

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'europpéenne (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 Quarterly 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'europpéenne. 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.