

L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du *CECR*

NISHIYAMA Noriyuki

Résumé

Cet article se propose d'étudier l'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par rapport au contexte social, politique aussi bien que culturel de l'Asie du Nord-Est, en particulier de la société japonaise. Ceux qui prétendent à l'application de cet instrument politique d'origine européenne ne visent, dans beaucoup de cas, qu'à adapter la grille d'évaluation au bénéfice d'un meilleur enseignement, sans toutefois inventer leur propre « cadre » en fonction de leur contexte d'enseignement. L'auteur cherche à éclairer l'« universalité » du CECR en dehors de l'espace européen de nature à le faire cadrer avec le contexte de l'Asie du Nord-Est.

Mots clefs

CECR, politique linguistique, Asie du Nord-Est, contexte, enseignement des langues.

1 Introduction

La culture éducative et sociopolitique du Japon s'est développée en dehors du contexte de la construction européenne. Puisque le *CECR* est un instrument de la politique linguistique européenne pour promouvoir le plurilinguisme, l'implantation de ce dispositif didactique hors de l'espace européen rencontre des difficultés aussi bien sur le plan didactique que socioculturel.

L'auteur examine d'abord comment le *CECR* a pu être reçu dans la société japonaise ; l'application du *CECR* peut-elle apporter une innovation méthodologique ou bien une confusion, tant sur le plan pédagogique que sur le plan politico-linguistique ? Une éventuelle contextualisation du *CECR* présente-elle des atouts pour la promotion du plurilinguisme ? Le *CECR* peut-il éclairer le plurilinguisme à l'échelle nationale aussi bien que sur le plan international ? Cet article se donne donc pour but d'examiner l'impact réel ou possible du *CECR* au Japon aussi bien qu'en Asie du Nord-Est, non seulement en obser-

vant l'état des lieux de l'enseignement des langues de nos jours, mais en projetant également des perspectives sur l'avenir.

2 Mises en utilisation du *CECR* au Japon

2.1 Contexte linguistique et éducatif de la réception du *CECR*

Le Japon est dominé par l'absence de plurilinguisme : à l'intérieur du pays, des langues autres que le japonais trouvent très peu de place, et la relation avec l'extérieur du Japon n'est canalisée que par la prédominance de l'anglais. L'enseignement précoce de l'anglais commence presque au niveau primaire. Il fait partie du programme dans 93,6 % des écoles primaires, sans pourtant être considéré comme une langue vivante au sein de leur curriculum, mais comme une sensibilisation aux langues étrangères, à l'internationalisation et à l'ouverture aux autres. Dans l'enseignement secondaire, l'enseignement de langues étrangères autres que l'anglais est peu développé, puisque environ 13 % des lycées¹ proposent des cours de chinois ou de coréen, et encore moins des cours de français ou d'allemand.

La majorité des jeunes Japonais se mettent par conséquent à apprendre des langues étrangères autres que l'anglais au niveau supérieur. À l'exception de ceux qui se spécialisent dans l'étude des langues étrangères, les étudiants suivent dans beaucoup de cas, un ou deux cours de quatre-vingt-dix minutes par semaine pendant une et quelquefois deux années. Quelques enseignants motivés arrivent à peine à former, à la fin de la première année, la compétence langagière de communication rudimentaire, correspondant au niveau A1 défini par le *CECR*. Le paysage de l'enseignement des langues et des cultures au Japon est loin de ressembler au plurilinguisme et au pluriculturalisme à l'européenne.

2.2 La réception du *CECR* dans la société japonaise

La traduction japonaise du *CECR* a vu le jour en 2004 à l'initiative d'un groupe de germanistes avec le soutien de l'Institut Goethe. Quelques chercheurs japonais s'intéressent au *CECR* depuis la publication de l'édition originale ; les uns s'intéressent à la compétence de communication décrite par le *CECR* (Fujiwara, 2003 ; Taji, 2007), les autres l'analysent en le rapportant au

¹ 8,74 % pour le chinois, 4,32 % pour le français, 4,03 % pour le coréen, 1,84 % pour l'allemand, 1,86 % pour l'espagnol, etc. en 2003, selon *The Japan Forum* (2005, p. 30).

Portfolio Européen des Langues (Yoshijima, 2007). Ces recherches universitaires permettent de mettre en contraste la politique linguistique éducative européenne avec l'enseignement des langues étrangères au Japon, sans au fond s'intéresser au contexte sociopolitique en Europe.

D'autres veulent considérer le *CECR* comme une simple méthodologie à part entière, et même comme un avatar de l'approche communicative (Ikawa, 2007). Ce « malentendu » peut être expliqué en raison de l'acception ambiguë de termes comme *méthode*, *méthodologie*, *pédagogie* et *approche*, et ce aussi bien en japonais qu'en français. À part le dernier mot cité, ces trois notions peuvent se confondre en japonais. La traduction de ces termes a du mal à être claire en particulier avec des mots comme *enseignement* et *éducation*. Lorsqu'un document de référence comme le *CECR* fait appel à des notions qui n'existent pas dans la littérature didactique japonaise, une notion novatrice comme « cadre » est difficilement compréhensible par les enseignants. D'ailleurs, 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. Si l'arrivée de l'approche actionnelle marque la reconnaissance disciplinaire de l'« approche » dans la terminologie de la didactique des langues, il faudrait attendre d'autres « cadres » pour faire valoir cette notion dans la littérature de la didactique des langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40). La confusion du terme avec « l'approche communicative » suggère d'ailleurs, de plus, l'idée du transfert de cette notion didactique, puisque « l'approche communicative » est, elle, implantée en dehors de son contexte. Si cette méthodologie a été adoptée au Japon en tant qu'idée novatrice d'origine occidentale, ce transfert d'idées peut attester qu'elle fait partie de l'universalisme à l'occidentale comme, par exemple, les Droits de l'homme. D'où la raison pour laquelle on s'interroge pour savoir si le *CECR* appartient ou non à la même série d'idées.

Un autre type d'études, même s'il n'est jamais indifférent aux intérêts de la promotion commerciale, consiste à considérer le *CECR* comme une simple grille d'évaluation prête à appliquer (Crépieux, 2007). L'auteur prétend intégrer les recommandations du *CECR* au niveau A1 pour construire un manuel de français pour les japonophones, comme s'il s'agissait d'une échelle établie

et transférable en dehors de l'espace européen. Cette prise de position peut s'expliquer, s'il le faut, par la valeur des diplômes en langues étrangères au Japon du point de vue de la transparence de l'évaluation.

Il existe actuellement sur le marché japonais cinq certificats d'aptitude en français comme le DELF-DALF, le TCF (Test de Connaissance du Français), le TEF (Test d'Évaluation du Français), le TFI (Test du Français International), qui sont officiellement reconnus par la France, ainsi que le DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique du Français), diplôme national créé en 1981 au Japon. Les trois premiers ont adopté les six niveaux de compétence langagière définis par le *CECR* alors que, jusqu'à présent, le DAPF a gardé sa propre grille indépendante de celle du *CECR*, sans envisager pour l'instant de prendre modèle sur l'évaluation européenne². La raison n'est pas simplement d'ordre national, il ne s'agit pas de refuser la coopération internationale, mais elle peut être justifiée par les différences culturelles face à l'évaluation.

La présentation d'un niveau du DAPF illustre sa politique linguistique éducative et le cinquième niveau du DAPF, niveau le plus élémentaire, précise ses objectifs en ces termes :

- 1) construire et comprendre des phrases simples et de courts dialogues élémentaires.
- 2) écouter une phrase élémentaire et en comprendre l'interaction dans la vie quotidienne comme, par exemple, l'usage des salutations ou des chiffres.
- 3) connaître la grammaire qui permet de construire une phrase simple portant sur la vie quotidienne, tout en maîtrisant la conjugaison des verbes au présent, au futur proche et au passé proche.

Les critères reposent en effet, non pas sur la compétence de communication, mais plutôt sur la compétence linguistique en français. Ils montrent ainsi

² Le DAPF présente un tableau approximatif de correspondances avec le *CECR*, sans pourtant intégrer la compétence exigée par chaque niveau. Le « 3 kyu » du DAPF correspond « à peu près » à A1, le « jun 2 kyu » à B1, le « 2 kyu » à B1, le « jun 1 kyu » à C1 ou C2. Voir le site de l'APEF (Association pour la promotion de l'enseignement du français) ; <http://apefdapf.org/>

que ce diplôme attache moins d'importance didactique à la communication orale et interculturelle. Les actes de parole ne sont pas pris en compte non plus pour permettre d'évaluer la compétence de communication. Ce certificat national s'impose cependant sur le marché japonais, à tel point que des manuels de langue se réfèrent à ces critères pour mieux témoigner de leur légitimité à la fois pédagogique et commerciale. La préférence des apprenants japonais pour le diplôme national s'explique non seulement par sa diffusion moins importante auprès du public cible, mais à la fois par les éléments extra-pédagogiques et la culture éducative.

La popularité du DAPF par rapport aux autres diplômes de français est due en partie aux frais d'inscription moins coûteux. En plus de cet élément extrinsèque, les concepteurs japonais du DAPF ont tenu compte, probablement sans y attacher d'importance, de la culture éducative particulière au Japon. En effet, l'enseignement des langues étrangères au Japon a plutôt tendance à valoriser, même de nos jours, la compétence linguistique d'une langue, l'anglais en l'occurrence, aux dépens de la formation de la compétence communicative d'autres langues. De ce point de vue, le DAPF ne s'oppose pas à cette culture éducative, puisqu'il est adapté à la majorité de ses candidats, adultes et étudiants, nourris de la tradition éducative japonaise. Pourtant, comparé à une évaluation fondée sur la politique linguistique éducative telle que la précise le *CECR*, le DAPF est considéré peu fiable, faute de précision en termes de clarté, en compétence communicative langagière, et les niveaux se répartissent en fonction des heures d'apprentissage du français, sans doute, la plupart du temps, avec le japonais comme langue d'enseignement. Les spécifications de « savoir-faire » ne sont pas non plus mises en œuvre dans le certificat japonais. Avec une telle disposition didactique, la grille d'évaluation élaborée par le *CECR* apparaît, pour les uns, plus prenante et plus légitime en termes de transparence et d'objectivité, ce qui les conduit à l'adopter entièrement et à l'appliquer pour leur évaluation (Yamada, 2005, p. 103).

Des difficultés apparaissent pour un manuel franco-japonais comme *Spirale* fondé sur le *CECR* puisque les auteurs ne tiennent compte ni du contexte socioculturel au Japon, ni de la compétence partielle, ni de l'idée du plurilinguisme (Crépieux et Callens, 2006). Le *CECR* résulte avant tout de la politique linguistique européenne depuis au moins trente ans ; c'est une suite aux *Ni-*

veaux-Seuils en 1975-76, en vue de construire une Europe démocratique, sociale, plurilingue et pluriculturelle. Le Japon, à plus forte raison l'Asie du Nord-Est, n'a pas de politique commune avec l'Europe. Le Japon peut-il calquer le modèle européen qui ne partage pas la même politique linguistique éducative que lui, à moins que le *CECR* n'envisage de développer une pensée plus universelle qui pourrait être partagée par la communauté internationale³ ?

2.3 L'utilisation du *CECR* en faveur d'une politique de la réforme universitaire

La création du *CECR* a eu des répercussions, non seulement au niveau des individus et du marché, mais auprès des universités au Japon. Le projet de l'Université des langues étrangères d'Osaka⁴, 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, y compris quelquefois 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, comparées aux langues apprises dans le secondaire. D'où le fait que les étudiants réclament 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.

³ Le Conseil de l'Europe a organisé un forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques en 2007 portant sur : « Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », dans lequel D. Coste a évoqué la problématique liée à la réception du *CECR* en termes de caractère normatif (Coste, 2007). Il soutient la contextualisation du *CECR* même en Europe.

⁴ Cette université a fusionné avec l'Université d'Osaka en 2005.

Il n'est pas rare, en Europe comme au Japon, que les enseignants de langues se replient sur eux-mêmes pour ne pas travailler avec leurs collègues, et cela à cause des différences entre l'enseignement des langues et de leurs cultures. L'Université des langues étrangères d'Osaka a surmonté malgré tout 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 la variabilité socio-culturelle.

Un autre cas initié par l'université Keio paraît plus ambitieux et novateur. Cette université privée a lancé un projet de réforme intitulé « Projet actionnel d'apprentissage plurilingue », en s'inspirant directement du *CECR* (Kindaichi, 2007). Les caractéristiques du projet s'adaptent au système éducatif de cet établissement, puisque Keio dispose d'établissements scolaires allant du primaire jusqu'au supérieur, non seulement autour de Tokyo, mais également à New York. Elle constitue une « communauté » à part entière avec autant de diversité en termes de politique éducative, de niveaux, de curriculum, de cursus et d'objectifs. Le réseau scolaire n'était pas fondé jusqu'ici sur la concertation entre les établissements scolaires, faute d'un cadre commun d'évaluation et ce projet étudie la mise en place d'un appareil commun de référence. Il cherche à mettre en place un cadre commun d'évaluation des langues enseignées dans tous les établissements de Keio, en vue de développer une coopération linguistique et éducative entre les établissements, du primaire jusqu'au supérieur. D'ailleurs, l'idée correspond aux conseils proposés par Legendre, sénateur français, en vue de la réforme de l'enseignement des langues étrangères en France (Legendre, 2003). Ce dernier préconise vivement de « veiller à l'articulation entre les différents niveaux (école, collège, lycée) » (Legendre, 2003, p. 103), jusqu'ici assez négligée, puisque le *CECR* permet de mettre en œuvre une progression et des objectifs de manière plus précise et transparente. L'équipe de Keio s'intéresse également à la compétence plurilingue au moyen de la rénovation d'outils pédagogiques, et cela en tenant compte de l'éveil aux langues et de la diversité culturelle.

Le projet de la Fondation du Japon s'attache plus particulièrement à l'aspect du standard du *CECR* ; face à l'augmentation des apprenants de japonais

dans le monde entier, le certificat de compétence de japonais élaboré par la Fondation du Japon a attiré presque cinq cent vingt mille candidats dans cinquante et un pays en 2007, ce qui témoigne de la diffusion internationale du japonais. D'où l'intérêt de construire un « cadre de référence » commun et opérationnel en faveur des enseignants comme des apprenants afin de mieux promouvoir l'enseignement du japonais à l'étranger (Kakazu, 2006, p. 54).

Respectant de manière critique les avis des experts occidentaux et asiatiques, leur projet éducatif se contente toutefois de préserver l'aspect monolingue de leur projet tout en étant un outil de travail du japonais, et cela se justifie sans doute par la compétence administrative de la Fondation du Japon qui ne dispose pas de politique linguistique éducative dans l'éducation nationale (Japan Foundation, 2007).

Si la vocation de la Fondation consiste à promouvoir l'enseignement du japonais aux 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 leurs langues nationales 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 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. Cette perspective porte à laisser en quelque sorte passer « la guerre des langues » puisque ces trois pays s'acharnent à diffuser uniquement leur langue sans se consulter. On se demande dès lors s'il ne serait pas plus judicieux d'élaborer un projet commun dans la région, malgré l'absence d'une instance internationale en Asie comme le Conseil de l'Europe.

3 Enjeux pour une contextualisation du *CECR*

3.1 Comment gérer une coordination nationale et internationale ?

Nous allons maintenant examiner le *CECR* en tant que moyen de mener une réflexion et une autocritique de l'enseignement au Japon. Le problème n'est pas d'analyser la réception du *CECR* au Japon, mais plutôt d'indiquer quels seraient les défis à relever pour parvenir à une éventuelle contextualisation du *CECR*.

Le problème de la coordination nationale et internationale s'impose si le *CECR* résulte d'une coopération transnationale en matière d'enseignement des langues. Jusqu'ici, les instructions officielles et les programmes n'étaient observés que sur le plan national, et le Ministère français de l'Éducation nationale n'est pas intervenu davantage dans le milieu du français langue étrangère au moyen de tels dispositifs politiques (Cuq et Gruca, 2003, p. 125). Les ministères français n'ont pas le droit d'intervenir et de déterminer le contenu de l'enseignement dispensé à l'étranger, sauf dans les établissements scolaires français, même si l'enseignement du français langue étrangère conçu sur le plan méthodologique en France est destiné à se développer en dehors du pays d'origine. Ainsi, lorsque le *CECR* a été établi par le Conseil de l'Europe, institution européenne qui n'a le droit que de recommander de tels projets aux pays membres, il a bien rempli cette tâche politico-linguistique.

Le Japon, quant à lui, ne reçoit aucune recommandation européenne pouvant exercer une quelconque influence sur sa politique linguistique éducative. Il sera, par conséquent, difficile de faire coopérer les établissements scolaires et universitaires, en vue de mieux encadrer leur enseignement des langues étrangères et ce, au moyen d'un outil de travail comme le *CECR*. De plus, la mise en place d'un document de référence pour une évaluation commune rencontre des défis sur le plan administratif lorsque l'enseignement du français au niveau supérieur est dispensé sans aucun contrôle officiel pour des raisons de liberté des sciences.

La mise au point du *CECR* a conduit les Japonais à se demander si le développement d'un tel document de référence avec une évaluation propre au Japon pourrait être vraiment exploitable, quel que soit le niveau scolaire (primaire ou supérieur), quelle que soit la langue et quelle que soit la compétence langagière de communication recherchée. Faute d'institutions comme le Conseil de l'Europe, qui pourrait prendre l'initiative de lancer un tel projet ? Quels conseillers sous l'égide du Ministère japonais de l'Éducation et de la Recherche pourraient intervenir ou proposer des programmes directement en dehors de l'enseignement obligatoire ? Le Conseil national des universités d'État pourrait-il confier à une commission ou à une association de spécialistes l'élaboration d'un tel projet ? La structure administrative ne répond pas pour l'instant à la demande d'un tel projet.

Le principe du *CECR* conduit également, de toute évidence, l'enseignement des langues à l'échelle internationale. On s'interroge dès lors sur la faisabilité du « Cadre asiatique » qui amènerait à la coopération des pays d'Asie du Nord-Est comme le Japon, la Chine, la Corée et Taïwan. Ce projet, ou plutôt ce rêve, si jamais il se réalise, rencontrera cependant des obstacles à surmonter. Reposant sur la même famille de traditions culturelles, ces pays ne partagent cependant pas les mêmes valeurs politiques, économiques et sociales, d'autant plus qu'il y a des tensions d'origine nationaliste entre ces pays, en particulier sur le plan historique, et des conflits de frontières comme les îles Takeshima, l'îlot d'Uotsuri, le statut de Taïwan, la péninsule coréenne, les îles Kouriles, etc. La situation géopolitique de la région est bien loin de celle de l'Europe. Il faudrait donc, à l'inverse de la démarche des Européens, alimenter la confiance dans l'aspect culturel en vue de construire une communauté culturelle pour parvenir un jour à former une communauté politique. L'intégration européenne a commencé par la gestion en commun des ressources naturelles, pour entrer ensuite dans la phase économique. L'intégration monétaire n'a pas encore permis d'institutionnaliser « les États-Unis d'Europe » avec leur propre institution, alors qu'au début du XXI^e siècle la mise en commun du système éducatif vient d'être étudiée. D'où l'on constate que la démarche des Européens se fait en termes d'évolution d'un ordre plus concret, vers un stade plus existentiel et plus humain.

3.2 Le plurilinguisme au moyen du *CECR* au Japon

Le *CECR* nous porte vers une réflexion sur le plurilinguisme au Japon. L'enseignement des langues étrangères, du primaire au supérieur, se développe presque sous le monopole de l'anglais, malgré la politique sociale du gouvernement japonais qui prétend favoriser une politique de coexistence multiculturelle, mise en avant en raison de la présence de migrants d'origine asiatique et d'Amérique latine en particulier⁵. Le taux des résidents étrangers au Japon reste toutefois très faible, avec 1,5 % de la population totale, à savoir

⁵ La politique multiculturelle de coexistence soutient, selon le Ministère japonais des Affaires générales, que « les populations d'origine et de nations différentes cherchent à vivre ensemble en tant que membres de la société locale tout en respectant la différence culturelle des uns et des autres, dans le respect de l'égalité de chacun » (Ministère japonais des Affaires générales, 2006, p. 5).

moins de deux millions de personnes⁶, et cela pour combler la main-d'œuvre qui diminue, alors que le parti politique au pouvoir réclame la création d'une Agence nationale des migrants en 2010, en vue de faire venir des migrants à hauteur de 10 % de la population nationale d'ici 2058. La société japonaise sera alors confrontée à la problématique liée à la population migrante comme l'ont vécue les pays européens.

Les langues des migrants comme le chinois, le coréen, le portugais et l'espagnol illustrent la possibilité de multilinguisme du pays et, ces dernières années, l'enseignement de ces langues, à l'exception du portugais, ne cesse de se développer dans l'enseignement secondaire et supérieur, ce qui ne favorise pas pour autant le plurilinguisme au Japon. L'histoire de l'enseignement des langues étrangères explique l'état actuel.

La modernisation du Japon comme État-nation est fortement marquée par le transfert de la civilisation occidentale au moyen des langues occidentales que sont l'anglais, le français et l'allemand, puisque l'enseignement supérieur a favorisé depuis le début ces trois langues au détriment des langues des pays voisins, même si la civilisation japonaise, y compris la langue et ses caractères d'écriture, est nourrie de la civilisation chinoise du septième siècle jusqu'à l'ouverture du pays à l'Occident au milieu du dix-neuvième siècle (Miura, 2006 ; Tachibana, 2006).

Ces dernières années, cette relation euphorique avec l'allemand et le français en particulier, rencontre des difficultés dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où les langues des voisins, le chinois et le coréen en l'occurrence, attirent de plus en plus d'apprenants dans les universités. Le chinois attire de plus en plus d'étudiants japonais en raison de son affinité scripturale, parce qu'il représente un apprentissage de langue moins pénible.

Pour ce qui est du coréen, sa mise en place dans l'enseignement supérieur est encore plus récente et ce, grâce en partie à la culture populaire coréenne introduite notamment au Japon par des films et des séries à succès. De plus, l'affinité grammaticale entre les deux langues facilite l'apprentissage

⁶ La statistique du Ministère japonais de la Justice en 2004 indique la répartition suivante, par ordre décroissant : 30,8 % de Coréens, 24,7 % de Chinois, 14,5 % de Brésiliens, 10,1 % de Philippins, 2,8 % de Péruviens, 2,5 % d'Américains et 14,6 % d'autres nationalités. <http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1.html> (visité le 21 août 2008).

du coréen pour les Japonais malgré l'usage de l'alphabet hangul totalement différent des écritures japonaises, et les apprenants se contentent d'avoir accès à cette culture « superficielle », sans aller jusqu'à se confronter avec la culture légitime.

Une autre langue de migrants, l'espagnol, marque une nette évolution quantitative alors que le portugais, langue maternelle des Brésiliens d'origine japonaise, est beaucoup moins enseigné à cause du manque de professeurs qualifiés.

Ces quatre langues ne sont enseignées que par rapport aux pays d'origine respectifs, sans prendre en compte leur présence sur le territoire japonais en tant que langues de communautés immigrées. Peut-on réellement renforcer l'enseignement des langues des pays voisins et, à plus forte raison celles des immigrés, en raison d'affinités géographiques et sociales ? L'université est-elle destinée dans ce cas à se préoccuper de l'enseignement des langues pour communiquer avec les habitants des pays voisins ? Comment réconcilier, dès lors, les objectifs plutôt académiques et universitaires soutenus par le français et l'allemand, avec ceux plutôt opérationnels, susceptibles d'être promus par la politique multiculturelle de coexistence ? Si le *CECR* présuppose l'apprentissage des langues des pays voisins dans l'espace européen, comment promouvoir cette idée didactique pour mieux gérer ces langues en fonction de la tradition éducative de l'enseignement des langues au Japon ? Le français et l'allemand, en l'occurrence, peuvent-ils proposer les arguments nécessaires pour faire survivre les acquis éducatifs qui existent depuis plus de cent ans ?

De plus, comme dans toute l'Asie, il ne faut pas ignorer le problème crucial concernant l'enseignement des langues étrangères au Japon, à savoir la place de l'anglais. Faut-il fixer totalement son statut ou plutôt laisser faire selon la demande éventuelle sur le marché des langues ? La présence de l'anglais peut-elle évincer certaines autres langues, tout du moins au niveau de l'enseignement supérieur ? Est-il possible d'établir l'égalité du statut des langues en Asie, en particulier entre l'anglais et d'autres langues asiatiques ? (Parmenter, 2003, p. 143). Toutes ces préoccupations sont d'autant plus pertinentes dans le contexte actuel, surtout lorsqu'on observe dans le détail la mobilité des étudiants vers les pays étrangers.

3.3 Les langues des pays voisins et la mobilité des étudiants et des citoyens en Asie

Le *CECR* nous invite à réfléchir davantage non seulement sur le marché national, mais aussi sur son aspect de mobilité internationale. La mobilité des Européens occupe une place capitale dans le projet du *CECR*, en ce sens que l'apprentissage des langues étrangères leur permet de promouvoir l'échange des citoyens en vue d'une compréhension mutuelle et interculturelle. Dans le cas du Japon et des autres pays d'Asie du Nord-Est, la mobilité des personnes se heurte à des difficultés tant sur le plan politico-économique que culturel.

La présence massive d'étudiants asiatiques, en particulier ceux venant de Chine, est particulièrement nette et la préférence des jeunes Japonais pour l'Amérique du Nord, les États-Unis entre autres, est à noter (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 comme langues de pays voisins n'est pas encore autant prise en considération, 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 ? La promotion des langues asiatiques peut être adaptée logiquement à la mobilité des étudiants pour une meilleure intercompréhension, selon la philosophie du plurilinguisme en Europe.

L'argument nous conduit cependant à une autre aporie sur le statut des langues européennes au Japon. Pourquoi apprendre des langues européennes qui ne sont pas celles des pays voisins du Japon ? En d'autres termes, si l'apprentissage de langues asiatiques suppose un objectif plus opérationnel, tout d'abord avec les Chinois et les Coréens, il est difficile de trouver des arguments pour justifier l'apprentissage des langues européennes en raison de la faible présence d'Européens au Japon. En revanche, lorsque, mise à part la communication avec les natifs, l'enseignement des langues européennes pré-suppose l'acquisition de connaissances académiques et professionnelles, de nos jours, pour les langues asiatiques, on peut difficilement présenter les mêmes arguments aux Japonais, sauf probablement à ceux qui se consacrent aux études chinoises ou coréennes.

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 telles que 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 ? La diversité des langues d'Asie démontre tout de même les relations internationales entre les pays, quelquefois tendues et même conflictuelles sur le plan politico-économique.

4 Conclusion

Le *CECR* exerce-t-il un impact sur l'enseignement des langues au Japon ? À part la recherche académique, quelques universités japonaises s'inspirent de l'expérience des Européens, tout en respectant à la fois le contexte propre au Japon et le principe du *CECR*. On remarque également, comme ailleurs, l'adaptation assez « mécanique » du *CECR* au Japon, c'est-à-dire en négligeant les contextes d'origine et actuels comme si le projet européen était considéré comme une méthodologie à transférer telle que l'approche communicative.

Le principe du *CECR* révèle surtout les différences politico-linguistiques entre l'Europe et l'Asie. Le plurilinguisme et la mobilité des étudiants mettent en évidence certaines difficultés rencontrées pour l'enseignement des langues dans les universités japonaises. La prédominance de l'anglais provoque des difficultés à l'encontre du multilinguisme dans la société japonaise, à plus forte raison du plurilinguisme pour un individu. Le statut des langues des immigrants par rapport aux langues de civilisation n'est pas bien géré dans l'enseignement supérieur surtout pour ce qui est du bénéfice que pourraient en tirer les apprenants. Comment promouvoir l'enseignement des langues de pays voisins tout en les adaptant au contexte éducatif et social au Japon par rapport aux langues occidentales ? Les langues enseignées ne disposent pas du même statut, et les pays d'origine des étudiants étrangers sont loin de correspondre aux pays de destination des Japonais. Ces interrogations d'ordre heuristique ne sont soulevées que lorsque le *CECR* nous impose une certaine réflexion en comparaison avec le contexte européen.

Il faut pourtant s'interroger sur le fait de savoir si le « cadre commun de référence » est exclusivement conditionné par la construction européenne, puisque cette idée novatrice a inspiré aux universités japonaises l'idée de créer leurs propres « cadres ». C'est sans doute l'adjectif « européen » qui détermine la spécificité du document en terme d'objectifs politico-linguistiques. En d'autres termes, on n'aurait pas besoin de calquer la grille d'évaluation des zones extra-européennes sur la grille d'évaluation à l'europpéenne ; mais le principe du *CECR* est justifié par la mise en œuvre du « cadre commun de référence », ce qui témoigne dans le fond de l'universalité de cette notion. Nous sommes portés à concevoir l'universalité de la notion didactique, en ce sens que cette dernière ne peut pas être transférée comme telle, mais doit plutôt être prise comme une source d'inspiration, de nature à mettre en œuvre le plan d'action.

Si l'Europe a dû consacrer plus de quarante ans à construire une communauté qui partage la même politique linguistique et éducative, en commençant par construire un espace économique et politique, l'Asie, quant à elle, pourrait entreprendre la construction d'une communauté culturelle pour aboutir un jour à une union plus profonde.

Références

- 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.
- Crépieux, G. et Callens, Ph. (2006), *Spirales, méthode de français pour débutants*, Tokyo : Pearson Education.
- Crépieux, G. (2007), « Apports du *CECR* pour la conception d'une méthode adaptée aux apprenants japonais », *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), n° 21, pp. 10-15.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 452 p.
- Fujiwara, M. (2003), « Le cadre commun pour évaluer la compétence de com-

- munication en Europe ; sur la nouvelle conception de la « compétence de communication » (en japonais), *Gengo to bunka (Langues et cultures)* (Centre de culture internationale de l'Université Konan), n° 7, pp. 103-124.
- Ikawa, T. (2007), « CECR, il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite » (en japonais), *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), n° 21, pp. 20-24.
- Japan Forum (2005), *L'enseignement du coréen dans l'éducation au Japon : état des lieux et problèmes au lycée et à l'université* (en japonais et en coréen), Tokyo : The Japan Forum.
- Japan Foundation (2007), *A Report on the International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese Language Education* (en japonais et en anglais), Tokyo : Japan Foundation.
- Kakazu, K. (2006), « L'intégration européenne et l'enseignement du japonais : autour de la problématique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* » (en japonais), *Nihongo-gaku (Études de linguistique japonaise)*, vol. 25, novembre 2006.
- Kindaichi, M., Sakai, K. et Kuradate, K. (2007), « Action Oriented Plurilingual Language Learning Project » (en japonais), *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), n° 21, pp. 60-64.
- Legendre, J. (2003), *Les rapports du Sénat, n° 63, 2003-2004, Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, Paris : Le Sénat, 115 p.
- 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 » (en japonais), *Mélanges Madani*, n° 1.
- Ministère des Affaires générales (2006), *Rapport du groupe d'études sur la promotion de la politique multiculturelle de coexistence* (en japonais), p. 51. http://www.soumu.go.jp/s-news/2006/pdf/060307_2_bs1.pdf (visité le 21 août 2008)
- Ministère de l'Éducation et de la recherche (2005), *L'éducation au Japon selon les statistiques*, (en japonais), Tokyo : Kokuritsu insatsukyoku, 92 p.
- Miura, N. (2006), « Le modèle français trois fois écarté : un aperçu de la modernisation du Japon face à la modernité occidentale », *Revue japonaise*

de didactique du français, vol. 1, n° 2, *Études francophones*.

Parmenter, L. (2003), « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspective internationale », in Byram M. (coord.), *La compétence interculturelle*, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, 156 p.

Tachibana, H. (2006), « Le français et la formation de la société japonaise moderne », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n° 2, *Études francophones*.

Taji, K. (2007), « Le Cadre européen commun de réflexion et l'enseignement du français : Échelle globale, grille pour l'auto-évaluation, principe actionnel » (en japonais), *Gaïkokugo kyoïku forum (Forum de l'enseignement des langues étrangères)*, n° 6, pp. 53-68.

Yamada, Y. (2005), *L'enseignement de l'anglais au Japon* (en japonais), Tokyo : Iwanami-shoten.

Yoshijima, S. (2007), « L'enseignement des langues étrangères en Europe vu dans son aspect de la politique linguistique éducative », (en japonais), *Gengo seisaku (Politiques linguistiques)*, n° 3, pp. 61-81.

(Université de Kyoto)