

Essor du plurilinguisme dans le Japon moderne

Du plurilinguisme intensif pour les élites au plurilinguisme extensif pour les masses

Jean Noriyuki Nishiyama

Université de Kyoto (Japon)

jnn@fg8.so-net.ne.jp

Résumé

Le présent article a pour but d'examiner l'évolution du plurilinguisme du point de vue des curricula de l'enseignement des langues au Japon depuis la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours. L'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire au Japon ne s'est pas toujours confiné à l'apprentissage d'une seule langue, l'anglais en l'occurrence et ce jusqu'à la veille de la défaite de la Seconde Guerre mondiale, surtout dans les lycées de l'ancien régime où le plurilinguisme était promu en faveur de jeunes élites choisies. Suite à la mise en place d'un curriculum d'enseignement secondaire rédigé sous la direction du Commandement suprême des forces alliées juste après la guerre, la tendance didactique s'est orientée vers le monolinguisme de l'anglais, pour une population toujours plus importante, évinçant progressivement les autres langues dans les curricula du 1956 à 2002.

Tout en succédant à l'enseignement plurilingue pratiqué dans les lycées de l'ancien régime, l'enseignement supérieur après la guerre a cherché à sauvegarder la pluralité de l'enseignement des langues face à l'offensive de l'anglo-américain, langue prétendue de mondialisation, même si sa valeur fonctionnelle semble moins bien fondée. Dans ce contexte favorable au monolinguisme, l'apport relativement restreint du CECR ne suffit pas à renforcer le plurilinguisme dans le paysage didactique du Japon.

Mots clés : plurilinguisme, curriculum, enseignement des langues, enseignement secondaire, enseignement supérieur

1. Introduction

Le Japon, censé être un pays monolingue, n'est pas dépourvu de diversité linguistique même de nos jours. L'UNESCO relève huit langues en voie de disparition au Japon : langue Aïnou, langue Hachijo, langue Yaeyama,

langue Yonakuni, langue Kunigami, langue d'Okinawa, langue Miyako. A part la langue Aïnou parlée dans les îles Kouriles, Sakhaline et Hokkaido au nord du Japon, les autres langues se parlent en principe dans les îles du sud. Cependant ces variétés linguistiques autochtones ou dialectales ne sont pas des objets d'apprentissage dans l'éducation nationale, comme des disciplines à part entière.¹ La diversité linguistique à l'intérieur du pays n'a pas eu de répercussions favorables dans l'histoire de l'enseignement des langues, qui a mis en avant les langues de la civilisation occidentale dans le système éducatif en vue de la construction de l'État-nation, de l'époque Meiji jusqu'à nos jours.

L'enseignement plurilingue dont il est question ici désigne un système éducatif doté de l'enseignement de plus de deux langues et dans lequel les apprenants peuvent s'approprier au moins deux langues en dehors de la langue nationale ou maternelle. Cette version du plurilinguisme prend appui sur deux systèmes éducatifs ; soit les élèves étudient obligatoirement deux langues étrangères, comme c'était le cas dans les lycées de l'ancien régime, avant la guerre, ainsi que dans les universités après la Seconde Guerre mondiale, ou bien ils ont la possibilité d'étudier une deuxième langue étrangère comme matière facultative. C'est le cas dans certains lycées depuis la Seconde Guerre mondiale.

Pour bien définir le champ de cette recherche, nous souhaitons nous limiter à l'enseignement des langues au collège et au lycée sous le régime en place avant la Seconde Guerre mondiale, et ensuite, au lycée et à l'université du nouveau régime après la Seconde Guerre mondiale, sans oublier l'apport du *Cadre européen de référence pour les langues (CECR)* qui a marqué l'évolution du plurilinguisme au Japon comme ailleurs.

2. L'enseignement plurilingue avant la Seconde Guerre mondiale

Si le système scolaire au Japon a été institutionnalisé dans les années 1870, il a fallu attendre encore quelques années pour la mise en place de l'enseignement des langues. Le plurilinguisme est entré dans le système scolaire par le décret de 1881 (Ministère de l'éducation et de la recherche, Momose 1990). A cette époque l'enseignement primaire n'était obligatoire que pour quatre ans, suivi de cinq ans de collège pour les garçons ainsi que pour les filles, prolongé à six ans à partir de 1907, si on se limite aux filières principales du système éducatif.

1. Deux ou trois universités disposent de spécialistes de langue Aïnou qui dispensent des cours de cette langue depuis les années 1970, alors que la langue d'Okinawa est enseignée dans une approche plus culturelle que linguistique.

Le Japon a adopté lors de la création de l'État-nation un système éducatif à l'europpéenne, de sorte qu'il y avait différentes écoles dans les programmes, avec autant d'amendements à l'égard des curricula.

La formation plurilingue au collège

L'enseignement des langues étrangères est au programme des collèges à partir de 1886, avec l'anglais comme première langue étrangère, suivi de l'allemand ou du français comme deuxième langue étrangère. Cette troïka linguistique constituée de l'anglais, de l'allemand et du français a été mise en place au niveau du collège, avec dans certains cas, la possibilité de remplacer la deuxième langue étrangère par l'agronomie ou le commerce. En effet, malgré ce curriculum national, très peu de collèges dispensaient des cours de langues autres que l'anglais ; si l'on évoque le nom des établissements scolaires représentatifs, le collège de l'association d'études allemandes, créé en 1883 à Tokyo, à l'initiative d'intellectuels germanophones, dispensait des cours d'allemand pour promouvoir les sciences allemandes. L'enseignement du français était dispensé par les missionnaires français de l'école de l'Étoile du matin, établissement scolaire créé en 1888 à Tokyo, et aussi à l'école de l'Étoile de la mer, créée en 1892 à Nagasaki (Tanaka 2005). Dans beaucoup de cas, ce sont plutôt les écoles privées, laïques et confessionnelles, qui organisaient les cours de langues autres que l'anglais, sans doute à cause du nombre plus restreint de professeurs de langues au collège. Le professorat du collège exigeait à l'époque le diplôme du lycée ou de l'université, sinon le diplôme de l'École normale supérieure, ce qui n'a permis de fournir qu'un petit nombre de professeurs de français et d'allemand (Momose 1990).

Avant la Seconde Guerre mondiale, le collège des garçons avait pour vocation de former les futures élites à côté de l'école primaire qui avait de son côté pour objectif de former des individus pour le secteur industriel, l'agriculture ainsi que l'armée, toujours en vue de la création de l'État-nation. C'est pour cela que les effectifs des élèves dans les collèges étaient relativement faibles, comprenant environ dix pour cent d'une classe d'âge.

Les curricula de langues étrangères étaient constitués de différentes matières : lecture, traduction, dictée, conversation, grammaire et thème pour l'anglais aussi bien que pour la deuxième langue étrangère. Ces curricula témoignent certes de la variété des cours du point de vue pédagogique, cinq à sept heures par semaine sur cinq ans étaient consacrées à l'anglais, et trois à quatre heures par semaine sur deux ans pour d'autres langues à partir de la quatrième année, même si le volume horaire a changé légèrement en fonction des décrets. Le chinois est entré comme deuxième langue étrangère

à côté des langues européennes dans le curriculum en 1931 ; à cette époque les interventions militaires en Manchourie se sont succédées, avant d'aboutir finalement à une guerre de quinze ans. A la différence de l'enseignement des langues européennes dont l'objectif principal était l'importation de la civilisation occidentale, l'enseignement du chinois avait un but plus fonctionnel et utilitaire dans le contexte conflictuel avec la Chine : la valeur pragmatique du chinois en Chine pour la communication avec les Chinois s'imposait dans le contexte colonial.

Le curriculum de 1943 ajoute ensuite le malais comme option dans les programmes de langues étrangères, ce qui correspond également à l'expansion territoriale de l'armée japonaise qui a débarqué en 1942 dans les Indes orientales néerlandaises, l'Indonésie de nos jours, pour s'emparer du pétrole local. La compétence langagière en malais est devenue indispensable pour mener à bien la colonisation de cette région et le malais a gagné ainsi le statut de langue étrangère à enseigner à côté des langues européennes au collège. Ce qui fait que les langues étrangères sont classées d'un côté en langues de civilisation, pour importer la civilisation européenne, et de l'autre en langues pratiques, au service d'objectifs politiques et coloniaux. Si les collégiens apprenaient les langues orientales, ce n'était pas pour des raisons universitaires, mais parce qu'ils en avaient besoin pour pouvoir travailler dans les colonies après leurs études. Par ailleurs, les concours d'entrée au lycée ne proposaient pas le chinois comme discipline. En revanche, l'apprentissage des langues européennes avait pour but de préparer le concours d'entrée au lycée pour lequel l'allemand aussi bien que le français étaient des matières scolaires (Tanaka 2005).

La formation plurilingue au lycée

La formation plurilingue était beaucoup plus développée dans les lycées de l'ancien régime. Ces établissements d'enseignement supérieur institués en 1894 (et ils existeront jusqu'en 1947), accessibles après quatre ou cinq années de collège, proposaient un enseignement plurilingue dans le sens où tous les élèves devaient apprendre deux langues étrangères. Le lycée acceptait uniquement des garçons qui avaient terminé au moins quatre années d'étude au collège, ce qui suppose des élèves âgés de plus de dix-sept ans. Ces établissements étaient encore moins nombreux que les collèges, puisqu'il y avait trente-sept lycées, publics et privés, sur le plan national, y compris deux lycées d'outre-mer à Taïpei et à Lüshun en Chine.

Une année de lycée était composée de programmes en lettres et en sciences, et répartie en trois catégories de classe en fonction des langues à apprendre : anglais, allemand ou français. Ces trois langues européennes

étaient mises en place comme première et deuxième langue étrangère, c'est-à-dire anglais plus allemand, allemand plus anglais et français plus anglais. Les élèves devaient donc apprendre deux langues étrangères pendant trois ans à raison d'onze heures par semaine environ pour la première langue étrangère, ainsi qu'environ cinq heures pour la deuxième langue étrangère. Quarante pour cent du programme était ainsi consacré à l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, en ce qui concerne l'enseignement du français au lycée, seulement sept lycées sur trente-sept comptaient dans leurs rangs des professeurs de français, de sorte que les élèves francophones étaient très minoritaires à côté des lycéens anglophones et germanophones (Tanaka 2005). La raison en est certainement plus politique qu'éducative. Le gouvernement japonais envoyait plus d'étudiants et stagiaires en Allemagne depuis l'époque Meiji : la science allemande bénéficiait d'une notoriété éclatante dans le domaine de la médecine, et dans les sciences sociales, la pensée allemande a eu un impact important pour la formation de la pensée politique impériale, ce qui a permis de renforcer l'autorité de l'Empereur du Japon. Par ailleurs, plus de 70 % des postes de lecteurs étrangers sur la même période étaient occupés par des anglophones d'origine britannique et américaine. En revanche, la France en tant que pays de destination attirait moins de jeunes japonais, et les experts français étaient beaucoup moins sollicités par le gouvernement japonais que les Anglo-Saxons et les Allemands. De ce fait, le français a joué un rôle moins important en matière d'enseignement des langues pour la construction de l'État-nation.

La proportion déséquilibrée des élèves francophones relève aussi de la spécialisation des études universitaires par rapport à la langue. Par rapport à l'université, l'enseignement de spécialité nécessitait une connaissance approfondie des langues étrangères, puisqu'au début de la mise en place de l'université au XIXe siècle beaucoup de professeurs étaient d'origine étrangère et dispensaient des cours de spécialité en langues étrangères avec des ouvrages de référence en langues étrangères. Les professeurs japonais ont petit à petit remplacé leurs homologues étrangers sans pour autant arriver à élaborer entièrement des ouvrages de référence en langue nationale. Les études universitaires exigeaient donc une compétence approfondie en langues étrangères dans le cadre d'une spécialisation. Dans ce sens, les langues étrangères ont trouvé une utilité immédiate et une valeur fonctionnelle dans l'enseignement universitaire. L'enseignement des langues étrangères, pour mieux dire la formation plurilingue au lycée, constituait donc un élément indispensable pour les futures élites à une époque où le milieu éducatif n'avait pas encore trouvé son autonomie linguistique pour approfondir la recherche de pointe. D'ailleurs,

en principe, une des tâches majeures des universitaires à l'époque consistait à importer la civilisation occidentale au moyen de la traduction. Par ailleurs, la formation des professeurs de français était assez limitée, le professorat au lycée ne demandait qu'un diplôme de licence. Les rares chaires de littérature française dans les universités comme celle de l'université de Tokyo ou de Kyoto, formaient des diplômés du français.

L'enseignement plurilingue était exigé pour approfondir la spécialisation à l'université. Trois années d'études au lycée permettaient d'entrer à l'université impériale assez facilement, sans concours d'entrée, à cause de la coordination entre les lycées et les universités en termes d'effectifs. En revanche, la majorité d'élèves francophones n'entraient qu'à la faculté de lettres ou de droit. L'étude de lettres exigeait, certes, une connaissance approfondie du français, surtout pour ceux qui veulent se spécialiser en littérature, tandis que en droit il y avait également besoin de la compétence du français pour l'étude du droit civil en particulier, dont la base a été élaborée par un juriste français : Gustave Boissonade de Fontarabie (1825–1910). Ce « père du droit japonais moderne » a passé plus de vingt ans au Japon à enseigner le droit et a rédigé le Code civil à partir du Code Napoléon. La réflexion juridique à la française a ainsi exercé une influence incontournable sur le droit civil au Japon.

3. Plurilinguisme dans l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale

Dans cette section, consacrée à la période après la guerre, l'enseignement des langues étrangères au secondaire sera analysée à partir des curricula nationaux mis en place entre 1947 et 2011 ; cette période couvre l'époque de l'occupation jusqu'à l'indépendance, du développement économique d'envergure et de la mondialisation, où les curricula ont été renouvelés environ une fois tous les dix ans, c'est-à-dire en 1947, 1951, 1956, 1961, 1971, 1980, 1992, 1998, 2002 et 2011.

La défaite de la Seconde Guerre mondiale a radicalement changé le système éducatif de manière à ce que l'éducation ne soit plus un foyer du militarisme et du nationalisme, mais un vivier de démocratie. La nouvelle loi fondamentale sur l'éducation a vu le jour en 1947 sous l'occupation des Alliés deux ans après la défaite. L'éducation obligatoire est prolongée jusqu'à la fin du collège, ce qui fait que les petits Japonais doivent poursuivre l'enseignement primaire pour six ans avant de passer trois ans au collège. Les lycées de l'ancien régime sont supprimés à cause de leur élitisme, avant d'être intégrés et fusionnés aux universités, et les lycées du nouveau régime, fondés sur les trois principes, à

savoir la mixité, la standardisation des écoles et la suppression de l'école professionnelle, sont mis en place sur la base de trois ans de scolarité.

En ce qui concerne l'enseignement des langues, l'anglais entre au collège et au lycée du nouveau régime comme matière facultative. Le projet de curriculum proposé en 1947 met en place également l'enseignement de l'allemand et du français, à côté de l'anglais, en tant que matière facultative, ce qui suggère qu'il s'agissait du même type d'enseignement des langues étrangères que celui proposé au lycée de l'ancien régime. Cependant, la mutation socio-politique ne permet plus de maintenir une éducation pour les élites seulement ; l'influence de la démocratie se fait ressentir également sur le système scolaire, au point de permettre la mise en place des cours de langues pour la majorité des élèves des collèges et des lycées tout juste créés pour former une nouvelle nation démocratique.

Deux raisons majeures justifient sans doute cette politique linguistique prétendu plurilingue : le manque d'enseignants aussi bien que les doutes sur l'utilité des langues étrangères, l'anglais en l'occurrence, dans le Japon profond (Terasawa 2014). L'extension de l'éducation obligatoire jusqu'au collège a sollicité un nombre considérable d'enseignants dans les grandes villes aussi bien que dans les campagnes. Les professeurs de langues du lycée de l'ancien régime ont trouvé des postes dans les universités nouvellement créées, à partir de 1949, et la majorité des professeurs de langues des collèges de l'ancien régime ont été mutés également dans les lycées du nouveau régime, de sorte qu'il manquait des professeurs de langues, même pour l'anglais, dans les collèges du nouveau régime. La formation des professeurs exige la mise en place de facultés d'éducation, d'autant plus que le pays dispose de peu de moyens financiers après la guerre. D'où résulte la mise en place d'un enseignement des langues optionnel, ce qui permet de gérer, d'une manière ou d'une autre, la pénurie d'enseignants qualifiés. Le collège public était financé à la fois par l'État et les collectivités locales, et le gouvernement n'avait pas les moyens financiers pour améliorer la situation dans l'immédiat, les collectivités locales encore moins (Kariya 1995).

Une deuxième raison touche un aspect plus socio-politique : la réforme éducative cherchait à relier les matières scolaires avec la vie quotidienne pour évincer les éléments idéologiques présents dans l'éducation, et cela pour ne pas retourner à une éducation militariste. Cette mesure pédagogique se mariait moins bien avec l'anglais puisqu'il y avait peu d'intérêt à apprendre cette langue pour la vie quotidienne. Dans ce contexte, la population du Japon profond n'était pas tellement convaincue de la valeur de l'anglais comme matière scolaire, faute de pouvoir trouver des occasions de le pratiquer. La

présence des soldats américains de l'armée d'occupation dans les grandes villes a certes justifié en partie cet apprentissage de l'anglais pour les élèves. Certaines villes portuaires accueillait des marins étrangers avec qui les jeunes Japonais avaient l'occasion de pratiquer l'anglais, alors qu'on ne trouvait pratiquement personne en province pour parler une langue étrangère. Les arguments en faveur de l'apprentissage de langues autres que l'anglais étaient encore loin de convaincre la population.

Ces deux éléments peuvent justifier de près ou de loin le statut de langues étrangères, l'anglais en l'occurrence, dans l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale. Nous pouvons supposer par là que le français ou l'allemand n'auraient pas pu résoudre la situation socio-politique de façon plus convaincante, parce que ces deux langues disposaient effectivement de beaucoup moins de ressources humaines aussi bien que d'intérêt immédiat pour la vie quotidienne.

Les curricula après la guerre

La majorité des curricula, entre 1947 et 1992, propose l'enseignement des langues étrangères dans la perspective d'une seule langue à apprendre. En d'autres termes, la présence d'autres langues que l'anglais, c'est-à-dire l'allemand et le français, ne justifie pas une politique plurilingue dans l'enseignement des langues. Les élèves sont censés apprendre l'allemand ou le français à la place de l'anglais, ce qui revient à dire qu'ils n'apprennent pas deux langues étrangères en même temps dans le programme d'enseignement.

La configuration de la politique linguistique éducative a suivi un parcours presque identique, sauf dans le programme des lycées de 1956. Ce dernier distingue la première langue étrangère de la deuxième pour que les élèves aient la possibilité d'apprendre éventuellement deux langues étrangères au lycée. Le programme ne précise pas que l'anglais doit être la première langue étrangère, pour que d'autres langues puissent être choisies comme première langue étrangère, en ajoutant que les lycéens ont le droit d'apprendre une deuxième langue étrangère à partir de la deuxième année. Cela n'empêche pas que cette politique prétendue plurilingue ne soit pas toujours ouverte à tous les élèves dans tous les lycées, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère étant préconisée, d'après le document officiel de 1956, que lorsqu'elle présentait une utilité dans la future carrière des élèves aussi bien qu'en fonction de leur aptitudes intellectuelles. Quelques lycées privés dispensaient des cours de langues autre que l'anglais, par exemple les collèges de l'ancien régime, sans pour autant aller plus loin pour développer l'enseignement plurilingue.

Le curriculum de 1961, quant à lui, n'a pas développé cette politique

prétendue plurilingue et se contente de proposer une seule langue à apprendre parmi ces trois langues. Cette politique se maintient jusqu'en 1998, où il est indiqué que les programmes d'allemand et de français doivent se référer à celui de l'anglais, comme s'il n'y avait pas de particularités linguistiques, culturelles ni même pédagogiques de ces deux autres langues européennes par rapport à l'anglais. En 2002, l'anglais devient officiellement une matière obligatoire au collège, une décision sans doute prise dans le courant de la mondialisation où un certain mythe annonce l'universalité de l'anglais. Le nombre de professeurs d'anglais est certes suffisant pour dispenser des cours dans tous les collèges au Japon, sans pourtant se poser la question de la valeur de l'anglais dans la vie quotidienne, pour se rappeler les enjeux de débats après la guerre. C'est à partir du même programme de 2002 que l'allemand et le français disparaissent presque entièrement, pour mentionner seulement l'enseignement de l'anglais. La suprématie de l'anglais s'impose à l'ère de la mondialisation dans le milieu de la politique linguistique éducative au Japon, sans pourtant vérifier, et comme toujours, l'utilité de cette langue au quotidien.

Peut-on affirmer par là que l'évolution des curricula d'enseignement des langues étrangères témoigne d'une formation plurilingue au collège et au lycée ? Il est vrai que les programmes au collège n'évincent pas les langues autres que l'anglais, les élèves peuvent apprendre une seule langue : anglais, allemand ou français en l'occurrence, mais deux langues ne sont pas proposées dans le cursus. Quant au lycée, la notion du plurilinguisme était évoquée dans le curriculum de 1956 où les lycéens pouvaient apprendre théoriquement deux langues étrangères en fonction de leurs aptitudes intellectuelles. L'utilité professionnelle et/ou personnelle de la deuxième langue étrangère n'a pas été ignorée pour la mise en place d'une politique plurilingue.

Ces dispositifs plurilingues résultent, en fait, non pas de la politique éducative dans le secteur public, mais reflètent sans doute l'action éducative des écoles primaires et secondaires privées, confessionnelles ou laïques, françaises et allemandes, qui a été mise en oeuvre depuis la fin du XIX^e siècle pour enseigner le français ou l'allemand. Autrement dit, l'enseignement des langues autres que l'anglais au niveau primaire et au collège a été initié en principe en dehors de l'enseignement public avant la Seconde Guerre mondiale, et les curricula au niveau secondaire qui intègrent l'allemand et le français n'ont pratiquement que pour fonction de reconnaître officiellement leur enseignement.

Si l'on accepte le sens général du curriculum comme « la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation » (Cuq 2003 : 64), la mise en place de curricula pour les langues étrangères au Japon semble assez curieuse, à tel point que les décideurs de l'éducation semblent

se contenter, non pas de contrôler, mais de reconnaître l'enseignement mis en place depuis quelques années dans le secteur privé. Les curricula ont été élaborés suivant l'ordre inverse ; ce n'est certainement pas le curriculum qui a permis d'élaborer le manuel, mais plutôt le manuel rédigé par le soin des missionnaires français des années auparavant qui, ici, a inspiré le curriculum.

Il ne faut pas oublier que les deux précédents curricula, ceux de 1947 et de 1951, prescrivaient uniquement l'enseignement de l'anglais. D'ailleurs ces versions ont été rédigées en anglais d'abord, ensuite traduites en japonais sous la direction du Commandant suprême des forces alliés, puisque le Japon était encore sous l'occupation, avant de regagner son indépendance en 1952 avec le traité de San Francisco. Il n'est pas étonnant que les Américains aient favorisé leur langue dans le nouveau système d'éducation démocratique du Japon.

Si la version de 1956 a mis en oeuvre l'enseignement plurilingue de manière toute superficielle, le dispositif présente malgré tout une volonté d'ouverture à la communauté internationale sans que les moyens, les ressources humaines et financières, n'accompagnent la mise en place de cette mesure éducative.

4. Essor de l'enseignement plurilingue à l'université après la guerre

L'enseignement plurilingue à l'université après la guerre succède à celui du lycée d'ancien régime de manière extensive et plus ouverte à une masse d'étudiants. L'université nouvelle, créée en 1947 par la loi fondamentale sur l'éducation, définit le curriculum des langues étrangères de manière à ce que tous les étudiants apprennent deux langues étrangères en première et en deuxième années, à raison de trois heures par semaine pendant deux ans, contrairement à l'Université impériale avant la guerre où les cours de langues étrangères n'étaient pas dispensés en faveur de spécialisation des disciplines. L'objectif de l'apprentissage de ces langues consistait, juste après la guerre, à ce que les langues étrangères servent d'outil de spécialisation dans la troisième et la quatrième année à l'Université ; beaucoup de disciplines avaient besoin d'ouvrages de référence en langues étrangères, encore quelques années après la guerre, puisque l'autonomisation de la spécialisation en japonais n'était pas encore accomplie dans toutes les disciplines. Par ailleurs, l'enseignement des langues pour la communication n'existait même pas à l'époque, d'autant plus qu'il y avait très peu de locuteurs natifs de langues étrangères à part les soldats de l'armée d'occupation. La présence de lecteurs étrangers n'avait pas beaucoup d'importance ; l'Université de Kyoto, par exemple, n'a commencé à recruter des lecteurs français qu'à partir des années 1960.

L'enseignement plurilingue ne perd pas de sa valeur, même après la mise en place de l'autonomie linguistique dans la discipline de spécialité à l'université, alors qu'en 1991 le décret de déréglementation des curricula s'est imposé dans la perspective d'une politique néo-libérale, sous prétexte que les universités disposeraient de plus de liberté pour constituer les curricula de façon à mieux répondre aux attentes de la société civile. Jusqu'à cette époque, les curricula étaient réglementés par décret de façon à ce que les étudiants puissent apprendre deux langues étrangères, à savoir l'anglais et une autre langue dans le cadre de l'éducation générale durant les deux premières années. Les résultats de la réforme étaient assez inattendus : un certain nombre d'universités s'est mis à réduire le volume horaire pour l'enseignement des langues autres que l'anglais, en prétendant alléger la charge sur les étudiants d'un côté en faveur d'une spécialisation plus poussée, et de l'autre pour renforcer l'apprentissage de l'anglais, prétendue langue de la mondialisation par excellence. La formation plurilingue n'a pas complètement disparu, mais est de plus en plus difficile à justifier, faute d'un encadrement curriculaire déterminé.

L'enseignement plurilingue a-t-il perdu entièrement sa valeur dans la société japonaise ? Faute de déployer de façon systématique l'enseignement des langues autres que l'anglais dans le secondaire, l'enseignement plurilingue a du mal à affirmer sa valeur dans l'enseignement supérieur.

Il n'empêche que le diagnostic n'est pas si simple : il ne s'agit pas seulement de laisser passer le monopole de l'anglais pour évincer les autres langues dans le milieu éducatif. Malgré le développement de la mondialisation qui semble accélérer la pratique de l'anglais dans le monde professionnel, le besoin ressenti pour l'anglais est en légère baisse depuis les années 2000 au Japon, et cela à cause de la crise financière de 2008 aux États-Unis (Terasawa 2014). Les étrangers visitent moins le Japon que lors des décennies précédentes, de sorte que les contacts aussi bien que les négociations en anglais, occasions par excellence pour pratiquer la langue, ont diminué dans les affaires pour les cadres qui s'occupent des affaires internationales. La mondialisation peut avoir un impact plutôt négatif pour le marché intérieur - une crise économique d'origine américaine ayant entraîné par la suite une crise économique mondiale au point même de réduire, par une récession économique, les occasions de pratiquer l'anglais au Japon par manque de visiteurs étrangers aussi bien que par une baisse du chiffre d'affaire du commerce extérieur.

La réussite économique ne réduit pas cependant l'attente en faveur de l'enseignement de l'anglais ; les entreprises japonaises semblent justifier l'échec de leur gestion des affaires, en prétendant qu'il manquait des personnels compétents en anglais, capables de mieux réagir dans le courant de la

mondialisation soutenue en anglais. Ils se servent dès lors de l'anglais pour dissimuler leur mauvaise gestion. Malgré cette conjoncture peu favorable à l'usage professionnel de l'anglais, les entreprises japonaises aussi bien que les médias ne cessent d'affirmer le besoin professionnel de l'anglais. Ce discours presque idéologique permet aux établissements d'enseignement d'accélérer davantage l'enseignement de l'anglais pour des raisons professionnelles et comme langue de travail. Ainsi les entreprises peuvent-elles économiser les frais de formation tout en camouflant l'échec et les difficultés en termes de chiffre d'affaires. De même, ce discours idéologique apporte des bénéfices au gouvernement dans la mesure où il rend moins visible l'échec de sa politique financière et économique. Quant aux établissements d'enseignement, ils se contentent de suivre le mouvement presque sans protester puisque leur budget est alimenté principalement par des fonds publics, et ce d'autant plus que le syndicat des enseignants est peu actif et manque d'effectifs.

La domination de l'anglais dans la société japonaise, donnant un coup de frein au plurilinguisme, n'est pas indépendante de la conjoncture socio-économique aussi bien que politique.

Apport du CECR

La promotion de l'enseignement plurilingue ne peut se passer de la contribution du CECR, même au Japon où une traduction a vu le jour en 2004, grâce au concours d'un germaniste et de son équipe (Nishiyama 2013). Depuis lors le CECR a gagné en notoriété auprès des enseignants-chercheurs de langues aussi bien que dans le milieu éducatif, y compris chez les responsables des politiques linguistiques éducatives. L'intérêt des acteurs porte principalement sur les niveaux communs de référence aussi bien que sur les descripteurs de compétences, sans se préoccuper du plurilinguisme dont le CECR devrait, en principe, être le moteur.

Cet outil de politique linguistique éducative a inspiré au moins deux projets éducatifs au Japon, qui de manière paradoxale contribuent à promouvoir le monolinguisme. Il s'agit, d'un côté, du JF standard mis en oeuvre en 2010 par la Fondation du Japon en faveur de l'enseignement du japonais langue étrangère, et de l'autre du CEFR-J, créé en 2012 par une équipe d'anglicistes pour promouvoir l'enseignement de l'anglais. Ces deux projets s'intéressent avant tout aux niveaux communs de référence aussi qu'aux descripteurs ; le dispositif pour l'anglais cherche à contextualiser les niveaux prescrits par le CECR en faveur des apprenants japonais en divisant les niveaux déjà établis de

manière à mieux les faire correspondre à la compétence d'anglais des Japonais, de sorte que A1 et A2 sont divisés en Pre-A1, A1.1, A1.2, A1.3, A2.1 et A2.2.

Quant au JF standard, il vise à servir de socle commun de l'enseignement du japonais langue étrangère au Japon comme à l'étranger, en exploitant les descripteurs de compétences sur le modèle du CECR, sans prendre en compte cependant sa dimension plurilingue. Alors que l'enseignement du japonais langue étrangère s'est déployé jusque-là dans la communauté internationale sans avoir une structure commune sur laquelle s'appuyer, le JF Standard prétend, lui, servir à l'encadrement de la compréhension mutuelle en japonais.

En dehors de ces deux outils politico-linguistiques, il ne faut pas oublier les universités qui prétendent intégrer les niveaux communs de référence du CECR en faveur de l'enseignement de l'anglais en négligeant, une fois de plus, la dimension plurilingue. De plus, le ministère japonais de l'éducation et de la recherche demande aux établissements d'enseignement secondaire d'aménager leurs propres descripteurs pour l'enseignement de l'anglais dans la perspective d'une meilleure contextualisation des descripteurs. Conçues pour la promotion du monolinguisme de l'anglais comme du japonais, ces mesures manquent en fait de dispositifs plurilingues, ce qui ne permet pas de développer, même au moyen du CECR, un enseignement plurilingue au Japon.

5. Conclusion

Dans le présent article, l'examen chronologique des curricula avant et après la guerre a permis d'examiner la genèse de l'enseignement plurilingue dans l'enseignement secondaire, sans que cette politique se soit imposée comme fil conducteur de la politique linguistique éducative au Japon. Les conditions logistiques, financières et socio-politiques ont joué, chacune à leur manière, pour conduire à ce manque de mise en oeuvre du plurilinguisme, avant de faire place à la primauté de l'anglais dans le cadre de la mondialisation.

Par ailleurs, l'enseignement supérieur après la guerre a remplacé le plurilinguisme élitiste pratiqué dans les lycées de l'ancien régime par une approche plus extensive afin de démocratiser l'éducation. Cette politique linguistique éducative rencontre pourtant des difficultés dans le contexte d'une mondialisation qui accélère la suprématie de l'anglo-américain, malgré son statut parfois contesté. Le temps n'est plus, au moins au Japon, où la diversité linguistique et culturelle se maintenait dans un environnement naturel sans aucune intervention extérieure.

Références

- Cuq J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Kariya T. (1995) *Avenir de la société de l'éducation de masse*. Tokyo : Chuokoron (en japonais).
- Ministère de l'éducation (1958, 1969, 1977, 1989, 1998) *Curricula de l'enseignement/apprentissage au collège*. Tokyo : Imprimerie du ministère des finances (en japonais).
- Ministère de l'éducation (1960, 1989, 1999) *Curricula de l'enseignement / apprentissage au lycée*. Tokyo : Imprimerie du ministère des finances (en japonais).
- Ministère de l'éducation et de la recherche (n.d.) 'Japan's Modern Educational System', http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317220.htm (consulté le 30 avril 2007).
- Momose T. (1990) *Encyclopédie du Japon avant la deuxième guerre mondiale, institution et réalité*. Tokyo : Yoshikawa Kobunkan (en japonais).
- Nishiyama N. (2013) 'Le CECR est-il promu en faveur du monolinguisme ou du plurilinguisme en Asie du Nord-Est?', dans Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marité Vasseur (eds), *Plurilinguisme, vingt ans après?* Paris : Editions des archives.
- Tanaka S. (2005) *Histoire de l'enseignement du français dans les lycées de l'ancien régime*. Nagano : Musée du lycée de l'ancien régime (en japonais).
- Terasawa T. (2014) *Histoire de 'Pourquoi apprendre l'anglais?' dans l'après-guerre: L'anglais comme éducation nationale et processus de la constitution de la tradition*. Tokyo : Kenkyusha (en japonais).

Abstract

The purpose of this article is to examine the evolution of plurilingualism from the point of view of the curricula in language teaching in Japan from the end of the nineteenth century to the present day. Language teaching was not always centred on English in secondary education until the defeat of the Second World War, in particular in high schools before the war. Plurilingualism was promoted in favour of selected young elites in the high school, though with the secondary education curriculum drafted under the leadership of the General Headquarters just after the war, the pedagogical tendency moved towards monolingualism of English for the larger population, gradually evicting other languages in the curricula from 1956 to 2002.

While post-war higher education has continued the plurilingual teaching practices of the high school before the war, post-war higher education has sought to safeguard the plurality of language teaching against the offensive of English, the language of globalization, although its functional value seems less well-founded. In this context, favourable to monolingualism, the relatively limited contribution of the CEFR does not tend to reinforce plurilingualism in the language teaching landscape of Japan.

Keywords: plurilingualism, curriculum, language teaching, secondary education, higher education