

**L'INSTITUT FRANCO-JAPONAIS
L'UNIVERSITÉ DU MAINE**

MÉMOIRE MODULE CULTURE

DEF DUFLE 2010

Présenté par :

Toru HATAKEYAMA

Le 8 janvier 2011

SUJET :

**Quels aspects de la culture japonaise convient-il de mettre en avant
dans un cours de FLE au Japon ?**

Introduction

Pendant ces dix dernières années, l'enseignement de FLE a connu un changement d'orientation suite à la réforme souhaitée par le Conseil de l'Europe. Celui-ci a proclamé, en 2000, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECR*) qui préconise, même s'il ne propose pas explicitement une méthodologie, une perspective plus actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce cadre a comme but non seulement d'établir une cohérence au niveau des diplômes et de certifications, mais également de faciliter la mobilité des Européens et de favoriser la compréhension réciproque, la coopération et l'élimination des préjugés.

Avant l'arrivée de cette réforme, un grand nombre d'enseignants adoptait la méthodologie baptisée Approche communicative dont la situation de référence d'usage social de la langue était surtout le voyage touristique. L'on y privilégiait donc notamment les compétences langagières (parler avec et agir sur), et dont le moyen et l'objectif étaient la communication interindividuelle. Cependant dans la perspective actionnelle, l'action commune est mise plus en avant. Il ne suffit plus de s'exprimer mais il faut maintenant agir, souvent en groupe pour accomplir une « tâche » avec des étrangers, dans une vue de travailler en continu avec eux, comme dans une vraie vie active.

Outre la compétence langagière, il s'agit donc de développer un ensemble de compétences générales. La perspective actionnelle implique naturellement de donner une bonne image des autres, d'avoir des comportements collectivement acceptables. Afin d'éviter des conflits ou des tensions interculturelles, ce nouvel enjeu implique de partager « les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, mode de réalisation et critères d'évaluation de l'action¹ ». Loin d'être un produit fortuit, la perspective actionnelle est un fruit d'une

1. Christian Puren, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, n° 347, p. 40.

longue histoire tumultueuse qu'a connue l'Europe. L'objectif idéologique et politique est clair. Le *CECR* vise, avant tout, un poursuit d'intégration européenne. Autrement dit, la perspective actionnelle tâche de faire acquérir une compréhension plus constructive et plus globale de l'Autre.

Or lorsqu'on essaie d'appliquer la perspective actionnelle telle quelle au Japon, contrairement à son principe de départ, c'est-à-dire, au lieu de développer une meilleure entente avec l'altérité, on risque de créer des conflits ou des malentendus interculturels. Non pas parce que le Japon conservateur veut simplement refuser une intégration à l'Europe, mais parce que la perspective actionnelle présuppose un « acquis » langagier et culturel de la part des enseignants et des apprenants, et parce qu'elle implique la même valeur et les mêmes objectifs. Tellement éloignée historiquement et géographiquement de l'Ancien Continent, même si elle connut un bouleversement culturel depuis l'ouverture de son pays au XIX^e siècle en passant par la défaite à la dernière guerre, la société japonaise ne connaît pas cet acquis présupposé, et ne partage pas, au moins de la même mesure, la valeur commune et l'objectif collectif.

De fait, du mode de pensée, les façons de résoudre un problème dans la vie commune, le fonctionnement des groupes sociaux, le rôle de langue dans la société jusqu'aux critères et les valeurs sociales, le pays de soleil levant semble se trouver au pôle extrêmement opposé de l'Europe. Faut-il alors dénier l'utilité de la perspective actionnelle et la refuser comme inefficace ? Le FLE doit-il abandonner le Japon pour ne retrouver que ses amis européens ? Tant s'en faut. S'il est vrai qu'une personne dont la langue maternelle est japonaise et un germanophone ou un hispanophone ont, dès le départ, un grand écart au niveau de préacquis langagier et culture, s'il est vrai aussi qu'ils n'ont pas la même chance ou le même besoin d'aller travailler dans un pays francophone, le FLE maintient sa raison d'être au Japon. Il faut se rendre compte qu'au Japon, le point de départ de FLE n'est pas identique qu'en Europe et il a un objectif tout particulier dans ce pays.

Afin de prendre cette particularité en compte, nous allons analyser quelques aspects de la culture japonaise qui concernent fondamentalement l'enseignement de

FLE. Cela nous permettra, d'abord d'anticiper une crise qu'on peut rencontrer dans une classe de FLE, ensuite de mieux faire fonctionner la perspective actionnelle, et enfin de justifier la raison d'être de FLE au Japon. Il va sans dire qu'on ne peut énumérer exhaustivement les différences culturelles entre le Japon et l'Europe, cela dépasse largement le cadre de cette recherche et l'objectif de ce mémoire. Nous nous contentons d'analyser le fonctionnement de la langue au Japon dans divers aspects culturels et historiques tout en comparant avec la situation en France. Dans un premier temps, nous allons voir la place qu'occupe la parole dans les dictons japonais. La connaissance de son fonctionnement attendu dans la société japonaise nous semble primordiale dans l'enseignement de FLE. Nous essayerons ensuite de mettre en lumière une méthode d'apprentissage propre au Japon à travers les arts traditionnels. En japonais, l'étimologie de mot apprendre « 学ぶ manabu » vient de « 真似ぶ manébu », qui veut dire « imiter » et cette notion d'imitation marque profondément la civilisation japonaise. Finalement, nous allons voir comment cette méthode apparaît dans le système éducatif au Japon en comparant avec la France, qui a toute une autre tradition d'enseignement.

I. La communication à la japonaise dans la vie quotidienne

Le silence ou le manque de participation de la part des apprenants est l'un de grands obstacles qu'on rencontre dans une classe de FLE au Japon. Les apprenants sont en général assidus aux cours et préparent bien les leçons, parfois même excessivement à tel point qu'ils arrivent à la classe avec leur manuel noirci de traduction. Pourtant dès qu'on leur pose des questions dont les réponses sont parfois évidentes, personne n'ose répondre spontanément. L'enseignant se trouve alors obligé d'interroger individuellement pour faire participer ou pour faire agir les élèves. Cette attitude attentiste peut créer un grand problème quand on essaie d'appliquer la perspective actionnelle dans laquelle les apprenants sont censés être « acteurs » sociaux qui agissent en collaboration avec d'autres personnes. Face à ce genre de phénomène, les professeurs, plus ou moins mécontents, conclurent tantôt que les apprenants japonais sont timides,

tantôt qu'ils manquent de volonté, tantôt qu'ils ont peur de faire des fautes devant leurs collègues.

Ces réponses ne sont pas forcément incorrectes. Elles ne sont pourtant que de simples constatations et empêchent une compréhension réciproque entre l'enseignant et les apprenants, puisqu'elles détournent le véritable problème. De surcroît, l'enseignant ne se rend pas compte qu'il est en train d'imposer son critère européen. Il rejette ainsi la responsabilité sur ses élèves et non pas sur sa propre méthodologie, ce qui contredit au principe de la perspective acitonnelle. Il faut savoir que si l'acte de prendre la parole à qui mieux mieux est à la fois une façon de participer et une valeur à être estimée dans un pays, cela ne va pas de soi dans d'autres pays. Au Japon au moins, parler devant d'autres personnes sans être désigné, autrement dit, l'effort de montrer sa présence ostensiblement peut être un signe d'impolitesse ou un acte d'une personne mal élevée. L'analyse de l'attitude attentiste chez les élèves japonais nous mène, en fait, très loin. Le respect de garder le silence est enraciné profondément dans la société nipponne que même les japonais les plus occidentalisés ne se sentent pas toujours bien dans leur peau quand il s'agit de prendre la parole devant leurs collègues.

Au Japon, contrairement à la culture occidentale, le silence ne se trouve pas à l'opposé de l'énonciation. Le silence y parle, et parfois plus que la parole même. Dans cette société, au lieu de passer le message oralement, il faut apprendre à la fois à faire parler le silence, et à lire le silence. Autrement dit, il faut sans cesse essayer de se mettre à la place de l'autrui et imaginer ce qu'il aurait voulu dire dans une situation donnée. La vertu suprême, c'est l'oubli d'ego. L'ego doit disparaître à l'écoute de l'autre, et au service de l'autre. Si une tasse de thé est servie sans rien dire au moment où l'on a soif, c'est idéal. Le principe de se mettre à la place de l'autrui assure que les clients soient le roi.

Dans les proverbes et dans les formules conventionnelles japonaises, on trouve d'innombrables exemples qui attestent l'importance de parler sans parole et de lire ce qui ne se dit pas. Le plus fameux est sans doute « 以心伝心 (ishin-denshin) » qui, à l'origine, veut dire une transmission de la vérité qui ne puisse pas être verbalisée chez

les moines zens. Le terme s'emploie quotidiennement pour dire qu'on n'a pas besoin de parole pour se comprendre entre les amis très chers ou entre les proches. On trouve également de nouvelles formules qui valorisent la faculté de savoir lire le silence. Récemment l'expression « ケー・ワイ (K. Y.) » était à la mode et sortait de la bouche de tous les jeunes gens. « K » est la lettre initiale de romaji « 空気 (kouki : air ou atmosphère) » et « Y » est celle de « 読めない (yomenai : ne sait pas lire) ». On disait : « c'est un K. Y. » pour désigner quelqu'un qui ne sait pas lire l'atmosphère. C'est-à-dire quelqu'un qui ne sait pas dire de bons termes ou qui ne sait pas se taire au bon moment. En un mot, un « K. Y. », c'est quelqu'un qui transgresse le non-dit.

L'image d'un homme bien élevé ou d'un homme chic au Japon, ce n'est pas quelqu'un qui s'exprime avec éloquence, mais c'est quelqu'un qui se tait et qui agit. On trouve quotidiennement dans les journaux le dicton « 不言実行 (fugen-jikkou) », qui veut dire « agir sans parler ». C'est l'acte qui compte et non pas la parole. On se souvient d'une publicité de bière qui reste toujours vivant aujourd'hui. Dans cette publicité télévisée on voyait un homme qui buvait une canette de bière Sapporo et le narrateur disait en même temps : « 男は黙ってサッポロビール (L'homme doit boire la bière Sapporo sans commentaire) ». Pour les Japonais, il était et il serait toujours hors de question de décrire longuement la saveur de vin. Contrairement à en France, ce ne serait pas là un acte digne d'un homme cultivé. En fait, ce slogan publicitaire s'est servi d'un cliché très connu : « L'homme, c'est quelqu'un qui sait se taire et agir. » Aujourd'hui encore, on trouve de nombreuses expressions du même type qui commencent par « 男は黙って... (L'homme doit se taire et ...) ».

Dans le temps, on disait également que « 親父は背中で語る (C'est le dos de père qui parle (et non pas sa bouche)) ». On a tendance de mépriser quelqu'un qui parle trop, que ça soit sur sa vie privée, que ça soit son opinion. Un célèbre ethnographe et anthropologue japonais, Kunio Yanagida a remarqué, dans ses écrits de l'ère Taisho, que cinquante ans avant, la majorité de japonais terminaient leur vie sans savoir tenir un discours au-delà d'une minute. Les Japonais ne savaient pas et ne savent peut-être pas encore parler parce que le discours n'occupait pas dans la vie courante une place aussi

importante qu'en Occident. Chez les Japonais, il fallait montrer un chemin par un acte et non pas par une parole. Les hommes, pour être estimés, devaient montrer un modèle de vie qu'on veut imiter.

II. La méthode de transmission des arts traditionnels japonais

Le respect à l'acte et le mépris à la parole trouverait ses racines dans une école dérivée du confucianisme, nommée au Japon, Syushi-gaku (朱子学). Cette école se développe à partir du XIII^e siècle et fournit des idées principales pour développer la voie de samuraï. En passant par l'ère Édo où cette école devient officiellement admises par le shogunat, elle forme une partie de l'idéologie militariste de l'Empire nippon. Sans entrer dans les détails de cette histoire à la fois philosophique et idéologique, afin de mesurer l'importance de « montrer » au lieu de « parler », il nous suffit de voir comment la parole est effectivement exclue, voire interdite dans divers arts traditionnels japonais.

Prenons d'abord comme exemple le Kabuki, qui est une forme épique du théâtre japonais. Les acteurs se trouvent souvent privés de parole au moment où une scène arrive à un point culminant et ils doivent montrer leur sentiment seulement par leur présence. Cette technique est appelée « 腹芸 (Hara-gei) », soit « art du ventre » en français. Dans une pièce nommée *Kanjinchô*, par exemple, un noble local qui s'appelle Togashi Saemon est chargé de défendre une porte à la frontière d'un pays. Il doit arrêter le samuraï en fuite, Yoshituné, qui arrive justement à la porte, déguisé en porteur des moins. Cependant, touché par le dévouement de Benkei, un des sujets fidèles de Yoshituné, et ému par le cruel destin qui attend le noble samuraï, Togashi laisse passer le fugitif. Durant cette pièce, Togashi doit rester impitoyable et cacher sa compassion pour Yoshituné et Benkei. À la fin de pièce, pour saluer Benkei, il lève sa main droite avec un éventail légèrement ouvert. Avec ce geste seulement le public doit comprendre que le gardien a laissé passer Yoshituné par respect à l'honneur de samouraï. C'est là que le public éprouve la catharsis, ce qui n'est pas du tout évident pour ceux qui ne ne

savent pas lire le hara-gei de Togashi. Car aucun dialogue n'explique le sentiment de celui-ci. Un bon acteur de Kabuki est celui qui puisse parler avec le « hara », le ventre. Lorsqu'en mars 2007, Ichikawa Danjuro XII, chef d'une grande famille de Kabuki, a représenté *Kanjincho* à l'Opéra de Paris, un journaliste français lui a demandé ce que c'était que le Kabuki. Il lui a répondu : « Kabuki, c'est le ki (気) ». Le ki veut dire l'énergie qui dégage du hara.

L'art du hara est omniprésent dans la civilisation japonaise. En fait, le ventre est la partie de corps primordiale dans n'importe quels arts japonais, que ce soit l'art de la calligraphie, du thé, des fleurs, ou bien dans les arts martiaux. C'est le point où il faut réunir toute la force à l'aide des respirations et de la concentration de l'esprit. Non seulement le hara assure une position de corps bien stable mais aussi c'est à partir de ce lieu où l'on dégage une énergie profonde.

Dans le cas de Kendo, cette fois-ci, les pratiquants apprennent à dégager le kiai (気合 : cœur, esprit, énergie) du hara. Les débutants essaient tout d'abord de crier à tue-tête pour faire sortir le kiai. À ce moment-là, le cri n'est qu'une voix. Après avoir subi un entraînement dur et approprié, et ce au moins pour une dizaine d'années, on arrive à sentir que le cri ou la force provient non pas de la gorge mais du hara. C'est à ce moment-là qu'on apprend ensuite à contrôler le kiai sans forcément sortir le cri. Enfin, il faut arriver à s'échanger le kiai avec l'adversaire comme si se passe une véritable conversation sans parole. Le kiai, c'est quelque chose qu'on sent et qu'il faut arriver à lire. On assiste parfois à un entraînement de Kendo où un débutant, face à un maître, se trouve essoufflé et recule sans se rendre compte. C'est que l'apprenti ne sachant pas sortir le kiai, n'arrive pas à résister à celui de son maître.

Dans divers arts traditionnels japonais, si on doit apprendre à lire le ki (énergie, esprit, atmosphère, cœur), voire à communiquer sans parole avec des échanges de kiai, l'enseignement de ces arts passe également souvent sans parole. Il passe initialement par l'imitation de maître. Depuis le développement de la cérémonie du thé au XVI^e siècle, il a toujours été interdit de laisser de traces écrites sur les arcanes. Aujourd'hui encore, on ne peut pas prendre de note pendant les leçons de cet art, et il est même

déconseillé de consulter des manuels vendus ou de regarder les vidéos. La transmission de cet art doit passer par le maître aux disciples en personne à l'intérieur d'un pavillon de thé. Le maître montre un modèle et les disciples doivent imiter chaque geste à la lettre. Aucune transgression n'est pas admise, et très souvent, aucune explication logique n'est pas donnée par le maître, au moins, jusqu'à un certain niveau. Nous sommes-là très loin de « *exegi monumentum aere perennius regalique situ pyramidum altius* ». On ne cherche pas à construire un monument écrit qui persiste éternellement, on cherche à transmettre les gestes qui produisent à chaque instant un nouveau sens. La parole et le sens ne sont pas donnés préalablement.

Un des rares étrangers francophones à être admis comme disciple dans une école de Nô nous décrit une scène d'un entraînement de cet art théâtral :

Le maître montre, l'élève imite le maître. La transmission se fait par la vue et par l'ouïe. Observer la manière du maître, puis l'imiter et la reproduire, jusqu'à ce que, pour l'élève, survienne l'éclosion de sa propre manière, jusqu'à ce qu'il en devienne maître.

Les élèves se succèdent, s'essayant tour à tour au chant ou à la danse. Il montre le chemin à suivre. L'élève s'exécute, humble et maladroit, l'œil accroché aux évolutions du maître. Au terme de chaque exercice, il ne donne presque pas de commentaires, car le commentaire est inclus dans la pratique de l'exercice. C'est le corps qui apprend et non la tête. Il faut donc enseigner au corps. Il montre et l'élève suit comme il peut à ses côtés, en se mouvant parallèlement. Il aspire l'élève dans son sillage, lui inculque le rythme juste, le propulse ou le freine dans son élan. Il lui offre sans relâche la perfection de son propre dessin. Quand l'exercice s'achève, il n'a presque plus de souffle, pour avoir dû chanter et danser tout à la fois, sans ménagement².

On applique cette façon d'enseignement dans tous les arts traditionnels japonais presque sans exception. La transmission des arts passe avant tout et surtout par l'imitation du maître. Aucun commentaire, aucune explication logique n'accompagne cette méthode d'enseignement. Ainsi ni le maître, ni les élèves n'ont besoin de s'exprimer, et pire encore la parole nuit foncièrement à la procédure de l'apprentissage, car elle trahit inévitablement ce que les yeux ont vu. Ce n'est pas le sens qui précède un

2. Armen Godel, *Le Maître de nô*, Albin Michel, 2004, p. 24-25.

geste, mais c'est le geste qui engendre un sens. Faut-il alors éternellement imiter le maître et les élèves doivent-ils être soumis au modèle, qu'on appelle le « kata », de son maître ? Est-ce qu'on ne vise qu'à reproduire une copie exacte de son maître ? La réponse est non. Parce que cette description ne représente que la première étape d'apprentissage.

La méthode traditionnelle d'enseignement est basée sur trois étapes successives, qui sont « 守破離 (syu-ha-ri) ». « 守 (syu) » veut dire « défendre », « 破 (ha) » signifie « briser ou violer », et enfin « 離 (ri) » désigne « se détacher ou s'éloigner ». Au début, comme nous l'avons vu plus haut, quand on est au stade de « syu », il faut essayer d'imiter exactement le kata de son maître, ce qui n'est d'ailleurs pas facile. À ce moment, aucune critique, aucun commentaire, aucune explication ne sont permis et la parole est exclue. L'ego doit disparaître pour devenir l'autre, qui est le maître. Il est vrai que ce stade d'apprentissage demande une patience considérable et une durée presque illimitée, au moins une dizaine, une vingtaine d'années, voire plus. C'est la raison pour laquelle la plupart de pratiquants abandonnent la route à mi-chemin. Pourtant personne ne peut y échapper pour construire une base assez solide afin d'aller le plus loin possible dans les étapes suivantes.

Une fois qu'un disciple aurait acquis les bases indispensables, et quand lui-même il se sent prêt, il commence petit à petit et cela tout naturellement et spontanément à modifier ce qu'il a appris. Il peut aller se renseigner dans d'autres écoles afin d'ajouter de nouveaux éléments ou il peut éliminer volontairement quelques parties ou même entièrement le kata de son maître. C'est le stade de « ha » où l'apprenant viole délibérément les carcans pour chercher son propre style. Il est à la recherche d'un style qui lui convient et qui lui semble mieux adapté à son propre contexte.

Au bout de combien de temps, je ne sais combien, il arrivera un jour à être entièrement libre de l'interdit, de sa pensée et de son corps. Il devient autonome et indépendant de tout ce qu'il avait appris. Les carcans ne seront plus considérés comme quelque chose qui limite son ego, mais plutôt quelque chose qui l'aide à être plus libre.

C'est là l'étape finale « ri ». Il fondera ensuite sa propre école et aura ses disciplines qui, à leur tour, essayeront de l'imiter. Ainsi se ferme la boucle de transmission des arts. La route est longue pour qui veut se parfaire et elle impose de lourds sacrifices. Seulement un nombre extrêmement limité de disciples arrivent à ce stade-là. En général, ceux qui sont nés dans le milieu, commencent très tôt, dès le plus jeune âge pour devenir un jour ou jamais, un maître. Tous les arts japonais demandent un entraînement jusqu'à ce que les forces physiques et morales s'épuisent.

On peut trouver la source de cette méthode d'enseignement/apprentissage en trois périodes dans l'écrit du fondateur principal de Nô, Zeami (1363-1443). Son œuvre nommée *Fûshikaden* (La transmission de la fleur artistique) a été écrite vers le début du XV^e siècle et ne fut découvert par le public qu'en 1909. Cependant si ce recueil arcane restait longtemps inconnu au public, la méthode d'enseignement/apprentissage a été pratiquée depuis longtemps dans tous les arts. Ces trois étapes, imitation – violement – indépendance, sont profondément enracinées dans la société japonaise et cette méthode dépasse largement le monde des arts traditionnels pour devenir presque une habitude inconsciente chez les Japonais. Elle touche ainsi le monde de la cuisine, du médecin, du droit, des technologies avancées, et également la pédagogie des langues étrangères. De fait, cette méthode constitue les racines communes et ancestrales, même si la plupart des Japonais d'aujourd'hui ne connaît plus le mot « syu-ha-ri ».

Son efficacité pour les Japonais est prouvée si l'on voit que les arts traditionnels persistent encore depuis des siècles, et si l'on voit à quel niveau la civilisation japonaise est atteinte. Cette méthode a, pourtant comme toute méthode, sa qualité autant que son défaut. Nous allons maintenant voir comment elle est présente dans le monde pédagogique à travers quelques exemples au Japon en comparaison avec la situation en France.

III. La valeur de langue dans le système éducatif au Japon et en France

Afin de mieux illustrer les traits spécifiques du système éducatif au Japon,

examinons tout d'abord celui en France. La comparaison entre ces deux systèmes nous déceale une différence frappante. Voici les sujets de philosophie donnés pour le baccalauréat général en série Lettres, session 2010 :

1^{er} sujet : La recherche de la vérité peut-elle être désintéressée ?

2^e sujet : Faut-il oublier le passé pour se donner un avenir ?

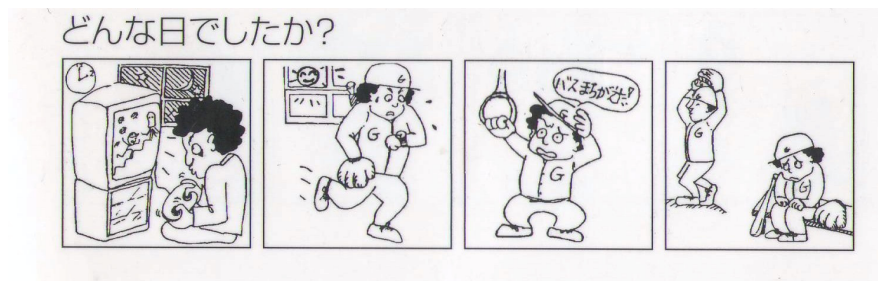
Les candidats doivent choisir un de ces sujets pour en faire une dissertation philosophique, ou bien ils pouvaient choisir le 3^e sujet qui consiste à expliquer un passage de texte de Thomas d'Aquin. Dans ce dernier cas, seront jugées une bonne compréhension du texte ainsi que la faculté de reformuler et d'amplifier un texte philosophique. Dans tous les cas, les élèves doivent mobiliser toutes les connaissances langagières et philosophiques et rédiger dans un français correct une thèse logiquement développée pour en déduire une conclusion convaincante. Tous les candidats de baccalauréat général, qu'il soit inscrit en sciences ou en économie et sociale doivent passer une épreuve de philosophie. De fait, l'examen de philosophie, qui inaugure la semaine de baccalauréat, représente l'aboutissement de l'enseignement secondaire en France.

S'il existe de nombreuses méthodes de travail où les élèves apprenent les règles de la méthode concernant le corps d'une dissertation (l'introduction, le développement, la conclusion), l'argumentation, l'utilisation des citations ou encore la logique de justification, il va sans dire qu'un an de bachotage ne suffit pas pour bien réussir à ce genre d'examen. La dissertation philosophique est le but final d'une longue éducation basée sur un principe cohérent de système éducatif français. La faculté de justifier logiquement et clairement sa propre opinion, que ce soit en écrit, que ce soit en oral est un critère fondamental que la société française mette en avant.

En France, dès l'école maternelle, les enfants doivent apprendre à s'exprimer clairement et à justifier leur propre opinion. D'après l'*Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle*, publié par le Ministère de l'éducation nationale en 2010, à la sortie de la première éducation, les enfants doivent savoir « dire, décrire,

expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu³ ». C'est déjà le premier pas de trouver les bons mots, autrement dit, un exercice de verbaliser. Ensuite, ils doivent également « justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient « parce que »⁴ ». Voilà le début de convaincre l'autre en justifiant son acte et en donnant une logique pertinente. Enfin, les élèves doivent « comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques⁵ ». Il s'agit là d'un exercice de reformulation et d'amplification logique un texte. Depuis l'école maternelle jusqu'au baccalauréat, la France maintient une cohérence centrée vers l'énonciation logique.

Dans une étude sociologique, un professeur américain a remarqué que l'utilisation de conjonction « because » est rare chez les étudiants japonais et les phrases ne sont liées qu'avec la conconction « and ». Le professeur critique qu'on ne trouve pas, par conséquent, de « logique » dans les thèses écrites par les Japonais. Dans une autre étude qui a examiné la différence de logique entre les Japonais et les Américains, on a fait écrire un texte aux élèves en CM 2 des deux nations. On a montré d'abord quatre images qui illustrent un garçon qui se couche tard en jouant aux jeux vidéo, et le lendemain il ne peut pas jouer dans un match de baseball parce qu'il arrive en retard après avoir pris un mauvais autobus.



Après avoir bien examinés ces quatre images, les élèves doivent rédiger une histoire librement à partir des quatre images. Alors que quatre-vingt treize pour cent des

3. *Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle*, Ministère de l'éducation nationale, 12 mars 2010, p. 4.

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*

Japonais ont écrit chronologiquement une histoire, trente quatre pour cent des Américains ont d'abord placé la fin de l'histoire pour décrire la raison pour laquelle le garçon n'a pu jouer au baseball. Les japonais avaient tendance également d'utiliser la conjonction « …して、…して、(et puis..., et puis...) » et plus d'un tiers d'élèves japonais ont écrit l'histoire en une seule phrase. Alors que seulement cinq pour cent d'élèves américains ont terminé la description en une phrase. Les Américains utilisaient les conjonctions telles que « because », « so », « cause », « since » pour enchaîner une phrase à l'autre. Contrairement aux élèves américains, les Japonais ne cherchent pas la logique des choses et essaient de raconter des événements tels qu'ils se sont déroulés.

Il faut savoir que non seulement dans les écoles primaires mais aussi dans l'enseignement secondaire, la rédaction des textes n'occupent pas une place principale, et que quand on pratique une « dissertation », les instituteurs n'imposent ni de sujet ni de logique. Sous prétexte de respecter le « cœur d'enfant » et l'« originalité » des élèves, ils écrivent librement leurs sentiments ou les événements tels qu'ils sentent. Ce principe de laisser écrire a été adopté largement surtout dans les années soixante au Japon. C'était une l'époque où l'ancienne tradition a été ébranlée profondément. En ne donnant ni de modèle, ni de méthode à respecter, les enfants japonais se trouvent quelque part perdus et un grand nombre d'élèves éprouve du dégoût quand on leur impose d'écrire une dissertation.

Au Japon, la rédaction de texte est considérée, en fait, plutôt comme une éducation morale. Dans la comparaison entre les élèves japonais et américains qu'on a vue plus haut, ceux-là avaient tendance à chercher la faute au garçon et à l'inciter à reconsidérer sa conduite, alors que ceux-ci essayaient de trouver la cause de l'événement. Soixante onze pour cent des étudiants japonais ont terminé leur description avec un commentaire critique concernant la morale et le regret du garçon. Certains japonais se mettaient à la place de garçon et manifestait le regret d'être arrivé en retard. En voici des exemples : « Le garçon ne devait pas arriver en retard. » ; « Il ne fallait pas jouer aux jeux vidéo à la veille d'un match de baseball. » ; « Les coéquipiers se sont fâchés contre lui. » ; « Il s'est juré à lui-même de ne plus jouer aux jeux

vidéo ! » ; « Si j'étais à sa place, je n'aurais pas joué aux jeux vidéo. » ; « C'est un acte égoïste, parce qu'il a embarrassé ses coéquipiers en arrivant en retard. ». Rares étaient les américains qui ont laissé ce genre de commentaire. Soixante pour cent des élèves ont fait des commentaires concernant la cause et l'effet de l'affaire. Ils cherchent une raison d'un acte au lieu d'en sortir une morale : « Il a pris un mauvais bus parce qu'il n'a sans doute pas bien dormi. » ; « Il était déçu parce qu'il n'a pas pu jouer dans le match. » On voit ici clairement le résultat d'une éducation de discipline au Japon. Car à l'école, si on apprend très peu de méthode de rédaction, on accorde une importance considérable à l'éducation morale et les élèves doivent apprendre les règles communes et les bons comportements en groupe.

Beaucoup d'activités communes se passent à l'école pour apprendre la discipline. À l'école primaire, par exemple, les lundis matins, tous les élèves et tous les enseignants s'alignent tout droit dans la cour d'école et écoutent le discours du directeur ou des responsables de conseil des élèves. Dans la classe, les élèves sont divisés en groupe de quatre à six environ dont une personne est nommée chef. Chaque semaine ces groupes font tour à tour des activités hors classe, telles que faire le ménage de la classe, des toilettes, de la cour de récréation ou bien servir le déjeuner à la cantine ou encore s'occuper des animaux domestiques de l'école. Le chef est responsable de surveiller le bon déroulement des activités et de tenir l'instituteur au courant à la fin de chaque activité.

Le rôle des instituteurs ne se limite pas non plus à l'intérieur de la classe mais ils doivent s'occuper également des activités qui se passent hors classe. Après la classe, les élèves peuvent choisir une activité sportive ou culturelle et souvent une compétition s'organise entre les écoles. C'est le travail des instituteurs de veiller et organiser ces diverses activités. En plus une ou deux fois par an, l'instituteur rend visite à la maison des élèves afin de faire un entretien avec les parents. L'école n'est pas simplement un lieu de formation intellectuelle, mais un lieu d'éducation morale. La discipline y compte énormément. Quand un élève transgresse les règles, très souvent il doit rédiger une composition pour se recueillir et pour s'excuser son acte. Ainsi la rédaction d'un texte

fait partie d'une éducation morale et il n'est pas étonnant de voir autant de commentaires de recueillement dans les écrits des japonais.

En France, où la morale est fortement liée à la religion, la laïcité veut qu'on fasse l'éducation morale à l'extérieur de l'école. Pour la composition, plus qu'une éducation morale, on privilégie la logique et la faculté énonciative. Dans l'*Évaluation nationale des acquis* des élèves de CM 2, les enfants lisent un texte et doivent rédiger les réponses avec leurs propres mots. Ils sont demandés, par exemple, de décrire la suite d'une histoire qu'ils venaient de lire. Outre une bonne imagination créative, un développement logique y est requis. Une chose est à remarquer : très peu de questions sont données sous une fiche à marquer et les élèves doivent verbaliser leurs propres réponses. Car ce style d'examen ne va pas de soi chez les jeunes Japonais de la même génération, pour qui, dans l'*Éprouve nationale des acquis*, la majorité de questions sont données sous forme de fiche à marquer. Il faut choisir une bonne réponse parmi les choix donnés préalablement. C'est-à-dire que, tout d'abord, les Japonais n'ont pas besoin de verbaliser leurs réponses, une réponse correcte existe ensuite pour chaque question, alors que de divers réponses correctes sont possibles en France dans la mesure où elles sont justifiées. Enfin, dans le cas au Japon, on cherche à savoir relativement la connaissance des élèves, tandis qu'en France, on veut savoir ce que les élèves peuvent analyser, dire et justifier à partir d'un texte donné.

Sur ce point l'examen de *Center-shiken* est très représentatif. Cet examen a vu naissance en 1979 pour évaluer le niveau des candidats qui viennent de terminer l'enseignement secondaire. Un grand nombre d'élèves passent cet examen qui a une nature éliminatoire avant de passer les concours d'entrée organisés par chaque université. Quant à la nature et aux objectifs, il n'a pas de caractère équivalent de baccalauréat français et on ne peut pas mettre ces deux examens sur le même étal, sauf sur la dimension sociale et statistique : l'année dernière 553,368 candidats ont passé le *Center-shiken* au Japon et 642,235 candidats se sont présentés aux examens de baccalauréat en France. Ici encore, dans toutes les matières proposés pour le *Center-shiken* (japonais, histoire, géographie, histoire civile, mathématiques, sciences,

langues étrangères), aucune rédaction n'est demandée pour répondre aux questions. Il faut choisir une réponse parmi les choix donnés. En France, ce genre d'examen ne serait pas imaginable pour des raisons évidentes. Il est cependant vrai qu'au Japon, chaque université organise leur concours d'entrée et très souvent, on y demande les candidats de rédiger une dissertation tantôt en japonais tantôt dans une langue étrangère. D'autres universités demandent également des examens très variés exigeant une créativité, et des examens oraux sont pratiqués. Les examens de rédaction ou les examens oraux sont donc présents au Japon, mais en même temps les examens sur les fiches à marquer restent tout de même très courants et ce style d'examen a une grande importance dans la société japonaise.

Le Diplôme d'Aptitude Pratique au Français, organisé par l'APEF, par exemple, adopte le même système d'examen pour les niveaux inférieurs. Le DAPF, constitué de sept étages, est établi par les quatre compétences linguistiques, mais qui sont souvent détachées de contextes réels et certains niveaux se focalisent principalement sur la connaissance grammaticale. En fait, à la différence des épreuves du même type telles que le DELF-DALF ou le TCF, le DAPF ne s'intéresse pas autant aux actions quotidiennes à mener en situation concrète et précise. Pour les deux premiers niveaux surtout, la majorité des réponses sont à choisir entre trois ou quelques choix, en voici quelques questions demandées, en 2000, pour le niveau 5 :

(1) C'est aujourd'hui () 26 novembre.
1. ce 2. le 3. les

(2) C'est combien, () livre ?
1. ce 2. ces 3. cet

(3) Elle est étudiante, () amie ?
1. ta 2. tes 3. ton

Il s'agit de vérifier la connaissance des candidats sur les articles. On apprend au Japon, les articles dans les premiers cours de grammaire parce qu'ils n'existent pas dans la langue japonaise et qu'ils sont indispensables en français. Dans le fait, on

considère qu'une bonne connaissance solide de grammaire forme la base solide qui permet les apprenants d'aller le plus loin possible dans la suite. Au début, comme dans le stade de « syu (respecter, défendre) », il faut respecter les règles grammaticales à la lettre. Quand on arrive au niveau 1, par contre, qu'on peut considérer comme le stade de « ri (se détacher ou s'éloigner) » où les apprenants sont censés être indépendants et libres, on demande les candidats de résumer un texte très souvent tiré des actualités, et de faire des critiques ou de donner logiquement sa propre opinion dans un examen oral. Dans l'épreuve écrite de premier niveau, très peu des questions sont demandées dans le style de choisir une bonne réponse. Mais comme dans le cas des arts traditionnels, très peu d'apprenants arrivent à ce niveau et la plupart des apprenants restent dans le degré de « shu » où ils sont privés de liberté et de spontanéité. D'où le problème de manque de spontanéité et d'où la tendance d'appliquer, beaucoup plus qu'une méthode implicite, une méthode explicite pour les débutants. Car il faut, avant tout, leur donner ou montrer un modèle qu'ils peuvent imiter et assimiler.

Il est donc évident que contrairement à la civilisation japonaise, la verbalisation et la logique occupent une place centrale dans le système éducatif en France. Si au Japon la méthode traditionnelle est basée sur le « shu-ha-ri » où la langue est quasi-exclue, la France plonge ses racines d'enseignement dans une longue histoire de rhétorique. On remonte jusqu'à l'antiquité où Quintilien a systématisé l'art et la méthode d'enseignement de discours dans *De institutione oratoria*, à partir duquel de nombreux préceptes de rhétorique a été rédigé. On faisait apprendre les élèves à écrire progressivement en pratiquant la *progymnasmata*. Cet enseignement de rhétorique a formé le socle d'enseignement occidental. Si au Japon l'objectif de l'enseignement était une transmission des arts gestuels, l'objectif de l'enseignement en France était de former des rhéteurs qui sachent convaincre le peuple. La rhétorique n'était pas, au moins à l'origine, un art d'embellir des phrases. Mais c'est un art, avant tout, de convaincre les gens. Cet art de parler était réservé aux certaines professions qui étaient libérés du travail physique, et qui avaient besoin de diriger le peuple avec la parole, comme les hommes politiques, les juristes et les religieux. Au Japon l'art gestuel est la

base d'enseignement, et en France l'art langagier.

Jusqu'en 1902, la classe de premier aujourd'hui a été nommée la classe de « rhétorique » et le terminal la « philosophie ». Jusqu'à l'arrivée de Jules Ferry, versions, thèmes, vers latins et discours latin étaient les exercices fondamentaux auxquels étaient soumis quotidiennement les professeurs et les élèves. Le discours latin en particulier était considéré comme la clé de voûte de toute bonne éducation classique. L'un des buts les plus importants de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle au plan intellectuel, était de former un élève sachant rédiger un discours latin sur un sujet proposé. Voici les sujets qui avaient été donnés au Concours général (les sujets sont cités sans les matières qui leur étaient associées). Le Concours général jouissait, beaucoup plus que le baccalauréat, d'un prestige sans équivalent dans le système scolaire au XIX^e siècle :

1835 : *Oratio strattii medici ad Attalum, cui postea Philadelpho cognomen fuit.*

1836 : *Sertorius ad Romanos exsules*⁶.

Voici les sujets du discours français :

1835 : Cyprien, évêque de Carthage, se refuse aux prières des prêtres et des fidèles de son Eglise

1836 : Amaury de Montfort conseille à Louis le Gros, après la défaite de Brenne ville, d'opposer aux Normands vainqueurs les milices des Communes

À cette époque une bonne connaissance de la littérature latine et grecque ainsi que celle de l'histoire antique étaient indispensables. Avec une bonne maîtrise de rhétorique, il fallait rédiger des textes en prenant les anciens comme modèle. Les élèves ne disposaient aucune liberté en matière de contenu et de style. Ils devaient reproduire les textes à l'image de ceux écrits par les grands écrivains latins ou grecs. Les exemples des narrations ou des discours étaient souvent puisés dans les textes de Tite-Live, de Tacite, de Cicéron, de Justin et de Cornelius Nepos pour ne citer qu'eux. Quand on propose, par exemple, un sujet tel que « Prise de la mort de Philopémen », le professeur

6. 1835 : Discours du médecin Stratius à Attale, qui fut par la suite surnommé Philadelphie ; 1836 : (Discours de) Sertorius aux Romains envoyés en exil.

donne comme corrigé, le livre XXXIX, chapitre XLIX et L de l'*Histoire romaine* de Tite-Live que les élèves auraient pu traduire et réciter dans les classes inférieures.

À l'époque, les élèves étaient accablés, dix ans durant, de textes anciens qu'il fallait mémoriser, réciter, traduire et imiter jusqu'à ce que ces textes deviennent leur chair et sang. Surtout les quatre premières années de collège avait pour objectif d'inculquer un ensemble de modèles d'écriture et d'amener les élèves, selon le sujet donné, à reproduire les morceaux mémorisés par cœur. L'analyse des œuvres classiques n'occupait pas une place importante, parce que l'on parlait du principe que les auteurs classiques incarnaient une norme indépassable en matière de style et de goût. Les textes anciens sont des modèles à imiter et non un objet d'études littéraires. Personne ne doutait la légitimité de la littérature classique, au moins à l'intérieur des murs de l'école. Sur ce point, comme la transmission des arts gestuels au Japon, l'imitation occupait une place dominante dans la transmission de l'art d'écrire.

La France n'enseignait pas seulement aux élèves l'art d'écrire, mais elle voulait qu'ils sachent parler et répondre oralement aux questions posées. Depuis les petites classes, les maîtres consacraient beaucoup de temps à poser des questions sur les matières enseignées. À l'intérieur de classe, la méthode la plus courante et la plus adaptée au XIX^e siècle était la méthode du « catéchisme » à base de questions-réponse. Avant l'instauration de l'épreuve éliminatoire de version latine en 1840, le baccalauréat était avant tout un examen oral, et aujourd'hui encore, les épreuves orales persistent. Les élèves devaient être capables d'expliquer oralement les préceptes de rhétorique en se servant d'exemples tirés des auteurs antiques ou français. De nombreux manuels de l'époque sont présentés sous forme de questions-réponses, afin de préparer à l'examen oral du baccalauréat ès lettres. Pour la philosophie aussi, on posait des questions auxquelles les candidats devaient répondre oralement. Voici des sujets donnés en philosophie de baccalauréat en 1838 :

Des facultés qui se rapportent à la faculté générale de connaître. – De la conscience. – De l'attention.

Les élèves ne sont pas censés rédiger une dissertation à partir de ces sujets, mais le raisonnement logique et philosophique est toujours présent. Nous ne sommes pas, finalement, si éloignés des sujets de philosophie donnés en 2010. La philosophie et la rhétorique formaient et forment encore le fondement de l'enseignement français.

Le contenu d'examen se voit modifier depuis la Troisième République, mais ne change guère la valeur fondamentale attendue par la société française. Vers la fin du XIX^e siècle, en remplaçant le discours latin du baccalauréat par une composition française, Jules Ferry essaie de démolir l'ancien système éducatif. En même temps, il introduit l'histoire littéraire qui remplace petit à petit l'enseignement de rhétorique, à la suite de quoi la dissertation littéraire prend la place de discours latin et français. Dès lors on commence à écrire sur la littérature au lieu d'écrire une littérature. Dans l'un ou l'autre cas, la rédaction d'un texte reste toujours l'objectif central de l'enseignement secondaire, et la langue n'a jamais cessé d'occuper la place principale.

Tandis qu'au Japon, ce n'est qu'au début de l'ère de meiji que la rhétorique a été importée. Les Japonais n'ont commencé à s'exprimer que très récemment et jusqu'alors ils ne connaissaient pas d'art de parler dont ils n'avaient pas besoin dans sa tradition. Dans le XII^e chapitre de son chef d'œuvre *Gakumon no susumé* publié en 1874, Yukichi Fukuzawa dit qu'une méthode d'allocution existe en Occident. À l'époque, de nombreux manuels de rhétorique parviennent au Japon notamment des États-Unis et des compétitions d'allocutions commencent à avoir lieu dans les grandes villes du Japon. L'apprentissage de rhétorique connaît alors un boom assez important. L'un des sujets proposés était : « Le bien donné par l'État pour la classe samuraï est-il la propriété ou le salaire ? » C'est à cette époque que les Japonais commencent à apprendre à s'exprimer et parler devant le public.

Pour la première fois, les Japonais se rendent compte qu'une langue peut devenir une arme pour conquérir d'autres civilisations. Yukichi Fukuzawa devient un des fondateurs principaux de l'Université de Keio dont la devise sera *Calamus gladio fortior*. Dans cette université, on adopte des manuels de rhétorique dans les cours donnés par les professeurs étrangers. C'est ainsi qu'au XIX^e siècle, le Japon

expansionsite, conscient de son retard sur le pouvoir énonciatif, commence à s'armer tardivement à l'instar de l'Occident, non seulement avec la modernisation de la force militaire et mais aussi avec la rhétorique. Toutefois une vieille tradition ne change pas d'un jour, et aujourd'hui même la culture de rhétorique est loin d'être enracinée dans la civilisation japonaise comme nous l'avons vu plus haut. Le simple fait que le premier ministre japonais ne donne pas d'allocution éloquante à la télévision comme le font de nombreux chefs de pays occidentaux explique par excellence la valeur accordée au discours.

Conclusion

À partir des indices et des exemples dans la vie quotidienne, dans les arts traditionnels japonais et enfin dans le monde pédagogique, nous avons essayé de montrer les valeurs fondamentales qui constituent une méthode d'enseignement propre au Japon et en France. D'un côté la transmission des arts gestuels en trois étapes « shu-ha-ri » forme une longue tradition d'enseignement/apprentissage, et de l'autre une longue tradition de rhétorique depuis l'antiquité marque profondément la civilisation occidentale. D'une part l'objectif artistique occupe une place centrale, d'autre part l'objectif pragmatique est au cœur de l'enseignement. Au Japon où la culture d'allocution est récente veut faire de la dissertation une éducation morale, alors qu'en France, c'est une moyenne d'apprendre à justifier et à s'exprimer logiquement. Par conséquent, la valeur accordée à la langue et son utilisation se contredit foncièrement d'un pays à l'autre.

En prenant en compte ces différences fondamentales, il est plus qu'évident que la perspective actionnelle peut engendrer quelques difficultés importantes. Si l'on donne dès le début la liberté ou l'indépendance des élèves, ils se trouvent perdus, parce qu'on a brûlé les deux premiers étapes nécessaires. Une méthode implicite peut être naturelle pour les Français qui ont l'habitude d'analyser et de verbaliser une réponse, alors qu'elle contredit à l'habitude des Japonais, pour qui les réponses ne sont pas à chercher

mais à choisir. Prendre la parole et s'exprimer logiquement aussi peuvent non seulement rendre les apprenants japonais perplexes mais cela peut être une charge extrêmement lourde à un point inimaginable chez les Français. Toutes ces différences fondamentales sont à prendre en compte dans un cours de FLE au Japon.

Le FLE n'a pas au Japon, d'ailleurs, comme objectif, d'enseigner seulement une langue étrangère, mais il a une mission de montrer d'autres valeurs étrangères. Cela leur permettra en même temps d'ouvrir les yeux vers un autre monde et de relativiser sa propre culture. Cela permet ainsi de se rendre compte de son identité culturelle et historique. La faculté d'objectiver et d'analyser une affaire, la faculté de verbaliser sa propre opinion manquent justement dans l'enseignement au Japon. Le FLE a donc mission de compléter un point de vue indispensable aujourd'hui dans le monde où nul n'échappe à la globalisation.

En même temps, pour ce qui est la méthode la mieux adaptée aux Japonais, le chemin reste à faire. Le FLE a une chance aussi de s'enrichir à travers sa pratique à l'archipel. Afin de faciliter l'apprentissage non seulement du français mais aussi de la civilisation occidentale, il faudrait sans doute chercher le juste milieu. L'on peut essayer d'élaborer une nouvelle méthodologie qui unisse la tradition de shu-ha-ri et celle de rhétorique. Cela est sans doute notre « tâche finale » à accomplir. Dans cette méthodologie où se croise les deux civilisations lointaines, une langue ne sera plus une arme de conquête mais un art d'harmonie, qui permet enfin une vraie compréhension réciproque.

Bibliographie

- Pierre Albertini, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours, de la maternelle à l'université*, Hachette supérieur, 3^e éd., 2006.
- Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 4 t., 1882-1887.
- (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 2 t., 1911.
- Antoine Compagnon, « La Rhétorique à la fin du XIX^e siècle (1875-1900) », dans *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1460-1950*, PUF, 1999, p. 1215-1250.
- Marie-Madeleine Compère, *Du collège au Lycée (1500-1850)*, Gallimard-Juliiard, coll. Archives, 1985.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2002.
- Maurice Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Armand Colin, coll. U, 1979.
- Françoise Douay-Soublin, « La Rhétorique en France au XIX^e siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause », *Histoire des idées linguistiques*, sous la direction de Sylvain Auroux, Liège, Mardaga, 1992, t. II, p. 467-507 ; repris dans *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1460-1950*, PUF, 1999, p. 1071-1214.
- Émile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France* (1938), Quadrige, PUF, 1990.
- François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, coll. Le Sens commun, 2 t., 1991.
- Armen Godel, *Le Maître de nô*, Albin Michel, 2004, p. 24-25.
- Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*, Perrin, coll. Tempus, 2004.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle*, 12 mars 2010, Éduscol.
- Toru Hatakeyama, *La Formation scolaire de Baudelaire*, thèse de 3^e cycle, Université de Paris IV, 2010, (dir. André Guyaux).
- Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1968, rééd. coll. U, 1979.
- Christian Puren, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, n° 347, p. 37-40.
- Jocelyne Sourisseau, *Bonjour / Konichiwa*, L'Harmattan, 2003.
- Site officiel du Ministère de l'Éducation nationale (<http://education.gouv.fr/>)
- Site officiel d'Éduscol du Ministère de l'Éducation nationale (<http://eduscol.education.fr/>)

梅根悟、他、『フランス教育史 I』、世界教育史研究会編『世界教育史体系』(9)、講談社、1975年

梅根悟、他、『フランス教育史Ⅱ』、世界教育史研究会編『世界教育史体系』（10）、講談社、1975年

折口信夫、『折口信夫全集』、中央公論、全37巻、別巻2、1995年 - 2002年

小林順子編、『21世紀を展望するフランス教育改革』、東信堂、1997年

世阿弥、『風姿花伝』、野上豊一郎、西尾実編纂、岩波書店、1958年

月村辰雄、「レトリックの花園」、白水社『ふらんす』、1999年4月号 - 2000年3月号（12回連載）

西平直、『世阿弥の稽古哲学』、東京大学出版会、2009年

福沢諭吉、『学問のすすめ』、岩波書店、2008年

柳田国男、『柳田国男全集』、伊藤幹治編纂、筑摩書房、1997年—2010年

渡辺雅子『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社、2004年