cités par Kakazu (2008) dans *Le Japonais au XXI^e siècle : bilan et perspectives*. D'après *Annuaire des organismes dispensant un enseignement de japonais dans le monde* publié par le ministère japonais des Affaires étrangères en 1970.

² L'Association culturelle franco-japonaise de Tenri fut le premier établissement privé à ouvrir des cours de japonais dès 1971.

1.2. Enseigner le japonais dans un cadre académique

En 1985, le japonais fait en quelque sorte son « entrée officielle » dans le secondaire avec l'ouverture de la première session de l'agrégation de langue et culture japonaises. Ce recrutement d'enseignants titulaires de haut niveau place le japonais au même niveau que les autres langues enseignées dans le secondaire. Cette mesure est suivie deux ans plus tard par la publication des premiers programmes officiels de japonais au lycée.

Le profil des enseignants nous éclaire sur la nature des pratiques pédagogiques. La plupart de ces acteurs sont d'anciens diplômés de l'INaLCO ou de l'université Paris 7 où l'enseignement de japonais a été dispensé de manière très « académique » en mettant l'accent sur la grammaire et la traduction. Dans le secondaire, les enseignants se sont adaptés de manière empirique et sans une réelle uniformisation de leurs pratiques ni une mise en conformité de celles-ci avec le cadre scolaire et les exigences du baccalauréat. À l'exception d'une dizaine d'agrégés passés par les anciens IUFM, bien souvent ces enseignants n'ont reçu aucune formation tant soit peu spécialisée en matière de didactique des langues étrangères. Faute de disposer d'autres repères méthodologiques, la plupart des enseignants « parachutés » dans les écoles françaises ont donc imité le modèle traditionnel qui présida à leur formation personnelle. Pour cette raison, les pratiques pédagogiques souffriront d'un retard par rapport à celles en vigueur pour d'autres langues. Le premier programme de LV3 publié en 1987 se résumait à une simple liste d'items grammaticaux sans aucune réflexion sur les savoir-faire, les compétences ou les pratiques de classe. La discipline a souffert de cette lacune et l'apprentissage du japonais s'est longtemps présenté de manière un peu austère (lenteur de la progression due à une importance trop grande donnée à l'écrit, difficulté des caractères japonais) et en grand décalage avec les attentes du public scolaire désireux de bénéficier d'activités plus attrayantes. Après trois ou cinq années d'études selon qu'il s'agissait de la LV3 ou de la LV2, la pauvreté des compétences communicatives acquises par les élèves laissait également perplexe.

La première vague d'enseignants natifs fut, quant à elle, constituée de jeunes chercheurs japonais venus en France poursuivre des études littéraires et peu formés à l'enseignement du japonais langue étrangère, discipline qui restait d'ailleurs en cours de développement au Japon. Malgré la bonne volonté des uns et des autres et le charisme de certaines personnalités, la qualité de l'enseignement a donc pâti de ce manque de spécialisation.

Cette situation a débouché sur une situation de crise au début des années 2000. Après à peine vingt ans d'existence, plusieurs sessions de l'agrégation furent successivement annulées et la pérennité du seul concours de recrutement d'enseignants titulaires fut menacée. Malgré une demande toujours soutenue de la part des élèves, l'enseignement du japonais cessa d'être une priorité dans la carte des langues du MEN. C'est dorénavant le chinois qui a le vent en poupe dans les établissements scolaires français.

Parmi les problèmes de l'enseignement du japonais dans le secondaire figurent l'absence de programmes pour la LV2 et des programmes obsolètes en LV3 qui n'ont pas permis d'asseoir solidement l'enseignement dans les établissements (hétérogénéité des pratiques et de l'évaluation, manque de cohérence dans les enseignements, absence de manuel, etc.).

Face à cette lacune, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* a été l'occasion d'une réflexion sur l'enseignement du japonais, notamment dans le secondaire.

2. La situation depuis la publication du CECRL

2.1. Les nouveaux programmes de japonais du secondaire

L'impulsion est venue de la communauté des enseignants de japonais du secondaire et du supérieur qui s'est mobilisée spontanément en 2005 au sein d'un comité de réflexion sur l'enseignement du japonais, le CEJF (Comité pour l'enseignement du japonais en France). Pour asseoir la discipline, la « stratégie » consista à mettre en valeur les atouts de la langue japonaise et à proposer le fruit d'une réflexion pédagogique à l'Inspection générale pour la constitution de référentiels. En termes de calendrier, la refonte en cours des programmes de langues pour prendre en compte les directives du CECRL a permis au japonais d'intégrer le processus général de révision des programmes du collège et du lycée. Les efforts débouchèrent sur la publication de référentiels pour le collège puis pour le lycée à partir de 2007. Ceux-ci furent complétés par des recueils de ressources pédagogiques.

Comme pour les autres langues vivantes, les programmes de japonais s'organisent autour de deux paliers successifs pour s'adapter au cadre scolaire. Le niveau de référence visé en fin de collège est B1. Le développement des activités de communication langagière regroupées autour de trois pôles (réception, production et interactions) est désormais au cœur des préoccupations pédagogiques et l'approche actionnelle permet d'offrir de nombreuses situations susceptibles de travailler ces compétences en donnant à la grammaire ou au lexique le statut d'outils au service de la réalisation d'une tâche. Dans le monde de l'enseignement du japonais, cette approche radicalement nouvelle constitua une petite révolution. Néanmoins, conscients de tout le profit qu'ils pouvaient en tirer pour motiver leurs élèves, les enseignants l'adoptèrent rapidement³.

Dans ce programme, la question du traitement de la compétence écrite fit l'objet d'une attention particulière. Pour des langues qui reposent entièrement ou pour partie sur une écriture idéographique comme le japonais, l'écriture pose en effet des problèmes spécifiques. Sans parler de la presse, la lecture d'un document authentique très banal de la vie quotidienne

³ Le fait que ces référentiels soient le fruit d'une réflexion collective d'acteurs de terrain contribua également à leur acceptation par la communauté enseignante.

de type signalétique (plan de métro, étiquette, fiche horaire, panneau, adresse), d'un nom de famille ou d'un petit message simple (carte postale, mémo, etc.), bref autant d'activités qui relèvent indiscutablement des niveaux élémentaires du Cadre, peuvent s'avérer être des exercices redoutables en raison des caractères utilisés. La difficulté est encore accrue pour les compétences de production.

Il existe en japonais une liste d'environ 2000 caractères, appelés « caractères pour l'usage courant » dont l'apprentissage est intégré à l'éducation obligatoire et qui sont supposés connus de tous. Cet ensemble est divisé en une première liste de 1007 caractères appelés *kyôiku kanji* (caractères pour l'éducation) que l'on apprend à l'école primaire et d'environ 1000 autres que l'on étudie au collège. Pour un élève japonais, l'apprentissage de ces caractères pour l'usage courant s'étale ainsi sur neuf années.

Si tous les caractères ne revêtent pas la même fréquence, ni donc le même degré d'utilité dans le maniement quotidien de la langue, la durée que réclame leur apprentissage pour un natif suffit à montrer le véritable défi que constitue la compétence idéographique pour un apprenant non natif. Pour cette raison, son développement prend souvent la forme d'un enseignement spécifique dissocié du travail des autres compétences langagières et l'on peut d'ailleurs s'interroger sur la compatibilité des langues à écriture idéographique avec le CECRL.

Toutefois, les nouveaux programmes ont tenté de relever ce défi en proposant une liste de 235 caractères permettant de se rapprocher des objectifs du palier 2. Ceux-ci ont été sélectionnés suivant des critères pragmatiques de fréquence, d'utilité dans la composition lexicale (notamment pour transcrire des verbes) et de simplicité. Dans une optique purement pédagogique, une liste non académique de composants graphiques a également été proposée pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Pour limiter la charge de travail, une autre innovation consista à distinguer compétences « passives » et compétences « actives⁴ ». Les premières renvoient aux activités de réception (compréhension de l'écrit) et les secondes aux activités de production (expression écrite) ; au fil de l'apprentissage, un caractère pouvant bien sûr changer de statut et passer du statut de « passif » à « actif⁵ ». Cette dissociation des compétences a permis de mettre en évidence l'importance des compétences passives dans la communication langagière et de gagner un temps précieux pour le travail des autres

⁴ La compétence active renvoie à la capacité de tracer un caractère donné sans modèle. La compétence passive se définit par la capacité de reconnaissance d'un caractère (compréhension du sens, lecture) et de tracé avec un modèle.

⁵ Cette évolution se fonde sur l'hypothèse d'un développement linéaire des compétences. Toutefois, en l'absence d'entraînement suffisant, la maîtrise du tracé d'un caractère n'est pas toujours fixée dans la mémoire et il n'est pas rare qu'un caractère « actif » perde rapidement ce statut dans les compétences effectives des apprenants.

compétences. À l'avenir, le développement de l'écriture médiatisée par l'ordinateur devrait encore permettre de diminuer l'importance de la compétence « active » et de réduire d'autant le fardeau que constitue l'apprentissage du tracé des caractères chinois. Les traitements de texte japonais reposent en effet sur une saisie syllabaire à partir de laquelle l'ordinateur propose un choix de caractères. Bien qu'il s'agisse d'une activité de production, la compétence idéographique requise se limite donc de plus en plus à une activité passive : reconnaissance du bon caractère parmi la sélection proposée par l'outil.

Le CECRL a ainsi contraint les praticiens à repenser leur approche de l'enseignement des sinogrammes. Parfois cela passe par une dissociation des compétences actives ou passives. À l'instar de Beacco (2007), cette désarticulation des compétences suivant les niveaux fait désormais l'objet d'un consensus au sein des didacticiens.

Avec ces référentiels, le japonais a acquis un statut plein et équivalent à celui des autres langues dans la carte des langues proposées par le Ministère. Cette refonte des programmes a également donné naissance à une nouvelle production éditoriale de manuels et de supports pédagogiques estampillés en conformité avec les programmes officiels. Le Cadre européen fut donc une opportunité pour asseoir l'enseignement du japonais dans le secondaire.

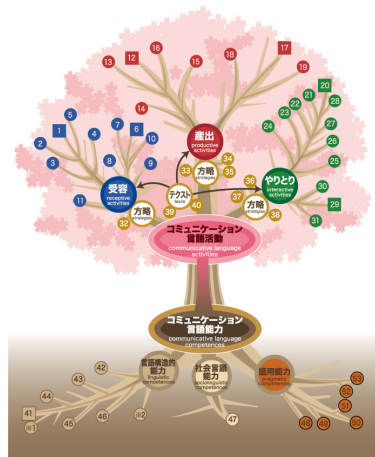
En raison de contraintes d'effectifs et d'organisation des enseignements, l'exploitation des orientations didactiques du Cadre fut plus difficile dans le supérieur. Souvent, cela s'est réduit à un simple affichage par la mention de références aux niveaux de référence du CECRL.

2.2. Le *JF Standard for Japanese Language Education (JF Standard)*

Peu après cette première expérience, une entreprise similaire fut également conduite au Japon par la Fondation du Japon (JF). Sur la base du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, du *Portfolio européen des langues* et du *Profile Deutsch*, la Fondation du Japon a élaboré le « *JF Standard for Japanese-Language Education* » (2010) ».

Dans ce document, la communication langagière est envisagée comme la mise en œuvre de compétences langagières communicationnelles (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) à travers la réalisation d'activités de communication langagière de réception, de production ou interactives. À la manière des cartes mentales utilisées en pédagogie, le mécanisme de la communication langagière y est habilement représenté par un arbre (« *JF Standard Tree* ») dans lequel des racines souterraines (compétences communicationnelles) soutiennent des activités langagières symbolisées par des branches.

⁶ Une présentation en langue anglaise de ce document est consultable en ligne. (https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf)



JF Standard Tree

(© Japan Foundation)

Le *JF Standard* s'appuie sur l'échelle de niveaux de référence du CECRL pour chacun desquels un travail de description pour le japonais a été effectué. La mise en pratique s'articule autour d'un travail de transposition des descripteurs en savoir-faire (Can-do) concrets. Ces savoir-faire auxquels est dédié un site internet⁷ jouent ainsi un rôle central dans la définition des contenus et dans l'évaluation. Le site se présente sous la forme d'une banque de savoir-faire à disposition des enseignants pour concevoir leur cours. Le fonds est constitué des savoir-faire listés dans le Cadre européen auxquels ont été ajoutés des savoir-faire spécifiques (JF can-do). Parmi ces compétences particulières, on trouve par exemple des savoir-faire relatifs à la prise de contact ou au maintien d'une relation sociale ; autant d'actes qui obéissent à des codes sociolinguistiques particuliers. Les enseignants ont également la possibilité d'y intégrer leur propre savoir-faire (« My can-do »). S'inscrivant dans l'esprit du *Portfolio européen*, et afin de développer l'autonomie des apprenants et consigner des informations objectives, le *JF standard* propose également différents documents pour concevoir et utiliser un portfolio. La Fondation du Japon a poussé à son terme l'expérimentation en concevant un nouveau manuel « Marugoto » (littéralement : « d'un bloc », « d'une bouchée ») inspiré de cette approche. Il s'agit donc d'un exemple remarquable d'adaptation et d'applications des orientations proposées par le Cadre européen.

Dans la méthode proposée par le *JF Standard* on peut toutefois regretter un certain émiettement des contenus de formation : l'apprentissage est en effet envisagé à travers une succession d'exercices communicationnels visant l'acquisition de savoir-faire au détriment d'une approche plus globale organisée autour d'une tâche générale. L'échelle de compétences et les descripteurs qui ont retenu l'attention des didacticiens japonais ne sont que l'un des aspects concrets du cadre dont l'ambition nous semble beaucoup plus riche et innovante.

⁷ <https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

Le *JF Standard* n'apporte pas non plus de véritable réponse au défi posé par la spécificité de l'écriture japonaise. Le CECRL a été conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres⁸ » et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. Au départ, il a donc été pensé pour des langues à écriture alphabétique et l'on peut regretter que l'apprentissage des idéogrammes n'ait pas fait l'objet d'une réflexion spécifique dans le *JF Standard*⁹.

Cette lacune s'explique peut-être par le fait que, dans le monde, la majorité des apprenants de japonais appartiennent à des pays (Chine, Corée) partageant un même fonds idéographique. Pour ceux-ci, la simple reconnaissance de caractères familiers leur permettra d'avoir immédiatement accès au contenu informatif, compétence qui réclamera parfois des années à un Européen. La compétence idéographique ne se pose donc pas dans les mêmes termes suivant le pays d'origine et ces spécificités régionales limitent la pertinence du *JF Standard*¹⁰.

En fait, le Japon semble avoir fait l'impasse sur le contexte culturel et géopolitique qui a présidé à l'élaboration du Cadre pour le considérer comme un outil universel. Le *JF Standard* s'affiche d'ailleurs comme « un outil de promotion et de compréhension mutuelle dans un environnement mondialisé¹¹ ». Son objectif est donc en quelque sorte une extension à l'échelle mondiale de l'objectif d'intégration européenne du Cadre.

Il n'est toutefois pas certain que le Cadre ait eu une ambition aussi globale. Il a été conçu comme un outil au service de la mise en œuvre de l'objectif éducatif européen prioritaire qui est « la préparation à la citoyenneté démocratique donnant une importance accrue à la promotion des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité aux savoir-faire sociaux » (CECRL, 2001 : 10-11). On comprend bien que les enjeux latents de nature politique ne sont pas les mêmes qu'avec le Japon. Pour cette même raison, certaines réflexions actuelles sur les possibilités d'éducation à la citoyenneté à travers l'enseignement du japonais nous semblent hors de propos.

Conclusion

Du point de vue de l'enseignement du japonais en France, le CECRL a constitué une véritable

⁸ Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres citées dans le CECRL (2001 : 9).

⁹ Une nouvelle génération de manuels japonais (« *Kanji Tamago* ») traite toutefois du développement de la compétence idéographique en termes de savoir-faire organisés autour d'activités quotidiennes (réalisation d'une recette de cuisine, location d'un appartement, achat par internet, etc.).

¹⁰ Depuis une dizaine d'années, les nouvelles technologies, qui offrent de nombreuses aides à la lecture ou à l'écriture, bouleversent également la problématique des connaissances idéographiques requises pour la communication.

¹¹ « Promotion of international mutual understanding against the backdrop of a rapidly globalizing world » (*JF Standard* 2010 : 1).

opportunité politique et pédagogique. Il a été l'occasion d'une réflexion en profondeur sur les objectifs et les méthodes d'enseignement d'une langue orientale en milieu scolaire et a permis de s'affranchir de certaines pratiques pédagogiques sclérosées. Confronté à la concurrence du chinois, il a aussi été le moyen d'asseoir la discipline en lui donnant la légitimité de toute matière disposant de référentiels.

Face à un relatif déclin sur la scène économique mondiale, le Japon tente de maintenir son influence en misant sur la carte de la culture japonaise pour séduire le monde. Il profite de la popularité de la Pop culture japonaise auprès des jeunes générations pour la mettre en avant dans des stratégies de communication visant à encourager le tourisme¹². Cette promotion de la langue japonaise vise peut-être aussi à répondre au succès du chinois et au développement d'un réseau mondial d'Instituts Confucius¹³. Pour le Japon aussi, le Cadre européen a donc été une opportunité qui a été habilement saisie pour concevoir un document ambitieux au service de sa politique culturelle internationale.

Bibliographie

Beacco, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, 2007.

Comité pour l'enseignement du japonais en France (CEJF). *Le Japonais au XXI^e siècle : bilan et perspectives ; Actes des États généraux pour l'enseignement du japonais en France*. Collection « À propos de », MEN, 2008.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, 2001.

Japan Foundation. *JF Standard for Japanese-Language Education 2010*. The Japan Foundation, Urawa, 2010.

Japan Foundation. *Marugoto: Japanese language and Culture, Coursebook for communicative language competences*, The Japan Foundation, Urawa, 2013.

Ministère de l'Éducation nationale. *Japonais : Programme paliers 1 et 2 et outils de référence*, Collection Textes de référence, Scéren, Paris, 2007-2013.

Nakajima, Akiko, Kito Yuka (sous la direction de). *Tout change ! CECRL et autonomie de l'apprenant ; Actes des journées d'études sur l'enseignement du japonais en France*. AEJF, 2009.

Shimada Kazuko (sous la direction de). *Kanji Tamago shôkyû*, Bonjinsha, Tôkyô, 2012.

Shimada Kazuko (sous la direction de). *Kanji Tamago shô-chûkyû*, Bonjinsha, Tôkyô, 2013.

¹² La campagne promotionnelle actuelle baptisée « Cool Japan » est tout à fait révélatrice de cette stratégie.

¹³ À cet égard, il n'est pas anodin que l'antenne française de la Fondation ait récemment entamé une activité d'école de langue.