

# Éveil à la pluralité et hégémonie linguistique. D'un enseignement précoce de l'anglais à une éducation internationale au Japon

Jean Noriyuki NISHIYAMA

jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

Université de Kyôto

Mayo OYAMA

mayom20@hotmail.com

Université de Kyôto

## Résumé

Commençant par une description du paysage linguistique du Japon, nous examinons l'histoire de la politique éducative pour l'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires du pays. Nous essayons de montrer comment le nouveau programme dit d'« activité de langues étrangères » peut être un espace pour implémenter des activités du type « éveil aux langues » permettant d'offrir une alternative au monolinguisme hégémonique qui caractérise le système actuel et pour une authentique éducation internationale.

## Mots-clefs

Pluralité. Eveil aux langues. Hégémonie. Enseignement précoce. Education internationale. Japon.

## Abstract

Starting with a brief description of linguistic landscape of Japan, we investigate the historical background of English educational policy in Japanese elementary schools. We then argue that the newly introduced subject called “foreign language activity” can be a space for implementing

“awakening to languages” activities that would possibly stand the test of the current monolingual hegemony as well as offering a true international education via foreign languages.

### **Keywords**

Plurality. Awakening to languages. Hegemony. Early Education. International Education. Japan.

## **1. Introduction**

Le Japon est dominé par un double monolinguisme. À l'intérieur du pays, le japonais domine dans l'ensemble de la population, et à l'extérieur l'anglais seul est reconnu comme moyen de communication. Cette représentation ne suffit pas, loin s'en faut, à décrire la totalité du paysage linguistique au Japon : la présence de plus de deux millions d'étrangers, soit 1,67 % de la population nationale, regroupés dans certaines régions en fonction du marché du travail, enrichit la diversité linguistique. Les Chinois (32 %) constituent le groupe le plus important, suivis des Coréens (26%), des Brésiliens (10%) et des Philippins (10%). Les anglophones ne sont pas de toute évidence représentatifs de la population étrangère au Japon. Quant au paysage linguistique à l'école, les élèves issus de l'immigration brésilienne occupent la première place, suivis des Chinois, des Philippins et des Péruviens. La distance entre les langues de ces minorités et la langue de scolarisation n'est pas sans conséquences pour l'éducation primaire, au point de conduire parfois à l'échec scolaire et à l'abandon des études ; l'éducation jusqu'à l'âge de 16 ans n'est obligatoire que pour les enfants de nationalité japonaise alors que ceux qui sont d'origine étrangère peuvent fréquenter l'école japonaise sans nécessairement recevoir un soutien linguistique et culturel adapté.

En dépit de l'augmentation constante de ces minorités, l'enseignement des langues ne prend toujours pas en compte les langues des pays voisins, tout en se préoccupant de plus en plus de l'anglais comme langue internationale, peut-être à cause du fait que ces élèves allophones sont complètement éparpillés dans le pays avec un ratio de moins de cinq élèves par école. Depuis 2011, l'initiation aux langues étrangères, l'enseignement de l'anglais en fait, est mis en place à l'école primaire,

pour les élèves de 10 et 11 ans, à raison de 35 heures par année pour une durée de deux ans. L'enseignement secondaire, collège et lycée, ne dispose pratiquement que de cours d'anglais. Seule une minorité de lycéens bénéficie d'un cours de langue étrangère autre que l'anglais.

Les jeunes Japonais sont donc peu ou mal préparés par l'éducation scolaire à vivre la diversité linguistique et culturelle, même si le gouvernement affirme mener une politique dans ce sens. La pluralité linguistique et culturelle n'occupe-t-elle donc aucune place dans la culture éducative de l'Archipel ?

## **2. La mise en place de l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire**

L'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire n'est pas apparu tout d'un coup au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Il remonte à plus loin, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au début de l'époque Meiji. Il a été pratiqué de manière plus importante à partir de 1886 lorsque l'école élémentaire supérieure a été mise en place, et cela à raison de deux ou trois heures par semaine dans les grandes villes (Erikawa 2008). Institué en 1886, l'école élémentaire supérieure pour une durée de quatre ans se situe après l'école élémentaire obligatoire pendant quatre ans, en ayant la vocation de compléter l'enseignement obligatoire, à cheval entre le primaire et le secondaire. Dans les années 1920, l'enseignement de l'anglais se développe au niveau primaire, à tel point que va se créer à Tokyo une association des professeurs d'anglais du primaire.

L'expansion de l'anglais au primaire a rencontré dès le début certaines difficultés et la question de la compétence professionnelle des maîtres, en l'absence d'une formation spécifique pour l'enseignement de l'anglais aux élèves de l'école élémentaire, s'est rapidement posée. L'articulation entre l'école élémentaire et le collège était également en cause, sans oublier non plus le problème de l'appropriation de la langue maternelle avant l'apprentissage de langues étrangères. Ces interrogations, reprises dans leur intégralité, sont au coeur des débats pédagogiques contemporains dans la société japonaise. Pouvons-nous y répondre en décidant simplement, plus de cent ans après, de reprendre l'enseignement de l'anglais au niveau primaire ? La question reste ouverte et on attend toujours de trouver une solution entièrement satisfaisante.

La mise en oeuvre de l'enseignement de l'anglais à l'enseignement primaire au XXI<sup>e</sup> siècle démontre, s'il en était besoin, que cette politique linguistique éducative est inspirée par des raisons plus économiques, voire mercantiles, qu'éducatives, rencontrant un large soutien dans l'opinion publique, et cela malgré le scepticisme des universitaires en la matière. Le contexte socioculturel a nettement évolué vers l'ouverture du pays au monde, au nom de la globalisation. L'initiative a été prise d'abord par le Conseil spécial de la réforme éducative, organe de consultation auprès du Premier ministre, en 1986, qui s'est mis à s'interroger sur l'âge du début de l'enseignement de l'anglais ; jusque-là c'était à partir de 13 ans, au collège, après six ans d'études à l'école élémentaire, comme première langue étrangère. En 1991, ce même Conseil a présenté une proposition pour promouvoir une réelle pratique de la langue étrangère, anglais entre autres, dans les activités spéciales à l'école primaire. Elle a rencontré l'approbation du syndicat national des enseignants, favorable à cette mesure. L'entente entre le gouvernement et le syndicat a permis de mettre en oeuvre des mesures concrètes dans des écoles pilotes, afin de promouvoir l'enseignement / apprentissage de l'anglais dans le cadre plus large de « l'éducation pour la compréhension internationale » (Wada, 2004). Le débat s'est intensifié avec la publication du rapport sur la réforme de l'enseignement des langues étrangères, autrement dit l'anglais, comme toujours. Le choix de l'âge du début de l'apprentissage ainsi que les valeurs de cet enseignement au primaire sont alors remis en cause par les experts. Ce document est avant tout de nature administrative, et il se garde bien de préciser les enjeux didactiques des notions employées afin de laisser une marge de manoeuvre confortable pour les bureaucrates, ce qui d'un côté permet la mise en place flexible des mesures tout en laissant à d'autres le soin de trancher et d'interpréter des recommandations parfois ambiguës.

En 1998, le Conseil national des curricula a publié le rapport, en précisant que de l'avis des bureaucrates, la mise en place de la conversation en langue étrangère, en anglais, demande un apprentissage plus axé sur le vécu que sur le scolaire, au moyen de rencontre avec la langue, la vie et la culture étrangères, en fonction du contexte socioculturel de l'école.

À côté de ces mesures politiques, l'intervention des milieux économiques et industriels a aussi joué un rôle sans cesse plus important, surtout après l'effondrement de la « bulle économique » au début des années 90. La Fédération japonaise des hommes d'affaires, *Keidanren*,

comparable au MEDEF (Mouvement des Entreprises de France), a présenté en 1996, un rapport intitulé *Pour la formation de ressources humaines créatives*, dans lequel le patronat n'hésite pas à préconiser l'enseignement de l'anglais au niveau primaire. D'ailleurs, cette démarche accompagne celle des autorités compétentes et la complète. En l'an 2000, le patronat japonais a repris ce thème de la formation des ressources humaines, et cela à l'époque de la globalisation. L'enseignement de l'anglais à l'école primaire, et secondaire, est analysé du point de vue de la compétitivité économique et industrielle, puisque les personnels des entreprises affiliées à cette Fédération, qui ne représente qu'une fraction des entreprises, attachent plus d'importance aux compétences en anglais. À cet égard, le rapport préconise le renforcement de l'enseignement de l'anglais au niveau primaire, prévu à partir de 2002 dans le cadre de « l'apprentissage intégré », matière scolaire mise en oeuvre depuis 2000. Cette discipline, prétendument « transversale » et très diversifiée en fonction des écoles, avait pour objectif de former une compétence holistique pour la vie en société dans le monde contemporain, et quelques écoles ont tenté de mettre en oeuvre, dans cette perspective, un enseignement de l'anglais compris comme une formation générale aux compétences de communication. L'évolution de l'enseignement de l'anglais correspond ainsi à la prolifération de la globalisation dans son versant tout économique.

### **3. Activités de langues étrangères : enseignement des langues ou éducation aux langues et à la communication ?**

Après cet examen diachronique de l'enseignement de l'anglais mis en oeuvre à l'école primaire dans son versant socio-économique, il faut analyser ici les documents administratifs relatifs à cette politique linguistique éducative.

Le programme scolaire au Japon est constitué de deux documents : le programme scolaire proprement dit qui a valeur prescriptive pour la rédaction des manuels scolaires, et son commentaire sans valeur contraignante au plan juridique. Le programme scolaire publié en 2008 par le MEXT (Ministère de l'éducation et de la recherche) prescrit la mise en oeuvre des activités de langues étrangères à compter de la rentrée 2011.

L'objectif des activités de langues étrangères consiste, selon le programme scolaire de 2008, à « faire l'expérience de la langue et la culture, et à former une attitude positive pour la communication et en élaborer les bases au moyen de la phonétique et des expressions fondamentales en langues étrangères » (2.2). Cet article évoque déjà l'ambiguïté des activités de langues étrangères à l'école primaire. S'agit-il de l'enseignement des langues étrangères ou de l'éducation aux langues ? Le texte suivant insiste certes sur la communication orale, la compréhension orale et la production orale, sans aborder l'écrit. L'aspect culturel et interculturel n'est pas à négliger non plus dans la mesure où la différence phonétique et phonologique entre le japonais et les langues étrangères est évoquée pour favoriser la perception de la richesse des langues. La diversité culturelle constitue également un item de l'apprentissage. « Apprendre les différences de la vie quotidienne, des coutumes et des fêtes entre le Japon et l'étranger, percevoir la variété des points de vue et y réfléchir » (2.2). « Faire des expériences de communication avec les gens d'autres cultures et approfondir la compréhension des cultures » (2.3). Le texte officiel se montre plus ou moins sensible à la diversité linguistico-culturelle, alors que l'élaboration des curricula, selon le programme scolaire, demande « en principe » l'adoption de l'anglais dans les activités de langues étrangères. Son commentaire n'oublie pas de préciser, à cet égard, qu'on peut travailler d'autres langues que l'anglais, « en fonction de la politique de l'établissement scolaire, de la réalité de la région et la situation actuelle des élèves ». Le commentaire reconnaît ainsi l'intégration de la pluralité linguistique et culturelle à l'école primaire ; des régions qui ont accueilli des immigrés peuvent organiser, selon le commentaire, des activités de langue étrangère autre que l'anglais. Des écoles qui ont reçu des élèves issus de l'immigration ont le droit d'intégrer les langues des migrants en classe de langues. Malgré ce commentaire encourageant en faveur du plurilinguisme, la dimension linguistique de l'école est absorbée par le monolinguisme. D'ailleurs, c'est presque seulement dans ce passage qu'on rencontre cette ouverture aux autres langues que l'anglais. Un des principaux arguments repose sans doute sur l'articulation didactique nécessaire entre l'école élémentaire et le collège qui n'a pratiquement que l'anglais comme matière scolaire. En d'autres termes, faute de disposer d'un enseignement plurilingue au secondaire, le programme scolaire au primaire soutient l'enseignement de l'anglais, malgré quelques passages qui évoquent un monde plurilingue.

#### 4. Mise en oeuvre de l'éducation internationale au Japon

Face à cet engouement pour l'anglais, quelques tentatives voient le jour afin d'offrir d'autres options à l'école élémentaire, puisque le *Commentaire sur le programme scolaire* suggère, avec raison, la possibilité d'exploitations pédagogiques d'autres langues et cultures que l'anglais. Il s'agit des tentatives pour mettre en place l'éducation internationale intégrée dans la classe d'activités de langues étrangères, qui s'inspirent à la fois de l'éveil aux langues, développé en Europe au nom de l'*Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (Dufour *et alii*, 2003), et du *Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)*, (Candelier *et alii*, 2011). Le premier a inspiré l'idée du travail en petits groupes pour mettre en oeuvre l'éducation internationale, et le deuxième permet de reformuler les enjeux de cet enseignement sous l'angle des « savoirs », « savoir-être » et « savoir-faire ». Un projet pilote d'éducation internationale est mené depuis quelques années par une équipe de recherche à l'Université des Sciences de l'éducation de Nara. L'objectif réside dans la reconnaissance de la diversité culturelle et la formation à la bienveillance envers la différence culturelle, et cela en vue de former des citoyens capables de collaborer avec l'autre dans la communauté internationale (Iwasaka & Yoshimura 2012). Ce projet pilote s'intéresse particulièrement à l'école élémentaire qui peut faire se côtoyer des élèves étrangers, ayant d'autres langues maternelles que l'anglais, avec des élèves japonais. Dans cet environnement multilingue, les élèves de ces écoles peuvent vivre dans la vie quotidienne la diversité linguistique et culturelle, malgré la domination de l'anglais dans la représentation des langues de la population.

L'objectif pédagogique en classe consiste, dans ce cas, à faire découvrir aux élèves de 11 à 12 ans la diversité linguistique en prenant l'exemple des noms de mois en plusieurs langues, ce qui correspond à la progression prescrite par le *Cahier de l'anglais*, seul « manuel » reconnu par le MEXT. L'expérimentation s'est déroulée dans une école élémentaire dans le département de Nara, dans l'ouest du Japon, avec 40 élèves et deux maîtres auxiliaires, dont l'un (l'une en fait) est aussi l'un des auteurs de cet article. L'activité s'est déroulée de la manière suivante : la maîtresse assistante présente d'abord à l'oral les noms de mois en anglais

au moyen de cartes<sup>1</sup>. Elle passe ensuite à l'activité de l'éveil aux langues avec le vietnamien, le chinois, le coréen, l'anglais, l'espagnol, le portugais et le filipino (ou pilipino), ce qui représente les langues de migrants susceptibles d'être entendues dans le quotidien au Japon.

L'activité se développe en trois étapes : classement des langues, discrimination orale et raisonnement linguistique. Chaque groupe de quatre élèves reçoit un sac des 48 étiquettes de noms de mois en quatre langues : vietnamien, chinois, coréen et espagnol. On demande alors aux élèves de les regrouper en quatre langues. Les élèves réagissent de manière spontanée : l'un explique ce classement en raison de la ressemblance des sons, l'autre remarque la distance linguistique avec l'anglais, en s'appuyant sur une connaissance préalablement acquise. Dans la deuxième phase, on demande aux élèves de mettre en ordre ces étiquettes en fonction du nom des mois, en écoutant leur prononciation par le maître auxiliaire ou le DVD. Le maître leur demande ensuite d'apprendre par cœur ces mots en dix secondes. Le maître montre un tableau incomplet des noms de mois dans la dernière étape. Les élèves doivent trouver la solution en partant des mots qui figurent déjà dans ce tableau. Pour se rappeler le mot de « décembre » en vietnamien, par exemple, il suffit de découvrir la règle de la construction des noms de mois en vietnamien qui se fait au moyen de la numération décimale, comme en japonais. Les élèves peuvent ainsi réfléchir sur ce mot à partir de la connaissance du japonais qu'ils ont comme langue maternelle.

Cette activité langagière exige deux sortes de raisonnement, l'un est mobilisé à l'intérieur de la même langue, l'autre par rapport à d'autres langues. Les élèves peuvent découvrir à la fin de la séance qu'il doit y avoir des règles communes parmi les langues asiatiques ou européennes : le vietnamien partage la numération décimale avec le japonais, ou le coréen, à l'égard des noms de mois alors que les langues européennes s'appuient sur la culture gréco-romaine. La comparaison entre les langues permettra par conséquent aux élèves de faire découvrir des mots inconnus en filipino ou en portugais.

Peut-on ici parler d'une classe de langues, conformément au programme scolaire de 2008 qui incite, très officiellement, à promouvoir

---

1. L'alphabet latin n'est pas utilisé dans ces classes puisque cette activité de langues étrangères ne vise pas à un enseignement des langues à proprement parler, où les quatre compétences sont exploitées de manière cohérente. À sa place, les « katakana », écriture phonétique et syllabique du japonais, sont utilisés pour une transcription approximative des langues étrangères.

au moins l'enseignement de l'anglais ? Si le nom des mois est d'abord présenté en anglais, à l'oral, pour mieux faire naître le raisonnement linguistique et permettre une comparaison avec d'autres langues, l'intérêt didactique de l'exercice dépasse largement la mémorisation des noms de mois en plusieurs langues. L'objectif de la séance va au-delà de l'apprentissage du vocabulaire. La réflexion métalinguistique constitue un des atouts de la séance, en même temps que le développement de la dimension affective peut agir sur la représentation de l'apprentissage des langues chez les élèves et leur perception des langues minoritaires ou des pays voisins.

Cette activité, véritablement heuristique, est-elle efficace au point d'entraîner une évolution de la conscience linguistique vers une compétence plurilingue, d'ouvrir l'esprit des élèves et de leur permettre de dépasser leurs stéréotypes à l'égard des langues ? Le résultat laisse à désirer, selon Iwasaka et Yoshimura (2012), dans la mesure où les élèves acquièrent difficilement le savoir-être par rapport à la diversité linguistique : ils répondent vouloir apprendre l'anglais, même après ces séances. Pourtant certains professeurs des écoles sont devenus plus sensibles, grâce à ces séances, à la diversité linguistique, ce qui n'est pas complètement négligeable. Dans un cadre relativement confiné et un volume horaire limité, l'éducation internationale n'est pas sans intérêt dans la mesure où elle permet, malgré tout, d'intervenir sur la représentation des langues.

## **5. Conclusion**

L'évolution de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire témoigne de la nature plus économique qu'éducative des choix liés à la globalisation. Cela n'empêche pas une certaine ambiguïté dans les textes officiels, dans la mesure où ceux-ci reconnaissent, de façon certes marginale, la diversité linguistique et culturelle. D'où la mise en place par tâtonnements de « l'éducation internationale », à laquelle l'éveil aux langues est susceptible d'offrir des pistes didactiques intéressantes.

S'agit-il pour autant d'une réelle prise de conscience et d'une prise en compte authentique de la pluralité linguistique et culturelle dans les écoles au Japon ? La réponse à cette question dépendra sans doute de la bonne volonté des différents acteurs du monde éducatif japonais,

selon qu'ils décident de travailler ou non sur la représentation des langues dans l'Archipel.

## Références

- CANDELIER M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LORINCZ I., MEISSNER F.-J., NOGUEROL A., SCHRODER-SURA A., avec MOLINIÉ M. (2011), *Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP)*.  
<http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>
- CANDELIER M. (coord.), LAMBERT P., SABATIER C. et alii. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck.
- DUFOUR J., BALSIGER C., BERGER C. et GREMION L. (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école volume 1, 1<sup>e</sup> enfantine, 2<sup>e</sup> année primaire : Livre du maître + fiches*, Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique.
- ERIKAWA H. (2008), *Nihonjin wa eigo wo do manande kitaka (Histoire socioculturelle de l'enseignement de l'anglais au Japon)*, Tokyo : Kenkyusha, Fédération japonaise des hommes d'affaires (Keidanren) (1996), *Sozotekina jinzai no ikusei ni mukete (Pour la formation de ressources humaines créatives)*, (en japonais).
- IWASAKA Y. et YOSHIMURA M. (2012), « Shogakko to daigaku to no Kyoto ni yoru kokusai rikai kyoiku to shiteno gaikokugo katsudo » (« Activités de langues étrangères pour l'éducation internationale animées par les professeurs de l'école primaire et les chercheurs des universités »), in *Bulletin de recherche du Centre de recherche et développement de la pratique éducative* (Université des Sciences de l'éducation de Nara), n° 21, pp. 37-43. (en japonais).
- Ministère de l'éducation et de la recherche (2008), *Shogakko gakushu shido joryo kaisetsu Gaikokugo katsudo hen (Commentaire sur le programme scolaire à l'école primaire, activités de langues étrangères)*, Tokyo : Toyokan Shuppansha, (en japonais).
- WADA M. (2004), « Shogakkou eig kyoiku, gengo seisaku, taishu » (« Enseignement de l'anglais à l'école primaire, politique linguistique et masse »), in OOTSU Y., *Shogakko deno eigokyoiku ha hitsuyoka (Est-il nécessaire d'enseigner l'anglais à l'école primaire ?)*, Presses universitaires de Keio (en japonais).