

Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon

Michel Sagaz

Université de Kumamoto, Japon
msagaz@kumamoto-u.ac.jp



Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 75-83

Dates de soumissions/acceptation 25 mars - 1 septembre 2011

Résumé : Dix ans après la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant : CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), les conceptions qu'il véhicule pour les domaines de l'évaluation, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères sont largement diffusées. La stimulation de sa dimension virtuellement universelle en a fait un «outil à disposition» pour les acteurs de la diffusion du français dans le monde entier. L'actualité est donc souvent à l'étude de son adaptation potentielle à des contextes d'accueil non européens, et le Japon n'échappe pas à cette tendance. Le maniement de cet outil implique sans doute quelques précautions dans le contexte japonais. Dans cet article, nous essayons de montrer pourquoi la problématique de la contextualisation du CECR au Japon demande de bien prendre en considération les paramètres locaux. Nous proposons notamment qu'elle ne doit pas éclipser - ni être traitée indépendamment de - la problématique des langues-cultures lointaines. Cette dernière doit au contraire avoir une place centrale dans la réflexion locale en didactique et en méthodologie.

Mots-clés : CECR, contextualisation, méthodologie, langue-culture lointaine, Japon

Abstract: Ten years after the publication of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001), it continues to provide widely-used criteria for teaching and learning foreign languages, and assessing these processes. Its virtually universal applications made it an "available tool" for those who spread the French language all over the world. Current research often focuses on the potential adaptation of the CEFR to non-European teaching and learning contexts. Japan is not an exception to this trend. The handling of this tool, however, is likely to require some precautions in the Japanese context. In this paper, we try to show why the contextualization of the CEFR in Japan demands taking into full account local parameters. We specifically propose that the reflection about contextualization should not overshadow - or be treated as independent from - considerations about the learning environment of distant languages and cultures. The latter should instead be given priority in local approaches to didactics and methodology.

Keywords: CEFR, contextualization, methodology, distant language and culture, Japan

1. Le Japon : Le *Dépays*

Au Japon, l'anglais est enseigné dès le collège, mais l'enseignement des autres langues étrangères, dont le français langue étrangère (dorénavant FLE), débute à l'université (sauf à de rares exceptions près). Dans cet article, nous traitons donc de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université japonaise. Enseignant nous-même le FLE à l'université au Japon depuis plus de dix ans, une partie de nos observations et de notre argumentation est d'ordre empirique.

Nous constatons que le CECR suscite des enthousiasmes d'intensités variables chez les enseignants, en premier lieu, parce que l'appréhension de ce document - fruit d'une longue concertation entre spécialistes - est relativement complexe. Ce fait est souvent accentué par le sentiment que, tout comme les approches communicatives en leur temps, le CECR n'est pas fondamentalement à même de répondre aux problématiques locales. Selon les enseignants de FLE, il est ainsi inégalement maîtrisé et apprécié, voire tout simplement ignoré. Plus globalement, une réflexion est entamée sur les possibilités d'adoption du CECR au Japon, comme en témoigne, par exemple, la tenue d'un colloque international consacré à cette question, en 2009, à Kyoto.

Dans ce contexte, la problématique de la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues étrangères représente un enjeu important. Ces dernières décennies, on a souvent essayé d'adapter le contexte d'accueil japonais à des conceptions méthodologiques importées. Milhaud (2010 : 37) rapporte une situation similaire en Corée du Sud : « [...] tout se passe comme si les méthodologies, importées, calquées sur d'autres besoins, s'étaient imposées à défaut d'un véritable besoin de la société coréenne pour le français, ce dernier n'étant pas ressenti comme langue utile, contrairement à l'anglais et aux langues asiatiques voisines, d'où cette impression de déséquilibre que l'on ressent dans les propos de tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage du français ». Si le minimum, dans le cas d'une « méthodologie importée » donnée, serait de l'adapter au contexte d'accueil japonais, le mieux, comme nous le suggérons dans cet article, serait la constitution d'une méthodologie qui émergerait du contexte local, lequel possède de fortes spécificités.

En effet, l'objectif premier de l'enseignement des langues au Japon a longtemps été de faire acquérir aux apprenants une capacité à lire et à comprendre des textes écrits en langues étrangères. Une approche d'enseignement essentiellement grammaticale et associée à des activités de lecture et de traduction convenait parfaitement à de tels objectifs, mais il est à noter que cette conception de l'enseignement des langues perdure aujourd'hui. Parallèlement, des modèles plus communicatifs de l'enseignement se sont développés au Japon, en particulier sous l'influence de courants venus de l'étranger (approche structuro-globale audio-visuelle, approches communicatives, etc.), adoptés plutôt par les enseignants natifs en poste au Japon.

Ainsi, les méthodologies d'enseignement mises en œuvre dans ce pays sont soumises depuis plusieurs décennies à des influences contradictoires qui émanent de deux perceptions de l'enseignement des langues, l'une « locale » et l'autre « importée ». Présentées ici de façon quelque peu schématique, ces deux perceptions présentent des différences de positionnements méthodologiques importants au niveau, par exemple, des cultures éducatives, des objectifs d'apprentissage, des besoins d'apprentissage, etc.

C'est en cela que, d'un point de vue didactique, la contextualisation du CECR au Japon se heurte à la problématique des langues-cultures lointaines (Sagaz, 2009), laquelle implique que la langue et la culture maternelles des apprenants n'ont pas ou peu de zones de transparence et de similitudes avec la langue et la culture étudiées. On parle de langue-culture lointaine comme on peut parler, à l'inverse, de langue-culture proche. Pour des apprenants japonais, le français représente une langue-culture lointaine, et le coréen et le chinois représentent des langues-cultures proches. Pour des apprenants français, le japonais représente une langue-culture lointaine, et l'italien et l'espagnol représentent des langues-cultures proches. Si nous insistons sur ces aspects qui peuvent paraître évidents, c'est qu'il n'est peut-être pas suffisamment fait cas des implications effectives, sur le *terrain*, du concept théorique de langue-culture lointaine (Robert, 2001). Ce concept représente une variable importante dans la salle de classe, car des techniques d'enseignement et/ou des stratégies d'apprentissage, efficaces dans le cas de l'apprentissage d'une langue proche de la langue maternelle des apprenants, ne peuvent opérer de la même façon pour une langue cible lointaine. Par exemple, des apprenants japonais de FLE ne peuvent pas s'appuyer sur leur langue maternelle pour l'apprentissage de la grammaire, l'appréhension de la syntaxe, l'acquisition du vocabulaire, etc., car très peu de similitudes existent entre les deux langues en présence. Autre exemple : dans le cas d'un échange en français entre deux apprenants japonais ou entre l'enseignant et un apprenant, l'interaction sera inévitablement très influencée par les codes culturels de la langue japonaise et, quelle que soit la nature de l'échange, il se fera très certainement sur le mode de la conciliation - y compris dans le cadre d'un jeu de rôle. Higashi (1992 : 16) indique à ce propos que « [...] les échanges tenus par les Japonais sont basés sur la convergence émotionnelle définie en termes de reconnaissances mutuelle de la conformité, voire même de l'affinité entre les personnes en relation. Dans une interaction en face à face, les présupposés conversationnels des Japonais fonctionnent de sorte qu'ils soient fondés sur la recherche de la convergence mais non de l'échange argumentatif. Lors du type d'interaction qualifiée de *conflictuelle* telle la persuasion ou la négociation, les signes de désaccords se manifestent avec recours à la convergence ».

Dans le cas d'apprenants de langue-culture lointaine (et d'autant plus lorsque l'apprentissage a lieu dans le pays des apprenants), les paramètres changent radicalement. Le poids des paramètres linguistiques et culturels, en particulier, influence nécessairement le choix de la méthodologie qu'un enseignant adopte, et si l'emploi d'une approche de type communicativiste conviendrait avec un groupe d'apprenants italiens ou espagnols de FLE, il n'en va pas de même pour un groupe d'apprenants japonais ; avec ces derniers, nombre de codes entre les langues-cultures en présence ne correspondent pas.

Ainsi, explorer un autre système que le sien permet de mieux prendre conscience de son propre système, et de constater que certains aspects *a priori* évidents sont fondés sur sa propre culture. En ce sens, dans le cadre de la contextualisation du CECR au Japon, le caractère « lointain » de la langue-culture du pays d'accueil représente une variable substantielle.

Dans son livre intitulé *Le Dépay*, Chris Marker (1982) nous invite à être ouverts à l'originalité du Japon, et à *dépayser* notre pensée occidentale quand on entre en contact avec ce pays, afin d'éviter les automatismes assimilateurs. De la même façon, il faut que les enseignants et les chercheurs qui réfléchissent à la contextualisation d'outils conceptuels au Japon, essaient de dépayser leur point de vue pédagogique et

didactique afin d'être ouverts aux caractères variants de la situation de l'enseignement-apprentissage des langues dans ce pays.

2. Contexte et terrain didactique locaux

Le Japon est un pays éloigné de la France et du monde occidental - géographiquement, bien sûr, et surtout culturellement. Cela se retrouve dans l'éducation et nous observons communément les aspects suivants dans l'enseignement des langues étrangères: une place importante accordée à la traduction, à la répétition, à l'imitation de modèles; des activités de compréhension écrite largement privilégiées; des apprenants qui ne prennent pas la parole facilement, qui ne s'expriment pas spontanément; une crainte de se tromper ou de polariser l'attention qui peut décourager l'expression. S'il est possible de compléter et de nuancer cette description, elle n'est toutefois pas caricaturale, comme le suggère ce commentaire d'un responsable d'un Institut de FLE en France s'exprimant à propos du public japonais: « Mais dès le passage de ces moments codifiés, donc visiblement maîtrisés par l'étudiant (savoir se présenter, expliciter les raisons de sa présence en France...) s'engage l'une des problématiques majeures résumée par la plupart des enseignants par «difficultés à faire parler les apprenants japonais». La prise de parole spontanée est quasi-inexistante. L'interaction sollicitée ou dirigée génère une réponse brève ou plus souvent un silence. Ce dernier facteur est vécu douloureusement par l'enseignant débutant; il a l'impression que le fonctionnement même de son cours, son approche pédagogique sont remis en question. [...] Deux codes culturels s'affrontent ainsi où le silence n'est jamais perçu négativement par l'étudiant (est-ce lié à sa culture d'apprentissage ?) » (Chalabi, 2005 : 16).

Lorsqu'il s'agit d'introduire un système importé depuis un environnement radicalement différent, la culture éducative d'accueil représente ainsi un paramètre important. Par exemple, en Chine, à Hong Kong, Berni (2010) évoque des blocages d'apprenants qui se sentent déstabilisés lors d'un passage d'une méthodologie grammaire-traduction à une méthodologie de type communicativiste. Cette auteure mentionne également, dans le cas d'une autonomisation de l'apprentissage, des difficultés de compréhension, voire d'acceptation, par certains apprenants, de la nature nouvelle des rôles de l'enseignant (plus laxiste à leurs yeux) et de leur propre rôle (beaucoup plus actif). Selon Berni, grâce aux efforts d'explication de l'enseignant, ces difficultés peuvent s'estomper, mais nous voyons bien que modifier la pratique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères dans un contexte donné peut avoir des répercussions exponentielles... et parfois déconcertantes pour l'enseignant qui n'y serait pas préparé.

Le CECR privilégie la perspective actionnelle comme toile de fond méthodologique, laquelle induit l'utilisation active de la langue dans une optique de communication avec pour objectif, à terme, l'intégration dans une communauté pour y devenir un acteur social à part entière (Rosen, 2007 : 17-18). On doit se poser la question de l'introduction - et, le cas échéant, des modalités de mise en œuvre - de cette perspective au Japon. Plusieurs interrogations fondamentales émergent : dans quelle mesure adopter la perspective actionnelle demande aux apprenants et aux enseignants au Japon de se défaire de leurs habitudes éducatives ? Est-ce que cela est possible ? Si oui, est-ce souhaitable ? Pour quels bénéfices ? Faut-il que les enseignants modifient leurs approches de l'enseignement ? Comment réaliser cela ?

On pourrait multiplier ces interrogations qui laissent entendre que les modes opératoires que sous-tend la perspective actionnelle bouleverseraient la physionomie des classes japonaises, car ils ne concordent ni avec les représentations fondamentales du rôle de l'enseignant et des apprenants, ni avec les représentations de la nature et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au Japon. À l'évidence, ces représentations sont intimement liées à la culture (éducative) maternelle des personnes qui enseignent - et qui apprennent. Le Lardic (2005 : 98) note à ce propos que « dans la plupart des cas, l'objectif [des enseignants de langues étrangères en université au Japon] est d'apprendre à parler de la langue plutôt que d'apprendre à parler la langue » - et nous précisions, généralement pas en langue cible.

Ces facteurs participent sans doute au large maintien d'une méthodologie traditionnelle dans l'archipel nippon, mais pour Chevalier (2008 : 82-83), au-delà de ces facteurs, « le changement et l'adoption d'autres méthodes sont freinés par une perception erronée des notions didactiques et par les représentations que se font les enseignants de la grammaire. Ces dernières semblent s'inscrire dans des représentations plus larges concernant l'enseignement des [langues étrangères] : l'existence d'objectifs implicites qui ne visent pas forcément l'acquisition de la langue et les représentations identitaires possiblement à l'œuvre dans le découpage de l'enseignement ».

Il est très courant, dans les universités japonaises, que les cursus en langues soient divisés assez artificiellement en deux parties : une partie « grammaire » et une partie « conversation » (ou « communication ») dont l'enseignement est, en général, assuré respectivement par un enseignant japonais et par un enseignant natif. Plusieurs raisons favorisent sans doute cette situation, et sur le plan didactique, (1) l'enseignant japonais peut mieux expliquer la grammaire aux apprenants, notamment par le biais de la langue japonaise, mais aussi parce que lui-même a été auparavant apprenant de FLE ; (2) l'enseignant natif peut mieux entraîner les apprenants aux aspects oraux de la langue. Néanmoins, nous constatons au quotidien que les pratiques des enseignants japonais et non japonais sont beaucoup plus complexes que la dichotomie mentionnée, et qu'elles ne peuvent pas être résumées à une *connaissance sur* ou à une *pratique de* la langue française.

Pour autant, cette configuration de l'enseignement des langues/du FLE au Japon existe bel et bien, et pour la comprendre, il nous paraît important d'indiquer que le facteur « formation des enseignants » n'est pas à négliger (Le Lardic, 2005). De fait, la nature de cette formation est nécessairement inhérente à ce que sont l'éducation, l'enseignement et la culture (éducative) dans le pays d'origine de l'enseignant concerné (au Japon, pour les enseignants japonais ; dans leurs pays respectifs, pour les enseignants natifs). Ainsi, il n'y a pas, au Japon, une méthodologie consensuelle pour l'enseignement des langues étrangères, qui se serait construite localement au fil des dernières décennies ; au contraire, deux courants méthodologiques dominants coexistent : un courant de type traditionnel correspondant davantage à un modèle local de pratique de l'enseignement et un courant de type communicativiste correspondant davantage à un modèle de pratique de l'enseignement importé de l'étranger (Amérique du Nord et Europe, notamment). Ces deux courants se sont développés simultanément tout en interagissant à des degrés divers dans les pratiques individuelles des enseignants.

2.3. Pratique empirique et conception théorique

Selon Sagaz (2007), l'enseignement réalisé dans la salle de classe au quotidien doit correspondre à un *modèle*, clairement identifié par l'enseignant. Cela ne veut pas dire que l'enseignant puisse toujours faire correspondre son enseignement à ce modèle, mais que les activités dans lesquelles il engage ses apprenants, et les moyens mis en œuvre pour ce faire, découlent d'un ensemble théorique cohérent. La garantie d'un enseignement suffisamment construit impliquerait donc que toute pratique enseignante s'inscrive dans un modèle donné. Par ailleurs, nous avons suggéré que l'importation au Japon d'une méthodologie - ou d'une *perspective* méthodologique - ne répond pas forcément de la meilleure façon aux problématiques locales. Une alternative résiderait donc dans la modélisation d'une méthodologie forte, globalement unifiée tout en restant ouverte, qui émergerait précisément du contexte local de l'enseignement. Cela ne signifie en rien que tous les enseignants au Japon doivent enseigner de la même façon, ni qu'une part d'intuition n'est pas souhaitable dans la pratique de classe. Toutefois, afin de faire progresser la méthodologie du FLE au Japon du point de vue de la recherche, cet enseignement doit se fonder sur des bases théorico-pratiques mûrement réfléchies et expérimentées. En effet, modéliser une pratique de classe donnée, ainsi que la méthodologie sous-jacente, est nécessaire afin de pouvoir l'explicitier, la transmettre, la critiquer, l'améliorer, etc.

Afin de modéliser une telle problématique méthodologique au Japon, il est nécessaire de théoriser la pratique de l'enseignement à un public qui a certes quelques points communs avec le public européen, mais aussi des spécificités qu'il ne faut pas évacuer. Il y a là un véritable travail de recherches locales à effectuer, ou tout du moins à poursuivre et à systématiser, ce qui demande notamment un réinvestissement de données empiriques, de terrain. Ces données, qui pourraient être recueillies dans les pratiques de classes quotidiennes, permettraient de jeter des bases théoriques qui, à leur tour, permettraient une meilleure appréhension de l'enseignement, laquelle induirait une théorie affinée, et ainsi de suite. En ce sens, Martinez (2009 : 58) rappelle « que la didactique ne se définit pas comme une science mais comme une praxéologie, c'est-à-dire une *théorisation de la pratique soumise en retour à une validation par la pratique*. C'est dans cette circularité systémique que s'inscrit le travail d'élaboration de nouvelles idées » (souligné par l'auteur). Puisque le CECR n'est pas une méthodologie mais un outil d'harmonisation des compétences à atteindre, la question du « comment » atteindre ces compétences reste entière. La réponse à cette question doit permettre de constituer une méthodologie cohérente, car élaborée *en contexte*.

3. Pourquoi le besoin d'une méthodologie forte ?

Le contexte japonais favorise l'émergence de questionnements relatifs à l'utilisation et à la nature d'approches didactiques d'enseignement-apprentissage qui relèvent de modèles communicativistes avec des apprenants de langue-culture lointaine, et notamment avec des apprenants débutants (Sagaz, 2007). Indiquons, à titre d'exemple, quelques lacunes produites par de tels modèles : un accent fortement placé sur la communication au détriment de l'acquisition des outils linguistiques, ce qui génère une approximation de la compétence linguistique générale des apprenants ; une importance moindre accordée à la correction phonético-phonologique et prosodique dans les débuts de l'apprentissage ; un mode d'enseignement requis qui ne correspond pas aux habitudes éducatives et d'apprentissage des apprenants ; des activités fortement vidées de leur

contenu car souvent hors contexte culturellement et/ou qui ne répondent pas à des besoins réels des apprenants. Un des risques liés à l'utilisation de l'approche actionnelle au Japon pourrait être de prolonger les effets de ces lacunes, notamment pour la maîtrise des aspects linguistiques par les apprenants. À ce propos, dans la perspective actionnelle, Chini (2010) s'interroge sur la relation entre la dynamique actionnelle (qui est collective) et la dynamique de construction de la langue (qui est un processus essentiellement individuel, de nature cognitive et psycholinguistique) ; cette auteure indique que la première ne doit pas se faire au détriment de la deuxième, et qu'une attention conséquente doit être apportée à la structuration de la langue.

Le modèle didactique à la base d'une méthodologie de l'enseignement-apprentissage influence la nature et la qualité de ce qui est appris. En ce sens, la réflexion théorique doit venir appuyer la pratique empirique de classe pour la justifier, et surtout pour la faire progresser, en essayant de la rendre sans cesse plus motivée scientifiquement. Cependant, un nombre illimité de paramètres entrent en jeu dans chaque situation d'enseignement-apprentissage, paramètres qui, de plus, interagissent en permanence. Les enseignants sont donc contraints à un *empirisme créateur*, selon l'expression de Paul Rivenc (2000 : 24) : « La recherche suppose une constante interaction entre le laboratoire, le terrain, l'action de formation et la production d'outils de travail. [...] La didactique des langues et des cultures est - et restera sans doute - le domaine d'un empirisme créateur, s'efforçant de concilier la rigueur de l'observation et les intuitions de l'imagination ». Pour cela, il faut distinguer deux aspects fondamentaux chez les apprenants : les caractères universels, « invariants », ayant trait à la structure profonde (nature biologique, âge, etc.), et les caractères acquis par la culture, « variants », ayant trait à la structure de surface (la langue, l'expérience, etc.). Une problématique didactique globale tenant compte de ces aspects permet d'avoir, à la fois, une rigueur dans les fondements et une souplesse dans les manifestations de surface. Elle se fonde sur deux niveaux interactifs : un ensemble de propositions stables (de nature cognitive, par exemple), et des propositions de surface qui se greffent sur les stables et s'adaptent aux exigences individuelles et culturelles, et en premier lieu aux rapports langue-culture maternelle et langue-culture à acquérir.

Mentionnons, enfin, qu'aucun changement substantiel n'aura lieu sans une prise de conscience collective du besoin d'une évolution de la didactique au Japon : la possibilité de changer est subordonnée à la volonté de changer. Himeta (2009) illustre bien ce point lorsqu'elle met en évidence l'écart entre, d'une part, la stimulation que le CECR pourrait susciter au Japon sur le plan du développement didactique, de la formation des enseignants, des échanges, etc., et d'autre part, la réalité multifactorielle du terrain qui, manifestement, ne répond pas à cette stimulation (enseignants privilégiant leurs spécialités, souvent littéraire ou linguistique ; désintéressement des questions de pédagogie ; cloisonnement de l'enseignement selon les différentes langues étrangères ; etc.).

Conclusion

Est-il possible d'aménager une contextualisation du CECR au Japon qui permette de répondre efficacement aux enjeux locaux d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine du FLE ? Nous pensons que cela ne peut pas être le cas actuellement. D'une part, les objectifs d'enseignement-apprentissage du FLE ne nous semblent pas

suffisamment définis pour offrir aux enseignants et aux apprenants des buts clairs à atteindre, notamment en terme d'usage ultérieurs de la langue. En ce sens, puisque l'obtention d'un emploi est un des objectifs premiers des étudiants universitaires, il serait profitable de réfléchir à une orientation des études de FLE vers des objectifs professionnels (actuellement, elles sont essentiellement orientées vers le versant littéraire). D'autre part, au-delà des objectifs, il nous semble primordial de s'interroger, au Japon, sur les moyens méthodologiques de l'enseignement du FLE. Les méthodologies utilisées actuellement, souvent, laissent l'impression d'être obsolètes ou d'être des aménagements aléatoires d'approches qui cherchent à faire « communiquer » les apprenants.

Le lecteur aura compris que la réserve affichée dans cet article ne vise pas le CECR en soi, mais concerne les effets collatéraux potentiels que peut générer son importation au Japon. Nous avons essayé de mettre en relief que l'introduction du CECR dans un contexte si éloigné du contexte européen ne pouvait pas faire l'économie d'une réflexion, entre autres, sur la méthodologie. Il est sans doute besoin, pour ce faire, d'un développement et d'une autonomisation de la recherche en didactique des langues-cultures au Japon. En effet, les recherches sur la problématique de l'enseignement du FLE à des apprenants de langue-culture lointaine ne sont actuellement pas si développées. Des raisons circonstancielles, entre autres, peuvent expliquer ce fait : les courants majeurs de recherche en FLE proviennent des lieux où se concentrent les chercheurs de cette discipline. Les recherches sont moins développées, et donc moins visibles, dans les régions nécessairement plus isolées desquelles émane pourtant cette problématique de langue-culture lointaine.

L'importance de cette problématique nous paraît manifeste dans d'autres pays que le Japon. Dans la région Asie, sont sans doute concernés la Corée du Sud (Milhaud, 2010) et la Chine (Bel, 2010), par exemple. Il serait dès lors profitable que puissent se constituer, sur ce continent dans un premier temps, des équipes de chercheurs intéressés par cette problématique qui pourraient travailler en réseau. Cela conduirait, pour le moins, à davantage d'échanges en didactique du FLE entre ces pays voisins.

Bibliographie

Bel, D. 2010. « La mise en place d'un curriculum de français aux normes internationales dans une université du sud de la Chine : entre innovation et compromis ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 293-302.

Berni, I. 2010. « Enseignement du français dans un contexte asiatique : le défi d'un programme d'études européenne à Hong Kong ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 285-292.

Chalabi, H. 2005. « Portrait d'un étudiant japonais dans son parcours d'apprentissage du français ». *Enseignement du français au Japon*, n° 33. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 15-18.

Chevalier, L. 2008. « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 3/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 67-83.

Chini, D. 2010. « Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 48. Paris : CLE international, pp. 164-175.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Higashi, T. 1992. « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais ». *Revue Lidil*, n° 5. Simon, D.-L. (coord.), *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques*. Grenoble : PUG, pp. 13-30.

Himeta, M. 2009. « À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 46. Paris : CLE international, pp. 78-87.

« La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre + le plurilinguisme et le pluriculturalisme + l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio », colloque International, Université de Kyoto, Kyoto, 3-5 avril 2009.

Le Lardic, M. 2005. « Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de FLE en université au Japon ». *Enseignement du français au Japon*, n° 33. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 87-107.

Marker, C. 1982. *Le Dépayés*. Paris : Hersher.

Martinez, P. 2009. « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 46. Paris : CLE international, pp. 53-65.

Milhaud, M. 2010. « Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et proposition d'objectifs plus réalistes : un exemple de contextualisation du CECR ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 5/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 28-46.

Nishiyama, N. 2009. « L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 4/1. Tokyo : Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 54-70.

Rivenc, P. 2000. *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*. Paris : Didier Erudition/Mons : CIPA.

Robert, J.-M. 2001. « Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de langue proche ou de langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère ». *Ela*, n° 3/123-124. Paris : Didier Erudition, pp. 299-304. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-299.htm> [Consulté le 3 avril 2011].

Rosen, É. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

Sagaz, M. 2007. *Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail.

Sagaz, M. 2009. « La contextualisation du CECR au Japon face à la problématique des langues-cultures lointaines : penser la méthode ». Colloque International « La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre + le plurilinguisme et le pluriculturalisme + l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio ». 3-5 avril 2009. Kyoto : Université de Kyoto.