

# Le FLE au Japon: un regard croisé franco-japonais

- I. Introduction  
Vincent Brancourt
- II. Crise du FLE et crise du culturalisme  
Keiji Suzuki
- III. La « formule TODAI » : une arme pour le développement  
de l'enseignement des deuxièmes langues vivantes  
Akira Mizubayashi
- IV. Le problème de la non formation pédagogique  
Akira Mizubayashi
- V. Pour un meilleur accueil et un meilleur encadrement  
pédagogique des enseignants  
Hervé Couchot
- VI. Le cadre européen commun de référence pour les langues  
(le CECR): vers une meilleure définition et convergence  
des objectifs d'enseignement et d'évaluation des langues  
Adriana Yokoyama
- VII. Mieux faire entrer « l'altérité » dans la classe  
François Roussel
- VIII. La réforme de l'enseignement du français à l'université  
Kansai  
Utako Kikuchi

## Table ronde. Introduction

Vincent Brancourt  
Université de Keio

Je commencerai par une rapide présentation des professeurs qui ont bien voulu se joindre à cette table ronde.

Tout d'abord Adriana Yokoyama, lectrice à l'Université d'Osaka ; Utako Kikuchi, professeure à l'Université Kansai ; Keiji Suzuki, professeur à l'Université de Tokyo ; Akira Mizubayashi, professeur à l'Université Sophia; François Roussel, professeur invité à l'Université de Langues étrangères de Tokyo ; Hervé Couchot, professeur invité à l'Université de Tokyo.

### I. Composition du panel

Quelques mots ensuite au sujet de la composition du panel. Tout d'abord, j'insisterai sur le fait que notre panel réunit à la fois Japonais et Français, manière d'affirmer au-delà nos différences le fait que nous nous retrouvons tous face à une même situation de crise à laquelle il nous faut réfléchir ensemble.

Je soulignerai ensuite que la composition de ce panel essaie de refléter la diversité de l'enseignement du français en université au Japon. La nature même de notre enseignement et du public auquel nous nous adressons est fort différente. Certains enseignent le français uniquement comme seconde langue à des étudiants de spécialités très diverses, d'autres au contraire travaillent avec des étudiants spécialistes de langue ou de littérature française.

En ce qui concerne la diversité des situations professionnelles, on pourra sans doute regretter l'absence parmi les participants à cette table ronde de professeurs vacataires. A l'origine, nous souhaitions que certains d'entre eux soient présents parmi nous pour parler directement d'une situation dont il faut souligner la précarité et qui fait d'eux, dans le personnel enseignant, les premières victimes de la crise. Malheureusement, une bonne part de ceux que nous avons contactés

n'ont pu se joindre à nous pour la simple raison que beaucoup travaillent en école de langue le samedi. Nous sommes ainsi les premiers à regretter qu'ils ne soient pas représentés ici parmi nous et nous souhaiterions que leur statut précaire reste bien à l'esprit de tous tout au long de cette table ronde.

## II. Un travail collectif

Autre point que j'aimerais souligner, la manière dont s'est élaborée notre table ronde. Même si nous parlerons cet après-midi chacun en notre nom, chacun des points que nous allons développer a fait l'objet de longues discussions entre nous. C'est-à-dire que cette table ronde se présente comme le fruit d'une réflexion collective et de la conscience commune de nous trouver face à une situation de crise qui nous impose de réagir en proposant des mesures concrètes, ce qui nous a conduit d'ailleurs en prendre contact avec différents acteurs du monde du FLE au Japon.

Ajoutons que notre travail s'inscrit dans la lignée de la réflexion qui s'est mise en place au congrès d'automne de la SJLLF durant laquelle Akira Mizubayashi avait d'ailleurs participé à une table ronde sur le même thème, mais aussi dans d'autres cadres comme les Rencontres Pédagogiques du Kansai, en particulier lors des deux tables rondes de mars dernier ou encore il y a deux ans dans une table ronde réunissant des membres du service culturel de l'Ambassade et des enseignants japonais<sup>1</sup>, ou encore bien entendu la SJDF.

## III. La situation du FLE au Japon en université

Avant de donner la parole aux différents intervenants, j'aimerais dresser un rapide tableau de la situation de l'enseignement universitaire du FLE au Japon, tableau qui sera malheureusement partiel et incomplet en l'absence d'enquête globale.

On a pu relever dans le journal *Le Monde*<sup>2</sup> le chiffre de 240.000

---

<sup>1</sup> <http://rpk.web.infoseek.co.jp/GriResu2004/04periode3.pdf>

<sup>2</sup> *Le Monde*, 8 juin 2005; information reprise et discutée sur le site internet de l'association protestant contre les déclarations du gouverneur de Tokyo

étudiants japonais apprenant le français à l'université en 2003 ce qui représenterait une baisse de 10% depuis 1999, alors que pour la même période la population universitaire baissait entre 4 et 5%.

Mais je pense qu'un tel chiffre pris tel quel ne peut pas nous apprendre grand-chose et qu'une analyse mettant en évidence les différents facteurs qui influent sur l'enseignement du français sera plus éclairante.

## 1. Le français seconde langue

Si l'on privilégie tout d'abord le cas du français seconde langue qui rassemble évidemment l'essentiel des apprenants, un des éléments fondamentaux réside dans la décision du Ministère de l'Education en 1998 de ne plus rendre obligatoire l'apprentissage d'une seconde langue vivante en université, ce choix relevant désormais des universités. On peut y voir bien sûr une manière d'institutionnaliser la suprématie de l'anglais et de lui donner une différence de statut avec les autres langues.

Les conséquences d'une telle décision apparaissent de manière claire lorsqu'on la resitue dans une tendance actuelle touchant un bon nombre d'universités qui les conduit à remodeler leur système d'enseignement ; à une conception de l'enseignement privilégiant, avant toute spécialisation, l'acquisition d'une culture générale où les langues étrangères jouaient un rôle important, tend à se substituer aujourd'hui une conception plus technicienne qui met en avant l'apprentissage des savoirs de spécialité. Il ne semble pas exagérer de dire que la réforme de l'Université Municipale de Tokyo représente l'exemple paradigmatique d'un tel mouvement.

Ajoutons bien sûr qu'une telle modification dans les orientations pédagogiques se conjugue aussi avec des préoccupations d'ordre économique que motive pour une bonne part la baisse du nombre des étudiants entrant à l'université. D'un point de vue strictement comptable, réduire les cours de langue qui demandent des moyens

---

<http://www7a.biglobe.ne.jp/%7Emcpmt/chottobenkyo.html#5>, ainsi dans le compte rendu de l'atelier de Bernard Leurs lors de la Journée Pédagogique de Dokkyo 2005.

lourds pour les remplacer par des cours magistraux présente une économie non négligeable.

Enfin – mais ce phénomène a commencé en fait dès les années 1990 – le français proposé comme seconde langue est aujourd’hui dans une situation de plus grande concurrence qu’autrefois où bien souvent le choix proposé aux étudiants se limitait à l’anglais, l’allemand et le français. J’ajoute immédiatement ici que la défense du français doit cependant bien évidemment être conçue dans une optique plurilinguiste où la multiplication de l’accès à un grand nombre de langues étrangères pour les étudiants doit être encouragée tout comme la collaboration entre les enseignants des diverses langues étrangères<sup>3</sup>.

On le voit, l’enseignement de la langue – et en particulier celui de la seconde langue – semble une cible privilégiée de diverses tendances qui ont commencé à se mettre en place ces dernières années. On pourrait prendre ici le cas de l’Université de Konanjosshi dans le Kansai comme un exemple de l’évolution qui s’opère dans certaines universités. On est passé dans cette université d’un système où l’apprentissage de deux langues étrangères était obligatoire à celui aujourd’hui en vigueur où l’anglais est devenu première langue obligatoire et où la seconde langue est facultative, la mettant ainsi en concurrence avec d’autres matières ce qui a déjà entraîné une diminution importante du nombre des cours offerts.

## 2. Le français de spécialité et littérature française

Je continuerai sur l’exemple de cette université pour évoquer le recul aussi des départements de littérature française au moins en ce qui concerne les effectifs dans plusieurs universités. Je pourrais évoquer le cas de Keio où à l’intérieur de la Faculté de Lettres le nombre d’inscrits en littérature française a eu tendance à baisser sur une dizaine d’années. En 2004, l’Université municipale de Tokyo déjà évoquée a perdu son département de Langue et Littérature françaises avec ses 12 professeurs titulaires dont 6 seulement aujourd’hui travaillent encore dans cette université, dispersés dans d’autres

---

<sup>3</sup> Ici je voudrais signaler à nouveau les deux tables rondes des Rencontres Pédagogiques du Kansai cette année qui avaient pris un tel thème comme sujet.

département. On pourrait aussi signaler dans le Kansai l'université Kaiseijoshigakuin à Kobe qui a fermé son département de français. Pour revenir à la situation à Konanjosshi on a assisté à la rentrée 2006 à la fermeture du département de Littérature Française qui accueillait pourtant chaque année en moyenne 80 étudiantes et ce depuis 25 ans. Il s'agissait bien sûr dans le Kansai d'un important département de Littérature Française. Cette fermeture s'est faite au profit de la création d'un nouveau département consacré aux médias et à la communication. Pour parler de cette question aussi du point de vue des enseignants, il faut ajouter que cette réforme a entraîné la dispersion des 8 enseignants titulaires vers le nouveau département ou des départements déjà existants ; par ailleurs, le nombre des professeurs vacataires est passé en quelques années de 30 à aujourd'hui 9.

### 3. Une situation contrastée : quelques signes d'espoir

En contraste avec ces chiffres inquiétants, il faudrait aussi en évoquer d'autres plus optimistes. Dans de nombreuses universités qui ont gardé un système de deux langues obligatoires, le français maintient sa position – c'est le cas par exemple des facultés de Lettres ou d'Economie ici à l'Université de Keio. On pourrait évoquer aussi l'augmentation cette année du nombre des candidats pour les sections de spécialistes de la langue française à l'université Sophia ou à Gaigo.

C'est-à-dire que si crise il y a, elle ne porte pas nécessairement sur une hypothétique baisse du « désir de français » dans la société japonaise, mais bien plutôt elle s'explique en partie comme la conséquence d'une modification du cadre universitaire qui rend l'enseignement des langues et plus particulièrement de la deuxième langue plus précaire. C'est à cette précarisation que nous sommes confrontés et qu'il s'agit d'essayer d'apporter des solutions, en particulier en faisant retour sur notre pratique enseignante. C'est ce que nous allons tenter de faire dans les communications qui vont suivre.

## Crise du FLE et crise du culturalisme

Keiji Suzuki  
Université de Tokyo

Comme vient de l'annoncer M.Vincent Brancourt, ma tâche est de replacer la question de la crise de l'enseignement du FLE dans un cadre plus vaste, en l'occurrence, dans le cadre de la crise du culturalisme. Dans les lycées japonais d'avant guerre l'enseignement des langues étrangères européennes (anglais, allemand, français) constituaient le noyau de tout l'enseignement supérieur. Les classes auxquelles appartenaient les étudiants étaient appelées par le nom de la langue qu'ils avaient choisie: la classe 甲 pour l'anglais, la classe 乙 pour l'allemand et la classe 丙 pour le français. A travers la langue de chaque pays, c'était aussi et surtout avec sa philosophie, sa littérature et sa culture générale qu'ils pouvaient se familiariser.

Il s'agit de ce qu'on peut appeler le "culturalisme", lequel nourrissait de nombreux ressortissants des lycées d'avant guerre, devenus plus tard, hommes politiques, chefs d'entreprises ou universitaires. On pouvait alors imaginer assez facilement des hommes politiques de type humaniste qui citeraient par coeur des textes de Goethe ou de Montaigne par exemple.

Or, ce qu'on constate aujourd'hui, c'est bel et bien la crise de ce culturalisme.

L'éconocentrisme triomphant partout dans la société, et jusqu'au sein des universités, a tendance à chasser ce "luxe" consistant à apprendre une langue, voire à acquérir une quelconque connaissance, indépendamment du bénéfice immédiat que cela apporterait.

Cette tendance généralisée dans la société japonaise explique plusieurs phénomènes qui viennent d'être relevés par Vincent.

1. D'abord, il est plus qu'évident que la vision pragmatiste et anti-culturaliste de l'enseignement est à l'origine du mouvement de certaines des récentes "réformes" du monde universitaire.

Les facultés, qui sont censés avoir plus de rapport avec la réalité immédiate —la faculté des sciences ou de technologie notamment — sont valorisées au détriment de celles qui semblent en avoir moins — la

faculté des lettres entre autres. Vincent vient d'évoquer les cas de l'université de *Konanjoshidai* ou de l'université municipale de Tokyo.

2. Le retrait général des deuxièmes langues étrangères devant l'anglais s'explique aussi en partie par la même vision utilitariste. En effet, l'ordre d'importance parmi les langues étrangères est désormais établi uniquement en fonction de leur utilité immédiate, et non, en fonction de la curiosité intellectuelle qu'elles peuvent susciter. Le savoir à acquérir est donc évalué à l'aune de sa "rentabilité" immédiate, sauf à appeler rentabilité ce gain culturel qui enrichit l'homme en favorisant l'accès à une vue plus large sur le monde et à l'exercice d'un esprit critique.

3. Mais ce qui me paraît aussi important, c'est que le tassement du français par rapport à d'autres langues étrangères, conséquence de la dispersion des intérêts d'étudiants à l'égard des langues étrangères, phénomène observé aussi bien dans les universités qu'hors d'elles, pourrait être aussi analysé en rapport avec ce déclin du culturalisme. Vincent vient de citer le chiffre montrant la baisse des étudiants apprenant le français à l'université. A *Todai* aussi, on remarque une chute assez spectaculaire ces dernières années.

Mais en dehors des universités aussi on peut trouver des phénomènes semblables. Le journal *Asahi*, dans son édition du 9 mars 2005 a indiqué le nombre des exemplaires vendus pour chacun des cours de langues étrangères diffusés par le N.H.K. soit à la télé, soit à la radio. Or, il a chuté de 20% entre 1994 et 2004 pour le français et l'allemand, aussi bien pour les cours à la télé que pour les cours à la radio, alors que les chiffres pour presque toutes les autres langues sont à la hausse. Le nombre des exemplaires des cours de l'italien à la télé a augmenté de 50% pour la même période, le coréen de 250% (il s'agit de l'effet d'un fameux drame coréen, "Fuyu no sonata"), le chinois de 15%, et l'espagnol de 10%.

Il me faut insister essentiellement sur une chose: on aurait pu et dû accepter ce tassement s'il était vraiment fondé sur un vrai multiculturalisme et un véritable multilinguisme, c'est-à-dire sur respect de la diversité culturelle et linguistique. Il me semble cependant qu'il n'en est rien. Il paraît bien plutôt que ce phénomène est beaucoup



moins lié à la véritable conscience de la différence de chaque culture et de chaque langue, qu'à celle de son absence; qu'il s'agit moins d'un vrai multiculturalisme qui doit conduire à la découverte de l'altérité que d'un faux multiculturalisme qui finit au contraire par tout niveler.

Nous avons aujourd'hui et chaque jour, des millions de morceaux d'informations diffusés par internet ou par la télé. Pourtant, et contrairement à ce qu'on pourrait croire, je pense que cette abondance de connaissances et d'images, au lieu d'aider à prendre une conscience plus aiguë de la vraie diversité des cultures et des langues, risque au contraire de produire, au-delà d'un sentiment superficiel de la pluralité des cultures, celui de l'équivalence qui existe entre elles.

L'actuelle dispersion des intérêts d'étudiants à l'égard des langues étrangères, qui, en soi, n'est pas une mauvaise chose, je le répète, et le tassement du français comme l'une de ses conséquences, ne me semble malheureusement être, en réalité, le plus souvent qu'un aspect de ce faux multiculturalisme, qui résulte lui-même du déclin du culturalisme dont il est ici en question.

J'ai jusqu'ici analysé l'actuelle crise de l'enseignement en rapport avec l'une de ses causes possibles. Quelles pourraient être des solutions ? Pas question de retourner à l'ancien culturalisme poussiéreux. D'ailleurs, celui-ci, il est vrai, confinait souvent à un dilettantisme élitiste détaché de la réalité. Il s'agit plutôt de constituer un nouveau culturalisme. Culturalisme plus ancré dans la réalité, plus communicatif, plus réaliste, mais également conçu pour rendre possible, à travers le contact approfondi avec une culture et une langue, la découverte de l'altérité, c'est-à-dire la découverte des autres visions et des autres perspectives sur le monde.

Pour cela, il faut sans doute amérifier les programmes des enseignements à l'université; il faut sans doute repenser aussi les contenus des manuels de la langue. Je me permets en passant de faire mention d'un nouveau manuel de *Hosodaigaku* préparé par Mme Yoko KUDO. Là, surtout, dans un document DVD, on trouve une tentative intéressante d'associer des mots et des phrases français aux images

très évocatrices et même très poétiques; celles du marais salin de Guérande, du soleil couchant sur une grande rivière au Mali, le marché de Bamako, des femmes noires assises cousant de grandes étoffes colorées, etc. Mais de tous ces problèmes techniques d'enseignement, il sera plus tard question dans les communications que donneront nos collègues.

Pour ma part, je me permets pour finir, d'avancer une proposition qui, me semble-t-il, pourrait être efficace non pas peut-être pour créer tout de suite ce nouveau culturalisme lui-même dans la société et dans l'enseignement mais efficace du moins pour en juter les bases solides. Il s'agit de développer davantage l'enseignement d'autres langues étrangères que l'anglais dans le cycle de l'enseignement secondaire, au lycée surtout. De donner aux lycéens les occasions de connaître les cultures de plusieurs pays sous d'autres formes que de simples connaissances de l'histoire ou de la géographie. Sous d'autres formes que celle des noms abstraits des personnages historiques ou des villes avec leurs populations. A savoir à travers l'apprentissage de la langue elle-même. J'y vois le meilleur moyen de se soustraire à un faux multiculturalisme superficiel et caricatural pour se rapprocher d'un multiculturalisme plus authentique.

Dans cette perspective à moyen terme, les chiffres donnés par le ministère de l'éducation et des sciences paraissent encourageantes: dans les lycées publics en effet, entre 1995 et 2005, on a enregistré la multiplication par 3 du nombre des lycées où on enseigne d'autres langues que l'anglais. Le français profite de cette augmentation et il occupe le deuxième rang en 2005 avec 9.427 étudiants inscrits, ce chiffre englobant également les étudiantes des lycées privées (3.970 dans les publics et 5.457 dans les privés), derrière le chinois (553 lycées, 22.161 inscrits), devant le coréen (286 lycées, 8.891 inscrits) ou l'allemand (105 lycées, 4.198 inscrits). On peut y voir un effet de la politique menée par les gouvernements dans la direction du multilinguisme.

Mais pour que cela ne soit pas un simple alibi, il faut poursuivre les efforts en vue de pérenniser ces évolutions porteuses d'espoir. Car, du moins dans l'agglomération de Tokyo, il y a encore très peu de lycées où l'on enseigne une deuxième langue étrangère et si, on se limite au

français, il semble qu'on ait même observé une baisse des étudiants inscrits ces dernières années, dans le lycée *Gyosei* par exemple.

Par ailleurs, on constate qu'il existe toujours un grand écart entre le nombre de ceux qui apprennent une deuxième langue étrangère au lycée ( plus de 9.000 donc pour le français) et le nombre de ceux qui choisissent cette langue à l'occasion du concours d'entrée à l'université. Selon le centre national pour les examens d'entrée à l'université, le nombre des étudiants qui ont passé cet hiver l'examen du français organisé par ce centre , était de 141, alors que plus de 500.000 étudiants ont passé l'épreuve d'anglais. Et ce chiffre pour le français n'a pas vraiment varié depuis des années, de même que ceux que nous connaissons pour d'autres langues étrangères telles que l'allemand ou le chinois par exemple, qui stagnent eux aussi.

A ce jour et malgré la nécessité fondamentale de l'enseignement des secondes langues étrangères aux lycées pour réactiver l'enseignement des langues étrangères tout court, pour l'orienter dans une direction plus humaniste, on reste encore très loin du but. Il reste encore beaucoup à faire en resserrant davantage les liens entre les universités et les lycées.

Je crois que M.Akira Mizubayashi abordera à sa façon ces mêmes questions et qu'il avancera des propositions très concrètes.

La « formule TODAI » :  
une arme pour le développement de  
l'enseignement des deuxièmes langues vivantes

Akira Mizubayashi

[http://web.mac.com/akira\\_mizubayashi/iWeb/](http://web.mac.com/akira_mizubayashi/iWeb/)

## I. Vers une réforme des concours d'entrée en université

En écho avec ce qui a été dit par Keiji SUZUKI à propos de l'espoir de renforcer les Humanités par l'introduction d'une deuxième langue vivante dans l'enseignement secondaire, j'attirerai votre attention sur la nécessité et sur l'importance d'une réforme à engager au niveau des concours d'entrée en université.

Selon les statistiques, on compte environ 9500 élèves qui apprennent courageusement le français comme deuxième langue vivante. C'est à la fois peu et beaucoup. Peu, si on pense qu'il y a près de 2 millions de lycéens au Japon ; mais beaucoup par rapport au nombre de candidats à l'épreuve de français en *Center-Shiken* qui est de l'ordre de 150 personnes. Je ne néglige pas, bien entendu, ceux qui étudient le français comme première langue vivante, ni l'importance de la lutte pour la sauvegarde du français comme langue d'examen dans les concours. Mais, s'agissant des lycéens apprenant le français, la priorité doit être accordée à la situation du français deuxième langue vivante. C'est l'évidence même.

### I-1. Le français au lycée : une cause à gagner

- La situation du monolinguisme anglais dans le contexte scolaire est une réalité appauvrissante. Comme l'a souligné Keiji SUZUKI, si l'on veut développer les Humanités, c'est-à-dire la culture

générale au vrai sens du terme, dans l'enseignement universitaire, l'ouverture vers d'autres visions, d'autres valeurs par l'apprentissage d'une deuxième langue vivante, voire d'une troisième langue vivante est une étape incontournable. Il faut sans doute rappeler ici que dans les pays européens, apprendre deux ou trois langues vivantes constitue une norme jamais remise en question.

#### I-2. 9500 lycéens à encourager et protéger

- Pour sauvegarder et même renforcer la place du français dans l'enseignement des langues vivantes au Japon, le moyen le plus efficace est, j'en suis persuadé, l'introduction et l'institutionnalisation de l'apprentissage d'une deuxième langue vivante dans l'enseignement secondaire. Actuellement, 9500 lycéens étudient le français en plus de l'anglais. Comment inciter ces lycéens courageux à persévérer dans leur effort ? Comment augmenter leur nombre ? Telles sont les questions qui méritent d'être posées.

#### I-3. Une situation décourageante

- La situation la plus décourageante pour les lycéens qui apprennent le français deuxième langue, c'est celle de la non reconnaissance de leur effort supplémentaire : leur effort d'apprendre le français ne sert à rien au niveau des concours d'entrée en université. L'énergie déployée pour apprendre une langue en plus de l'anglais est totalement ignorée par le système des concours d'entrée.

#### I-4. Qu'est-ce que la « formule TODAI » ?

- C'est une formule originale de l'épreuve d'anglais qui introduit au sein d'elle-même des questions de français et d'autres langues. Qu'est-ce que la « formule TODAI » ? Je retiendrai trois caractéristiques :
  - ◆ L'introduction de questions de français, d'allemand, de chinois, de russe, d'espagnol et de coréen à l'intérieur de l'épreuve

d'anglais

- ◆ La possibilité de choisir sur place et sans déclaration préalable une de ces six langues pour les Questions IV et V (il y a cinq Questions dans l'épreuve d'anglais)
- ◆ La simplicité et la facilité des questions de français par rapport à celles d'anglais (mais elles ne sont pas suffisamment faciles pour être abordées par les lycéens qui apprennent le français deuxième langue. Je reviendrai sur ce point dans un instant.)

#### I-5. Le sens et la portée de la « formule TODAI »

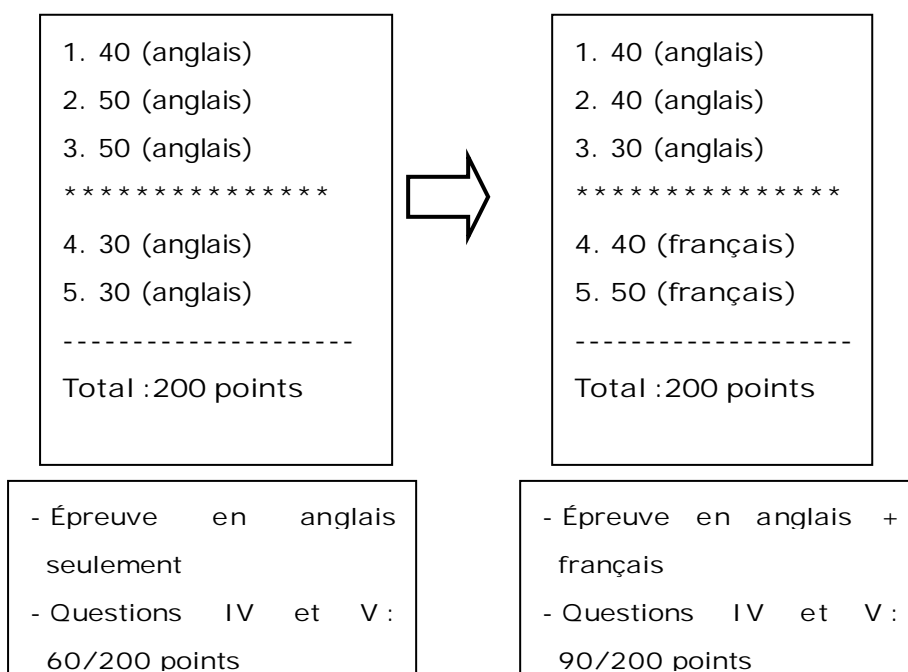
- Ce qui est intéressant, indépendamment des intentions initiales des concepteurs de cette formule hybride que je ne suis pas en mesure de connaître, c'est la possibilité que nous avons d'en faire une arme efficace pour lutter contre le monolinguisme anglais.
- On peut en effet *interpréter* ou *réinterpréter* la « formule TODAI » comme une sorte de message d'encouragement lancé en direction des lycéens qui apprennent le français deuxième langue vivante.
- La « formule TODAI » repensée et réadaptée au contexte d'aujourd'hui est une très forte incitation à l'apprentissage d'une deuxième langue vivante, à condition qu'un dispositif favorisant ceux qui ont le courage de l'apprendre soit mis en place dans les concours d'entrée. Il s'agit de leur accorder un *traitement préférentiel*, en les avantageant dans le choix des questions d'une langue autre que l'anglais insérées à l'intérieur même de l'épreuve d'anglais. Il s'agit donc d'une sorte de *discrimination positive*, je n'hésiterai pas à le dire.
- Ce qui me paraît essentiel dans cette perspective, c'est de poser *les questions d'une deuxième langue vivante réellement adaptées au niveau des élèves qui l'apprennent*. Dans le cas de la « formule TODAI » en français, contrairement à celui de l'allemand, le niveau exigé reste encore très au-dessus de celui des élèves. (Certains élèves du lycée MUSASHI, actuellement étudiants à TODAI, ayant étudié l'allemand deuxième langue

vivante, ont choisi la « formule TODAI » et l’ont trouvée tout à fait abordable.)

#### I-6. Propositions concrètes

- Je proposerai donc que les enseignants de français œuvrent dans leur université respective en faveur de la mise en place d’une *politique de traitement préférentiel* visant à encourager les lycéens à persévérer dans leur apprentissage du français.
- Il s’agit concrètement d’imaginer une *épreuve hybride* (anglais+une autre langue) en s’inspirant de la « formule TODAI » avec un coefficient sensiblement plus élevé attribué aux deuxièmes langues.
- Les témoignages du proviseur et du directeur d’études du Lycée MUSASHI à Tokyo, Monsieur YAMAZAKI et Monsieur KAJITORI : le Lycée MUSASHI est un des lycées pilotes qui, depuis dix-huit ans, pratiquent l’enseignement des deuxièmes langues vivantes, tout en leur accordant la place qu’elles méritent. *« Si une politique de traitement préférentiel des deuxièmes langues était appliquée, les établissements secondaires se sentiraient fortement aidés et encouragés. »*

#### I-7. Un exemple de traitement préférentiel des deuxièmes vivantes



Les candidats mono-langue (anglais seulement) sont notés sur 200 points. Si un candidat choisit la formule hybride (anglais + français), il sera noté en anglais sur 110 points et en français sur 90 points.

\* \* \*

## II. Construire un front commun

- Le sort du français, c'est aussi celui des autres langues : d'où la nécessité de constituer une commission inter-linguistique — français, allemand, espagnol, russe, chinois, coréen etc. — à l'intérieur de chaque établissement.
- Mais cette collaboration doit être recherchée au-delà des murs de chaque université, c'est-à-dire entre les universités (exemple : principales universités de la région du Kanto) et même au niveau des *GAKKAI* de langues.

## III. Faire des démarches auprès du Ministère de l'Éducation nationale (*Monkashō*)

Légitimer, institutionnaliser et, à long terme, universaliser l'enseignement des « langues vivantes II » :

- Soit au nom de la commission inter-linguistique
- Soit au nom d'une Association Nationale des Professeurs de Langues Vivantes (à construire) pour l'institutionnalisation de l'enseignement des deuxièmes langues vivantes

## IV. Construire des relations approfondies et durables avec les collèges et lycées

- Prendre contact avec des chefs d'établissement (lycées) pour les inciter à introduire l'enseignement des deuxièmes langues vivantes



- Leur apporter un soutien
  - Leur présenter par exemple l'expérience extrêmement enrichissante du lycée MUSASHI
- II. Proposer aux élèves l'apprentissage d'une deuxième langue — français, allemand, chinois, coréen
  - III. Possibilité d'effectuer un séjour de deux mois à l'étranger à l'issue de trois années d'apprentissage, etc.)

## Le problème de la non formation pédagogique

Ce que je viens d'avancer sur la « formule TODAI » est une réponse d'ordre institutionnel qu'on pourrait envisager face à la crise actuelle du français. Mais réfléchir sur ce qu'on peut faire au niveau institutionnel ne suffit pas bien évidemment. Il est tout aussi nécessaire d'engager des réflexions qui se situent au niveau même de notre « métier », c'est-à-dire au niveau de notre pratique professionnelle en tant qu'enseignant de français.

Pour cela, je voudrais aborder en priorité la délicate question de la formation pédagogique des enseignants.

### 1. Contradiction entre la formation et la pratique

- L'écrasante majorité des enseignants japonais de français sont des chercheurs en littérature, en linguistique, en histoire, en philosophie etc. Mais les cours qu'ils assurent sont pour l'essentiel des cours de français deuxième langue. Rares sont les professeurs qui n'enseignent que la littérature française, l'histoire de France ou la philosophie française... On peut les compter sur les doigts. Il y a donc une contradiction flagrante entre leur formation et la réalité de leur enseignement.

### 2. Un non-dit consensuel

- La grande majorité des professeurs enseignent donc le français élémentaire à des étudiants débutants non spécialistes. C'est un fait qu'il faut bien reconnaître. Mais, qu'ils soient titulaires ou vacataires, ils sont recrutés en général en fonction des articles qu'ils ont écrits dans leur spécialité. Au fond de cette pratique qui a une longue histoire semble se cacher un non-dit consensuel selon lequel la science ou la réflexion pédagogiques ne constituent pas un bagage vraiment nécessaire de l'enseignant.

### 3. La pédagogie : un parent pauvre

● La pédagogie est donc frappée de discrédit ; elle souffre d'un manque de dignité. Les jeunes chercheurs qui présentent leur communication dans notre Congrès biannuel sont-ils prêts à se trouver devant un public de débutants et à leur donner un cours capable de susciter le *désir* d'apprendre le français au lieu de le tuer définitivement ? Ce n'est rien moins que certain. Ne sont-ils pas plutôt habités par le non-dit consensuel que je viens de signaler ? Sans doute. La pédagogie est donc traitée en parent pauvre. En tout état de cause, l'absence de *souci pédagogique* est un phénomène bien réel. N'y a-t-il pas encore des cours dont le contenu consiste essentiellement à obliger les étudiants à apprendre par cœur des pages entières d'un livre, voire d'un dictionnaire ? Ce sont des cas limites, certes. Mais ils n'ont pas totalement disparu.

### 4. Un double manque

● C'est peut-être cet état d'esprit trop exclusivement chercheur, allant de pair avec la disqualification de la pédagogie, qu'il faut remettre en question pour dynamiser l'enseignement du français dans ce pays. Les professeurs japonais, quand il s'agit de recruter un(e) Français(e), cherchent souvent un(e) agrégé(e) ou un(e) capésien(ne). Or l'agrégation et le capes sont des titres qui attestent l'aptitude à l'enseignement et non à la recherche. Ce ne serait sans doute pas une mauvaise chose que nous ayons, nous autres enseignants japonais, une exigence pédagogique quelque peu semblable à l'égard de nous-mêmes. Nous devrions prendre exemple sur toute la compétence pédagogique dont fait preuve un agrégé ou un capésien. En tout cas, je suis persuadé, pour ma part, qu'il faut concrétiser, mettre en forme cette exigence pédagogique, d'autant plus que les enseignants du secondaire sont astreints à une formation pédagogique, même si elle souffre d'une sclérose et d'un formalisme asséchant. Pourquoi eux ? Pourquoi pas nous ? De quel droit échappons-nous à cette exigence ?

● Le manque de formation pédagogique chez les enseignants de

français (ou plutôt une faible prise de conscience de ce manque) d'une part et l'absence de structure universitaire permettant de conduire les futurs enseignants de français vers des réflexions pédagogiques d'autre part, tels sont les problèmes graves auxquels il est urgent de remédier d'une manière ou d'une autre. Certaines des propositions qui vont être présentées dans un instant par Hervé Couchot me semblent aller tout à fait dans ce sens. Enfin, j'ajouterai que ce que je dis n'est pas nouveau. Bien au contraire, car dans le numéro 33 de la revue de la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF 日本フランス語教育学会) par exemple, on trouve un article de Madame Monique Le Lardic de l'université Aoyamagakuin qui dresse un constat similaire et attire notre attention sur le *double manque* dont je viens de souligner le méfait ravageur.

## 5. Vers une amorce de solution

- Le problème se pose donc à un double niveau.
  - ◆ Comment préparer les futurs enseignants de français (chercheurs en littérature, en sciences du langage, etc.) à une carrière d'enseignant au sein de l'institution universitaire, mais aussi en dehors des structures académiques (via, par exemple, le concours des bourses du gouvernement français) ?
    - Ne faut-il pas réserver une petite place, au niveau de la maîtrise et du doctorat en *Daigakuin*, à un cours de formation pédagogique véritablement digne de ce nom ?
    - Ne faut-il pas exiger de tous les candidats au Concours des bourses du gouvernement français une *préformation*, une *préorientation* pédagogiques afin de susciter chez eux une prise de conscience, puisque de retour au Japon, la quasi-totalité des boursiers se destinent à une carrière d'enseignant ?
  - ◆ Comment créer et maintenir une structure de solidarité professionnelle intra et interuniversitaire permettant l'épanouissement du souci pédagogique ?

Pour un meilleur accueil et un meilleur encadrement  
pédagogique des enseignants

Hervé Couchot  
Université de Tokyo

Mon intervention portera principalement sur trois points :

- La prise de contact avec le lieu d'enseignement et les moyens d'améliorer l'information auprès des nouveaux professeurs
- La formation et l'encadrement pédagogiques des enseignants
- Le renforcement du travail en équipe

1 — Une information plus approfondie sur l'organisation et les ressources du lieu d'enseignement

Qu'ils soient vacataires ou titulaires, japonais ou natifs, l'accueil et la prise en charge des nouveaux professeurs — *a fortiori* lorsqu'ils débutent dans le métier — doivent pouvoir être améliorés sous plusieurs aspects.

Les questions qui se posent lorsque l'on découvre un nouveau lieu d'enseignement, sont multiples et, malgré la qualité de l'accueil il est rare, faute de temps ou tout simplement, parce que l'on ne pense pas à demander toutes les informations qui peuvent nous être utiles, d'obtenir une réponse à toutes les questions que l'on peut se poser avant ou pendant les cours.

Nous proposons tout d'abord d'élaborer une sorte de *vademecum* de l'enseignant en français et en japonais recensant les principales informations utiles à connaître pour un enseignant qui découvre un nouvel établissement. Ce document — dont nous vous faisons circuler un exemplaire provisoire — pourrait être mis en ligne et téléchargé sur un ou plusieurs sites stratégiques du point de vue de l'enseignement du français, dont l'identité reste à préciser ; par exemple le nouveau site de l'Ambassade de France destiné aux candidats au concours des bourses du gouvernement français dont la plupart deviennent enseignants.

## 2 — Améliorer la prise en charge et l'encadrement pédagogiques des enseignants dans la continuité

Hormis ce document que nous soumettons à votre examen critique et parce que rien ne remplace le contact direct avec les collègues, nous proposons de créer une sorte de système de tutorat reposant sur la formule des classes ouvertes. Cette formule existe déjà pour l'enseignement du français dans le *Kantô* et le *Kansai*. Il s'agit en quelque sorte de la développer et de l'étendre.

### 2-1 Nos intentions

Il va de soi que nous ne proposons pas de reproduire à l'identique le système du tutorat français pour au moins trois raisons :

- d'abord parce qu'en l'absence d'un inspecteur pouvant choisir un véritable enseignant-tuteur en fonction de ses compétences pédagogiques, on voit mal de quel droit chacun d'entre nous s'autoproclamerait tuteur et superviseur patenté de l'enseignement de ses collègues.
- D'autre part, qu'il soit natif ou japonais, aucun enseignant n'est jamais suffisamment ni définitivement formé. La formation pédagogique repose sur des expérimentations et une remise en question permanente.
- Enfin par ce qu'il ne s'agit nullement de recréer un rapport hiérarchique de maître à disciple suffisamment prégnant dans les universités japonaises.

Il s'agit avant tout, à nos yeux, de favoriser de véritables échanges pédagogiques réciproques tout au long de la première année d'enseignement au moins, et pour cela, de réfléchir collectivement sur nos propres pratiques d'enseignants en se rendant mutuellement visite. C'est aussi et déjà un premier moyen de faire entrer l'altérité dans nos cours pour essayer de les enrichir et

de les rendre plus stimulants pour tous.

En voici à présent les grandes lignes et les variantes envisageables

## 2-2 Son organisation et ses différentes formules possibles

- Un enseignant volontaire et ayant l'habitude de faire des cours dans le lieu d'enseignement pourrait se charger à la fois de l'accueil des nouveaux professeurs et de la présentation de l'université. Il accepterait que ces derniers assistent et participent à quelques-uns de ses cours afin de leur montrer concrètement comment il procède tant au niveau de l'organisation et de la progression de son enseignement qu'en matière d'évaluation et d'examens (Quelques exemples de sujets proposés lors des années précédentes pourraient ainsi utilement aider et stimuler les professeurs moins expérimentés dans l'élaboration de leurs propres évaluations).

- En retour, le « tuteur » viendrait observer et assister les nouveaux enseignants dans un ou deux cours (voire plus s'il y a une demande) en leur prodiguant si besoin est ses conseils. En contact permanent avec eux, il pourrait également profiter de cet échange pour recenser leurs suggestions ainsi que les problèmes divers rencontrés au cours de leur enseignement.

- Avec ce système de classes ouvertes, on peut tout aussi bien envisager de suivre des cours d'un professeur qui enseigne dans une autre université. Un groupe de « tuteurs » volontaires répartis sur différentes universités dans le *Kantô* est actuellement en train de se constituer, qui pourrait participer activement à cette formule expérimentale.

- D'autre part, il nous semblerait intéressant d'associer à ce dispositif les *teaching assistant* (assistants d'enseignement) même si tous ne se destinent pas au métier de professeur, en les faisant participer plus activement à la pédagogie et aux pratiques de classe.

- Enfin, si ce système ne peut probablement fonctionner dans un premier temps que sur le bénévolat, on peut aussi imaginer qu'en l'institutionnalisant — et en vue de le pérenniser — une rémunération pourrait venir récompenser cette charge de travail supplémentaire inhérente aux fonctions d'« enseignant-tuteur », comme cela se fait en France dans le secondaire.

### 3 — Renforcer la cohésion et la cohérence du travail en équipe

Dans le même souci de dynamiser l'enseignement du français à l'université et d'engager une réflexion pédagogique commune dans la durée, nous pensons qu'il est possible et souhaitable d'améliorer le travail en équipe ; en particulier, mais pas seulement, pour les enseignants qui se partagent une même classe.

Voici les quatre propositions que nous souhaitons faire à ce sujet :

#### 3-1 Instaurer un cahier de liaison électronique

C'est un outil précieux pour suivre précisément la progression de chaque enseignant et réfléchir éventuellement aux « ponts » que l'on peut jeter d'un cours à l'autre (appui sur le vocabulaire ou la grammaire déjà exploités par exemple). Cela pourrait également permettre d'éviter les redites inutiles et le temps perdu à reprendre des points déjà assimilés par les étudiants.

En dehors de la vision panoramique et du plus grand confort d'archivage que favoriserait ce cahier de liaison, il serait possible pour les enseignants et moyennant un code d'accès de le consulter depuis leur domicile.

On trouve certes déjà une expérience de cahier de liaison électronique dans certains lieux d'enseignement, tels que l'Institut Franco-japonais de Tokyo par exemple, mais il ne permet pas à notre connaissance à l'ensemble des enseignants de prendre connaissance de



la progression de leurs collègues.

3-2 Réfléchir en commun avant le début de chaque semestre sur les façons de proposer un emploi du temps globalement cohérent pour les cours de français

- Éviter de proposer plusieurs fois le même cours de français le même jour à la même heure pour ne pas se retrouver avec des effectifs réduits à une peau de chagrin.
- Éviter d'entrer en concurrence directe avec d'autres cours de spécialité potentiellement plus attractifs.

Il faut pour cela et dans la mesure du possible que les professeurs à plein temps s'adaptent en priorité aux options prises par les professeurs vacataires qui, on le sait, ont beaucoup moins de disponibilités et de latitude de choix dans leur emploi du temps. Une prise de connaissance suffisamment précoce de ces options permettrait aux enseignants titulaires de réfléchir à une meilleure répartition de leurs cours.

3-3 Réorienter dans la mesure du possible les étudiants vers des cours qui correspondent davantage à leur niveau (quitte à se mettre d'accord avec d'autres enseignants pour se transmettre leurs notes)

NB : une enquête détaillée distribuée en japonais et en français en début de semestre à tous les étudiants peut permettre d'avoir une vue d'ensemble sur le nombre de leurs années d'étude du français, leur profil et leur maîtrise globale de la langue.

3-4 Organiser une véritable réunion pédagogique trimestrielle autour d'un ou de plusieurs thèmes précis

Ce type de réunion existe déjà, comme vous le savez, au Japon

dans le cadre du Péka (*Pédagogie wo Kangaeru Kai / ペダゴジーを考  
える会*) — groupe de recherche en didactique du français (<http://peka.cool.ne.jp/>) créé en 1989 — même si la plupart des échanges se font en japonais (sauf lorsque des français y assistent). Nous souhaiterions dans le même esprit mettre en place l'équivalent en langue française (ce qui ne veut évidemment pas dire seulement pour des français), dans un premier temps à l'échelle des universités où l'on enseigne le français et ultérieurement, si la formule prend, dans un cadre interuniversitaire.

—> Quelques exemples de thèmes envisageables (parmi bien d'autres) :

- Les liaisons possibles entre le cours de grammaire et le cours de conversation
- L'examen critique des qualités et des défauts des manuels que l'on utilise (dans la perspective d'un travail commun à partir d'un manuel unique)
- Définition d'une progression type pour l'enseignement de la grammaire
- Présentations de supports ou de matériaux pour faire cours stimulants pour les étudiants (idées de cours, textes, vidéos, sites internet, etc.)

Cette réunion pourrait en même temps permettre de faire le point sur les différents problèmes rencontrés par les enseignants au cours du trimestre.

3-5 Créer une banque de cours et de documents utiles pour faire cours laissés à la discrétion des collègues

- On pourrait d'abord alimenter dans un premier temps cette banque avec des fiches de cours qui ont fait leur preuves (Par exemple certains dossiers pédagogiques téléchargeables sur le site de RFI

en français facile —  
[http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_enseigner.asp](http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_enseigner.asp) — ou  
les exercices en ligne du site de TV5 « 7 jours sur la planète » —  
<http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours/> — destinés à la  
compréhension orale, les fiches pédagogiques du magazine *Le  
français dans le monde* ou encore des exemples d'évaluations  
conformes au cadre européen des langues accessibles sur le  
site du Centre international des Études Pédagogique CIEP.Cf.  
<http://www.ciep.fr>). Ces documents ont l'avantage d'être adaptés à  
des niveaux différents, de permettre aux apprenants de poursuivre  
le travail à la maison en réécoutant les supports audio ou  
audiovisuels téléchargeables et de donner aux enseignants des  
idées pour élaborer leurs propres cours.

- Par ailleurs, chaque professeur qui le désire pourrait laisser de  
façon anonyme une copie des cours qui lui semblent les plus  
profitables et les plus stimulants pour les étudiants dans des  
dossiers prévus à cet effet mentionnant l'intitulé et les objectifs du  
cours ainsi que le niveau des étudiants auxquels il s'adresse.
- On pourrait par la suite envisager de rassembler et de mettre en  
ligne ces différents matériaux pédagogiques et ces idées de  
cours sur un site interuniversitaire consacré à l'enseignement  
du français au Japon.

## CONCLUSION

Il nous semble utile pour finir d'expérimenter ces différentes  
propositions avec les nouveaux enseignants au moins. D'abord  
parce que ce sont ceux qui ont le moins d'expérience et qui en ont le  
plus besoin et, en second lieu, afin que certaines habitudes  
pédagogiques deviennent à la longue des quasi  
« automatismes ».

Il y a toute une culture pédagogique à imaginer et à construire dans  
la durée en complément des initiatives plus ponctuelles qui existent  
déjà, telles que les Journées Pédagogiques de Dokkyo ou les  
Rencontres Pédagogiques du Kansai notamment.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR): vers une meilleure définition et convergence des objectifs d'enseignement et d'évaluation des langues

Adriana RICO-YOKOYAMA  
Université d'Osaka

## Introduction

En prolongement aux différents points soulevés précédemment par mes collègues, j'interviendrai, quant à moi, sur l'importance de la clarté, de la transparence, de la coordination et de la cohésion entre les différentes entités concernées par l'enseignement/apprentissage des langues au Japon, au niveau de leurs actions, programmes et objectifs.

Ces entités sont le ministère de l'éducation nationale (le Monbukagakusho), les institutions qui offrent des cours de français (collèges, lycées, universités, écoles de langues), les enseignants, les apprenants, les éditeurs, les institutions chargées d'établir des évaluations et certifications en langues, etc..

Dans cette optique, je m'attacherai à montrer l'utilité d'adopter un « cadre » permettant de conjuguer les actions et les efforts de chacune des parties afin d'atteindre l'objectif commun et ultime de donner à l'apprenant les meilleures conditions possibles d'enseignement/apprentissage et les clés de son autonomie.

L'attention sera, enfin, portée sur l'intérêt de profiter des travaux effectués par la division linguistique du Conseil de l'Europe, avec l'élaboration du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (le CECR). Ce cadre, fruit de vingt ans de recherches menées conjointement par les plus grands linguistes, didacticiens, grammairiens, psycholinguistiques, spécialistes en tous les domaines, peut, en effet, nous fournir des points de repère pour définir une politique commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, des finalités et les moyens de les mettre en œuvre.

1. La nécessité d'un cadre définissant des objectifs pédagogiques clairs, les compétences à acquérir et une

approche pédagogique communs

Un manque de clarté, de coordination et de cohérence entre les entités, au niveau des objectifs pédagogiques, des compétences et de l'approche à mettre en œuvre, peut constituer un handicap, à différents niveaux.

En voici quelques exemples.

### 1.1. Le passage du lycée à l'université

Il a été question, précédemment (dans les interventions de messieurs Suzuki et Mizubayashi), de l'importance d'encourager et de renforcer l'enseignement des langues dans les lycées. C'est primordial. Or, outre le problème du nombre extrêmement réduit des lycéens pouvant se présenter à l'épreuve de français du *Center Shiken*<sup>4</sup> du fait de sa difficulté, le manque de coordination entre les établissements du secondaire et l'université peut se révéler un réel handicap. En effet, à l'université, les enseignants en charge des classes<sup>5</sup> destinées à ceux qui ont déjà acquis certaines bases en français se trouvent confrontés au problème de l'hétérogénéité des étudiants, souvent issus de différents établissements et dont l'apprentissage de la langue s'est fait aux travers d'approches et de contenus pédagogiques variés. La transition se fait donc difficilement. Cette situation, pouvant entraîner une démotivation de l'étudiant, pourrait être évitée grâce à une plus grande concertation entre les établissements, et surtout, à l'existence d'un « cadre commun » assurant la convergence des contenus, des approches et des objectifs d'apprentissage.

### 1.2. Le passage de la première à la deuxième année universitaire

Le même type de difficultés se rencontre au sein même de l'université (ou du lycée) lors du passage de la première à la deuxième année. Le manque de coordination et de transparence dans les objectifs et contenus d'apprentissage, ainsi que dans l'approche pédagogique

---

<sup>4</sup> Parmi le très faible pourcentage de lycéens (1%) qui présentent l'épreuve de français au *Center Shiken*, la très grande majorité a étudié le français en tant que première langue vivante. Peut-être serait-il bon de réfléchir à la possibilité de créer d'une épreuve destinée aux 2<sup>èmes</sup> langues pour cet examen.

<sup>5</sup> Certaines universités ne proposent pas de classes à ces étudiants qui se voient contraints de reprendre l'étude de la langue à zéro.

utilisée, entraîne des « flottements » en début de semestre, jouant un rôle négatif sur la motivation des étudiants : certains d'entre eux sont gênés par la reprise d'éléments étudiés en première année, alors que d'autres se sentent découragés à cause des différences de connaissances et/ou de compétences par rapport à leurs camarades. Si l'on considère, par ailleurs, le peu d'heures consacrées à l'apprentissage des langues<sup>6</sup>, la nécessité d'une cohérence dans la progression et les contenus s'impose pour que celui-ci réponde au mieux aux attentes des étudiants.

À titre d'exemple, dans mon université, l'utilisation d'un manuel commun en grammaire a été instaurée, il y a quelques années. Tous les étudiants de première année qui étudient le français sont, par ailleurs, tenus de passer un examen de grammaire commun à la fin de l'année universitaire. Cette coordination portant sur des contenus grammaticaux et leur évaluation permet à l'enseignant d'avoir une vision très claire des compétences grammaticales acquises par les étudiants, ce qui facilite considérablement le passage d'une année à l'autre, même si, la coordination avec le cours de communication, n'est, pour le moment, pas assurée. L'homogénéisation des contenus d'apprentissage présente, on le voit, des avantages certains.

### 1.3. Le passage de l'apprentissage en université à un apprentissage en autonomie ou dans une structure différente

L'enseignement des langues à l'université a pour principal objectif d'assurer une initiation à la langue en donnant à l'apprenant les bases nécessaires à son autonomisation. À l'issue de sa formation, celui-ci doit être en mesure de poursuivre son apprentissage par ses propres moyens (livres, cassettes, programmes pédagogiques de la NHK, etc.), ou en allant suivre des cours dans des écoles de langues, au Japon ou à l'étranger.

Là encore, le manque de clarté et d'homogénéisation entre les contenus, l'approche et les objectifs pédagogiques peut constituer un sérieux handicap pour passer d'une situation d'apprentissage à l'autre :

- a. Dans le cas d'une poursuite de l'étude de la langue en autonomie, l'apprenant doit pouvoir évaluer ses connaissances et ses

---

<sup>6</sup> Au plus, 15 cours par semestre pour les étudiants non-spécialistes.

compétences selon une échelle de progression définie. Autrement dit, il doit savoir où il se trouve dans son processus d'apprentissage de façon à cibler au mieux et le plus efficacement possible ses besoins et la manière de les satisfaire. D'où la nécessité d'un cadre proposant une échelle de niveaux détaillée.

- b. Si l'apprenant veut poursuivre son apprentissage dans une école de langue, le passage se fera plus facilement si les critères et les niveaux sont les mêmes dans les deux établissements. D'où l'intérêt, une nouvelle fois, d'un cadre commun.
- c. S'il souhaite poursuivre ses études à l'étranger, dans une école de langue ou à l'université, son niveau doit être définissable selon des critères compréhensibles et similaires dans les deux pays. Donc nécessité d'un cadre qui soit commun, non seulement, au niveau des diverses entités nationales mais également internationales. Et c'est précisément ce que nous offre le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Tous les problèmes relatifs aux situations présentées montrent l'importance d'un cadre commun. Le CECR constitue, comme nous allons le voir, un outil pouvant apporter des réponses concrètes à ces difficultés.

## 2. Le cadre Européen Commun de Référence (CECR)

### Définition (CECR p.9)

- Le CECR offre une base commune pour l'élaboration de programme de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, en Europe.
- Il s'adresse aux apprenants, aux enseignants, aux concepteurs de cours, aux organisations de certifications et aux administrateurs dans l'enseignement dans le but de les aider à situer et coordonner leurs efforts.
- Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre dans le but de communiquer.

- Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir pour avoir un comportement langagier efficace.
- Il définit les niveaux de compétence permettant de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.
- En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le CECR améliore la transparence des cours, des programmes, des qualifications favorisant ainsi la coopération internationale.

### 3. L'intérêt du cadre

#### 3.1. Du point de vue des institutions (ministère, universités, écoles de langues, etc.)

- Le cadre est une référence internationale puisqu'il a été élaboré par des spécialistes de différents pays européens qui se sont inspirés de recherches internationales sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. L'influence du cadre s'étend dans le monde et sert de modèle à l'élaboration d'autres cadres. Ainsi, la Fondation du Japon, responsable de toutes les structures d'apprentissage du Japonais Langue Étrangère (JLE), a entrepris, à partir d'une réflexion sur les différents cadres existants<sup>7</sup> dont le CECR, un processus de consultation visant à réformer de fond en comble ses programmes d'enseignement, ses méthodes d'apprentissage et d'évaluation.
- Les Instituts et Alliances Françaises au Japon ont effectué un alignement de leur enseignement sur les niveaux du cadre. Ces établissements sont les centres de passation des certifications et diplômes français, DELF /DALF et TCF, évaluant les compétences communicatives selon l'échelle et les critères définis par le cadre.

#### 3.2. Du point de vue des enseignants :

- Les objectifs sont clairement définis.
- Les contenus suivent une progression raisonnée.
- L'évaluation est en phase avec les objectifs visés par l'enseignement.
- Le passage d'une année à l'autre est facilité par la transparence et la

---

<sup>7</sup> Les autres cadres sont les cadres américains, canadiens, etc.



progression des contenus sur une échelle de niveaux de compétences, clairement définis.

→ Un cadre de type CECR, très détaillé au niveau des compétences, des contenus, des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, peut permettre de pallier dans une certaine mesure le manque de formation pédagogique de l'enseignant, évoqué par Monsieur Mizubayashi.

### 3.3. Du point de vue de l'étudiant :

- La formation de l'étudiant répond clairement au rôle de l'institution d'offrir, d'une part, une initiation à la langue qui permette à l'étudiant d'acquérir les bases nécessaires à la poursuite de son apprentissage en autonomie, et d'autre part, une ouverture sur le monde et sur d'autres cultures, avec l'enrichissement personnel qui en résulte.

- Le niveau de l'étudiant est mesurable selon des critères internationaux : l'influence du CECR va bien au-delà de la sphère européenne, il est reconnu et adopté par de plus en plus de pays à travers le monde. N'oublions pas qu'il s'est inspiré du cadre américain élaboré par l'armée américaine qui cherchait à former le plus rapidement et efficacement possible des locuteurs.

- La possibilité de mesurer son niveau en langue par compétence peut :
  - devenir un atout lors de la recherche d'un emploi car l'étudiant peut justifier l'acquisition d'un certain nombre de compétences précises et facilement descriptibles. (Voir la grille des compétences)
  - faciliter sa mobilité au niveau national et international.

- L'enseignement / apprentissage réfléchi et tourné vers l'acquisition de compétences réelles est source de motivation pour l'étudiant qui voit croître ses savoir-faire dans la langue quand les objectifs prédéfinis sont atteints.

Pour illustrer ce dernier point, je vous propose de voir l'évaluation filmée d'un étudiant non-spécialiste, de première année, à la fin du premier semestre (15 cours de 90 m). La compétence évaluée, ici, est l'expression orale, désignée dans la grille de compétences de niveau A1 « parler en continu ». Les contenus pédagogiques abordés en cours sont regroupés sur un document, en annexe.

Le CECR est disponible en PDF à l'adresse suivante :  
<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Le CECR a été traduit en japonais :  
吉島茂、大橋理枝(他)(訳・編)(2002):『外国語教育 II 外国語の学習、  
教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社

## Mieux faire entrer « l'altérité » dans la classe

François Roussel

Université des Langues Etrangères de Tokyo

On a vu que la rencontre de l'altérité est un des enjeux majeurs de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette découverte d'un « autre » resté jusque là *inimaginable* est sans doute ce qui donne à l'apprentissage d'une langue étrangère sa dimension pleinement éducative, et cette rencontre est d'ailleurs bien souvent un des moteurs les plus puissants de la motivation des apprenants.

Faire en sorte que le cours de langue soit le lieu d'une véritable rencontre de l'altérité doit donc être une préoccupation majeure de l'enseignant. Mais comment s'y prendre concrètement pour faire vraiment entrer l'altérité dans la classe? Les efforts doivent à mon avis porter en priorité sur deux points : pour les étudiants de « seconde langue », sur le contenu de civilisation des manuels utilisés ; et pour les « spécialistes », sur la multiplication des occasions d'interaction authentique avec des locuteurs natifs.

### 1. Améliorer le contenu de « civilisation » des manuels pour débutants

Les manuels de français publiés au Japon posent, du point de vue de leur contenu de civilisation (au sens large), un réel problème. Dans la majorité des cas en effet, la société contemporaine et la culture française réelles en sont singulièrement absentes (ou y sont profondément dénaturées). De ce fait, les manuels ne contribuent sans doute pas autant qu'ils le pourraient à mettre l'apprenant au contact d'une réalité susceptible d'ouvrir de nouveaux horizons et de bousculer les idées reçues.

Les rapports entre les personnes, leur mode de vie, les thèmes abordés, y dessinent un monde qui ressemble plutôt une transposition de la société japonaise dans un décor français ou, au mieux, à la société française telle qu'elle était un demi-siècle en arrière. C'est

particulièrement clair concernant les rôles sociaux (et les traits de caractère) respectivement attribués aux hommes et aux femmes, ou encore l'image qui est donnée du monde du travail. Sans parler de la rareté des allusions à la vie politique ou associative, aux mouvements sociaux, aux institutions républicaines, à l'école à la française... toutes réalités pourtant au centre de la vie des Français.

Les évolutions récentes de la société française (depuis une quarantaine d'années) sont souvent ignorées : par exemple le déclin du mariage et de la pratique religieuse, la scolarisation de tous les enfants à 3 ans, la création du PACS (sans parler des manifestations d'étudiants ou de lycéens, ou encore de la pilule et de la péridurale...) ; autant d'éléments pourtant susceptibles au plus haut point de provoquer un salutaire choc culturel, autrement dit une féconde collision d'altérité.

Au moment du choix d'un manuel il serait donc peut-être souhaitable de prendre plus systématiquement en compte, à côté de son intérêt pédagogique pour la langue proprement dite, sa pertinence civilisationnelle. Pour faciliter cette tâche, je propose deux indices symptomatiques du souci des auteurs de *coller à la réalité*, deux « marqueurs d'altérité » si l'on peut dire : le choix des prénoms, et la forme des tableaux de conjugaisons.

Le choix des prénoms : on dispose aujourd'hui d'outils très efficaces pour mesurer « l'âge d'un prénom ». Or si l'on recense les prénoms utilisés dans des manuels récents pour des personnages qui sont généralement de jeunes étudiants, on aboutit à une moyenne d'âge théorique des personnages variant généralement entre 50 et 60 ans. Il convient donc de prêter une attention particulière à la pertinence des prénoms utilisés.

Les tableaux de conjugaison : pour une raison mystérieuse, les manuels de français publiés au Japon restent les seuls témoins d'une époque ailleurs révolue où l'on ne mentionnait que les masculins (*il* et *ils*) dans les tableaux de conjugaison. Un tel parti-pris n'est pas neutre, d'autant que la majorité de nos apprenants sont des apprenantes, chez

qui la découverte d'une *autre* condition féminine à travers l'étude du français favorise souvent l'enracinement de la motivation pour la langue. Je suggère donc de privilégier les manuels (certes encore rares) qui présentent des tableaux de conjugaison systématiquement mixtes.

En conclusion, l'amélioration du contenu de civilisation des manuels de français publiés au Japon me semble être un chantier prioritaire. Il est primordial pour la motivation des apprenants que les auteurs de manuels prennent mieux conscience du caractère stratégique du contenu de culture-civilisation, même (et surtout) quand il s'agit de manuels pour débutants non spécialistes. Et s'il faut sans doute ménager aussi, pour des raisons tactiques, une certaine dose de contenu démagogique et *attendu* (shopping, tourisme...), l'objectif à garder toujours en tête doit être de favoriser la rencontre avec l'altérité, c'est-à-dire de répondre en priorité non pas aux questions qui se posent, mais aux questions qui ne se posent pas (car relevant précisément de l'*inimaginable*).

2. Multiplier les occasions d'interactions authentiques,  
mieux ouvrir nos classes au monde francophone réel

Tandis que pour les non-spécialistes la question des manuels me semble la plus importante, pour ce qui est des classes de « spécialistes », c'est sur un certain nombre de dispositifs très concrets et assez faciles à mettre en place (à l'échelle de la classe ou de l'établissement) que je voudrais insister maintenant, dans le même souci d'offrir aux apprenants les conditions les plus propices à une rencontre de « l'altérité ».

Il s'agit notamment de tirer mieux parti de la présence d'une vaste communauté francophone au Japon. Plus de dix mille Françaises et Français et davantage encore de francophones de diverses nationalités vivent au Japon, mais exploite-t-on suffisamment ce filon pédagogique ? La rencontre de l'altérité, cela peut être aussi tout simplement la rencontre de personnes réelles, et pour cela il n'est pas besoin de payer un coûteux voyage.

Je me propose de décrire ici les expériences menées depuis quelques années à Tokyogaigodai à l'initiative individuelle de certains enseignants, à titre d'exemple de quelque chose qui fonctionne bien, et sachant que des dispositifs similaires existent certainement aussi ailleurs. L'idée est de multiplier les rencontres avec des intervenants extérieurs, mais aussi les occasions d'utiliser la langue en conditions réelles (authentiques), « en responsabilité », dans un contexte différent de celui de la classe.

Mieux faire entrer le monde francophone dans la classe, cela peut être :

- Organiser des rencontres-conférences données par des francophones : nous organisons à Gaigodai plusieurs fois par an des conférences à destination des étudiants en invitant des membres divers de la communauté francophone à venir parler de leur vie ou de leur métier (présidents d'associations, proviseur du Lycée, journaliste, cadre expatrié chez Nissan...), avec traduction en japonais assurée par des étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année (traduction consécutive) . L'intérêt est triple : celui de la rencontre d'un autre locuteur francophone que les enseignants habituels ; celui de la motivation des « interprètes » au travers de cette première expérience de traduction en contexte réel ; et celui de la motivation des étudiants moins avancés qui voient à travers eux à quels résultats ils peuvent espérer parvenir.

- Faire entendre la voix de Japonais francophones :

Il peut arriver aussi que ces conférences accueillent des Japonais transmettant leur propre expérience du monde francophone (par exemple un journaliste de l'*Asahi Shinbun*). Sur le même registre, on pourrait citer aussi non plus une activité mais un livre : フランス語で広がる世界 (*furansugo de hirogaru sekai / Moi aussi je parle français*), publié en 2004 aux éditions Surugadai par la SJDF. La lecture en classe de ces 123 témoignages de Japonais francophones représentant des domaines professionnels très variés peut être une bonne façon d'entrer en contact avec les potentialité qu'ouvre la langue - même si l'ouvrage

est certes en langue japonaise.

- Faire participer des francophones au déroulement quotidien de la classe : faire entrer l'altérité dans la classe, cela peut être aussi tout simplement faire participer des francophones au déroulement quotidien de la classe. Cette expérience a été menée avec succès à Tokyogaigodai sous l'impulsion de Akira Mizubayashi. Il y a souvent dans nos universités des étudiants francophones qui viennent en séjour d'études pour une année ou plus. Alors pourquoi ne pas leur proposer de participer à nos classes ? Pour les y convaincre, les collègues japonais pourront par exemple leur proposer en échange une aide pour leur perfectionnement en japonais (aide qui pourra se faire pendant ces classes mêmes, si elles sont menées de façon bilingue). Pour officialiser et pérenniser cette participation, elle peut être inscrite à l'avance sur le « contrat » des étudiants, dans le cas de conventions d'échanges entre deux universités.

On peut faire entrer le monde réel francophone dans la classe, mais on peut aussi aller à sa rencontre en « sortant de la classe » :

- Utiliser la langue en conditions réelles et en responsabilité : J'ai parlé tout à l'heure de l'ouvrage *Moi aussi je parle français*. Il faudrait mentionner aussi sa traduction française : effectuée par une cinquantaine d'étudiants de Gaigodai dans le cadre de cours de travaux pratiques d'expression. Encore une fois, ce projet conjugue l'ouverture de la classe à l'extérieur - en l'occurrence à un projet ayant une certaine utilité sociale et une raison d'être en dehors du cadre scolaire, et l'utilisation de ses compétences langagières en responsabilité. De façon générale, il est primordial d'inciter activement les étudiants à profiter de toutes les occasions d'utiliser leurs compétences langagières dans des conditions authentiques, au Japon même, et de s'impliquer, grâce à leurs compétences langagières, dans des responsabilités sociales réelles, ici et maintenant. Ainsi les étudiants peuvent-ils prendre une part active par exemple à des événements comme le Salon de l'Enseignement Supérieur Français ou la Fête de la Francophonie. On peut aussi leur montrer comment profiter des

ressources d'Internet pour, par exemple, trouver au Japon un *arubaito* où ils pourront utiliser leurs compétences naissantes en français<sup>8</sup>.

- Sortir de la classe : le Lycée franco-japonais de Tokyo (LFJT)  
Un autre atout pédagogique souvent négligé est l'existence d'une école française à Tokyo : le Lycée franco-japonais de Tokyo, qui réunit plus de 900 élèves de la maternelle à la Terminale, et plusieurs dizaines d'enseignants travaillant exactement de la même façon qu'en France. Organiser des échanges avec le Lycée peut être un moyen très efficace de permettre à nos étudiants de rencontrer la France authentique sans avoir à payer un billet d'avion. A Tokyogaigodai, nous avons organisé plusieurs fois des visites d'observation de classe par des étudiants dans le Primaire et le Secondaire (visites suivies par la remise d'un compte rendu en français). Le « choc culturel » était bien là, en plein centre de Tokyo... Inversement, quelques enseignants de notre université ont accueilli des lycéens en observation dans leurs séminaires. Les étudiants ont aussi participé ponctuellement à la vie du Lycée en y animant en français des ateliers d'origami, de calligraphie...

- Sortir des sentiers balisés : les séjours d'études d'étudiants japonais en lycée en France (*kôkôryûgaku*)  
Toujours dans le chapitre « Lycées », une autre piste à développer pour aider nos apprenants à partir à la rencontre de l'altérité est sans doute celle du séjour d'étudiants en Lycée français en France (*kôkôryûgaku*). Un tel système existe par exemple depuis plusieurs années à l'université de Dokkyo et depuis 2 ans à Tokyogaigodai. L'expérience montre que malgré les difficultés liées à la différence d'âge, une telle aventure est très enrichissante et apporte des connaissances vécues que ne peut pas assurer un séjour d'études classique en université. En coopération avec le Service Culturel de l'Ambassade et le LFJT, un développement de ce système à plus grande échelle semble souhaitable.

Il va de soi que de telles mesures relèvent à la fois de l'initiative personnelle et d'une politique d'établissement. Certaines peuvent

---

<sup>8</sup> Voir par exemple le groupe « étudiants en français » : [http://fr.groups.yahoo.com/group/etudiants\\_en\\_francais/](http://fr.groups.yahoo.com/group/etudiants_en_francais/)



d'ailleurs concernent tout aussi bien les « secondes langues » que les « spécialistes ». Ce sont autant de pistes à creuser. Ce qui est sûr en tout cas, c'est que pour aider nos étudiants à « rencontrer l'altérité », il existe encore un certain nombre de ressources sous-exploitées, et manifestement des domaines où il serait possible de faire beaucoup mieux : autant de perspectives très stimulantes...

## La réforme de l'enseignement du français à l'université Kansai

Utako KIKUCHI  
Université Kansai  
Institut des langues étrangères

Je vous présente la réforme de l'enseignement du français qui est en cours à l'université Kansai depuis 2000, l'année de la création de l'Institut des Langues Etrangères (Gaikokugo Kyoiku Kenkyu Kiko).

### I. Langues étrangères enseignées à l'université Kansai

#### 1. Situation du français

A l'université Kansai,

- deux langues étrangères sont obligatoires pour tous les étudiants.
- mais naturellement, la plupart des étudiants choisissent l'anglais comme première langue. Parmi les deuxièmes langues, le français est avec l'allemand au deuxième rang, après le chinois, suivi de l'espagnol, du coréen et du russe.

- quelques chiffres pour le français (en 2006)

- \*149 classes de français, dont 77 en première année

- \*1305 étudiants en première année

- \*502 étudiants en deuxième année, pour certaines facultés la deuxième langue n'étant obligatoire qu'en première année

- \*7 étudiants en troisième année, facultatif pour tous

### II. Objectifs de la réforme

#### 1. Idée directrice de la réforme

Ce que nous visons, c'est un apprentissage / enseignement global (intégral), avec pour impératif, l'acquisition des quatre compétences. Au début de l'apprentissage, la priorité est mise sur la pratique orale, mais cela n'exclut pas, dès la première leçon, les exercices écrits, la lecture à haute voix, etc. L'important est de faire acquérir les quatre compétences en bon équilibre, afin de donner aux étudiants les bases et la capacité leur permettant de poursuivre l'étude du français ou même d'une autre langue étrangère, lorsque le besoin ou l'envie se

présentent et finalement de les rendre autonomes.

## 2. Avant la réforme

Jusqu'en 2000, l'enseignement du français était réparti sur deux cours par semaine, totalement indépendants l'un de l'autre, avec deux manuels de progressions différentes, le premier consacré à la grammaire et le second, à la compréhension écrite. Chaque faculté proposait néanmoins un cours de communication dans le cadre d'un des deux cours de la deuxième année, assuré par un enseignant francophone. Cette ouverture vers l'apprentissage pratique du français était malgré tout considérée comme plutôt marginale.

## 3. Objectifs sur le plan d'organisation des cours

Partant du système d'enseignement mettant la priorité sur la compréhension écrite, le projet de la réforme a été lancé en 2000 avec les deux objectifs principaux suivants :

- un manuel de type "communicatif" commun pour les deux cours hebdomadaires
- une progression linéaire pour les deux cours, assurés, soit par un seul enseignant, soit par deux enseignants formant une équipe qui collabore étroitement

Pour parvenir à ces objectifs, différentes étapes ont dû être franchies, pour aboutir cette année, en 2006, à l'utilisation d'un manuel commun *Taxi* pour 5 facultés et *Alphabétix* et *Dialogues* pour les facultés d'ingénierie et de Sogojoho.

## III. Différentes étapes de la réalisation de la réforme

2001

### 1. Réorganisation et redéfinition de classes de communication

Dans une première étape de la réforme, tout en maintenant la formule traditionnelle (grammaire et lecture), le concept de classe de communication dont il a été question précédemment a été élargi et est passé à deux cours par semaine, en première année comme en

deuxième année. En tout 13 classes de communications ont été créées. Cette formule a été baptisée "Classes Tandem" parce que les deux cours étaient assurés, l'un par un enseignant francophone, et l'autre, par un Japonais, utilisant tous les deux un manuel commun. Les étudiants intéressés par la pratique orale pouvaient donc choisir la formule Tandem. Dès l'instauration de cette formule, le nombre d'étudiants était tel qu'on a été obligé de les tirer au sort.

Ainsi placé au même rang que les autres classes, cette formule tandem a effacé le caractère marginal du cours de communication pour lui donner sa véritable place dans le cursus, ce qui permettait dès l'année suivante d'envisager d'aligner les autres classes sur ce nouveau modèle.

## 2. Réorganisation des cours traditionnels

Pour les cours traditionnels, il fallait avant tout résoudre les problèmes liés à :

- l'utilisation de manuels de progressions différentes
- l'absence de coordination entre le cours de grammaire et celui de lecture

Comme réponse provisoire au premier point, j'ai rédigé un manuel de compréhension écrite avec une progression adaptée à celle du manuel de grammaire. Ce manuel a été disponible dès la rentrée 2001.

2002

En réponse aux deux problèmes :

- création de classes appelées Tannin, dont les deux cours hebdomadaires étaient assurés par un seul enseignant
- l'adoption d'un manuel commun de type communicatif pour ces classes Tannin

Le choix du manuel a été confié au chargé de classe, comme phase de transition pour laisser le temps aux professeurs de se familiariser avec une approche pédagogique différente de celle qu'ils pratiquaient jusqu'alors. D'où le problème de l'hétérogénéité des étudiants dû à

l'utilisation de manuels variés.

En outre, comme le nombre de classes Tannin restait relativement limité, la plupart des classes continuaient sur le modèle traditionnel, c'est-à-dire deux enseignants, utilisant deux manuels différents.

### Bilan

Nous étions arrivés à réorganiser les classes de façon à utiliser un manuel commun pour les deux cours, mais le manuel variait d'une classe à l'autre. En outre l'écart de connaissances et surtout de compétences était très important entre les étudiants issus des cours de communication et ceux issus des cours de type traditionnel. Il fallait donc unifier les manuels pour toutes les classes pour que tous les étudiants continuant le français en deuxième année aient le même bagage de connaissances en arrivant en deuxième année.

### 2003

Afin d'homogénéiser le bagage de connaissances des étudiants, le manuel utilisé dans les classes Tandem a été adopté par les autres classes de Tannin (*Taxi* en économie, *Champion* en droit et en lettres, *Alphabétix* et *Dialogues* dans les autres facultés).

### 2004

Création de classe Tannin en deuxième année, utilisant le manuel de la première année afin de faciliter le passage de la première à la deuxième année.

Les classes conventionnelles restantes, peu nombreuses, adoptent également, pour le cours de lecture, un manuel dit "communicatif", choisi par le responsable de la classe.

### 2005

L'adoption enfin d'un seul manuel commun pour les différentes facultés : *Taxi* pour 5 facultés (Lettres, droit, économie, commerce, sociologie) et *Alphabétix* et *Dialogue* pour les deux autres (ingénierie, Sogojoho, où on compte très peu d'étudiants en deuxième année.

2006

L'adoption du manuel commun accompli jusqu'en troisième année.

Toutes les conditions nécessaires dans l'organisation du cursus pour atteindre les objectifs visés par la réforme (un manuel commun et la coordination des deux cours) sont remplies, mais restent néanmoins de nombreux problèmes à régler dans l'organisation interne des cours.

#### IV. Deuxième phase de la réforme

##### 1. Objectifs des niveaux de compétences à atteindre

Après la réorganisation de la structure, la vraie réforme consiste à garantir aux étudiants un apprentissage leur permettant de parvenir à un niveau donné de compétences.

Ces niveaux de compétences ont été fixés à partir de ceux proposés par le "Cadre européen commun de référence" pour les raisons évidentes qui ont été évoquées par Adriana Yokoyama (reconnaissance internationale, fiabilité, etc.) et les syllabus reprennent la description des niveaux faite par le Cadre.

- En fin de première année, c'est le niveau A1. Je vous invite à vous référer au document distribué avec les descripteurs des compétences.
- En fin de deuxième année, niveau A2 (niveau B1 pour les étudiants spécialistes).

##### 2. Choix de manuels en fonction des objectifs à atteindre

Pour répondre aux exigences que nous nous sommes imposées, il était important de trouver un manuel visant les mêmes objectifs. C'est le cas pour la plupart des manuels édités en France. Pourtant, pour les Japonais, dont la langue maternelle ne fait pas partie du même groupe linguistique que le français, il faut que le manuel propose une progression plus lente, laissant une marge de manœuvre suffisante pour nous permettre d'apporter les compléments nécessaires aux

apprenants japonais. C'est la raison pour laquelle notre choix s'est porté sur *Taxi*.

### 3. Introduction du TCF (Test de Connaissance du Français)

Nous préparons en ce moment l'introduction du TCF et notre Institut va passer le contrat avec le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) pour devenir un centre de passation du TCF. Nous espérons ainsi apporter une transparence et précision dans les objectifs pédagogiques, pour les étudiants aussi bien que les enseignants et, en conséquence, une homogénéisation des contenus de cours.

### 4. Formation des enseignants pour assurer un enseignement efficace

Le problème majeur auquel nous sommes confrontés est celui de la formation des enseignants. En effet, certains n'utilisent pas le manuel communicatif de la façon la plus efficace et appropriée pour atteindre les objectifs pédagogiques visés. Une première formation pédagogique a été proposée en 2003 de la façon suivante. L'université a fait venir un formateur de formateurs du Cavilam de Vichy (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) pendant trois mois, les professeurs étaient invités à venir assister à des séminaires, conférences et à des démonstrations de cours. La formation n'a pas eu le succès attendu : peu de professeurs ont participé aux formations proposées. Mais avec l'adoption d'un manuel de type communicatif, le besoin de formation va se faire sentir de façon plus évidente. Il semble, en même temps, indispensable que les professeurs soient sensibilisés au Cadre Commun de référence, car il indique les points de réflexion importants.

L'université Kansai offre par ailleurs des cours de didactiques pour les étudiants de maîtrise et de doctorat. Actuellement une centaine d'étudiants y sont inscrits, et cette année, nous avons enfin une étudiante spécialisée en français. Nous attendons qu'il y ait davantage d'inscriptions pour réfléchir ensemble sur la pédagogie du français.