

MÉMOIRE MODULE METHODOLOGIE DU FLE

DEF DUFLE 2009

L'enseignement des langues au Japon : vers une compétence communicative ?

0. Introduction

Il y a longtemps que nous avons accueilli l'époque de la mondialisation. Les marchandises, les capitaux et les gens franchissent de plus en plus les frontières des états. Avec les progrès de l'interdépendance, le peuple de l'archipel jusque là relativement immobile a commencé à s'intéresser au monde extérieur et à s'y montrer actif.

L'étude des langues étrangères n'a cessé de se développer depuis l'ouverture du pays à l'époque Meiji il y a plus d'un siècle. On a introduit et inventé des méthodes pour éduquer le public japonais, cependant l'image qu'ont les japonais d'être mauvais en langues étrangères perdure et il est difficile d'y échapper.

Cependant, il faut reconnaître une tendance relativement nouvelle. A partir d'une réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'école, on a considéré que la méthode d'enseignement actuelle n'était pas assez productive et on a voulu en développer une nouvelle en mettant l'accent sur la communication. Le ministère de l'enseignement scolaire et des sciences a annoncé son projet d'amélioration des cours de langue étrangère tout en définissant des critères compréhensibles d'évaluation du niveau des apprenants. Les élèves sont désormais invités à développer leurs compétences orales avec des matériaux basés principalement sur des modèles de dialogue. On assiste ainsi à un changement d'approche pédagogique où l'on passe d'un modèle traditionnel basé sur l'écrit et le lu à un modèle basé sur la communication.

Quant au critère des niveaux des apprenants, le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil d'Europe a lancé son critère « Cadre européen commun de référence pour les langues » en 2001. Ce cadre offre un guide commun sur l'enseignement des langues à tous les membres de l'Europe. Désormais il est envisagé que les membres de l'Union Européenne peuvent surmonter les barrières qui leur empêchent de dialoguer et de collaborer, par des systèmes scolaires et les systèmes d'évaluation distincts les un des autres selon chaque pays. Si l'on partage le même critère d'évaluation, les certifications, les diplômes, les preuves issues de différentes

institutions seront reconnues sans aucun problème. D'un point de vue des apprenants, il devient plus efficace et plus pratique parce que les niveaux de compétences à atteindre pour chaque objectifs et besoins sont claires et cohérents. Ils n'ont plus besoin de faire de détours à cause des différences institutionnelles. Également, cela donne aux membres une grande mobilité franchissant les frontières étatiques et finalement cela rend la relation communautaire plus active et plus solide (Conseil de la coopération culturelle 2001 : 9-10).

Effectivement, l'Union Européenne soutient le pluriculturalisme et le plurilinguisme et évite de n'avoir qu'une seule langue et culture officielle et commune. Il s'agit ici de l'enseignement de langues à tous les publics, sans critères d'âges, de classes sociales, et de sexe. Il est bien encouragé d'apprendre plusieurs langues de la communauté. Ce projet est immense. Il est impossible que tout le monde maîtrise toutes les langues de la communauté vu la une grande variété de membres. On ne peut plus appliquer le même enseignement à ceux qui souhaitent maîtriser un ou plusieurs langues étrangères, ou à ceux qui souhaitent utiliser une langue étrangère seulement dans un domaine spécifique et professionnel, ou à ceux qui souhaitent simplement de communiquer avec des gens lors d'un séjour en voyages et à des immigrants qui ont besoin de parler la langue de leur terre d'accueil afin se débrouiller rapidement. Alors, l'enseignement doit répondre à tous les besoins de ces publics différents et encourager un apprentissage durable et parfois autonome. Inévitablement il doit avoir une nature, selon le cadre, les usages multiples, souple, ouvert, dynamique, convivial, et non dogmatique (Conseil de la coopération culturelle 2001 : 13).

La nature de l'enseignement des langues guidé par le Cadre européen commun de référence pour les langues est manifeste dans une approche privilégiée. Il s'agit d'une perspective actionnelle. Cette perspective est la dernière phase d'approches pédagogiques des langues étrangère et un développement de l'approche communicative. Prenons donc un bref aperçu historique de l'évolution des approches pédagogiques, afin voir les caractéristiques des méthodes nouvelles.

« Une méthode traditionnelle », appliquée jusqu'à la fin du 19e siècle, fait apprendre une langue étrangère par l'apprentissage de grammaire et de traduction. Elle suppose que l'investissement et l'accumulation des savoirs langagiers, normalement basés sur un support écrit qui passe automatiquement à une compétence de communication après de longues études.

Pour une acquisition rapide d'une langue étrangère, appliquée de la fin du 19e siècle au début du 20e siècle, par exemple pour former rapidement des soldats recrutés dans des colonies ou dans des régions où la langue parlée n'était pas le français, une nouvelle approche « méthode directe » a été introduite. Le procédé est très simple : le professeur montre un objet ou une action très facile à percevoir, et il demande aux

apprenants de la nommer / énoncer en dans la langue ciblée courte. Apparemment cette méthode a de grosse difficulté pour approfondir les connaissances et des compétences langagières.

Ensuite, une méthode audio-visuelle a été proposée par une forte critique contre la méthode traditionnelle. Avec cette méthode, les exercices de grammaire deviennent plus implicites et la compétence de communication est plus importante. Mais comme la première génération de MAV a emprunté des idées d'un structuralisme de Bloomfield et d'un béhaviourisme de Skinner, sa force d'enseignement réside dans un schéma 'stimulus-réponse-renforcement. La seconde génération jette une méthode reposant sur des répétitions, et accorde l'importance sur la parole en situation. Cependant, elle limite la situation de communication, comme par exemple, commander un menu dans un restaurant, entrer dans un hôtel etc., sa portée des activités langagières se limite des demandes, accord et désaccord', et elle ne sort jamais des expressions qui relèvent de la modalité (doute, probabilité, possibilité, conviction)(Disson 1996 :27-30).

Nous arrivons maintenant à une approche communicative, là où l'on fait plus d'attention pour réaliser une conversation simulée. Dans la MAV, il enseigne des éléments langagiers mais il ne fait pas attention aux conditions de son emploi. Une approche après celui d'audio-visuelle est celle d'une communication qui met toujours l'accent sur la compétence orale tout en intégrant 3 composants langagiers (grammaire, lexicque, culture), qui complètent les lacunes rencontrées dans les méthodes audio-visuelles, notamment sur les codes de langage, et la forme que les apprenants utilisent pour pouvoir communiquer plus librement dans une circonstance simulé(Disson 1996 :27-30).

La perspective actionnelle est un développement de cette approche. Il s'agit d'un réalisation de tâches en classe, qui sont des actes issus de vrais contextes sociaux pouvant être appliqué à la vie quotidienne, et non pas justes le fait de simuler des scènes spécifiques. Chaque apprenant n'est pas un élève passif mais un agent sociale qui participe dans la relation sociale (supposé la sienne) par les activités langagières. Dans cette perspective, la compétence de communication est composée de la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, et la compétence pragmatique.

Ici je précise 2 significations pour ce terme « compétence communicative » en reformulant son concept de l'approche communicative, et de la perspective actionnelle. D'abord, l'accent est mis sur les activités orales en classe et sur les résultat attendu. Deuxièmement, on a 4 compétences constitutives de la compétence communicative, c'est-à-dire, le parlé, l'écouté, l'écrit, et le lu. La compétence communicative est une capacité globale.

Dans ce mémoire nous nous demanderons si la nouvelle approche dite

communicative apporte réellement aux apprenants une capacité à communiquer en langue étrangère. Afin de répondre à cette question, nous étudierons d'abord l'évolution de la direction de l'enseignement au Japon fixée par le ministère de l'enseignement scolaire et des sciences. Nous mentionnerons en même temps les besoins du public japonais en matière d'enseignement des langues étrangères (chapitre 1). Ensuite nous regarderons la nouvelle tendance que constitue l'approche pédagogique actuelle fondée sur le développement des compétences communicatives. Nous illustrerons notre exposé par des exemples (chapitre 2). Puis nous constaterons les problèmes posés par l'approche communicative Japonaise (chapitre 3). Finalement, nous présenterons en conclusion notre point de vue sur l'apprentissage des langues étrangères au Japon. Au cours de ce mémoire, nous utilisons le terme "approche communicative". Nous souhaiterions comparer la signification différente que peut prendre cette expression selon la situation culturelle dans laquelle elle est utilisée. Il nous semble nécessaire de garder cette différence à l'esprit pour comprendre l'état de l'enseignement des langues au Japon et en France.

Avant de poursuivre plus avant, Il nous faut préciser le sens de l'expression : « l'enseignement des langues étrangères au Japon ». Il s'agit ici de préciser deux choses. Première chose, l'expression « les langues étrangères », telle qu'elle apparaît dans la liste de sujets à aborder, signifie que nous pouvons traiter toutes les langues étrangères. Or, quand l'on parle de "langue étrangère" dans le domaine pédagogique au Japon, l'on se réfère en fait à une langue spécifique qui est l'anglais. Le guide national de l'enseignement scolaire(学習指導要領) ne précise pas à quelle langue concrète correspond la langue étrangère destinée à être enseignée à l'école, mais il suggère qu'il s'agit de l'anglais et tout le monde le sait. Les autres langues étrangères sont mentionnées à la dernière phase, uniquement pour indiquer qu'elles « doivent être enseignées selon les instructions établies pour l'anglais ».

Deuxième chose, quand nous parlons de l'enseignement de l'anglais au Japon, nous savons qu'il s'agit en fait des cours d'anglais donnés soit au collège, soit au lycée. En revanche, lorsqu'il s'agit d'autres langues étrangères comme le français, l'espagnol, le chinois, nous pensons à un enseignement dispensé dans une université ou dans une institution spécialisée. Bref, il existe une grande différence entre l'anglais qui est une langue standard pour les japonais, et les autres langues, réservées au public particulier qui s'y intéresse. Cette distinction découle probablement du classement des langues opéré par le guide national de l'enseignement scolaire.

Notre emploi de l'expression "enseignement des langues étrangères" se référera donc principalement à l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires et secondaires. Cependant nous ferons également référence au français et apporterons alors des précisions.

1. Histoire de l'enseignement scolaire en langue étrangère ou comment l'école nous a donné une connaissance langagière inutilisable en pratique.

1-1. Guide nationale de l'enseignement scolaire

Contrairement aux époques d'Edo et de Meiji où seule une petite partie des japonais avait accès à l'enseignement des langues étrangères - leur but était alors soit d'en acquérir la maîtrise et de s'y spécialiser (c'était le cas des interprètes et des traducteurs), soit de pouvoir accéder, en tant que savants, aux écrits étrangers qui constituaient une ouverture sur la civilisation européenne - à l'époque actuelle les japonais ont tous accès, lors de leur scolarité, à un enseignement en langue étrangère dont le but est la diffusion des connaissances de base. Là intervient l'État japonais qui contrôle les programmes scolaires avec un outil intitulé « le guide national de l'enseignement scolaire(学習指導要領) ». Ce n'est pas un simple manuel pour les enseignants, mais un dispositif juridique. Les enseignants doivent le respecter et la validité des manuels scolaires est examinée selon les critères qui y sont établis. (Imura 2003 :97). On voit clairement quelles sont les attentes de l'État japonais en matière d'enseignement des langues étrangères et quelle démarche pédagogique il veut imposer aux enseignants en lisant ce guide.

Le guide national de l'enseignement scolaire a été établi après la deuxième guerre mondiale, et sa première version a été largement influencée par le conseil de la commission pédagogique américaine. On y trouve les 4 objectifs suivants;

1. Créer chez l'apprenant l'habitude de penser en anglais.
Apprendre l'anglais ne signifie pas retenir par coeur des mots autant que possible mais faire fonctionner son esprit de la même façon que celui d'un anglophone.
2. Apprendre à écouter et à parler en anglais
3. Apprendre à écrire et à lire en anglais
4. Connaître les peuples anglophones, leur coutumes et leur vie quotidienne et, à travers ces 4 compétences langagières (écouter, parler, écrire et lire), contribuer aux bons rapports internationaux (Imura 2003 :92, Okuno 2007 :36)

Il est remarquable que le premier résultat attendu de l'enseignement scolaire à l'époque était l'assimilation par l'apprenant d'une manière de penser étrangère. Cela était évidemment dû aux États-Unis. Nous ne nous demanderons pas ici si c'était un

signe de la dominance américaine sur le Japon ou si ce n'était qu'une attention pédagogique portée à l'enseignement d'une langue étrangère inconnue pour les japonais. Quoi qu'il en soit, le but de ces objectifs était de former les élèves à la communication avec les anglophones ; un but difficile à atteindre et qui ressemble à celui fixé actuellement.

Cependant, cet objectif premier qui semblait pouvoir jouer un rôle significatif dans l'enseignement de l'anglais a disparu après le retrait de l'armée américaine du territoire japonais. Prenons les objectifs fixés par le guide national de l'enseignement scolaire de l'année 1958.

1. Familialiser l'apprenant avec les sonorités de la langue étrangère et développer ses capacités basiques d'écoute et de conversation.
2. Familialiser l'apprenant avec l'emploi des mots et des expressions de base de la langue étrangère, et développer ses capacités basiques de lecture et d'écriture.
3. A travers la langue étrangère, faire connaître à l'apprenant le style de vie, les coutumes et les manières de penser du peuple qui parle cette langue (Imura 2003 :97, Okuno 2007 :38)

Ces 3 objectifs semblent plus claires et plus modestes que ceux cités précédemment. Il n'est plus nécessaire d'assimiler la manière de penser de ceux dont on veut apprendre la langue, il faut seulement essayer de les comprendre. De même, on note une sorte de recul au niveau de l'objectif : il n'est plus question de maîtriser la langue mais de se familiariser avec les bases.

Trente ans plus tard, en 1989, une nouvelle versions du guide introduit un changement visible. Le but déclaré est alors de :

(...) développer les capacités de base de compréhension et d'expression en langue étrangère, encourager la formation d'une attitude positive qui incitera l'apprenant à communiquer dans la langue qu'il étudie, et nourrir à travers la connaissance d'une langue et d'une culture une meilleur compréhension du monde (Imura 2003 :99, Okuno 2007 :40) .

Le mot "communiquer" apparaît ici pour la première fois. Lors de la dernière révision du guide, le manuel grammatical a été aboli. Puis de nouveaux cours d'anglais obligatoires ont été introduits qui étaient intitulés « communication orale » . Ensuite s'est développé le système des enseignants-assistants « ALT » anglophones, invités à assister les cours d'anglais dans les collèges et les lycées publiques. En fonction de ces

bouleversement, les enseignants ont dû changer leur style. Jusque là, les cours et les examens étaient basés sur le manuel. Après sa disparition, les enseignants ont divisé leurs classes en groupes et leur ont assigné des exposés. L'évaluation se faisait sur la qualité des travaux présentés. On a assisté à la transition d'une méthode d'enseignement traditionnelle mettant l'accent sur l'écrit à une méthode d'entraînement oral. Et pendant ce temps l'écart d'exigence entre les acquis langagières au collège et l'épreuve d'entrée à l'université s'est creusé (Okuno 2007: 40-42).

En 2002, un nouveau calendrier scolaire a été établi au Japon : 5 jours de cours par semaine. En prévision de cette diminution du nombre de journées scolaires, le guide national de l'enseignement a été renouvelé une nouvelle fois en 1998 et cette version est encore en cours aujourd'hui. A notre surprise, les mots lire et écrire ainsi que leurs dérivés ont été supprimés de la liste des objectifs du cours d'anglais. En revanche une nouvelle formule a fait son apparition : « la capacité de communication pratique ». Malgré la diminution des heures de cours, n'est-il pas exagéré de supprimer l'écriture et la lecture des objectifs ?

Il semble en tout cas clair que l'Etat japonais cherche désormais les moyens de développer chez les élèves la compétence orale, au détriment d'un enseignement grammatical ou lexical plus élaboré perçu comme un frein à l'acquisition de cette compétence.

1-2. Les japonais se sentent nuls en anglais

Il n'est pas rare d'entendre des japonais confesser qu'ils ne peuvent pas parler l'anglais malgré dix ans d'études. Il est même probable que tous les japonais de niveau d'anglais moyen l'aient dit au moins une fois dans la vie. Bien sûr, cette incompétence en anglais ne pose en général pas de problème dans la vie quotidienne car les japonais vivant dans l'archipel n'ont pas souvent l'occasion de communiquer avec des anglophones. Mais pour ceux qui utilisent l'anglais au travail ou lors de déplacements à l'étranger, cela peut être la source d'un gros complexe d'infériorité.

L'image du japonais maladroit en anglais est subjective et peut-être aussi intersubjective. Cependant qu'en est-il objectivement du niveau d'anglais des japonais ? Kawai a relevé la note moyenne des japonais aux épreuves du TOEFL de 2001 à 2002. Le TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) est un test mesurant la compétence en anglais langue étrangère. La note minimale de 213 est requise pour pouvoir entrer dans une université américaine ou canadienne. Le TOEFL est désormais passé via internet ce qui permet d'évaluer toutes les compétences langagières : l'écoute, la conversation, l'écriture et la lecture. Plus de cinq cent

soixante-dix mille candidats se sont présentés à l'examen cette année, dont des candidats asiatiques originaires de 32 pays. Les candidats japonais sont bien classés en terme d'effectifs mais pour ce qui est de leur note moyenne, avec 186 points sur 300 ils sont en avant-dernière position, juste devant les coréens du Nord. (Kawai 2005 :33-34).

De même, Okuno s'est intéressé à la note moyenne des candidats japonais au TOEIC (*Test of English for International Communication*), un autre test utilisé pour mesurer le niveau d'anglais dans le domaine des affaires professionnelles et commerciales. De 1997 à 2003, toutes nationalités confondues, leur note moyenne place les japonais en dernière position. Comme on le voit, le niveau d'anglais moyen des japonais est apparemment loin d'être brillant.

1-3. Pourquoi les japonais ne sont-ils pas forts en anglais ?

On a vu tout à l'heure que l'introduction de la communication dans les objectifs de l'enseignement fixés par le ministère de l'éducation ne date pas d'hier. Nous devons maintenant nous demander pourquoi l'enseignement scolaire n'a pas atteint son objectif après toutes ces années.

Trois éléments nous semblent être au coeur du découragement et du manque de volonté des élèves vis à vis de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère : l'insuffisance du nombre d'heures de cours, la spécificité des épreuves de sélection au collège ou à l'université, et l'absence de réelle motivation.

Insuffisance du nombre d'heures de cours.

Il est essentiel, pour atteindre un objectif qui est difficile, d'avoir un nombre d'heures de cours suffisant. Les heures de cours devraient être fixées en fonction du niveau de difficulté de l'objectif. Or le volume horaire des cours d'anglais ne fait que diminuer. A l'époque Meiji, il y avait six heures de cours d'anglais par semaine. Les élèves n'avaient en effet que trois matières à apprendre, et leur calendrier n'était pas surchargé avec six heures de cours d'anglais. Le nombre d'heures d'anglais était alors égal au nombre d'heures de japonais, parfois même supérieur. Après la seconde guerre mondiale, l'anglais a vu son importance diminuer face aux autres matières et le nombre moyen de cours d'anglais est maintenant de trois cours par semaine (Imura 2003 : 104-109).

Globalement on peut constater une inadéquation entre le volume horaire et les objectifs fixés. Apprendre une langue étrangère est difficile dès le début et trois cours par semaine passés au hasard ne donneront pas facilement des fruits. Les élèves

n'auront pas d'aquis et pas d'intérêt non plus. D'un autre côté, si l'on bourre unilatéralement les élèves de connaissances dans le court délai imparti pour qu'ils puissent acquérir les bases de la langue, ils risquent de se décourager et il n'est pas évident de les maintenir intéresser.

L'anglais aux épreuves de sélection.

Il est célèbre que la concurrence aux épreuves de sélection est très sévère au Japon. Les concours sont très difficiles car il n'y a pas de règle pour définir la portée des épreuves. En principe, les universités moyennes créent leurs épreuves en prenant pour référence le niveau deux du STEP. La réussite à ce niveau requiert un bagage d'environ 5100 mots de vocabulaire alors que seuls 2700 mots sont enseignés entre le collège et la dernière année de lycée (Okuno 2007:13,46). Ainsi, personne ne peut réussir les épreuves en se limitant au programme défini par le guide national de l'enseignement scolaire. Pour combler le fossé qui sépare l'exigence des épreuves de sélection et l'insuffisance du bagage proposé par l'école, les élèves doivent travailler durement. Ils doivent mémoriser les lexiques et les expressions nécessaires. Mais ils peuvent être tentés de prendre un raccourci. Sans essayer de comprendre forcément les structures globales et les éléments constitutifs de la langue, les élèves s'appliquent souvent uniquement à cocher les bonnes réponses. Il en résulte qu'ils sont la plupart du temps incapables d'unifier les connaissances décomposées qu'ils ont accumulées et sont au final incompetents en anglais. (Yamada 2005 : 180-181). Evidemment les enseignants, conscients de cette situation, font des efforts pour mieux préparer leurs élèves aux concours. C'est pourquoi ces épreuves de sélection sont fréquemment critiquées comme étant une raison essentielle de l'inaptitude de l'enseignement scolaire à transmettre une connaissance pratique, utilisable, de l'anglais.

Absence de réelle motivation.

Nous pouvons supposer qu'il existe deux types de motivation pour apprendre une langue. L'une est représentative des pays multinationaux/multi-ethniques à environnement multilingue. Pour permettre la communication au-delà des barrières de la langue, certains pays adoptent une langue officielle qui n'est pas forcément la langue maternelle de tout le monde. De la même manière, les immigrants doivent faire de gros efforts pour s'adapter à la langue de leur terre d'accueil. Dans ces deux cas là, les apprenants n'ont pas le choix et en fin de compte ils travaillent dur pour mieux vivre dans la société. Ils sont en quelque sorte motivés par l'obligation. L'autre motivation est en revanche sans obligation, elle repose sur le désir et la forte volonté de maîtriser une autre langue.

Les élèves japonais ordinaires, dans leur vie quotidienne, auront-ils souvent la

chance de parler anglais avec des personnes non-japonophones? Il est probable que non. Ils étudient l'anglais car c'est une matière importante des concours.

Néanmoins, il est indéniable que même chez des élèves très jeunes, il existe un souhait de mieux parler l'anglais un jour. Mais il s'agit ici d'un souhait vague et pas d'une nécessité concrète ni d'une décision volontaire. Selon une critique impitoyable de Yamada, « Le rêve qui ne se fonde pas sur la réalité quotidienne est une illusion. (...) Ceux qui ne sont pas forts en anglais sont prompts à se plaindre de l'enseignement qu'ils ont suivi. Mais ils refusent de regarder la réalité. En effet, beaucoup d'élèves qui ont appris avec la même méthode à l'école maîtrisent maintenant la langue. Et ce n'est pas parce qu'ils étaient plus intelligents. Seulement, ils avaient un but précis et ils ont travaillé dur. (Yamada 2005 : 185-186) »

Comme nous l'avons vu précédemment, nous ne sommes pas au Japon dans un milieu multinational, multiethnique, et multilingue. La seule chose sur laquelle on peut compter, c'est la force de notre volonté. Maîtriser une langue étrangère est fondamentalement quelque chose de très difficile et l'apprenant qui n'a pas une volonté de fer tombera dans un cercle vicieux : comme ils n'aura pas de motivation, l'étude de la langue lui paraîtra très dur. Et comme il trouvera cela très dur, il est probable qu'il abandonnera rapidement.

2. Réforme de l'enseignement de la langue étrangère.

Cependant le rêve des japonais de maîtriser l'anglais pratique ne disparaît pas à mesure que l'anglais s'affirme de plus en plus comme la seule langue mondiale, au contraire. En valeur monétaire, l'industrie de l'enseignement de l'anglais au Japon dépasse 2 billions de yens en 2002 (Yamada 2005 :21). Cet investissement reflète aussi bien la conscience générale d'un faible niveau que le souhait des japonais d'améliorer leur capacité de communication en anglais.

2-1. Proposition ministérielle pour former « les japonais qui peuvent communiquer en anglais »

Suite aux demandes du public pour développer plus de compétences en matière de la langue anglaise, à la nécessité de travailler ensemble afin de concurrencer les partenaires internationaux, après réflexion sur l'inefficacité des cours à l'école, le ministère de l'enseignement scolaire et des sciences a fait sa proposition intitulée « projet stratégique pour former les japonais à communiquer en anglais » en 2002.

Le projet a affiché sa volonté pour la première fois dans l'enseignement japonais d'obtenir des résultats objectivement mesurables pour chaque étape de l'étude (Yamada 2005 :88). Voici une grille pour les niveaux correspondants aux étapes.

| Année scolaire | Grade des épreuves | Compétences précisées |
|---------------------|-------------------------|--|
| À la fin du collège | Grade 3 du STEP1 | saluer et communiquer à propos des choses familières de façon facile |
| À la fin du lycée | Grade 2bis ou 2 du STEP | communiquer à propos de choses familières et quotidiennes |

Pour réaliser ce projet, le ministère de l'enseignement scolaire a fait un programme en 2003. Le programme envisage qu'en 5 ans il faut un système institutionnel pour former des japonais à acquérir les compétences de communication nécessaires, et précises par des politiques concrètes au niveau de l'État.

J'extrait des points importants de ce programme.

¹ Il est un teste de la langue anglaise mesurant des compétences anglaises, organisé par une fondation. Il est plus reconnu par les japonais depuis très longtemps. Ceux qui ont réussi reçoivent un diplôme.

- l'anglais est tenu pour un outil communication
- privilégiant la compétence de communication orale surtout dans le niveau d'introduction, plus que les autres compétences
- tous les japonais sont invités à développer des compétences en communication basique et pratique et d'obtenir le niveau des notes moyennes de tous les candidats des épreuves de TOEFL, TOEIC, ou STEP (Otsu 2009 : 76)

En 2008 le ministère de l'enseignement scolaire a annoncé qu'il rendait obligatoire l'enseignement de l'anglais à l'école primaire à partir de l'année 2011. Cependant il n'a pas pu obtenir les ressources financières ni d'ajouter des enseignants supplémentaires ou augmenter son budget. En ce moment, le ministère a manifesté son souhait au public mais nous n'avons pas encore vu de changements notables qui découlent de ce projet. Je reviendrai à une analyse critique de ce projet et programme dans le chapitre 3.

2-2. Les cours d'anglais introduits à l'école primaire

Dans les années 1990, l'abaissement de l'âge d'enseignement de l'anglais est longuement discuté. En 1996, le ministère de l'enseignement et des sciences annonce que les écoles primaire peuvent introduire des cours d'anglais dans le cadre de « l'heure d'apprentissage synthétique(総合学習) ». Cette heure sert à toutes les activités hors des matières traditionnelles : l'éthique, l'initiation aux cultures étrangères, les discussions sur des questions sociale et actuelles etc. Mais les "heures d'apprentissage synthétique" sont limitées à trente-cinq par an.

Les enseignants japonais, qui n'ont pas suivi de formation pour enseigner l'anglais, travaillent le plus souvent avec des ALT (*Assistant Language Teacher*) ou des EF (*Education First*)² de langue maternelle anglaise. Ils proposent aux élèves des jeux ou des chansons en anglais et n'utilisent généralement pas de supports écrits pour expliquer la langue. Il est tout à fait exceptionnel au Japon qu'un professeur donne cours dans une classe sans avoir recours à des supports écrits. L'objectif est d'éveiller l'intérêt des élèves en leur proposant des activités ludiques et d'éviter qu'ils trouvent l'étude de la langue ennuyeuse. Pour les mêmes raisons, les cours d'anglais ne sont pas notés à l'école primaire. En 2007, le ministère de l'enseignement et des sciences a

² Les ALT et les EF sont recrutés pour participer aux cours de conversation anglaise à l'école primaire. Ils sont en majorité de langue maternelle anglaise mais ne sont en général pas formés en didactique.

consacré 3,8 milliards de yens à la mise en place de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Aujourd'hui, plus de 90% des écoles primaires organisent des activités en anglais. Cependant, le nombre d'heures effectuées ou le contenu des activités est très variable selon des écoles car il n'y a pas de règle bien définie par l'État. (Okuno 2007 : 93-96). Quant aux résultats, ils ne sont pour l'instant pas avérés, la principale faiblesse de l'expérience demeurant le faible volume horaire (35 heures par an).

Il y a toutefois quelques succès, même parmi les écoles municipales ne disposant pas des moyens pour faire appel aux personnes compétentes. Les enseignants parviennent tout de même à intéresser leurs élèves. Prenons le cas de l'école primaire municipale « Sanpoku » à Niigata. Cela fait maintenant cinq ans que Mme Shibuya enseigne l'anglais là-bas mais c'était son premier essai dans sa carrière d'enseignante. Pendant le cours, elle ne parle qu'en anglais. Elle tâche toujours de combiner l'anglais avec d'autres matières ou avec une activité qui plaît aux élèves et cela marche très bien. Les élèves participent plus activement au cours.

Un jour, elle a posé une devinette sur les drapeaux nationaux à ses élèves. Sa question était la suivante : « L'équipe nationale japonaise de football a disputé un match avec l'équipe de ce pays samedi dernier. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a vu ce match à la télévision ? Ce drapeau est bleu et il y a le soleil au milieu. » Sa question n'était pas facile à comprendre. De plus, les élèves n'ayant jamais suivi de formation en anglais, il leur était impossible en théorie de la comprendre complètement. Mais ils tentèrent d'y répondre avec des morceaux qu'ils avaient entendu et avec leur imagination. Dans le cours d'anglais, les élèves sont plus égaux que dans les autres matières parce qu'ils sont tous débutants. Ils sont libérés de l'ordre fixé par les notes. Les questions fréquemment utilisées pendant le cours peuvent, s'ils sont bien concentrés, se graver en eux. Non seulement le son, mais avec le contexte également le sens. (Ichikawa 2005 : 92-98). Même s'ils ne comprennent pas bien à ce moment-là, ils s'en souviendront au collège quand ils découvriront l'anglais écrit. Alors peut-être leur mémoire sonore et contextuelle les aidera-t-elle dans leur apprentissage de la langue.

2-3. Le cas du français

Le guide national d'enseignement scolaire de l'année 1949 a décidé que la langue étrangère dans l'enseignement obligatoire était l'anglais seul. Cela a eu pour conséquence un recul du français désormais considéré comme une langue étrangère secondaire et cantonné aux universités. Le français n'était pas envisagé comme une langue véhiculaire mais comme une langue référentielle. Le programme d'étude du

français à l'université n'était entravé par aucun guide national. Au niveau de l'enseignement secondaire, l'enseignement du français est autorisé dans les lycées à partir de 1994. Le nombre d'élèves apprenant le français est alors de 8500, soit 0,02% de la population lycéenne totale. (Disson 1996:8). On ne dispose pas d'étude synthétique sur l'enseignement du français au lycée. Mais le cadre d'enseignement du français est défini dans le guide national établi pour l'enseignement de l'anglais et donc en théorie, le français a dû suivre la même tendance communicative que l'anglais.

Dans les universités japonaises, la classe de français seconde langue étrangère obéit au cadre traditionnel. Dans la plupart des cas, l'enseignement est dispensé à raison de 2 cours par semaine pendant la première moitié du cycle universitaire de 4 ans. Un cours est consacré à la grammaire et l'autre à la lecture. On peut affirmer que l'objectif du cours du français est le développement des compétences de lecture. Pour les cours, on utilise des manuels de français édités par des japonais pour les japonais ainsi que des textes extraits d'oeuvres littéraires (Disson 1996: 38-40). Cette tendance persistera longtemps.

Les manuels de français édités par les français sont faits pour les apprenants européens. Ils progressent rapidement malgré leur qualité riche et, les apprenants japonais le trouvent encore plus difficile. Pour ce qui est des enseignants, ce sont généralement des spécialistes de littérature française et non pas de l'enseignement du français langue étrangère. Certains parmi les plus âgés estiment plus l'écrit que le parole (Disson 1996 :38-40).

Certains ont adopté avec dix ans de retard les dernières méthodes françaises et elles sont aujourd'hui utilisés dans quelques universités et écoles de français. (Disson 1996 :48-49). Les enseignants diplômés en FLE, soit français soit japonais, sont de plus en plus nombreux au Japon, et par conséquent la méthode FLE serait de plus en plus utilisée dans les universités comme dans les écoles de français.

3. Critiques de l'approche communicative

Il est évident que les japonais rêvent, avec le ministère de l'enseignement et des sciences, de pouvoir communiquer en langue étrangère et c'est pourquoi ils mettent l'accent sur la compétence orale. Cependant, derrière cette volonté d'adaptation de l'enseignement, il demeure des personnes instruites opposées à l'abandon de l'approche grammaticale et textuelle et contre un enseignement de la langue exclusivement oral. C'est ce que nous aborderons dans cette troisième partie.

3-1. Enseigner la langue étrangère à qui et à quel niveau ?

C'est une opinion bien établie que la maîtrise de l'anglais constitue un avantage compétitif bienvenu dans le monde concurrentiel du travail. Pour cette raison, les japonais sont effrayés par instinct de ne pas être capables d'utiliser l'anglais. A cause des moeurs du temps, l'auto-évaluation de sa propre infériorité en anglais peut facilement engendrer un complexe. Ce complexe nous incite à dénigrer l'état actuel de l'enseignement de l'anglais en classe, et nous pousse à imaginer une nouvelle méthode d'apprentissage. Mais tous les japonais doivent-ils vraiment impérativement pouvoir parler dans une langue étrangère un jour, et d'ailleurs cela est-il possible ?

Un débat d'il y a 40 ans nous offre un cadre analytique pour réfléchir à l'enseignement des langues étrangères à l'école. Avec le renouvellement du guide national de l'enseignement scolaire en 1969, le nombre hebdomadaire de cours d'anglais passe d'un cours par jour à trois cours par semaine. Cette réduction des horaires est introduite alors même que l'enseignement donnait des résultats défavorables et l'on craint qu'elle entraîne une dégradation pire encore de la qualité des cours. L'enseignement scolaire des langues étrangères est alors au coeur d'un grand débat.

En 1975, Wataru Hiraizumi, député du parti libéral démocrate, vice-président de la commission spéciale sur les relations culturelles internationales, rend une proposition intitulée « état actuel de l'enseignement des langues étrangères et direction de réforme » à la commission des affaires de l'État du parti libéral démocrate. Sa proposition rend compte de ce que l'enseignement scolaire de l'anglais dispensé à tous les élèves n'est ni facile ni productif. Les raisons qu'il trouve à cet échec sont les suivantes : les élèves manquent de motivation pour apprendre, le niveau des concours d'entrée est trop élevé, les méthodes d'enseignement sont impropres. Il pose ensuite

trois questions pour alimenter le débat :

1. Est-il raisonnable d'imposer des cours de langues étrangères à tous les élèves ?
2. Est-il pertinent de choisir l'anglais comme unique langue à enseigner ?
3. Existe-t-il des solutions pour améliorer le résultat de l'enseignement ?

Sa proposition s'articule ensuite en 7 points pour répondre aux 3 questions ci-dessus.

1. Il est impossible d'introduire les langues étrangères dans l'enseignement obligatoire dès le début.
2. Il faut limiter la portée des cours d'anglais au collège jusqu'au niveau de la première année de collège en cours.
3. Le programme d'étude doit être divisé en deux; une partie avec un enseignement en langues étrangères l'autre sans.
4. L'anglais doit être la seule langue étrangère enseignée au collège.
5. Au lycée, les cours de langues étrangères doivent être dispensés à ceux qui le souhaitent à raison d'au moins 2 heures par jour, plus un mois de cours intensif par an.
6. L'anglais doit être supprimé des concours d'entrée.
7. Il faut mettre en place une épreuve spéciale de langues étrangères et donner un titre spécial à ceux qui la réussissent.

Hiraizumi constate une sorte d'élitisme en matière d'enseignement de l'anglais. On accorde à une petite fraction des cours intensifs d'anglais et un cours superficiel aux autres qui ne le souhaitent pas ou qui ne le peuvent pas. (Yamada 2005: 80-82, Okuno 2007: 47-48)

Quant à Watabe Shoichi, un professeur d'université, il lance une critique forte contre Hiraizumi dans la revue « Shokun ! ». Il affirme que l'enseignement japonais des langues étrangères n'est pas un échec et qu'il faut être fier de la méthode traditionnelle. Pour lui, la compétence en langue étrangère doit être classée selon qu'elle est potentielle ou manifeste. La compétence potentielle signifie ici un savoir global qui supporte la compétence manifeste. Celle-ci est une capacité objectivement reconnaissable qui se manifeste par des compétences en lecture, en écriture, en écoute et en conversation. Les collégiens sont invités à acquérir une compétence potentielle et on attend des lycéens qu'ils acquièrent eux une compétence manifeste. (Yamada 2005: 125).

Il est vrai que la conception de l'enseignement de Watabe est différente de celle

de Hiraizumi, mais finalement tous deux sont aussi élitistes l'un que l'autre. Watabe annoncé qu'il ne s'attend pas à ce que tout le monde acquiert la compétence observable qui est la capacité de mobiliser réellement l'anglais. Il affirme également que c'est céder à la superstition que d'espérer acquérir la compétence communicative avec l'enseignement scolaire (Yamada 2005 :84, Okuno 207 :50). Prenons par exemple la compétence de lecture. On ne comprend pas un texte écrit en langue étrangère uniquement en mémorisant des règles et en les appliquant à ce que l'on voit. Cela exige tout un ensemble de réflexions et de négociations avec la langue maternelle. C'est bien d'un processus intellectuel dont il s'agit et Watabe ne le trouve pas forcément possible pour tout le monde.

Le débat entre Hiraizumi et Watabe a attiré l'attention publique mais finalement il n'a pas abouti à une solution pour l'enseignement scolaire. Il a par contre laissé derrière lui son lot de pessimisme en assénant que la compétence communicative observable est très difficile à acquérir, ou qu'il ne faut pas espérer la réussite de tous les élèves uniquement parce qu'ils suivent l'enseignement scolaire.

Cependant l'anglais a survécu dans l'enseignement obligatoire et la légitimité du peuple et du gouvernement n'a pas cessé de grandir. Le gouvernement n'a jamais accepté l'élitisme dans son discours officiel malgré sa reconnaissance des difficultés de la réussite. C'est dans ces circonstances qu'a été proposée la réforme de l'enseignement de l'anglais, intitulée « projet stratégique pour la formation de japonais pouvant communiquer en anglais » présentée dans le chapitre précédent. Dans la partie suivante, nous discuterons des problèmes importants inhérents au projet.

3-2. risque de « approche communicative = simplification »

Dans le débat abordé plus haut entre Hiraizumi et Watabe, on peut relever deux points de conflit et un point commun. Le point commun : tous deux s'accordent sur le fait que l'enseignement de l'anglais est originellement difficile et le résultat de cet enseignement souvent médiocre. Les deux points de conflit : l'élitisme contre l'universalisme relativement aux bénéficiaires de l'enseignement, et le potentiel contre le manifeste relativement aux compétences langagières. En d'autres mots, si l'on veut des résultats remarquables, il faut sélectionner les élèves et leur donner des cours approfondi, mais si l'on respecte l'enseignement universel (démocratisé) il faut se contenter des petits acquis de chaque élève. (Même s'ils apprennent peu, le cours est supposé améliorer leurs savoirs selon Watabe. Curieusement ce débat n'a pas donné un conflit entre le savoir pratique et le savoir intellectuel. Supposons que les deux auteurs

du débat savaient que la compétence langagière ne pouvait être séparée en parties).

Revenons maintenant au « projet stratégique pour la formation de japonais pouvant communiquer en anglais ».

Étant donné cette nécessité de former « des japonais pouvant communiquer en anglais » dans laquelle nous plonge la mondialisation où l'anglais devient un outil de communication, il est important d'acquérir les compétences synthétiques communicatives (écoute, conversation, lecture et écriture) tout en commençant à mémoriser par le son. Cette méthode permet aux japonais dans leur *globalité* d'acquérir les compétences communicatives basiques et pratiques qui leur permettront de mener des dialogues et d'échanger des informations en anglais (Otsu 2009 :76).

On remarque qu'il y a le mot japonais *globalité* dans le texte. L'État considère que le cours d'anglais destiné à tous les japonais est indispensable. Il prend donc le parti de l'universalisme relativement aux bénéficiaires de l'enseignement. Cependant, ses espoirs quant aux résultats vont beaucoup plus loin que le compromis réaliste de Watabe. Celui-ci n'espérait pas voir les élèves acquérir une quelconque compétence manifeste dans l'enseignement scolaire. Il pensait devoir se contenter, avec les élèves, de l'étude de la langue étrangère comme entraînement intellectuel. L'État japonais, en revanche, ne compte se contenter ni de l'étude comme simple entraînement intellectuel, ni d'une maîtrise de l'anglais limitée à une fraction du peuple. Il envisage maintenant, dans le contexte concurrentiel de la mondialisation, le relèvement du niveau d'anglais de tous les japonais. L'accent est à présent mis sur la communication orale qui était mal abordée jusque là. Mais en même temps, l'acquisition de compétences synthétiques est demandée à chaque citoyen japonais. L'État demande pour tous ce que Hiraizumi ne demandait que pour l'élite.

Les résultats espérés par l'État sont les suivants : le grade 3 du STEP pour la fin du collège, et le grade 2bis ou 2 du STEP pour la fin du lycée (Yamada 2005 :88, Otsu 2009 :71). Il nous semble raisonnable de faire correspondre le grade 2bis du STEP à six ans d'enseignement scolaire. Toutefois, la description du niveau de langue qui correspond à chaque grade peut sembler manquer de clarté. Voici les descriptions.

- L'apprenant peut saluer et communiquer facilement sur des sujets familiers avec des propos simples. Il a terminé ses études au collège.
- L'apprenant peut communiquer sur des sujets familiers et de la vie quotidienne.

Il a terminé ses études au Lycée.³

- L'apprenant peut communiquer en anglais. Il a terminé ses études. (Yamada 2005 :88, Otsu 2009 :71)

La première ligne correspond au grade 3 du DAPF, et la deuxième au grade 2bis. A première vue, les mots employés dans les descriptions - sujets familiers, propos simples, vie quotidienne - donnent une impression de facilité.

Otsu a critiqué cette correspondance entre les grades du STEP et les descriptions de compétences. En effet, les épreuves du STEP sont créées pour correspondre au programme de l'enseignement scolaire et ces épreuves ne font pas forcément apparaître une compétence langagière globale (Yamada 2005 :88, Otsu 2009 : 79).

Avoir la capacité de mener un dialogue ordinaire nécessite de pouvoir réagir à des propos inattendus. Cela demande une compétence en langue élevée. On ne peut pas comparer ça avec un simple salut. Le projet a été établi à partir d'une réflexion sur les insuffisances de l'enseignement scolaire et sur la pauvreté générale des capacités en langue anglaise des élèves japonais. Avec un cours supplémentaire par semaine, l'état tente de réhausser le niveau. Mais pour avoir de meilleurs résultats avec les mêmes élèves, il faudrait des changements de moyen radicaux.

Yamada remarque une erreur grave dans le projet. Il est évident qu'il est impossible d'atteindre l'objectif sans modifier radicalement les moyens d'enseigner. Mais dans la réalité il est également impossible de mettre en place des changements radicaux toute suite. Est-ce un projet chimérique ? Pas forcément. Mais c'est un projet rhétorique.

Le ministère de l'enseignement scolaire et des sciences identifie les compétences en « dialogues en anglais facile » avec « les bases des compétences communicatives » tout en évitant de faire face à la double impossibilité. Pour Yamada, cette rhétorique rusée est plus grave car elle touche à la politique de l'enseignement (Yamada 2005 :96, 116-117).

Les éléments de base au fondement de la compétence langagière sont la bonne prononciation, la grammaire, le lexique. Mais ces éléments peuvent constituer la base d'une compétence communicative seulement après un travail de compréhension et de systématisation. Quand nous identifions « la base » avec « facile », nous ne nous apercevons pas de ce processus et sommes enclins à recourir à la mémorisation tous les éléments. C'est une des craintes de Yamada.

Yamada à partir d'un échantillon de 7 manuels d'anglais de collègue a calculé la

³ Le taux d'entrée au lycée au Japon dépasse 90% dans les années 1970.

proportion de matériaux de type de dialogue. Dans le cas des manuels de première année de collège, la proportion de dialogues atteint de 90 % dans tous les manuels. Yamada ne critique pas l'utilisation du dialogue comme technique d'enseignement. Mais dans un dialogue, il y a des variétés d'expressions qui utilisent toutes sortes de structures différentes. Parce que le dialogue naturel ne suit pas nécessairement l'ordre du programme pédagogique. Imaginons la présentation d'un étudiant devant ses camarades de classe. Il salue tout le monde, et ensuite énonce son nom, son prénom, son lieu de naissance, parle du club dont il est membre, de ses goûts. En bref, il utilise toute une série de paroles sans cesse réutilisées dans les dialogues, faciles et ordinaires. Cependant, même si ces paroles sont simples, pour quelqu'un qui débiterait dans cette langue elles ne le sont pas. A part les bribes répétées en cours par l'enseignant et retenues, le débutant doit deviner en s'aidant du contexte, pour tenter de comprendre les mots et les expressions inconnus. Comme il est assez facile de saisir le sens d'un dialogue simple, peut-être comprendra-t-il vaguement. Mais des parties incompréhensibles seront laissées sans explication. Bien que l'enseignant est pressé par la limite d'heure, il peut faire répéter les phrases pour que les apprenants les enregistrent. Quand il s'agit de la langue maternelle, on peut espérer acquérir des connaissances en écoutant une répétition de sons. Mais si c'est une langue étrangère et de surcroît éloignée de la langue maternelle, alors il est presque impossible d'espérer le même processus d'apprentissage (Yamada 2005 :119-120).

Retenir par coeur des expressions ne nourrit pas la compétence communicative. C'est un dur travail que d'extraire les règles générales du lexique et des phrases concrètes. Si l'on néglige ce travail et si l'on compte seulement sur la mémorisation, on ne disposera pas des outils nécessaires à l'utilisation des mots et des phrases retenus dans la mémoire (Yamada 2005 :122-126). Inutile d'ajouter que cette règle générale est au fondement de la langue.

3-3. Le cas du français

Comme nous l'avons vu plus haut, le lieu principal d'enseignement du français au Japon est l'université. Les étudiants qui choisissent le français sont généralement sortis de l'enseignement secondaire en terminant le programme d'étude de l'anglais. Ils ont choisi volontairement d'apprendre le français. Cette motivation d'apprendre place les étudiants universitaires dans une situation bien différente de celle des élèves de l'enseignement secondaire, chez qui la motivation est souvent absente.

Cependant les critiques relatives à l'approche communicative dans les cours de français sont très proches de celles exprimées dans les cours d'anglais. Disson

montre le bilan des enquêtes et des entretiens effectués dans les années 1990 avec des enseignants de français dans plusieurs universités. Elle a demandé aux professeurs quelles méthodes ils utilisaient. Dans la majorité des cas ils utilisent un manuel édité par eux-même ou par un/une collègue. Mais certains parmi eux utilisent également un manuel français basé sur une méthode audio-visuelle ou communicative. Interrogés sur l'opinion qu'ils en ont, ils répondent : « Je connais bien les méthodes françaises communicatives, je les ai expérimentées, mais je ne les utilise plus maintenant. » Parce que les méthodes françaises n'étaient pas compatibles avec leurs étudiants. Bien qu'ils connaissent les avantages de ces méthodes, elles demandent trop d'investissement par rapport au temps nécessaire par la systématisation des acquis. Ils ont donc abandonné ces méthodes pour revenir vers des manuels qu'ils ont créés eux-même pour leurs étudiants (Disson 1996 : 94-96)。

4. Conclusion

L'enseignement en langues étrangères a tendance à s'orienter vers un développement des compétences communicatives. Le ministère japonais de l'éducation et des sciences, les parents d'élève, et les apprenants eux-même, tous souhaitent un enseignement en langues étrangères plus efficace. Car en majorité, ils ne sont pas satisfaits de leurs compétences réelles en langue.

Ce désir de compétences communicatives ne s'arrête pas dans les bureaux du ministère ou dans la bouche des lycéens. Les contenus de l'enseignement scolaire et les manuels sont de plus en plus proches de la langue orale. Dans les manuels on ajoute des modèles de conversation dont les éléments peuvent être appropriés par les apprenants. Les cours de langues étrangères sont maintenant délivrés de plus en plus par des professeurs ou des assistants qui enseignent leur langue maternelle. On utilise des supports audiovisuels enregistrés dans la langue étudiée. Par rapport aux époques précédentes, on a plus d'outils qui nous permettent d'accéder à l'univers de la langue ciblée.

Toutefois, il n'est pas certain que les jeunes japonais aient acquis une réelle compétence communicative grâce à l'enseignement scolaire reformulé. Un nombre d'heures de cours limité, des élèves pas forcément motivés d'apprendre, parfois plus d'une trentaine d'étudiants par cours : tous ces empêchements structureaux ont une mauvaise influence sur l'enseignement. De plus, la tendance est à la réduction des contenus, à la mémorisation par coeur de dialogues simples, à l'apauvrissement en quelque sorte.

Jusque là, le terme approche communicative signifiait une manière d'enseigner, qui attachait plus d'importance au développement des capacités de conversation et d'écoute qu'au développement des capacités de lecture et d'écrit, points forts de l'approche traditionnelle. Dans ce sens-là, on pourrait dire que l'enseignement japonais se dirige vers une approche communicative

Si l'on replace le terme dans le contexte de la méthodologie pédagogique européenne, il faut accepter que l'utilisation du mot n'est pas correcte, car la communication est un concept global qui contient toutes les dimensions langagières; la lecture, l'écriture, l'écoute, et la conversation. Comme plusieurs auteurs l'ont déjà relevé, la compétence communicative ne peut être séparée en deux. En la supposant divisée, on créerait un cours bien déformé.

Par rapport à la méthodologie pédagogique proposée par le CECR,

l'approche communicative est la dernière approche⁴ du FLE. Elle a certaines spécificités. La technique consistant à saisir les besoins des apprenants et à créer un objectif et un programme à partir de ces besoins est une de ces spécificités. L'autre est de leur donner des exercices oraux contextualisés et de les guider dans l'auto-apprentissage. Autrement dit, cette approche suppose d'avoir pour apprenants des personnes autonomes qui saisissent leurs besoins d'apprendre et viennent étudier de leur propre volonté (Porcher 1995: 23-26), et probablement qui résident déjà dans le milieu de la langue ciblée.

Effectivement, ce type d'apprenants trouveraient qu'il vaut mieux apprendre des modèles de conversation situés dans leurs contextes, ils pourraient mettre en pratique leurs connaissances à la vie réelle dès la sortie du cours et cela leur donnerait de la motivation pour apprendre encore plus vivement. De côté d'enseignant, il est plus pratique et facile d'enseigner. On doit dire que la classe de langue étrangère au japon est loin de la conception de l'approche communicative du FLE.

On a confirmé des problèmes par rapport aux deux approches, de l'enseignement scolaire de langue étrangère au japon. L'application stricte de chacune des approches ne marchera pas pour le moment. Ici et maintenant, on ne peut pas préparer un milieu où les apprenants pourraient s'immerger dans l'univers de la langue ciblée et on ne peut pas offrir aux apprenants la motivation d'apprendre. Cependant il est possible de préparer des conditions pour mieux appliquer les méthodes communicatives (parfois adaptées à la situation réelle) aux apprenants japonais. Par exemple, diminuer le nombre d'étudiants inscrits par cours, introduire dans la classe un enseignant diplômé en pédagogie et un assistant dont la langue ciblée est la langue maternelle, sont des choses réalisables.

Ce qui me paraît le plus important c'est de rendre les exercices basés sur des dialogues cohabiter avec le cours de grammaire et de vocabulaire, des matières en ce moment délaissées mais qui sont pourtant au fondement de la compétence langagière manifeste. Si la langue ciblée est éloignée de la langue maternelle, il n'est pas suffisant d'apprendre des sons et de courtes conversations pour s'habituer à elle. Seulement avec les compétences de base peut-on mobiliser les éléments du savoir. C'est la seule voie par laquelle on pourra former des japonais pouvant communiquer en langue étrangère.

⁴ J'ignore ici la différence relativement légère entre l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Bibliographie

*Les titres français des documents japonais apparus ci-dessous sont traduits par l'auteur du mémoire.

Conseil de la coopération culturelle, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.

Disson, Agnès, (1996), *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon, Bilan et proposition*, Presse universitaire d'Osaka.

Ichikawa, Chikara, (2005), *L'enseignement de l'anglais qui n'instruit pas*, Chuo Koron Shinsha (=市川力、2005、『「教えない」英語教育』中央公論新社).

Imura, Motomichi, (2003), *200 ans de l'enseignement de l'anglais au Japon*, Taishukan Shoten (=伊村元道、2003、『日本の英語教育 200年』大修館書店).

Kawai, Tadahito et al., (2005) *Où va-t-il l'enseignement scolaire de l'anglais au Japon ?* (=河合忠仁ら編、2005、『日本の学校英語教育はどこへ行くの?』松柏社).

Okuno, Hisashi, (2007), *Politique des langues et l'enseignement de l'anglais au Japon : est-ce qu'il est possible de former les japonais qui peuvent communiquer en anglais?* (=奥野久、2007、『日本の言語政策と英語教育 : 「英語が使える日本人」は育成されるのか?』三友社出版).

Otsu, Yukio, (2009) « 'Programme stratégique', 'L'enseignement de l'anglais au l'école primaire', 'TOEIC' – l'enseignement de l'anglais est à la conjoncture importante » in Yamada, Ichiro, *L'enseignement scolaire de l'anglais au Japon est pris d'une crise*, Keio Gijuku Daigaku Shuppan Kai, pp.62-81 (=山田雄一郎、2009、「学校英語教育とは何か」、大津由紀雄編『危機に立つ日本の英語教育』、慶応義塾大学出版会).

Procher, Louis, (1995) *Le français langue étrangère*, Hachette Éducation.

Yamada, Ichiro, (2005) *L'enseignement de l'anglais au Japon*, Iwanami Shinsho (=山田雄一郎、2005、『日本の英語教育』岩波新書).

Yamada, Ichiro, (2009) « Qu'est-ce que l'enseignement de l'anglais à l'école ? », in Yamada, Ichiro, *L'enseignement scolaire de l'anglais au Japon est pris d'une crise*, Keio Gijuku Daigaku Shuppan Kai, pp.62-81 (=山田雄一郎、2009、「学校英語教育とは何か」、大津由紀雄編『危機に立つ日本の英語教育』、慶応義塾大学出版会).