

Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de Sud-Est

Ruxandra CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL¹

Résumé

L'article présente le numéro 50 de juillet 2011 du « Français dans le Monde. Recherches et Applications » qui porte sur la contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) en Asie de l'Est.

Mots clés : *Cadre Commun de Référence pour les langues, contextualisation, autonomisation, enseignement/apprentissage, Asie de l'Est*

Le numéro 50 de juillet 2011 du « Français dans le Monde. Recherches et Applications » analyse la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans un contexte culturel très différent de celui pour lequel il a été élaboré, l'Extrême Orient, à savoir le Japon, le Vietnam, la Chine et la Corée du Sud. Le numéro comprend treize interventions présentées au colloque de Kyoto d'avril 2009, qui examinent divers aspects du thème envisagé : les curricula et l'organisation didactique, l'autonomie des apprenants et des exemples concrets de contextualisation. Ces articles sont assortis d'une introduction écrite par Véronique Castellotti et Jean Noriyuki-Nishiyama et d'une conclusion tirée par Henri Besse. La section « Varia », récemment introduite dans la revue, porte sur l'utilité des enquêtes sociolinguistiques dans la diffusion de la langue française.

Selon les auteurs de l'introduction, la contextualisation est envisagée « comme la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicitées concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple) et plus transversale (comme à des groupes différents, au-delà des frontières nationales). » (Castellotti, Nishiyama, 2011: 15)

Trois pôles sont à retenir de cette définition : objectifs, orientation du CECR et besoins des apprenants, à savoir les objectifs peuvent être modifiés à condition qu'ils respectent les orientations fondamentales du CECR et qu'ils répondent aux attentes et besoins des apprenants.

¹ Maître de conférences, Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, ruxandra_c@yahoo.com

Le premier thème du numéro, curricula et organisation didactique, réunit quatre articles.

Dans le premier, Francis Gouiller constate que, le CECR, étant un document très riche, toute contextualisation doit y faire un choix. Par ailleurs, le CECR peut être enrichi pour s'adapter à des situations ou des besoins qui n'ont pas été pris en compte lors de sa rédaction. C'est pourquoi l'appel au CECR doit être précédé d'une analyse des besoins et du contexte. Gouiller adopte donc le point de vue de Castellotti et de Nishiyama, en proposant l'adaptation du document aux besoins et aux circonstances concrètes, quitte à modifier ses objectifs mais à condition qu'on respecte ses finalités.

L'auteur passe également en revue certaines contraintes dans la contextualisation du CECR :

- ✓ la transparence et la compatibilité des qualifications en langue et des systèmes d'enseignement et d'apprentissage ;

- ✓ la mise en place d'une politique linguistique basée sur la diversité linguistique et culturelle, la valorisation du plurilinguisme, l'éducation de qualité et d'équité et le développement de l'autonomie d'apprentissage.

C'est cette ouverture vers la diversité linguistique et culturelle et vers le plurilinguisme qui constitue, à notre avis, la prémisse de l'adaptation du CECR en dehors de l'espace européen et de sa contextualisation.

Dans la dernière partie de son article, Gouiller met en évidence les innovations majeures du CECR. La première de ces innovations concerne un changement radical de la vision sur l'enseignement des langues. En effet, celui-ci ne doit plus partir de la langue elle-même, mais des apprenants. Par conséquent, l'objectif, de l'enseignement/apprentissage n'est ni la maîtrise parfaite du système de la langue, ni l'imitation du locuteur natif (lequel ?), mais la mesure dans laquelle « l'utilisateur peut agir avec sa compétence communicative dans un contexte d'usage social d'une ou plusieurs langues. » (Gouiller, 2011 : 24)

Ce nouvel objectif entraîne un nouveau type d'évaluation, plus motivante pour les apprenants, l'évaluation positive. Ce qui compte c'est ce que l'apprenant est « effectivement capable de faire avec la langue. » (Gouiller : 25) Cette évaluation n'est plus l'apanage exclusif de l'enseignant. L'auto-évaluation des progrès devient plus importante que leur évaluation et peut se réaliser à l'aide du Portfolio européen des langues (PEL).

Le PEL est un outil essentiel dans le développement de la compétence plurilingue. Celle-ci est définie comme réunissant toutes les connaissances et les compétences d'un individu dans une ou plusieurs langues qui se trouvent

naturellement à des degrés différents de développement. Cette définition nous conduit vers le deuxième objectif majeur de l'enseignement des langues : « La prise de conscience des ressources que constitue ce répertoire individuel de compétences et de connaissances, leur développement cohérent et l'apprentissage de l'exploitation individuelle de toutes ces ressources [...] ».

Dans le deuxième article relevant de ce thème, Nishiyama s'interroge sur la politique linguistique à adopter pour favoriser la contextualisation du CECR en Asie de Nord-Est. Selon lui, sur le plan politico-linguistique, la contextualisation consiste à parvenir à une harmonisation grâce à la mise en place de la grille commune d'évaluation. Cela permet de déterminer les objectifs à atteindre et de rationaliser les ressources didactiques. L'auteur estime que la contextualisation du CECR est souhaitable car elle permet le dépassement de l'éducation nationale vers une éducation transnationale. Les exemples de contextualisation qu'il donne confirment la définition de ce processus telle qu'elle apparaît dans l'introduction : il s'agit de la modification des objectifs en respectant l'esprit du CECR et compte tenu des besoins locaux.

Le premier exemple consiste dans la mise en place, à l'Université des langues étrangères d'Osaka, où l'on enseigne 25 langues différentes, d'une échelle d'évaluation commune à toutes les langues. Celle-ci a été réalisée avec la prise en compte des besoins locaux et de la variabilité socioculturelle.

Le second exemple porte sur l'élaboration par la Fondation du Japon d'un « Cadre commun de référence pour le japonais » visant à harmoniser l'enseignement du japonais dans le monde et à présenter un modèle de référence et de réflexion pour les établissements d'enseignement. Ce cadre contient des niveaux communs de référence inspirés du CECR, comprenant des descripteurs à peine modifiés selon les caractéristiques du japonais.

Pour l'avenir, l'auteur considère qu'il serait souhaitable d'adopter un « Cadre asiatique commun de référence » pour le japonais, le chinois et le coréen, à même de favoriser et de promouvoir l'échange d'étudiants pour une meilleure compréhension mutuelle.

Dans le troisième article du premier thème, Marie-Françoise Pungier présente l'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO). L'auteur part de la définition de la contextualisation proposée par Philippe Blanchet : « un processus tâchant de comprendre le plus complètement et le plus profondément possible les paramètres locaux. » (Pungier, 2011 : 38)

A l'UPO, la contextualisation du CECR est passée par une chronologie spécifique : le premier acte, que l'auteur appelle « Ruptures », présente la manière

dont la réforme de l'enseignement supérieur au Japon a affecté l'enseignement des langues, le deuxième, dit « Recompositions », porte sur la nécessité de trouver de nouveaux équilibres pour les langues, et surtout pour le français, et le troisième est un bilan provisoire de cette contextualisation spécifique du CECR.

Au début des années 1990, la réforme de l'enseignement supérieur au Japon a mis les universités en concurrence en les forçant à former des diplômés compétitifs et capables de s'intégrer sur le marché national et global. D'une part, cette attitude correspond à plusieurs objectifs du CECR, comme la formation de citoyens capables de travailler dans le marché de l'Union Européenne, l'amélioration de la qualité des cours et la centration sur l'apprenant. D'autre part, la nécessité de s'adapter au marché a poussé les universités à s'écarter de la position plurilingue et pluriculturelle du CECR. Ainsi, les langues ont-elles été divisées en deux catégories : l'anglais, utile et donc obligatoire pour tous les étudiants, et les autres, inutiles et transformées en disciplines facultatives. Les autres domaines ont aussi été divisés en utiles et rentables et moins utiles et secondaires. La première catégorie comprenait les sciences, l'économie, la médecine et les études juridiques, la deuxième réunissait les sciences humaines et sociales et les lettres.

Par contre, en 2003, l'UPO a signé une convention d'échanges d'étudiants, enseignants et chercheurs avec l'Université de Cergy-Pontoise (UCP). Cet événement a coïncidé avec l'introduction du CECR au Japon qui a rendu possible son utilisation pour la formation des étudiants qui se déplaceraient en France. Les conséquences les plus importantes en sont apparues en 2009 et ont consisté de l'augmentation du nombre d'heures de français et d'anglais (deux cours en première année et deux cours en deuxième année) et de la mise en place d'une filière DDC (*double degree course*) dont les étudiants devaient pouvoir obtenir leur diplôme au Japon ou dans un autre pays après un séjour d'un an. Comme l'UCP exige des étudiants asiatiques un niveau B1 en français, le cursus de français a été élaboré sur la base des échelles de compétence du CECR et les deux cours de la deuxième année ont été organisés autour de la notion de compétences partielles.

A présent, la vocation de l'UPO est de développer l'aptitude à l'apprentissage en autonomie de sorte que ses étudiants puissent se perfectionner ultérieurement. Cela suppose la mise en place de lignes directrices du CECR, la connaissance de son niveau de compétence grâce à l'échelle de niveaux, l'apprentissage tout au long de la vie et le travail avec des portfolios adaptés aux situations locales d'enseignement/apprentissage.

Selon Pungier, « l'introduction du CECR comme principe d'orientation et de construction du cursus de français amène un élargissement de la perspective des apprentissages possibles en intégrant la part d'interculturel à l'ensemble » (p.44), ce qui constitue l'un de ses grands avantages. D'autre part, ces circonstances obligent l'enseignant à « endosser un rôle de médiateur entre des cultures d'enseignement/apprentissage différents. » (Pungier, 2011 : 44)

Une nouvelle restructuration est en cours à l'UPO. « Les futurs étudiants, scientifiques de formation, auront le choix [...] entre deux cursus d'apprentissage des langues « grands commerçants » : une unité de valeur pendant un an ou un système proche de l'actuel. » (Pungier, 2011 : 45)

Pour l'avenir, l'auteur envisage plusieurs pistes pour la contextualisation de la didactique des langues et cultures :

- ✓ l'introduction d'une deuxième langue dans le secondaire, à côté de l'anglais ;
- ✓ la reconnaissance de cette langue comme discipline, à côté de l'anglais, lors de l'examen d'entrée à l'université ;
- ✓ la refonte de l'épreuve de français sur la base du CECR.

Selon elle, la première vertu du CECR est sa « capacité à dynamiser la réflexion sur la question de l'enseignement-apprentissage des langues dans un monde où les distances spatio-temporelles se réduisent. » (Pungier, 2011 : 45)

Dans le dernier article relevant du premier thème, Ishikawa et Rosen commencent par rappeler les cinq modes de contextualisation énoncés par Coste :

- ✓ prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences ;
- ✓ tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques ;
- ✓ compléter et prolonger les outils de références selon certains axes ;
- ✓ s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue ;
- ✓ favoriser le plurilinguisme, la cohésion sociale et la démocratie participative.

Les auteurs présentent deux outils de référence permettant de cerner la contextualisation du CECR au Japon selon le troisième mode ci-dessus : un glossaire français-japonais des termes du CECR et une analyse comparée des interactions de classe en situations « hétéroglotte » et « homoglotte ».

Les principaux problèmes terminologiques soulevés par la rédaction du glossaire français-japonais sont :

- ✓ d'une part, l'absence de concordance sémantique entre les deux langues, c'est-à-dire le fait qu'un terme du CECR ne peut pas être traduit par un unique mot japonais et que l'on doit recourir à une traduction explicative :

✓ d'autre part, les difficultés causées par les faux amis entre les mots japonais originaires d'une langue étrangère à la prononciation similaire et les mots sources de cette langue.

Malgré tous ces problèmes, le glossaire constitue un outil indispensable d'adaptation du CECR au contexte japonais.

En analysant les interactions en classe de français en France et au Japon, les auteurs constatent qu'il y a des différences du point de vue du poids du socioculturel. Si en France les éléments socioculturels sont plus variés, au Japon, cette dimension est limitée au contexte local « hétéroglotte ». Cela suppose qu'avant d'opérer la contextualisation du CECR au Japon, il faut procéder à un ajustement du contexte didactique.

Etant donné que les deux pays sont éloignés géographiquement les étudiants japonais n'ont pas la possibilité de s'immerger totalement dans le contexte de la langue-culture. De plus, ils ont moins de chances de pratiquer la langue hors de la classe avec des natifs. Une solution proposée par les auteurs afin de remédier à ce problème est une démarche conçue sur la base des TICE (blogs, correspondance et autres projets tandem), permettant d'entamer des échanges à haute charge socioculturelle à même de neutraliser la différence entre les situations « hétéroglotte » et « homoglotte ». Reste à trouver la solution pour intégrer cette démarche au système d'enseignement japonais, consistant de classes de conversations dispensées par des enseignants natifs et de classes de grammaires dispensées par des enseignants locaux et accordant une importance primordiale à la grammaire.

L'article, ainsi que la partie du numéro consacrée aux curricula et à l'organisation didactique, s'achèvent par une idée importante, à savoir que la contextualisation du CECR au Japon et, dirions-nous, dans beaucoup d'autres pays sinon dans tous, consiste en même temps de l'adaptation du CECR au contexte local et de l'adaptation de ce contexte aux principes du CECR.

Le deuxième thème du numéro porte sur l'un des concepts-clés du CECR, l'autonomie, et comprend cinq articles.

Le premier, signé par Francis Carton, commence par quelques remarques théoriques sur l'autonomie et présente ensuite un outil d'apprentissage autonome.

Selon l'auteur, le terme « autonomie » a deux acceptions :

✓ dans la première, l'autonomie est considérée une compétence et définie comme la capacité de prendre en charge son apprentissage ;

✓ dans la deuxième, l'autonomie est une caractéristique du dispositif d'enseignement/apprentissage et définie comme l'apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant. (Carton, 2011 : 58)

Théoriquement, il y a deux types d'apprentissages réalisés en dehors de la présence de l'enseignant : celui hétéro-dirigé, où le choix des ressources et des objectifs incombe à l'enseignant (méthode, CDrom, site) et qui ne développe pas l'autonomie dans la première acception, et celui auto-dirigé, où ce choix appartient à l'apprenant. En réalité, les dispositifs d'apprentissage sont plus ou moins hétéro ou auto-dirigés.

A part d'être un concept important dans la didactique des langues, l'autonomie est un objectif de formation. Carton explique ainsi l'importance de l'autonomie :

✓ plus l'apprenant est actif dans le processus et plus il en prend en charge la responsabilité, plus l'apprentissage se déroule positivement ;

✓ les apprenants sont tous différents, c'est pourquoi le processus d'enseignement/apprentissage ne saurait pas être uniforme ;

✓ apprendre une ou plusieurs langues c'est l'affaire de toute une vie ; pour le faire il faut donc apprendre à apprendre tout seul ;

✓ savoir apprendre est une compétence transversale, par conséquent, celui qui sait mieux apprendre une langue saura mieux en apprendre d'autres ;

✓ chacun peut avoir accès à tout moment aux ressources et supports pour apprendre les langues et faire ainsi la transition entre l'apprentissage en salle de classe et en dehors. (Carton, 2011 : 62-63)

Afin de mettre en place un apprentissage qui vise à l'autonomie de l'apprenant, il faut associer :

✓ le développement de la capacité d'apprendre par soi-même et

✓ les moyens qui permettent à l'apprenant d'effectuer son apprentissage en le dirigeant lui-même.

C'est en ce sens que l'auteur présente « Ecouter pour comprendre » (EPCO), un outil multimédia d'apprentissage (CDrom) qui réunit les deux caractéristiques ci-dessus et qui a été mis au point pour l'apprentissage de la compréhension orale de l'allemand par des francophones. Le CDrom comprend deux paliers : les documents et la méthode.

Les documents sont une base de données audio et vidéo d'environ 40 minutes consultable suivant diverses entrées (thème, durée, genre, accent, registre, débit). Il n'y a aucune évaluation sauf par l'apprenant lui-même qui peut, à tout moment, consulter la solution fournie. Les boutons de navigation qui permettent de

passer d'une partie à l'autre sont construits de façon à ne pas contraindre le parcours et à laisser l'utilisateur se décourager par une consultation de toutes les rubriques. La méthode consiste d'une série de huit modules qui procurent des informations sur les paramètres en jeu dans le processus de compréhension et dans son apprentissage. (Carton, 2011 : 64)

Selon Carton, les dispositifs d'apprentissage autonomisants apportent autant de gains que de coûts. Parmi les gains, on peut compter :

- ✓ la formation d'apprenants plus responsables, plus autonomes, plus chercheurs, plus indépendants, plus critiques, plus engagés, plus conscients et doués de capacités plus durables ;

- ✓ la mise en place d'équipes de formateurs plus dynamiques ;

- ✓ la découverte de solutions didactiques originales.

Les coûts sont, d'une part pécuniaires, pour les matériaux et la formation des formateurs, et, d'autre part, psychologiques et sociaux. Ces derniers affectent autant les institutions et les acteurs de ce processus « puisque les changements de pratique qu'induit la visée autonomisante transforment les rôles des apprenants et des intervenants/enseignants » et « causent des difficultés pour les décideurs institutionnels, des formateurs et des apprenants, qui ne sont pas prêts d'emblée à accepter et à mettre en application cette innovation qu'est l'auto-apprentissage. » (Carton, 2011 : 65)

L'auteur termine sa contribution en constatant que tout cadre d'enseignement/apprentissage peut être plus ou moins autonomisant puisque l'auto-direction est partielle ou totale, individuelle ou collective, évolue dans le temps et prend des formes diverses.

Dans son intervention, Véronique Castellotti présente la démarche portfolio qui, selon elle, est à même de favoriser la formation d'une conscience et d'une compétence plurilingue au Japon.

Le CECR étant un projet politique visant à construire une Europe à la fois unie et diverse, il n'est ni adaptable, ni transférable en Asie de l'Est. Toutefois, on peut s'inspirer de certaines formes de réflexion ou de démarches du CECR pour s'interroger sur l'enseignement des langues au Japon.

Bien que le plurilinguisme existe au Japon (avec les langues étrangères enseignées, à la suite de migration et grâce aux variétés du japonais oral), les traditions éducatives de ce pays sont liées à l'idéologie homogénéisante, ce qui renforce l'insécurité des apprenants et leur incapacité à éprouver leurs possibilités dans une langue étrangère. (Castellotti, 2011 : 69). Castellotti estime que les démarches de type portfolio présentent l'avantage de faire prendre conscience aux

apprenants des ressources dont ils disposent et de les motiver, d'autant plus que le plurilinguisme ne signifie pas l'apprentissage complet, additionnel et (quasi)parfait de plusieurs langues, mais représente la compétence intégrée qui mobilise diversement des ressources plurielles.

Le principe de base des démarches portfolio est de réunir, pour mieux en prendre conscience, rendre visibles et faire reconnaître les caractéristiques d'un parcours formatif ou professionnel et/ou ses résultats. C'est lors de l'élaboration du CECR (2001) et du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » (2003-2007) que les portfolios se sont imposés comme une modalité de matérialiser des principes comme l'autonomie des apprenants, le plurilinguisme, l'affirmation de la dimension sociale et identitaire, les aspects interculturels.

Le meilleur exemple en est les portfolios européens des langues (PEL) qui répondent à des principes et des lignes directrices communes, mais qui sont contextualisés selon le pays, les âges, les types de public. Ils remplissent trois types de fonctions : d'information, pédagogique et éducative.

L'auteur prend l'exemple du « PEL Collège », destiné aux élèves du secondaire premier degré. Celui-ci est à même de favoriser la reconnaissance et le développement des plurilinguismes scolaires et non scolaires :

- ✓ en reconnaissant leur existence à travers les langues apprises, parlées dans l'environnement proche ou rencontrées à diverses occasions :
- ✓ en explicitant leur mise en œuvre dans la vie de tous les jours ;
- ✓ en formulant et en caractérisant des manières d'apprendre dans une perspective plurilingue ;
- ✓ en inscrivant la pluralité comme constitutive des ressources langagières ;
- ✓ en proposant des pistes de projets pédagogiques et d'activités individuelles et collectives invitant les élèves à enrichir leurs connaissances et à en développant une conscience plus aiguë. (Castellotti, 2011 : 71-72)

Afin de favoriser la construction d'une compétence plurilingue et rendre les apprenants japonais plus conscients de cette construction, il faudrait les inciter à prendre conscience de la pluralité linguistique et culturelle de leur parcours. Cela peut se réaliser par l'entremise des rencontres linguistico-culturelles (TV, radio, cinéma, art, musique, littérature, presse, Internet). Cette démarche devrait être accompagnée par un questionnement sur ce qu'ils ont tiré de ces expériences et sur la manière dont ils les ont perçues. Il faudrait ensuite réfléchir avec les apprenants aux moyens de transformer ces expériences en compétences par la valorisation des aspects de la compétence plurilingue (*ce que je sais faire, pourquoi j'ai recours à*

une autre langue) et un travail sur les stratégies pour apprendre des langues et pour tirer partie des capacités construites et de leur transférabilité. Le portfolio peut servir à cette fin.

Castellotti conclut en soulignant l'importance du portfolio au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, en visualisant le parcours, la démarche portfolio renforce l'autonomie qui, à son tour, sécurise et encourage à aller plus loin dans l'apprentissage.

Dans leur contribution, Lê Thé Phuong Uyen et son équipe présentent une expérience vietnamienne visant à la formation des étudiants en français langue étrangère à l'apprentissage autonome. Cette expérience a été réalisée par le Département de français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville et consiste dans un projet collectif pour les étudiants en 2^e année déroulé au cours du premier semestre de l'année universitaire 2008-2009.

Le projet a entraîné six formateurs en français et 36 étudiants à niveau hétérogène issus de plusieurs régions du pays. Pour saisir le contexte de travail en son entier, il faut mentionner qu'en classe on disposait de manuels de FLE, tableau noir, craie et matériel audio-visuel élémentaire. En dehors de la classe, les étudiants avaient accès à la salle de documentation et à Internet. Le projet envisagé s'appelle « Dans la peau d'un journaliste » et est tiré du manuel « Tout va bien »³.

Son objectif général a été d'allier l'autonomie et l'apprentissage tandis que ses objectifs spécifiques ont visé les compétences langagières (écrire un article de presse, discuter et défendre son point de vue), les compétences transversales (travailler en groupe, rechercher, sélectionner et analyser des informations) et les compétences culturelles (connaître la presse francophone et la composition d'un journal français). Le résultat du projet a été représenté par un recueil d'articles de presse.

Les modalités de travail sont décrites ci-dessous :

- ✓ les participants étaient pourvus d'un cahier des charges précisant les responsabilités et les étapes qu'ils devaient respecter ;
- ✓ les étudiants ont été partagés en huit groupes de travail, chacun ayant un coordonnateur qui, toutes les deux semaines, devait soumettre un rapport à l'enseignant-accompagnateur ;
- ✓ la tâche des enseignants consistait à organiser des ateliers (de préparation à la réalisation du projet et d'écriture) et à suivre les réactions des étudiants en vue d'une régulation immédiate ;

✓ les étudiants devaient tenir un journal de bord où ils devaient inscrire leurs remarques et leurs réactions, assurant ainsi le retour réflexif sur les tâches effectuées, ainsi que la verbalisation de leurs pensées.

Les auteurs estiment devoir encore réfléchir à l'évaluation qui, selon eux, devrait inclure l'évaluation traditionnelle basée sur la qualité du produit final, mais également répondre à des questions comme :

- ✓ comment évaluer le travail personnel dans un projet collectif ?
- ✓ comment mesurer l'efficacité du travail de groupe ?

Les difficultés rencontrées au cours de la réalisation du projet ont porté, en premier lieu, sur l'attitude que les enseignants devraient adopter dans une perspective d'autonomisation des apprenants. Devraient-ils les suivre de près à chaque étape ou prendre en compte seulement le produit final ? L'article n'offre pas de réponse à cette question.

En deuxième lieu, des difficultés ont été causées par la résistance et le manque de motivation de certains étudiants : les meilleurs n'en voyaient pas l'utilité, les moins bons se plaignaient que le projet requiert trop de temps et trop de travail, enfin il y en a eu qui réclamaient des problèmes de communication avec l'enseignant. Afin de contourner ces difficultés, les étudiants ont été encouragés à tenir un journal de bord en langue maternelle où ils devaient inscrire le plan de travail, la réalisation des tâches, ainsi que leur propre évaluation psychologique, et qui leur servirait le jour de l'exposé oral.

Plus précisément, à la fin de l'activité, les étudiants ont dû présenter en groupe et oralement leur projet, à savoir les difficultés rencontrées, la manière dont ils avaient résolu les problèmes, ainsi que leurs remarques sur l'enseignant-accompagnateur, devant un jury formé de trois formateurs autres que ceux chargés de leur groupe. Cet exercice, qui a servi aussi à développer les compétences langagières des étudiants, a bénéficié d'une évaluation traditionnelle par des notes, considérée plus motivante.

Les outils d'analyse des résultats ont consisté d'un questionnaire dispensé aux étudiants et d'un entretien avec le jury au cours de l'exposé oral. Les réponses au questionnaire ont montré l'évolution des étudiants qui ont pris connaissance des effets formateurs du projet au fur et à mesure de son déroulement.

Les auteurs estiment que la réalisation en groupe de ce projet a contribué à renforcer l'autonomie des apprenants, en développant leur capacité de prise d'initiative, de gestion du travail en équipe et de retour réflexif sur le travail effectué et en les entraînant à l'analyse de leur cheminement par le biais du journal de bord et des entretiens avec le jury. A part les gains d'ordre pédagogique, les

apports du projet ont été la découverte des spécificités d'un article de presse, le développement des capacités de discussion et de défense d'un point de vue, ainsi que la prise de conscience de l'utilité du travail en groupe.

L'équipe vietnamienne est arrivée à la même conclusion que Castellotti, à savoir le fait que la pédagogie des projets entraîne une modification des rôles des enseignants et des apprenants. Les premiers cessent d'être des dispensateurs de savoirs pour se transformer en accompagnateurs, conseillers et facilitateurs. Les seconds ne sont plus des consommateurs passifs de cours pour devenir des participants actifs au travail collectif et réaliser leur propre projet pour se construire des savoirs et des compétences. De même, cette pédagogie conduit à une modification des activités d'enseignement/apprentissage, en diminuant la place des cours magistraux et en augmentant le temps voué aux apports d'informations et d'outils.

Toutefois, afin de réussir une telle pédagogie, il faut réunir certaines conditions, à savoir la préparation théorique des enseignants dans la pédagogie des projets, l'adaptation des principes de l'approche actionnelle au contexte socio-économique et aux contraintes institutionnelles, une bonne coordination de l'équipe de formateurs et la reconnaissance du travail par les pairs.

La contribution suivante, celle de Nadine Normad-Marconnet, porte sur le rôle incontournable d'un portfolio d'auto-évaluation adapté aux cultures éducatives locales afin de renforcer l'autonomie et l'apprentissage dans les cultures d'enseignement/apprentissage en Asie.

En Asie, la transmission du savoir est centrée sur l'enseignement et sur une relation pédagogique hiérarchisée. Ainsi, certains traits de la culture éducative locale constituent des facteurs de blocage à la mise en place d'une démarche d'autonomisation de l'apprentissage et certaines caractéristiques du PEL représentent des limites dans sa mise en pratique dans cette partie du monde.

L'article débute par une comparaison entre les cultures éducatives de l'Asie et de l'Europe (Normad-Marconnet : 85-86), que nous présentons sous forme de tableau pour en faciliter la lecture :

Dimension culturelle	Asie	Europe
Familles linguistiques	Diversifiées	Langues indo-européennes
Systèmes d'écriture	Diversifiés	Alphabétiques
Environnement socioculturel	Basé sur le respect de la tradition et la recherche de l'harmonie	Recherche du modernisme et développement de l'esprit critique

Dimension culturelle	Asie	Europe
Type de raisonnement	En spirale	Linéaire
Communication	Implicite	Explicite et argumentative
Politiques éducatives	Imposition du savoir - pédagogie exogène Centration sur l'enseignant Norme Transmission magistrale	Méthodes active – pédagogie endogène Centration sur l'apprenant Variation et hétérogénéité Co-construction des savoirs
Variété de langue privilégiée	L'écrit	L'oral
Evaluation	Sommative	Formative
Interactions en classe	Verticales Relation duelle (enseignant- apprenant) et frontale	Horizontales Relation triangulaire (enseignant-enseigné- enseigné) et collaborative
Rôle de l'enseignant	Détenteur du savoir et du pouvoir	Facilitateur d'apprentissage

Comme on peut l'observer, il y a de grandes différences entre les deux cultures éducatives ce qui est à même de créer des difficultés lors de l'adoption de la pédagogie proposée par le CECR basée sur des tâches et des projets et visant à l'autonomisation. L'auto-évaluation représente un vecteur majeur de l'autonomisation de même qu'un facteur de motivation et de prise de conscience. Son principal instrument est le PEL.

Du point de vue de son utilisation dans d'autres régions du monde, le PEL présente certaines limitations. En effet, il sert à la consolidation européenne et à la diffusion des valeurs de ce continent. De plus, ses descripteurs sont le reflet d'un point de vue fonctionnel qui se propose de systématiser les connaissances dans une perspective combinant le pragmatisme et la rentabilité qui ne correspond pas à l'approche asiatique. Normand-Marconnet estime que le PEL et l'auto-évaluation peuvent éveiller chez les apprenants et les enseignants asiatiques des représentations négatives et positives dont dépend leur adoption.

Parmi les représentations négatives, elle mentionne, du côté des apprenants, le fait que l'auto-évaluation est perçue comme une forme d'évaluation déguisée qui compte beaucoup moins que les notes aux examens, et du côté des enseignants, l'impression que dans un tel processus les apprenants vont se substituer aux enseignants. Pour les deux acteurs, l'auto-évaluation constitue une charge de travail supplémentaire et ils sont tous d'accord que les apprenants ne sont pas capables de s'auto-évaluer correctement.

Les représentations positives se retrouvent surtout dans la pédagogie des adultes. Pour eux, l'auto-évaluation est un moyen d'être reconnu en tant qu'acteurs autonomes et responsables, de même qu'un moyen de les faire progresser. De leur côté, les institutions estiment que l'auto-évaluation aide à une meilleure coordination de l'ensemble de leurs programmes. Il y a également des représentations positives qui relèvent des conséquences de l'auto-évaluation. En tant qu'outil moderne d'évaluation, elle se trouve à l'origine du dialogue enseignants/apprenants, aide à fixer les objectifs et à prendre conscience de la progression, favorise l'autonomie et, n'étant pas perçue comme une sanction, elle représente un facteur de motivation.

Selon l'auteur, pour dépasser le clivage entre l'auto-évaluation et la culture éducative asiatique, il faut recourir aux représentations et à l'habitus, défini comme un « système de dispositions durables et transposables, qui, en intégrant toutes les dispositions passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. » (p.89) L'habitus se compose d'une série de schèmes appelés « connaissances-en-acte ». Parallèlement à ces schèmes, il y a les représentations sociales (RS), phénomènes cognitifs qui produisent une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Normand-Marconnet : 90)

Le fonctionnement des RS s'articule entre un noyau dur, invariable, qui en assure la stabilité, et des éléments périphériques constituant une zone tampon entre le système central et les pratiques ou informations susceptibles de le faire évoluer. Le noyau central permet la définition de l'identité de la représentation tandis que les éléments périphériques opèrent le décryptage des situations.

Afin de contextualiser le PEL il faudrait combiner la réflexion théorique axée sur les RS des acteurs et l'adaptation technique au public ciblé.

La transformation des pratiques d'un acteur social met en cause le noyau dur des RS pour entraîner des changements durables. Cela peut se réaliser à l'aide des modules « réflexifs » au cours de la formation initiale et continue des enseignants qui devront ensuite reproduire cette approche réflexive avec leurs apprenants. Parallèlement, on doit familiariser les enseignants et les apprenants avec les six niveaux, rendre intelligible la terminologie des descripteurs, adapter les contenus et rendre les critères de la grille d'auto-évaluation pertinents en fonction du contexte. Il serait aussi souhaitable d'y adjoindre d'autres modalités d'évaluation, comme la co-évaluation par l'enseignant et par les pairs. Enfin, pour

assurer le succès de l'auto-évaluation, il est indispensable d'y associer les autorités éducatives qui lui conféreront la légitimité et l'inscriront dans la durée.

Dans le dernier article relevant du deuxième thème, Mitsuru Ohki s'interroge sur la contextualisation de l'apprentissage auto-dirigé dans l'enseignement supérieur au Japon.

Théoriquement, l'introduction de l'auto-apprentissage est à même de régler les deux grands problèmes de l'enseignement des langues étrangères dans les universités japonaises : le nombre insuffisant d'heures de cours et la motivation basse. En ajoutant un nombre supplémentaire d'heures à celles passées en classe, l'auto-apprentissage permet aux apprenants de se fixer des objectifs plus ambitieux du point de vue qualitatif et quantitatif. De même, il paraît que plus l'apprenant apprend en autonomie, plus il est motivé.

Afin de vérifier ces deux affirmations, l'auteur a entrepris, au cours du premier semestre 2010, une enquête auprès de 185 étudiants de première année. Les résultats en ont montré que ceux-ci possédaient des compétences d'apprentissage auto-dirigé au-dessus de la moyenne.

Toujours à la suite de cette enquête, Ohki a pu conclure que le problème du nombre insuffisant d'heures de cours pourrait être résolu à l'aide d'une hybridation de formations, en présentiel et à distance. Afin de faciliter cette hybridation, il a été élaboré un manuel de grammaire, « La grammaire active du français », dont chaque leçon est composée de quatre pages. Deux de ces pages sont à étudier en classe et deux, à distance et en ligne. (Ohki : 99)

En revanche, la relation entre l'apprentissage auto-dirigé et la motivation n'est pas tout aussi évidente. Ohki l'a analysée du point de vue de deux modèles théoriques : celui de Deci et Ryan et celui de Eccles.

Selon Deci et Ryan, il y a cinq types de motivations, de la plus élevée à la plus faible : la motivation intrinsèque, la régulation intégrée, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et l'amotivation. (Ohki : 100) L'enquête a démontré que les compétences d'apprentissage auto-dirigé – la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition – sont corrélées de manière significative avec la motivation intrinsèque, la régulation identifiée et la régulation introjectée. (Ohki : 101) Il serait donc permis de penser que le renforcement de la compétence d'apprentissage auto-dirigé mène à celle de la motivation et inversement.

Par contre, la corrélation entre la compétence auto-dirigée et la motivation selon le modèle *expectation-valence* (attentes-valences) d'Eccles montre qu'il est

fort possible que même si l'on développe la compétence auto-dirigée à l'aide du portfolio, la motivation ne se renforce pas.

Devant ces résultats, l'auteur conclut que, pour renforcer la motivation, il faut faire comprendre aux apprenants japonais qu'étudier une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition de simples compétences langagières et « qu'il est important d'acquérir des compétences plurilingue et pluriculturelle. » [Ohki : 102] Il faudrait également « mettre en œuvre un apprentissage permettant de pratiquer la totalité des activités autodirigées. » (Ohki : 103) Comme cela est difficile à mettre en œuvre dans les institutions éducatives, il faut « trouver d'autres moyens pour parvenir à ce but. » (Ohki : 103)

Le troisième thème de ce numéro présente *plusieurs exemples concrets de contextualisation* du CECR dans les pays de l'Asie de l'Est et comprend cinq articles.

Dans la première intervention, Laurence Chevalier examine la contextualisation de CECR au Japon d'un point de vue strictement didactique.

Bien que le CECR ne prescrive aucune méthodologie, les notions sur lesquelles il repose ne sont pas neutres du point de vue méthodologique. Ses idées de base – autonomie, savoir apprendre, savoir faire, compétence de communication – sont issues de l'approche communicative, tandis que l'approche par compétences qui y est envisagée n'est qu'une interprétation forte de cette même approche communicative.

Par contre, les classes de langue au Japon sont dominées pas la méthode traditionnelle *yokudoku* (traduction-lecture) qui se concentre sur la grammaire et la traduction et n'accorde aucune importance au développement des compétences et à la communication. La lecture est considérée comme une matière noble, la seule à même de mener au savoir. La répétition conduit au sens. On ne lit pas pour comprendre. La connaissance relève de la révélation, de la contemplation ou du dévoilement. L'importance accordée à la forme dans la société japonaise fait que l'apprentissage passe par celle-ci et que la création n'est autorisée que lorsqu'on a atteint le statut de maître.

Même si le Ministère de l'Education mène une politique de promotion de l'enseignement communicatif basé sur les quatre compétences, le *yokudoku* persiste dans les pratiques de classe en raison de sa longue tradition, de l'importance attachée à la préparation du concours d'admission à la faculté qui comprend une épreuve QCM d'anglais, à la formation inadéquate des enseignants, aux classes nombreuses et au nombre insuffisant d'heures de cours.

La distance est immense entre la méthodologie sous-jacente du CECR et la pratique enseignante au Japon. Selon le CECR, les enseignants doivent développer la capacité d'apprentissage des apprenants et leur faire comprendre les processus d'apprentissage dans leur complexité. Au Japon, c'est l'apprenant qui est responsable de l'apprentissage et l'acquisition des savoirs se fait naturellement.

L'enseignement se focalise sur la compétence grammaticale formelle (la morphosyntaxe). Les apprenants ne sont pas autorisés à produire des phrases en classe. Les termes mêmes de production ou d'expression orale et écrite n'ont pas d'équivalent en japonais. La production orale consiste à lire ou à reproduire un dialogue, celle écrite, à traduire des phrases modèles du japonais ou à connaître l'orthographe.

C'est pourquoi l'auteur estime que la contextualisation du CECR au Japon est d'une grande importance parce que le texte de ce document incite les acteurs locaux à une autoréflexion approfondie sur leur propre environnement ce qui est à même d'en créer une vision renouvelée. Chevalier voit donc ce dialogue entre cultures comme une première étape indispensable pour l'enclenchement d'une dynamique de contextualisation au Japon. (Chevalier : 111)

Si Normad-Marconnet réalisait un parallèle entre les cultures éducatives asiatique et européenne, dans la deuxième intervention de ce thème, Diep Kien Vu va plus loin sur la même ligne en explicitant les valeurs qui sous-tendent la culture asiatique et les effets concrets de ces valeurs sur les comportements en classe dans le cas du Vietnam.

Depuis le Ve siècle avant J.C., la vie sociale, intellectuelle et idéologique du Vietnam est dominée par le confucianisme qui prêche l'idéal de l'ordre dans les relations humaines visant à l'instauration d'une société harmonieuse. Tout individu est un être social lié par des obligations envers les autres membres de la société. Sa préoccupation fondamentale consiste à se façonner pour tenir honorablement son rôle. On cultive la prudence au lieu de l'esprit dynamique et ouvert et on estime, que face à tout problème, l'attitude convenable est le silence. La finalité de toute communication est de réussir une relation humaine. Les sentiments doivent être masqués, la gestuelle, modérée et les contacts physiques, évités. Cela explique le comportement réservé et silencieux des étudiants en classe.

L'enseignant incarne la sagesse et représente les valeurs morales. C'est pourquoi les élèves lui témoignent un profond respect. Ils sont attentifs, passifs et se contentent d'écouter. Ils apprennent par cœur, ne posent pas de questions, n'expriment pas d'opinions différentes de celles du maître et répondent « oui »

même s'ils ne comprennent pas pour ne pas mettre en cause la compétence de l'enseignant.

La notion de face est primordiale dans les échanges sociaux. Afin de ne pas perdre la face en faisant des fautes, les élèves préfèrent garder le silence. Le bon fonctionnement de la collectivité est prioritaire par rapport à l'épanouissement individuel. Parler trop signifie se faire remarquer, ce qui va à l'encontre des valeurs sociales, et faire perdre le temps aux autres par des questions qui ne les intéressent pas. L'effacement de soi-même est donc préférable.

A cause de toutes ces raisons, les méthodes communicatives ont échoué au Vietnam. La réponse, selon l'auteur, est l'éclectisme basé sur un large emprunt à différentes pratiques pour s'adapter aux besoins et demandes des apprenants. (Diep : 117)

Pour encourager les apprenants à prendre la parole, Diep propose de recourir aux jeux de rôle et aux simulations qui permettent d'atténuer les blocages et renforcent la motivation. Ces activités sont basées sur le travail en petit groupe, sur l'entraide et la solidarité. Elles sont précédées par une préparation collective qui aide les apprenants à s'exprimer parce qu'ils ne parlent plus en leur nom propre mais représentent le groupe. De plus, cette préparation contribue à réduire les erreurs ce qui évite aux étudiants de perdre la face.

De même, le rôle de l'enseignant change dans ces activités. D'une part, il n'est plus le détenteur du savoir, mais l'animateur qui laisse parler les apprenants. D'autre part, c'est lui qui doit sensibiliser les étudiants à l'interculturel pour mieux les aider à apprivoiser la culture étrangère. Enfin, il a pour tâche de les mettre en confiance par des encouragements, de la patience, de la tolérance et de la bienveillance afin de créer une ambiance amicale, familiale et détendue. Pour faire faire des progrès aux apprenants, il est aussi impératif de respecter leur face.

La même atmosphère de classe se retrouve en Corée, un autre pays dominé par le bouddhisme et le confucianisme : mépris de la langue orale, mémorisation à l'excès, relation verticale enseignant-apprenant, volonté de consensus pacifique, absence de réactivité, soumission à la parole du maître. Selon Dong-Yeol Park, il y a encore d'autres conditions spécifiques qui entravent la mise en avant de la méthodologie communicative dans les classes de français : le fait que les apprenants ont rarement l'occasion de parler français dans leur vie quotidienne et le fait qu'à la différence de l'anglais, perçu comme langue utilitaire, le français est vu comme une langue de culture alors que le Ministère de l'Éducation insiste sur les objectifs communicatifs au détriment des objectifs culturels, éducatifs, linguistiques et sociopolitiques.

Toutefois, les enseignants coréens s'intéressent au CECR en raison d'une conception de l'évaluation commune et partagée. Les établissements scolaires consultent les six niveaux pour harmoniser leurs programmes de langues.

Les enseignants coréens de français sont prêts à appliquer une méthodologie actionnelle afin de stimuler la motivation des apprenants et de faire face aux problèmes structurels des milieux éducatifs. Une solution adoptée en ce sens a été de réaliser certains projets ponctuels qui s'inscrivent dans cette perspective. Pourtant, les projets d'entreprise et les projets culturels sont difficiles à appliquer en Corée où la classe est déconnectée des aspects pratiques de la société. Restent les activités extrascolaires, comédies musicales, représentations théâtrales, récitations, qui entraînent des progrès considérables surtout chez les débutants. Malheureusement, ces activités sont chronophages et le volume horaire des cours de français est limité.

Comme la Corée est l'un des pays les plus technologiques du monde, l'auteur estime que les TICE - les CCU (contenus créés par l'utilisateur), les blogs, le téléphone portable intégrant une caméra vidéo, les tandems linguistiques par Internet, les émissions radiophoniques – peuvent être utilisés dans une perspective actionnelle pour améliorer les compétences en français. L'évolution des TICE donne aux enseignants l'occasion de comprendre l'intérêt d'une pédagogie actionnelle qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage et fait reposer l'acquisition des connaissances sur le dialogue avec l'enseignant et entre apprenants. (Dong : 128).

Il y a toutefois des limites dans l'utilisation de ces outils, si motivants pour les apprenants coréens, la première étant le niveau minimal d'acquisition de la langue nécessaire pour réaliser une tâche authentique.

De plus, le manque de compétence de communication en français constitue un obstacle important à l'adoption de la perspective actionnelle en Corée. L'auteur estime donc qu'il ne faut pas essayer de réaliser des projets qui répondent à tous les critères de la perspective actionnelle. En Corée comme au Vietnam, l'éclectisme semble être la meilleure solution.

Mariko Himeta aborde dans son intervention la prise de conscience interculturelle par les étudiants japonais de français.

Au cours de la deuxième moitié des années 1990, l'apprentissage culturel devient un sujet de plus en plus abordé dans les discussions sur la didactique du français au Japon. L'affirmation par le Ministère de l'Éducation de la nécessité de développer la compétence de communication a conduit à la parution de manuels japonais de français adoptant une progression de type communicatif. Ceux-ci ont

ouvert une dimension culturelle par des scénarios sociaux pratiqués par des natifs et par la présentation des chefs-d'œuvre des grands écrivains.

Toutefois, même maintenant, la plupart des enseignants japonais n'ont pas une approche essentialiste de la culture cible. Ce qu'ils devraient faire, selon l'auteur, c'est prendre en compte la définition que leurs étudiants donnent à la culture cible et établir une méthodologie qui intègre ce concept.

En insistant sur la perspective actionnelle, le CECR comprend des considérations sur la relation étroite entre langue et culture. Pourtant, l'échelle d'évaluation de la compétence culturelle n'est pas claire. De même, la définition de la « prise de conscience interculturelle » du CECR, à savoir « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle », ne précise pas si l'on prend comme point de départ une frontière tracée par l'autorité ou bien la relation établie par chaque apprenant avec la culture observée. (Himeta : 135). Si c'est la relation de chaque apprenant avec la culture cible qui compte, Himeta estime que les enseignants devraient « aider les apprenants à prendre en considération leur propre subjectivité dans leur définition de la relation entre la culture cible et la leur, dans le cadre de l'observation de cette nouvelle communauté, induite par l'apprentissage du français. » (Himeta : 136)

Afin d'inciter à une telle réflexion et à en faire exprimer les conclusions, l'auteur propose d'automatiser l'intervention de l'enseignant sous forme de journal d'observation. Himeta même a élaboré deux versions de journal pour les étudiants japonais qui suivent un stage en France, niveau A1 début A2, la première version devant être tenue par un petit groupe et la deuxième étant individuelle.

Selon l'auteur, les étudiants japonais commencent l'observation de la culture cible par la découverte des aspects différents par rapport aux représentations qu'ils avaient de la France, ce qui les fait remettre en cause la généralisation à laquelle ils se livraient. Guidés par des consignes, ils peuvent ensuite prendre conscience du fait que leur observation est toujours basée sur la comparaison avec leurs habitudes et leurs représentations de la France, forgées dans la culture japonaise. Ils commencent donc à comprendre que la manière dont ils voient la culture cible dépend du point de vue qu'ils adoptent.

Cette prise de conscience aide les étudiants à prendre un peu de recul par rapport aux représentations qu'ils s'étaient faites de la culture cible à partir des informations partielles dont ils disposaient dans leur culture d'origine. Cette

évolution ne conduit pas automatiquement à une distanciation par rapport aux valeurs formées dans leur culture d'origine qu'ils ont tendance à surestimer.

Himeta propose de définir une compétence de la prise de conscience interculturelle ayant pour sous-compétences : la remise en cause de la représentation forgée dans sa culture d'origine, la distanciation par rapport à la généralisation et l'objectivation des tendances caractérisant son point de vue. Ces sous-compétences devraient être traduites en descripteurs affirmatifs afin de faciliter l'auto-évaluation par les étudiants de leur évolution individuelle.

Dans le dernier article de ce thème, David Bel et Xu Yan traitent du CECR dans le contexte chinois.

Traduit en chinois depuis 2008, le CECR est de plus en plus visible en Chine, mais sa situation est différente selon la langue enseignée. Le Cadre est utilisé dans l'enseignement du français par les Alliances françaises et par les centres privés de langues, mais il est absent dans l'enseignement en milieu institutionnel. Il est présent dans l'enseignement de l'allemand, mais absent dans celui de l'anglais et du japonais. De plus, le Bureau national de la promotion internationale du chinois langue étrangère (CLE) a conçu, en 2009, un « Curriculum international pour l'enseignement/apprentissage du CLE » inspiré du CECR.

Du côté de la recherche, on ne trouve que des travaux descriptifs se limitant à la présentation du Cadre et des prises de position enthousiastes à propos de l'échelle des niveaux et du PEL.

L'adoption du CECR en Chine est à même de mettre sous tension le Programme national et la culture éducative de ce pays. Le Programme national vise l'acquisition de connaissances langagières pour communiquer ensuite de manière autonome. La méthode traditionnelle est encore très présente et l'utilisation des documents authentiques se heurte aux pratiques enseignantes. D'autres problèmes sont les ressources faibles, la formation des enseignants, la résistance des enseignants, des étudiants et des institutions et le fait que la méthode traditionnelle est considérée comme la seule à même de bien préparer les étudiants pour les examens.

Les auteurs proposent quelques lignes directrices pour la contextualisation du CECR en Chine :

✓ Promouvoir le plurilinguisme tel qu'il est envisagé par le Cadre, qui pourrait enrichir la compréhension de la situation linguistique chinoise et ouvrir des implications didactiques intéressantes, surtout à l'aide du portfolio ;

✓ Introduire des compétences partielles même si celles-ci vont à l'encontre des valeurs de l'apprentissage des langues en Chine qui tendent vers la maîtrise complète. Cette introduction peut être facilitée par le fait que plusieurs universités ont déjà commencé à développer des compétences composées (français du tourisme, français et anglais) ;

Mesurer les performances des apprenants chinois à l'aide de l'échelle de niveaux ce qui faciliterait les comparaisons internationales. Les compétences partielles mêmes pourraient s'appuyer sur l'échelle de niveaux.

Les auteurs terminent leur intervention en estimant que « Adapter le CECR en Chine est une nécessité pour au moins une raison : il peut jouer le rôle de *poil à gratter* en aidant les chercheurs, décideurs et praticiens à mieux relever les défis qui se posent à l'enseignement des langues, au premier rang ceux de la diversification et de l'ouverture. » (Bel, Xu : 147)

En guise de conclusion sur le numéro, Henri Besse présente six remarques sur la contextualisation de CECR inscrites dans un cadre historique et épistémologique plus large que celui des contributions précédentes.

1. Quelques précisions sur la notion de « contextualisation »

Dans ce numéro, le mot « contexte » a été utilisé dans son sens courant, à savoir ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait et qui lui confère sa valeur et sa signification. Le sens du mot « contextualisation » montre comment le CECR est (ou devrait être) adapté aux contextes dans lesquels il est mis en œuvre ou comment il est (ou devrait être) contextualisé hors du continent européen pour lequel il a été d'abord élaboré. (Besse : 151)

2. Dans quel contexte institutionnel a été conçu le CECR

Le CECR a été élaboré par le Conseil de l'Europe, qui réunit 47 Etats et vise à rapprocher l'ensemble des pays du continent européen par la promotion de normes communes, dont les droits de l'Homme et la démocratie, et en incitant à adopter des démarches communes dans le domaine culturel et politique. Il a deux versions originales, en anglais et en français.

En ce qui concerne le domaine des langues, le CECR vise à promouvoir « une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues » [Besse : 152] à même d'être acceptée par tous les membres du Conseil. Cette représentation est la perspective actionnelle où l'utilisateur ou l'apprenant est un acteur social qui accomplit des actes ou des tâches au moyen de la langue. Le CECR n'est pas une norme européenne, mais un document souple, tourné vers la contextualisation.

3. Du discours constitutif du CECR

Bien que le CECR ne soit pas un manuel de L2 et que sa fonction ne soit pas de prescrire ou de promouvoir une méthodologie ou une approche d'enseignement, son discours constitutif relève du discours des méthodes. La perspective actionnelle qu'il promeut est une continuation de certaines méthodes qui l'ont précédé, plus précisément le SGAV et la méthode communicative.

Comme l'enseignement communicatif ou actionnel se heurte en Asie à des résistances liées aux pratiques culturelles et éducatives, la contextualisation du CECR est encore plus nécessaire.

4. La traduction du CECR dans les langues d'Europe et d'Asie

La traduction du CECR dans d'autres langues que l'anglais et le français est elle-même une forme de contextualisation parce qu'elle consiste à reformuler et à repenser le discours du CECR dans d'autres langues et cultures. Même entre les deux versions originales, en anglais et en français, il y a des différences sémantiques qui entraînent des différences méthodologiques non négligeables.

La traduction du CECR en différentes langues « décompartimente » la didactique, à savoir il y a autant de didactiques que de langues.

Par ailleurs, la traduction conduit les traducteurs et les chercheurs à affiner leur réflexion, à affûter leurs outils et à assouplir l'usage qu'ils en font en vue de mieux appréhender la complexité du réel qu'ils étudient.

5. Adapter le CECR au contexte ou ajuster le contexte du CECR

L'implantation du CECR dans un contexte autre que celui de sa conception est à même d'introduire des changements dans les représentations traditionnelles d'une L2.

L'application des échelles de niveaux et leurs descripteurs à une langue et à une culture particulière est toujours une forme de contextualisation, qui doit être réalisé en fonction du lieu et du temps de l'enseignement et des caractéristiques culturelles et éducatives de ceux qui enseignent/apprennent. Cette contextualisation des référentiels devrait s'appuyer sur une analyse préalable de l'ensemble du contexte, autant macro-contexte, que micro-contexte, où l'on plante le référentiel.

6. D'un monolinguisme-culturalisme national à un certain plurilinguisme-culturalisme transnational

L'aspect le plus important du CECR est l'accent qu'il met sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, ainsi que la valorisation des compétences langagières partielles.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est une compétence complexe qui englobe l'ensemble du répertoire langagier qu'on constitue tout au long de sa vie et qu'on mobilise diversement selon ses besoins et intérêts.

Cette conception ne va pas dans le sens des représentations et des pratiques scolaires et universitaires de l'Europe. L'imposition de la langue de la majorité comme langue nationale qui doit être étudiée avant les langues étrangères a conduit à la formation d'enseignants capables d'enseigner une seule langue et a favorisé les professeurs natifs. Ce monolinguisme didactique est mis en cause par le CECR ce qui suscite des résistances à la diffusion du CECR en Europe et ailleurs.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle inégale ou partielle selon les compétences qu'on a dans une langue et qu'on maîtrise les langues plus ou moins bien relève de la didactique des langues et non d'une seule langue. Une telle compétence répond à la réalité de la classe de langue qui, ne se réduisant pas à la langue enseignée, requiert une didactique des langues.

Néanmoins, le CECR présente également des lacunes. En effet, ses niveaux n'intègrent pas les aspects civilisationnels de l'enseignement/apprentissage de L2, ni ses aspects esthétiques, surtout littéraires. La raison de cette omission réside dans la préoccupation des concepteurs du CECR pour la nécessité d'apprendre aux Européens à se mouvoir dans leur espace multilingue et multiculturel (Besse : 161)

Henri Besse termine par une remarque juste. Selon lui, l'Ouest doit aussi se poser la question de la contextualisation des traditions et des innovations didactiques venues de l'Est.

La rubrique « Varia », récemment introduite dans « Le Français dans le Monde. Recherches et applications », comprend un article de Frédéric Mazière qui démontre comment les enquêtes sociolinguistiques peuvent contribuer à améliorer la diffusion du français. A partir de deux enquêtes réalisées parmi les élèves et les anciens élèves du lycée français de Bogotà, Colombie, l'auteur tire des conclusions utiles pour une meilleure diffusion du français en Amérique du Sud.

A la fin de cette présentation, nous nous sommes posé la question dans quelle mesure les problèmes et les réussites de la contextualisation du CECR dans une région particulière de la Terre, l'Asie de l'Est, peuvent intéresser les enseignants et les chercheurs des autres régions. La réponse est « dans une grande mesure » parce que, d'une part, ce numéro renferme des éclaircissements importants sur certains termes clés du CECR – contextualisation, autonomie, conscience et compétence plurilingue, prise de conscience interculturelle,

compétence plurilingue et pluriculturelle – et, d'autre part, il renferme des exemples concrets et très intéressants de contextualisation et de pratiques de classe vouées à l'autonomisation qui pourraient également être appliquées dans d'autres régions que celle envisagée. Nous pensons même à l'Europe de l'Est, où, même si une grande partie des enseignants sont familiarisés avec la méthodologie communicative et la perspective actionnelle, les méthodes traditionnelles continuent à exister dans des institutions scolaires à tous les niveaux.

Références

Le Français dans le monde. Recherches et Applications (no.50, juillet 2011) :

1. BEL, D. ; XU, Yan, CECR et contexte chinois : regards croisés, p.140-149
2. BESSE, H., Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR, p.150-163
3. CARTON, F., L'autonomie, un objectif de formation, pp.57-66
4. CASTELLOTTI, V. ; NISHIYAMA, J.N., Contextualiser le CECR ?, p.11-18
5. CASTELLOTTI, V., Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au Japon grâce à une démarche portfolio, p.67-75
6. CHEVALIER, L., Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives, p.105-112
7. DIEP, Kien Vu, Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : Vers un enseignement contextualisé de la communication, p.113-119
8. DONG-YEOL, Park, La perspective actionnelle en contexte coréen : difficultés, enjeux et exploitations pour une adaptation, p.120-130
9. GOULLER, F., L'utilisation du CECR pour les langues: une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes, p.19-27
10. HIMETA, M., CECR et « prise de conscience interculturelle » : une définition pour les étudiants japonais de français, p.131-139
11. ISHIKAWA, F. ; ROSEN, E., Entre adaptation du CECR et ajustement du contexte : proposition de deux outils pour la contextualisation du CECR au Japon, p.48-56
12. LE, Thi Phong et al., Vers un apprentissage autonome des étudiants de français langue étrangère : une expérience vietnamienne, p.76-83
13. MAZI RE, F., Les enquêtes sociolinguistiques au service d'une diffusion optimale du français, p.164-187

14. NISHIYAMA, J.N., Pour une politique linguistique en faveur de la contextualisation du CECR en Asie de Nord-Est, p.28-37
15. NORMAD-MARCONNET, N., Quelle place pour l'autonomie de l'apprentissage dans les cultures d'enseignement-apprentissage en Asie ? Du rôle incontournable à donner à un portfolio d'auto-évaluation adapté aux cultures éducatives locales, p.84-93
16. OHKI, M., Contextualiser l'apprentissage auto-dirigé dans l'enseignement supérieur au Japon, p.94-104
17. PUNGIER, M.F., L'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka, un outil articulateur et intégrateur de contextes local/global, p.38-47