

Le CECR est-il promu en faveur du monolinguisme ou du plurilinguisme en Asie du Nord-Est ?

Noriyuki NISHIYAMA
Université de Kyoto

Abstract

This contribution aims to highlight a paradox of the use of the CEFR in Northeast Asia, especially in Japan and Taiwan. Analysis of twenty-four research projects funded by the Japanese Ministry of Education and Research leads us to conclude that the CEFR is most often used monolingually despite its plurilingual and intercultural goals. Sometimes it is even considered one of the most powerful avatars of standard Anglo-American.

Key words: CEFR, language education policy, standard, research project, test

1. Introduction

Dans cet article nous tenons à mettre en évidence un paradoxe de la réception du CECR au Japon : pourquoi le CECR accélère-t-il le monolinguisme alors qu'il a été conçu au service du plurilinguisme ?

Pour ce faire, on va d'abord évoquer des exemples de la réception du CECR au Japon aussi bien que dans d'autres pays de l'Asie du Nord-Est, en particulier à Taïwan, pour établir un lien avec la notion de « standard » au sens que ce terme a pris dans la culture éducative américaine. Nous souhaitons ainsi montrer la confusion d'idées qui existe autour des attentes suscitées par le CECR et la notion de norme, ou plus exactement donc de « standard », ce qui ne permettrait pas, à notre avis, d'exploiter l'enseignement plurilingue et interculturel, dans cette région du monde, de manière conforme à ce qui est préconisé par le CECR.

La version japonaise du CECR a été publiée en 2004, la coréenne en 2007, une pour la Chine continentale en 2008 et une pour Taïwan en 2007. La curiosité intellectuelle des didacticiens japonais et coréens en particulier a conduit à traduire cet ouvrage européen et, d'autre part, les pouvoirs publics, chinois et taïwanais, l'ont trouvé incontournable, et cela sans incitation d'aucune instance internationale. En d'autres termes, le CECR est mis en place en Europe pour répondre aux recommandations du

Conseil de l'Europe alors qu'en Asie du Nord-Est, le mouvement se produit plutôt d'en bas, du fait de l'initiative des enseignants-chercheurs¹.

2. La réception du CECR au Japon

Nous tenons d'abord à évoquer la réception du CECR au Japon, en nous référant aux projets de recherches en cours, qui touchent d'une manière ou d'une autre le CECR. On prendra comme corpus les 24 projets de recherche qui ont obtenu une subvention du Ministère japonais de l'éducation et de la recherche, de 2004 à 2011. Si cette subvention est attribuée après examen anonyme des dossiers par les experts japonais, le jury est en principe sélectionné parmi ceux qui ont touché cette subvention gouvernementale dans les années précédentes ; l'attribution de la subvention est justifiée uniquement par les appréciations locales de collègues japonais, même si les projets de recherche se prétendent de dimension internationale. Les projets trop innovants n'arrivent pas à convaincre un jury « bien-pensant », formé en majorité d'anglicistes, qui ne s'intéressent pas ou peu, au Japon comme ailleurs, aux problématiques relatives au plurilinguisme. Il y a donc au moins deux types de difficultés disciplinaires.

Parmi ces 24 projets de recherche figurent 15 projets en didactique de l'anglais, 6 en japonais, 3 en français, 2 en russe, etc. La domination de l'anglais ressort de manière très nette. Si le CECR représente un outil de travail plurilingue et pluriculturel, la plupart de ces projets de recherches se contentent d'un regard monolingue sur le monde. Seulement trois ou quatre projets cherchent à prendre la direction du multilinguisme au sens de coexistence de plusieurs langues séparées dans un établissement ou une institution. Au niveau des mots-clefs qui correspondent à ces recherches, 4 projets au total présentent le terme « plurilingue », tandis que 12 projets ne présentent que des termes relatifs à l'évaluation comme les niveaux communs de référence, l'évaluation de compétences langagières ou les examens.

La tendance générale paraît claire et nette : la majorité des projets de recherches s'intéresse avant tout au CECR en tant qu'outil d'évaluation d'une seule langue étrangère, l'anglais ou le japonais selon le contexte et l'objectif à atteindre. Aucun projet ne présente le terme « compétence partielle » ni les quatre « savoirs », termes fortement reliés à la philosophie du plurilinguisme. D'autre part, certains projets de recherches expriment leur intérêt pour le multilinguisme, dans la mesure où ils tentent d'exploiter les niveaux communs de référence pour plusieurs langues en suivant le modèle du CECR. Il n'empêche que ces recherches ne vont pas jusqu'à offrir une réflexion sur la compétence plurilingue ou sur sa possible mise en œuvre. Toutes se contentent d'une réflexion compartimentée pour chaque langue.

Parmi l'ensemble de ces études subventionnées, on peut prendre l'exemple des recherches pour l'élaboration et la mise en œuvre du « CEFR Japan », sous la direction d'un groupe d'anglicistes. Il s'agit donc simplement d'un système d'évaluation des compétences langagières en anglais. Une des caractéristiques majeures du « CEFR

¹ Castellotti et Nishiyama (2011) consacrent un numéro thématique de Recherches et applications sur les contextualisations du CECR en Asie du l'Est, en particulier au Japon, au Vietnam, en Corée et en Chine.

Japan » pour l'anglais consiste à diviser le niveau A1 en trois degrés, et A2, B1, B2 en deux degrés, afin de mieux évaluer la compétence langagière des apprenants japonais, puisque la majorité des apprenants japonais d'anglais se trouvent en dessous de B2, ce qui illustre la contextualisation de la compétence langagière des apprenants cibles. La définition de ces niveaux de compétence se caractérise également par un intérêt exclusivement opérationnel et même professionnel. Les descripteurs de compétences sont rédigés en fonction des usages professionnels en anglais, langue internationale des affaires. Comme le niveau le plus élevé de compétence langagière est calibré pour la communication professionnelle, les niveaux à atteindre pour les étudiants doivent correspondre à ce niveau, comme le fait de pouvoir mener à bien une négociation commerciale par exemple. Par une sorte de logique perverse, on prescrit les niveaux à atteindre chez les lycéens par rapport à ceux des étudiants. Et ainsi de suite jusqu'au niveau des écoliers. Le projet consiste donc à prescrire les niveaux de compétence d'anglais à atteindre dans un environnement de communication professionnelle, sans évoquer du tout les aspects plurilingues et interculturels.

La réception du CECR au Japon se résume ainsi à une approche monolingue et à des intérêts complètement fonctionnels pour les niveaux communs de référence. Cette approche monolingue dans l'enseignement des langues s'explique en grande partie par le positionnement du Japon, pays prétendument monolingue, à l'égard des langues : le japonais domine tout le territoire national, tandis que l'anglais reste la seule langue étrangère ouverte à la communauté internationale. Les autres langues semblent être purement et simplement évincées des programmes, même s'il y a par ailleurs deux millions de non-Japonais qui vivent au Japon et dont la grande majorité ne dispose pas de l'anglais comme langue maternelle.

Cette focalisation sur les niveaux communs de référence n'est pas sans lien avec la réforme universitaire en cours au Japon. Elle consiste à imiter au plus près le système universitaire américain en intégrant les mêmes objectifs à atteindre et la majeure partie des programmes. Quelques universités ont déjà examiné le CECR sous ce point de vue en comparaison avec le standard américain ou australien. En d'autres termes, le CECR est entendu comme un des standards, capable d'être comparé avec d'autres standards, en vue d'améliorer l'enseignement des langues. Nous nous interrogerons plus loin sur la notion de « standard » puisque le CECR en représente le modèle par excellence pour ceux qui s'y intéressent au Japon.

3. La réception du CECR à Taïwan

Nous allons maintenant examiner la réception du CECR à Taïwan, avec une situation qui se distingue sensiblement de celle observée au Japon. L'idée de concurrence internationale, dans le domaine économique entre autres, domine davantage le milieu éducatif à Taïwan. Les Taïwanais se préoccupent ainsi de l'amélioration de la compétence langagière en anglais dans l'optique d'un meilleur développement économique au moyen de cette langue. Depuis 1997, l'enseignement précoce de l'anglais est mis en place pour les enfants de 10 ans et plus, dans la capitale il est enseigné aux enfants de

6 ans depuis 2006, dans le but d'améliorer autant que possible les compétences en anglais de la nouvelle génération.

À côté de ces réformes éducatives, les pouvoirs publics taïwanais ont pris la décision d'intégrer les niveaux communs de référence du CECR aux examens nationaux d'anglais en 2005, ce qui a conduit, à la demande du ministère de l'éducation, à une mise à niveau des examens d'anglais actuels par rapport aux niveaux communs de référence du CECR (Wu 2012). Dorénavant tous les étudiants sont sinon obligés, du moins fortement incités, à atteindre le niveau B1 en anglais à la fin de leur licence.

L'adaptation des niveaux communs de référence s'accélère également dans les milieux professionnels. La direction du personnel administratif du gouvernement taïwanais les a adoptés officiellement en 2006 comme échelle d'évaluation des fonctionnaires en vue de leur promotion. Le concours d'admission dans le corps des enseignants de l'école primaire et du collège impose le niveau B1 de compétence en anglais à tous les candidats, de toutes les disciplines, et le B2 à ceux qui veulent enseigner l'anglais. Cette mesure s'accompagne pour les établissements d'une forte incitation puisque les subventions du gouvernement sont accordées aux établissements de formation d'enseignants en fonction du nombre de candidats ayant atteint le niveau requis. Les fonctionnaires dans l'administration sont également évalués selon leur compétence en anglais, à tel point qu'il leur est demandé d'atteindre au minimum le niveau A2, avec comme résultat une promotion pour ceux qui ont acquis le A2 et le B1.

L'adoption du CECR à Taïwan semble plus poussée qu'au Japon en ce qui concerne l'utilisation des niveaux communs de référence, dans la mesure où le gouvernement taïwanais les considère comme un « standard » tout court, tel qu'on peut le trouver dans les sociétés anglo-américaines. Il faut signaler que ces mesures de politique linguistique dans les universités et dans la fonction publique ont précédé la publication de la version taïwanaise du CECR en 2007, ce qui est fort différent de la situation japonaise en ce sens que les pouvoirs publics restent jusqu'aujourd'hui moins mobilisés sur ce sujet.

Pourtant on peut apercevoir une amorce d'enseignement plurilingue à Taïwan : depuis 1999, le ministère de l'éducation taïwanais encourage l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au lycée. Cette mesure a été suivie, en 2008, par la reconnaissance officielle de cet apprentissage comme unité de valeur pour les lycéens, lors du concours d'entrée à l'université, à condition qu'ils puissent atteindre le niveau A2. En d'autres termes, les lycéens disposent dorénavant d'une motivation supplémentaire pour apprendre une autre langue que l'anglais au lycée, dans la mesure où cet apprentissage garantit un bonus pour entrer à l'université. Cette politique linguistique, orientée vers une certaine forme de plurilinguisme, témoigne de la volonté du gouvernement taïwanais, qui, faisant face à une situation géopolitique complexe, doit envisager tous les moyens possibles pour s'ouvrir à la communauté internationale, y compris par le biais de l'enseignement des langues autres que l'anglais.

L'importation du CECR ne se limite donc pas à l'intégration de niveaux communs de référence en faveur de l'évaluation de la compétence en anglais pour les étudiants et les fonctionnaires. Le gouvernement taïwanais encourage aussi une certaine forme

d'enseignement plurilingue. Là aussi, cependant, la réception du CECR reste largement tributaire de l'image d'un « standard », dans la mesure où les Taïwanais prennent cet outil de politique linguistique avant tout comme un repère de niveaux à atteindre. Il est donc difficile de faire l'économie d'une comparaison entre la définition du « standard » à l'américaine et le CECR.

4. Qu'est-ce qu'un « standard » ?

Le standard pour l'enseignement a été créé aux États-Unis au milieu des années 80, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. L'éducation aux États-Unis est gérée en principe par chaque État, et l'action du gouvernement fédéral est moins développée que dans un état centralisé comme la France ou le Japon, ce qui fait aussi que la qualité varie fortement d'un établissement à l'autre. Et l'idée du standard est apparue en vue d'améliorer la qualité d'un système d'éducation en difficulté (Zanten 2008 : 634). En effet, l'inspiration est venue, d'un côté, des programmes scolaires nationaux du Japon. La délégation américaine a bien apprécié les programmes scolaires nationaux au Japon lors de sa mission, en 1985, surtout parce qu'ils représentent des curricula bien harmonisés sur le plan national². D'un autre côté, le modèle du management dans les entreprises a exercé une influence indéniable en ce qui concerne l'efficacité et la rigueur vis-à-vis de la qualité. Ces deux sources d'inspiration présentent deux implications majeures : l'existence d'objectifs à atteindre et de critères pour mettre en œuvre ces objectifs.

D'ailleurs l'idée qu'il est nécessaire de recourir à un « standard » en termes d'objectifs de compétence et de normes d'apprentissage minimales pour assurer la qualité, l'utilité et l'objectivité de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation en langues a joué un rôle crucial dans la circulation de la culture éducative entre le Japon et les États-Unis. Après la défaite de la deuxième guerre mondiale, le Japon a reçu la première mission de la délégation américaine en 1946, qui souhaitait démocratiser le système éducatif japonais alors sous la domination du militarisme, et cela pour décentraliser entre autres les dispositifs hypercentralisés de la politique éducative. L'ambition des Américains n'a cependant pas vu le jour. Dès les années 1980, les différents échanges entre les deux pays montrent au contraire que les curricula nationaux japonais étaient bien différents des stéréotypes jusque-là véhiculés dans l'imaginaire américain et que leur qualité pouvait, de fait, inspirer en vue de l'améliorer l'éducation aux États-Unis. À cette période, on note ainsi que les Américains non seulement reconnaissent la valeur des curricula nationaux japonais mais s'en inspirent comme modèle d'un standard d'enseignement-apprentissage visant la qualité de l'enseignement des langues. Pourtant, par ricochet, la circulation des idées éducatives évolue de telle manière que, de nos jours, ce sont les Japonais qui veulent exporter dans leur système d'enseignement le standard à l'anglo-américaine comme un modèle de réforme de la politique universitaire, tout en ignorant que ce standard à l'américaine découle à l'origine de modèles éducatifs japonais. Ce bref rappel historique est important pour comprendre l'arrière-plan qui

² Voir à ce sujet la préface de l'édition japonaise de Ravitch 1983.

sous-tend l'importation du CECR, qui s'inscrit en toile de fond de ce mouvement d'idées, au point que les didacticiens en anglais et en japonais au moins ne se cachent pas de supposer le CECR comme un avatar d'un modèle de standard à l'anglo-américaine. C'est ainsi par le filtre du standard à l'américaine que se construit au Japon la réception du CECR.

Lorsque le standard exige la mise en place d'objectifs à atteindre, les professeurs sont chargés d'y amener les élèves en respectant les descriptifs du standard, et les élèves de leur côté sont en général évalués par des examens calqués sur les objectifs prescrits par le standard. Les professeurs aussi bien que l'établissement scolaire doivent faire atteindre ces objectifs à leurs élèves, ce qui constitue le contrat d'enseignement, et ils sont évalués en fonction de la performance des élèves par rapport au niveau prescrit par le standard. Le standard, dès lors, est nécessairement lié à l'*accountability*, c'est-à-dire à « l'ensemble des procédures d'évaluation associées à la mesure de la performance des élèves mais aussi des enseignants » (Zanten 2008), une idée très anglo-américaine, difficile à traduire en français. Ces procédures dans l'enseignement apparaissent comme tout à fait transparentes, concrètes, cohérentes et intelligibles (Matsuo 2010). Mais la notion de standard découle des règles du marché, selon lesquelles les acteurs concernés, comme les professeurs et les établissements scolaires, se retrouvent en concurrence sous le prétexte de développer la performance des élèves.

Cette notion de standard ne tient compte que de l'aspect économique et, à plus forte raison, mercantile de l'éducation dans le mouvement de la globalisation d'inspiration néolibérale. Les clients que sont les élèves, ou leurs parents, ont le droit de se procurer un produit nommé éducation qui se propose de faire atteindre aux élèves-clients un certain niveau de performance à la fin de leur programme scolaire. Il s'agit d'une logique de l'investissement économique qui consiste à investir des capitaux, économiques et humains, dans un produit donné, en vue de récupérer des intérêts ultérieurement. La performance des élèves est évaluée en principe par des examens calqués sur le standard. Dans le cas d'une performance élevée, les professeurs et les écoles sont récompensés sous la forme, par exemple, d'une augmentation de budget, après l'annonce des résultats au public concerné, ce qui correspond aux exigences de l'*accountability*. En d'autres termes, l'école dispose du droit d'aménager le standard, mais dans la mesure où elle accepte d'assumer la responsabilité de la performance des élèves.

Un autre aspect du standard lié à l'apprentissage démontre que l'enseignement fondé sur le standard peut s'appuyer sur la théorie du behaviorisme aussi bien que sur celle du constructivisme en psychologie (Matsuo 2010). Puisque le premier définit l'apprentissage comme un changement de comportement, l'apprenant doit acquérir une compétence ou un savoir-faire. Dans cette perspective, le rôle des professeurs consiste à transmettre de manière efficace aux élèves des connaissances, afin qu'ils puissent réaliser la tâche qu'ils n'avaient pas réussi à effectuer jusque-là. Si le programme scolaire est défini de façon précise par le standard, il ne reste plus aux professeurs qu'à transmettre ces savoirs de manière à ce que les élèves puissent avoir la meilleure note possible à l'examen.

Pour ce qui est du constructivisme, l'apprentissage est considéré, selon cette théorie, comme une transformation de la structure cognitive du sujet, ce qui revient à dire qu'il consiste à relier un nouveau savoir à une structure déjà établie, pour produire de la sorte une nouvelle structure. De ce point de vue-là, les professeurs s'occupent plutôt de constituer des curricula afin que les élèves puissent résoudre les problèmes, principalement des tâches, selon leur propre initiative dans une activité d'apprentissage. Ces professeurs deviennent dès lors des spécialistes pour ce qui est de construire un environnement d'apprentissage, et ils ne fournissent plus les savoirs dans le processus d'apprentissage. Il s'agit donc en quelque sorte d'une déspecialisation du professorat.

Si le standard est conçu et soutenu par ces deux concepts éducatifs différents, il arrive que des déviations se produisent dans la standardisation de l'enseignement. Lorsque le standard présuppose un contenu d'enseignement préalablement établi, il doit exister des matériels pédagogiques fondés sur ce standard et développés par des experts. D'où le fait que les professeurs n'ont pas tellement besoin de se spécialiser en pédagogie, puisque l'art de l'enseignement se trouve alors également standardisé. Le standard est entendu ici comme un manuel prêt à être appliqué en classe. Cependant le standard a un intérêt didactique dans la mesure où il permet de renouveler les curricula de façon à développer la conscience réflexive des apprenants au travers des activités pédagogiques.

5. Le CECR n'est pas un « standard »

Il faut maintenant revenir au CECR pour savoir s'il entre dans cette conception du standard. Comme il partage un certain nombre des traits communs avec le standard, tels que les objectifs à atteindre présentés sous la forme de niveaux communs de référence et de descripteurs de compétences, il n'est pas difficile de l'identifier comme tel. Lorsque la Fondation du Japon, agence autonome auprès du Ministère des affaires étrangères japonais, a réalisé le *JF standard du japonais* en 2010, elle s'est référée aux standards du japonais en Australie, aux États-Unis, en Chine, en Corée, et au CECR identifiant *de facto* le CECR à un standard (Shibahara 2007). Le débat actuel autour du CECR au Japon repose sur une certaine conception du standard, philosophie d'enseignement des langues, qui ne s'identifie pas strictement avec le standard américain (Hirataka 2006).

L'idée originale du CECR consiste, selon Coste, à mettre « au point un outil d'étalonnage pour la comparaison des certifications internationales » ainsi qu'à élaborer « une sorte de synthèse pour l'orientation méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues » (Coste 2006 : 42). Le CECR a été conçu ainsi au moins pour deux objectifs, l'un pour la mise au point d'un appareil de calibrage des examens déjà établis, en particulier de l'enseignement de l'anglais, l'autre se rapportant à un aspect plus méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues. Certes Coste utilise le terme « étalonnage » pour désigner une des fonctions de cet outil de travail, mais sans que cela corresponde exactement à la notion de « standard ». Le terme « étalon » se traduit effectivement par « standard » en anglais, mais dans le sens du « modèle » ou de la « référence ». L'origine anglo-américaine du standard est visible dans cette analyse

sémantique, et cependant un ouvrage comme celui de Robert et de Rosen (2012), qui a vocation à être un outil de travail pour le CECR, ne consacre pas de colonnes à la notion de « standard ». D'ailleurs Coste n'évoque pas la notion du « standard » à l'anglo-américaine, même s'il attire l'attention sur la standardisation comme une « norme imposée » (Coste 2007a : 11).

De plus, le texte du CECR n'utilise le terme de « standard » que pour traiter de « la langue standard » ou du « discours standard », il n'évoque pas le « standard » dans le sens anglo-saxon, même s'il fait référence au « standard » britannique, paru en 1993, comme une des sources des échelles de compétences langagières à l'anglo-saxonne. Cela n'empêche pas que cet outil de politique linguistique européenne est accepté comme tel, et cette représentation du CECR peut produire une déviation ou des excès. Si on entend les niveaux communs de référence comme des objectifs à atteindre tels que les conçoit un standard, cela suppose que les connaissances langagières ne sont évaluées qu'au moyen d'examens calqués sur ce standard, sans tenir compte des autres résultats de l'apprentissage. Il s'agit donc d'une évaluation des connaissances au sens strict du terme. Ce point de vue oriente davantage le but de l'enseignement vers la préparation aux examens. Les professeurs enseignent-ils uniquement les langues étrangères pour que les élèves réussissent aux examens ? De plus, cela réduit excessivement le rôle des professeurs. Si le standard tend à normaliser les curricula, il est inévitable que la tâche du professeur se réduise à un rôle d'animateur. En un mot, si la représentation du CECR en tant que standard aboutit à la standardisation de l'enseignement des langues, le professeur n'aura plus à être un spécialiste (Nagao 2009).

En dehors des objectifs à atteindre, le CECR partage une autre caractéristique avec le standard. Cette notion éducative s'appuie à la fois sur le béhaviorisme et le constructivisme, qui a pour objectif de remodeler la structure cognitive déjà établie à l'intérieur d'un sujet, pour que celui-ci puisse reconfigurer les savoirs acquis. Cette représentation de l'apprentissage se rapporte directement à la didactique du plurilinguisme esquissée par le CECR. La transversalité de l'enseignement / apprentissage des langues partage des traits communs avec le constructivisme, en particulier avec la mise en place du portfolio. On ne se contente pas alors d'évaluer les connaissances langagières au moyen d'un examen calqué sur le standard, mais on profite également de l'observation du processus de l'apprentissage des élèves, et cela par exemple au moyen du portfolio. Cet outil de travail permet de rassembler les résultats de l'apprentissage de façon à le valoriser davantage. Ce qui manque au fond, dans la redéfinition du CECR comme standard, c'est l'idée de l'*accountability*, idée maîtresse du standard promu aux États-Unis. Même en empruntant l'échelle des niveaux communs de référence pour les curricula, ni les professeurs ni les écoles ne sont évalués en fonction de la performance des élèves en termes d'atteinte des objectifs. Nous pouvons donc affirmer que le CECR ne relève pas à proprement parler du standard conçu à l'américaine.

Le CECR ne fait pas partie, strictement parlant, de la catégorie du standard tel qu'elle a été conçue à l'origine aux États-Unis, même s'il en partage quelques traits comme les objectifs à atteindre et les représentations d'apprentissage sur lesquelles il s'appuie.

Conclusion

La « réussite » du CECR au Japon aussi bien qu'à Taïwan s'explique en grande partie par une réception ambiguë et probablement erronée de cet outil de politique linguistique européenne. Le présupposé et l'image du « standard » à l'américaine s'impose au milieu éducatif sans que les acteurs concernés aient toujours conscience de la portée néolibérale de cette idée éducative. N'oublions pas non plus que la notion de standard elle-même repose sur une ambiguïté fondamentale puisqu'elle sert à désigner aussi bien la norme en général qu'une notion éducative précise fondée sur le néolibéralisme.

Pouvons-nous conclure que le CECR sert et servira à renforcer le monolinguisme tant qu'il sera conçu comme un avatar de standard à l'américaine ? C'est possible mais, à l'inverse, et c'est certainement une bonne nouvelle, le CECR peut aussi contribuer au développement du plurilinguisme même en Asie du Nord-Est, à condition évidemment de refuser son instrumentalisation.