

## Politique éditoriale

Éditée par la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF, fondée en 1970), la *Revue japonaise de didactique du français* (intitulée *Enseignement du français au Japon*, jusqu'en octobre 2005) est une revue académique qui s'est internationalisée au fil des années et dont le comité de rédaction a le souci constant d'améliorer le niveau.

Le but de cette revue est de faire connaître aux membres de la SJDF, au Japon ou ailleurs, les résultats des recherches les plus récentes dans les domaines de l'enseignement du français, de la connaissance de la France et de la Francophonie. Elle contribue également au développement de l'enseignement de la langue française et aux échanges dans les domaines précités, aussi bien au Japon que dans le reste du monde. La revue s'est donné pour tâche d'être une ressource pour la compréhension mutuelle au niveau international en faisant progresser la diversité culturelle et linguistique.

Depuis sa fondation, la SJDF, bien que localisée au Japon, a un caractère fortement international ; elle comprend environ 20 % de membres ayant le français pour langue maternelle, ce qui explique que la revue soit rédigée aussi bien en français qu'en japonais. La SJDF fait aussi des efforts importants pour diffuser les résultats des recherches à l'étranger. Les articles et notes de recherche de la revue sont examinés et évalués de manière anonyme par des conseillers scientifiques.

La revue est constituée de deux publications. La première, *Études didactiques*, traite de l'enseignement du français sur le plan théorique et pratique, tandis que la deuxième, *Études françaises et francophones*, est consacrée à la recherche sur la francophonie. Reflétant les spécificités des études du FLE fondées sur une double approche théorique et pratique, la revue propose non seulement des articles de recherche, mais également des comptes rendus variés, d'expériences, de congrès et de formation d'enseignants, soit un large éventail de résultats de la recherche en didactique du FLE. Le FLE de l'enseignement primaire et secondaire y est également représenté, ainsi que les recherches sur les langues, les cultures et les sociétés française et francophone.

En présentant des Sociétés Académiques et des rapports de stages du monde entier, mais aussi des informations sur des résultats de recherche de pointe, des notes de lecture et une liste des dernières publications, la revue contribue très activement à l'information des membres de la Société, mais aussi des lecteurs au-delà de la France et du Japon. Elle assure ainsi un renouvellement et une amélioration constante de la qualité de l'enseignement et de la recherche en FLE, sur le plan international.

Le 5 juillet 2013

Le comité de rédaction de la revue de la SJDF

## 編集方針

日本フランス語教育学会（1970年設立）の刊行する *Revue japonaise de didactique du français* は、これまで本学会が設立以来刊行してきた『フランス語教育』の名称を2005年10月に変更し、高度化、国際化した学術雑誌である。本誌の目的は、日本におけるフランス語教育ならびに、フランスおよびフランス語圏（フランコフォニー）研究に関する最新の研究教育成果を国内外の会員に広く周知し、日本ならびに世界各国のフランス語教育全体の発展と交流に寄与し、言語と文化の多様性を積極的に推進し、国際社会の相互理解に資することにある。

本学会は、設立時より構成員のおよそ二割がフランス語を母語とする会員であり、国内学会でありながらも高い国際性を特色とするもので、このため掲載論文等はフランス語と日本語の二言語を使用し、国外への研究成果の発信に積極的に努めている。掲載論文ならびに研究ノートは学術顧問によるブラインド・レフェリー制の査読ならびに評価を経たもので、最新の研究成果を公開するものである。

本誌は、フランス語教育を理論的あるいは実践的に論じる *Études didactiques* と、フランコフォニー研究に当てられた *Études françaises et francophones* の二冊より構成されている。理論と実践の相互性に立脚するフランス語教育学の独自性を反映し、研究論文だけではなく、実践報告、学会・研修会報告、および教員養成報告など多様な研究教育の成果を網羅し、高等教育に限らず、初等・中等教育におけるフランス語教育、ならびにフランスやフランス語圏の言語や社会文化に関わる研究をもその射程に収めている。

さらに、本誌は、日本やフランスのみならず、世界各国の学会・研修会報告をはじめ、先端的研究成果や情報などを出版物案内、書評ならびに論文目録などの形態で会員への周知普及につとめ、これにより、日本および国際社会におけるフランス語研究教育の刷新と質的向上に貢献するものである。

2013年7月5日

日本フランス語教育学会学会誌編集委員

## Le mot du conseiller scientifique

Jean-Claude BEACCO

(Université Sorbonne nouvelle - Paris III)

Ce numéro de la *Revue* ne présente aucun caractère qui justifie qu'on lui fasse un sort particulier, en le dotant de ce *Mot* d'ouverture. C'est un numéro comme tous les précédents, où voisinent/voisineront études didactiques et études française et francophones. C'est le volume 8, chiffre qui n'a lui non plus aucune valeur symbolique particulière, à la différence de ses confrères 3, 7 ou 9. C'est un numéro ordinaire et, finalement, c'est cela qui est surprenant : le fait est que la RJDF fait désormais partie de notre horizon professionnel.

Mais cette existence assurée d'une publication périodique ne va pas de soi. Il a fallu y consacrer une énergie peu commune et déployer une volonté tenace de faire une place au Japon, au français et la didactique des langues dans le concert des publications scientifiques. Et il me semble plus que mérité d'en rendre ainsi hommage, en passant et sans phrases, à tous ceux qui assument cette tâche : les responsables de la SJDF, les collègues de l'équipe de rédaction ainsi que les membres de l'impressionnant groupe des conseillers scientifiques, qui n'hésitent pas à mettre la main à la pâte en se transformant parfois en contributeurs.

« Fais énergiquement ta longue et lourde tâche » fait dire A. de Vigny à son loup mourant. C'est bien ce qu'il advient ici, dans un environnement professionnel et linguistique peu favorable et où, malgré tout, l'on tient à faire entendre la petite musique de l'éducation plurilingue et interculturelle. Nous ne pouvons que nous réjouir de voir ainsi offert un support de publication à nos collègues japonais, où se construit peu à peu une didactique interculturelle qui transcende les frontières professionnelles nationales. Et qui contribue, stricto sensu, à la contextualisation de la discipline en créant un pôle de plus dans un espace encore trop mono-centré sur l'Occident.

On en retiendra pour preuve le prochain Congrès annuel, qui est co-organisé avec les collègues coréens et qui se déroulera à Séoul. Ce n'est pas là seulement une forme de coopération régionale bienvenue ; c'est aussi un message de paix et bienveillance, que les professeurs de français de ces deux pays ont pris la responsabilité de lancer à leur monde qui est aussi le nôtre. A soi seul, cela valait bien un *Mot*.

## Éditorial

**Laurence CHEVALIER**

**(Rédactrice en chef, univ. Seinan Gakuin)**

Avec ses neufs articles retenus pour publication, les textes rédigés à notre demande par des conférenciers de peinture internationale, et une diversité d'autres textes rendant compte des interventions, activités, expériences, publications de l'année écoulée, la *Revue japonaise de didactique du français* poursuit avec ce volume 8 son chemin dans le paysage didactique, en s'attachant notamment à renforcer les ponts régionaux, trop peu empruntés, de cette partie du monde. C'est toujours avec une grande curiosité et un profond intérêt que nous voyons arriver des propositions de texte venues de pays voisins (dont certains des auteurs sont désormais des habitués de la RJDF), contributions concourant ainsi à nous façonner une identité locale qui favorise le dialogue à un niveau à la fois intra-régional et intercontinental.

Dans cette perspective, nous sommes particulièrement heureux d'annoncer le début d'une collaboration avec la revue *Synergies Corée*, sous la forme d'un échange d'articles sélectionnés par nos comités de rédaction respectifs. Cette collaboration est inaugurée par le texte « L'enseignement de la politesse dans la classe du français langue étrangère en Corée » de Bae Jin-Ah et Park Dong-Yeol, qui se trouve dans le présent numéro, et dont la version originale a été publiée dans *Synergies Corée N° 3*, sorti ce printemps.

Ce projet de double publication devrait permettre une diffusion plus large de recherches effectuées en français dans une zone non francophone, le nord-est asiatique, et contribuera, nous l'espérons, à rapprocher davantage les acteurs de la didactique du FLE à l'intérieur de la région. Un souhait qui tient à cœur à la SJDF puisqu'aura lieu à l'automne 2013 un premier congrès conjoint avec la Société coréenne d'enseignement de langue et littérature françaises à Séoul.

## **Du Cadre à la Plate-forme** **Des instruments pour l'éducation plurilingue et interculturelle**

**Jean-Claude BEACCO**  
**(Université Sorbonne nouvelle - Paris III)**

### **Résumé**

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues « cache » d'autres instruments élaborés depuis au Conseil de l'Europe. On présentera ici les principaux. Le Cadre constitue un modèle théorique de l'enseignement/apprentissage des langues. Il fournit une terminologie commune et des points de repère pour identifier des « niveaux » de compétence. Le Cadre est surtout au service de l'éducation plurilingue. Il s'est largement répandu, mais on « oublie » souvent la perspective plurilingue. Le CECR a conduit à élaborer d'autres instruments comme les Descriptions de niveaux de référence du Cadre pour les langues nationales et régionales, dont les Niveaux de référence pour le français. La perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle a été ensuite développée par le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe qui concerne toutes les langues enseignées. Celle-ci a reçu une forme encore plus élaborée avec la Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle (2009). Pour arriver à faire converger les enseignements de langues, il faut agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs.*

『ヨーロッパ言語共通参照枠』は刊行からというもの、欧州評議会の作成した他の教育資料を「隠して」しまっている。そこで本稿は他の資料の紹介を行う。『参照枠』は言語教育・学習の理論モデルを構築し、さまざまな言語教育に共通する専門用語や能力「レベル」を同定するための指標を提示している。だがとりわけ『参照枠』は複言語教育を目的としている。『参照枠』が広く知られるようになった一方で、複言語教育という視座はしばしば「忘れられて」いる。『参照枠』は「国語や地域語のための参照レベル記述資料集」といった他の教育資料の作成に貢献し、その一つには「フランス語レベル別資料集」がある。複言語・異文化間教育という観点は、教育対象となる言語すべてに関連する『ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』により深められ、複言語・異文化間教育は『複言語・異文化間教育のためのリソースと参照のプラットフォーム』によって

いっそう精緻な形態を取った。さまざまな言語教育を収斂するためには、言語使用者や言語政策の決定者の社会的表象に働きかける必要がある。

### **Mots clés**

Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, éducation plurilingue, français, représentations sociales.

欧州評議会, 『ヨーロッパ言語共通参照枠』, 複言語教育, フランス語, 社会的表象

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, désormais le *Cadre*) est un instrument trop connu et donc mal connu. Et il cache d'autres instruments qui ont été élaborés depuis au Conseil de l'Europe. On s'efforcera de les présenter tous sans tomber dans les banalités ordinaires et incorrectes dont ils sont l'objet.

## **1 Le Cadre et les Descriptions des niveaux de référence du Cadre par langue (DNR)**

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2000 et 2001) constitue, avec les *Descriptions des niveaux de référence du Cadre par langue* (désormais DNR) qui en sont issues, l'essentiel de notre horizon professionnel en ce qui concerne l'ingénierie des formations en langue et les méthodologies d'enseignement du français comme langue étrangère et des autres langues étrangères/inconnues. Ces documents sont cependant mal connus (surtout pour les DNR) ou mal interprétés (surtout pour le *Cadre*).

### **1.1 Ce qu'est le *Cadre* (et ce qu'il n'est pas)**

Le *Cadre* a été élaboré au sein du Conseil de l'Europe après la réalisation des *Niveaux seuil* dont il prend d'une certaine manière la suite. Il constitue le *modèle central/global* qui leur a manqué. Cet instrument de référence (comme son nom l'indique) est proposé aux États membres (47 adhérents au Conseil de l'Europe, dont la Turquie, l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Confédération russe) pour leur permettre de construire des programmes de langues compatibles entre eux (c'est-à-dire, construits à partir d'un jeu fini d'éléments communs mais adaptés aux contextes, donc différents en ce que les « éléments de base » sont susceptibles de combinaisons multiples). Il a aussi l'ambition de fournir :

- une terminologie commune aux opérateurs des langues : les principaux concepts sont définis pages 15-16, fondés sur un modèle partagé de l'apprenant (dit

*l'utilisateur de la langue*) et de l'apprentissage qui décrit les capacités langagières et les savoirs mobilisés pour les développer dans les situations dans lesquelles on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Ceci au moyen d'un dispositif hiérarchisé de spécifications organisé par compétences ;

- des points de repère pour identifier des « niveaux » de compétence de manière aussi claire et opérationnelle que possible, à l'aide d'un ensemble de *descripteurs* (qui sont des définitions), comme :

**[Comprendre des émissions de télévision et des films, Niveau A2.2]**

*Peut identifier l'élément principal des nouvelles télévisées sur un événement, un accident etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel (p. 59)*

Ces niveaux communs de référence d'une compétence langagière sont au nombre de six (de A1, A2... à C2) et ils correspondent à un ensemble précis de descripteurs. Ce sont des points de repère dans les parcours d'appropriation d'une langue non connue ; les objectifs que l'on se fixe ne doivent pas nécessairement coïncider avec ces balises ; ils peuvent être situés avant ou après un de ces points de repère à partir desquels ils peuvent être localisés.

Le *Cadre* est avant tout un instrument au service du plurilinguisme, dans la mesure où il permet la création de programmes modulaires. Il n'est pas nécessaire d'aller jusqu'à C2 dans toutes les compétences (interaction orale, réception écrite...<sup>1</sup>) pour être considéré comme « connaissant » une langue. L'étagement de la maîtrise d'une langue en six niveaux a pour fonction de reconnaître la valeur de toute compétence en langue, si minime soit-elle, et de montrer qu'elle est digne d'intérêt, puisqu'elle peut être « mesurée » et validée par des certifications officielles.

L'essentiel du *Cadre* relatif à la réalisation de programmes plurilingues se trouve dans son avant-dernier chapitre 8 : *Diversification linguistique et curriculum* (p. 129 et suiv.), bien peu cité, où se trouvent pourtant des indications (dites *scénarios curriculaires*) sous forme de programmes d'enseignement plurilingues « prototypiques », qui ne sont pas des modèles à suivre mais des formes d'organisation possibles.

---

<sup>1</sup> Dites *activités* (chap.4) dans le *Cadre*.

La finalité majeure du *Cadre* est de permettre la réalisation de programmes d'enseignement souples et diversifiés, puisque qu'on peut fixer comme objectif à un groupe d'apprenants soit un *niveau* homogène (par exemple, A2), soit des niveaux différenciés par compétences, ensemble dit *profil* (par exemple, A1 en production écrite, A2 en interaction orale, B1 en réception écrite), uniquement certaines compétences (par exemple, réception écrite et orale...), au même degré de maîtrise ou à des degrés différents. À ce titre, il est bien un instrument politique pour la mise en place d'une éducation plurilingue, finalité ultime de l'action du Conseil de l'Europe, qui est une organisation intergouvernementale œuvrant pour la démocratie et la cohésion sociale et non un club de didacticiens.

### **1.2 Les utilisations du *Cadre* : la lettre et l'esprit**

Après son lancement officiel, le *Cadre* est vite sorti du cercle des spécialistes et s'est largement répandu dans la profession et au-delà. Ce « succès » se traduit par de très nombreuses formes d'utilisations du *Cadre* pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation et, en général, pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives.

Ces formes d'adoption du *Cadre* démontrent ses potentialités. Elles suscitent en même temps de nouvelles questions, qui sont dues à son succès même. Le *Cadre* a été réalisé en ayant à l'esprit différentes utilisations et des groupes d'utilisateurs différents, allant presque des ministres ayant en charge l'éducation aux étudiants de niveau avancé. Cela signifie qu'il n'est pas à solliciter de la même manière par ces différents utilisateurs, parce qu'ils n'ont pas les mêmes besoins. Or, les premiers « utilisateurs », les plus rapides pourrait-on dire, ont été les instances et organismes responsables des certifications : pour eux, il était normal de solliciter le *Cadre* pour définir des standards de certification explicites, de manière à accroître la qualité et l'efficacité de l'enseignement, en utilisant la notion de niveau de référence, qui permet aussi de caractériser des points de repères partagés. Cette utilisation et cette lecture du *Cadre* a conduit à des certifications plus fiables et comparables entre elles, dont celles, officielles, pour le français (DILF, DELF et DALF du CIEP : <http://www.ciep.fr/delfdalf/>).

Cela a généré comme une forme de plus petit commun usage de celui-ci :

- on retient six niveaux, alors que le *Cadre* laisse la possibilité d'en établir davantage et de les moduler en profil ;
- on privilégie des niveaux de compétences identiques (par exemple : B1 pour la réception écrite, l'interaction orale, la production écrite...) et non des profils



différenciés de compétences ;

- on tend à utiliser directement le *Cadre* et ses niveaux comme programme d'enseignement prêt à l'emploi, alors qu'il n'est qu'un des instruments qui permet d'élaborer ceux-ci ;
- on parle volontiers de « révolution » méthodologique en soutenant que le *Cadre* est porteur d'une nouvelle stratégie d'enseignement : *l'approche actionnelle de l'enseignement*. Le terme y figure effectivement en bonne place (p. 15) sous la forme *perspective actionnelle* qui est celle adoptée pour le référentiel lui-même. Cependant celui-ci précise explicitement que : « **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** [en gras dans l'original] de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». De plus, l'apprentissage par tâches est bien connu depuis les années 80 (*Task based language learning* ou *teaching*) et constitue une variante de l'approche communicative.

Pire encore, si je puis dire :

- on « oublie » la perspective plurilingue ;
- on utilise « A1 », « A2 », « B1 »... comme des termes correspondant aux traditionnels niveaux *débutant*, *moyen*, *avancé*, sans beaucoup se préoccuper des descripteurs qui les spécifient, cette dénomination plus technique leur donnant un petit air de modernité scientifique (voir les préfaces de bien des manuels récents et leurs contenus effectifs).

On entend aussi dire

- que le rôle du *Cadre* est de justifier des certifications ou de certifier les compétences en langues ;
- que son emploi est « obligatoire », assimilé qu'il est à quelque règlement, assorti de sanctions, de l'Union européenne, ce qui dénote pour le moins une certaine confusion ;
- qu'il nourrit des visées néo-expansionnistes, voire colonialistes, ce qui se passe de commentaires, puisqu'il émane d'une organisation non étatique intergouvernementale et qu'il a, tout bien considéré, le même statut que la

longitude et la latitude<sup>2</sup>.

Ceci a fini par donner le sentiment que le *Cadre* était une norme, ce qu'il n'est aucunement, mais on sait que ces dérives « orthodoxes » constituent le destin commun des référentiels de programmes.

## **2 Les Descriptions de niveaux de référence du Cadre pour les langues nationales et régionales (DNR)**

L'influence du *Cadre* et ce que l'on s'est mis à « attendre » de ses utilisations ont conduit à élaborer des « instruments d'ancrage » complémentaires, car pour les auteurs de manuels ou les enseignants, les spécifications du *Cadre* ont pu paraître trop larges.

### **2.1 Pourquoi des DNR ?**

On a entrepris la réalisation de spécifications par langue, qui ont le même statut que les anciens *Niveaux seuils* mais qui cette fois dérivent d'un même « modèle » commun. Cette nouvelle vague de référentiels (qui vont donc par six) part des descripteurs des niveaux du *Cadre* : on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le *Cadre*. Ces « transpositions » du *Cadre* dans une langue donnée sont nommées officiellement : *Descriptions de niveaux de référence du Cadre pour les langues nationales et régionales* (DNR). Une équipe, française et internationale a pris en charge la réalisation des niveaux de référence pour le français. On a mis au point un *Guide de réalisation des DNR*, destiné à aider les équipes dans l'élaboration d'une DNR pour une langue nationale ou régionale (*Guide de réalisation des DNR*). Ces nouveaux référentiels ont d'abord été développés pour la langue allemande, sur l'initiative du Goethe Institut, *Profile deutsch* (2005, <http://www.goethe.de/dll/prj/prd/upd/deindex.htm> Goethe Institute). Ont suivi le *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (editorial@bibliotecanueva.com), des niveaux pour le grec langue étrangère ([www.greeklanguage.gr](http://www.greeklanguage.gr); texte intégral : A1 pour le grec), pour l'italien développé par l'Università per Stranieri di Perugia (CVCL) ; un site *English Profile* est désormais ouvert (<http://www.englishprofile.org/>), etc.

### **2.2 Les Niveaux de référence pour le français**

Ces référentiels ont été publiés pour le français à partir de 2004.

---

<sup>2</sup> On prête à B. North, un des auteurs du *Cadre*, le « mot » suivant : « Ce n'est pas parce qu'on a inventé la longitude et la latitude que nous devons tous habiter au même endroit. »

(2004) : *Niveau B2 pour le français*, Didier, Paris ; (2005) : *Niveau A.1.1 pour le français* ; (2006) : *Niveau A1 pour le français*, Didier, Paris ; (2008) : *Niveau A2 pour le français*, *Niveau B1 pour le français*, Didier, Paris ; (2011). *Des Éléments pour les niveaux C* (titre provisoire) sont à paraître. Tous ces référentiels sont organisés selon les mêmes catégories descriptives et la même structure en 10 chapitres :

- *Inventaire par genres discursifs* (chapitre 2). Le locuteur n'est pas défini uniquement par sa compétence plurilingue (*Cadre* : 129), mais aussi par son répertoire discursif, c'est-à-dire par sa capacité à utiliser des genres de la communication verbale (chaque genre étant réalisé dans une ou plusieurs langues) et d'en jouer en fonction de ses besoins ;
- *Inventaire par fonctions* (chapitre 3). La catégorie fonction (ou *acte de langage*, *acte de parole*) a déjà été utilisée par les méthodologies d'enseignement qui se réclament de l'approche dite communicative. Mais elle a fait l'objet d'une utilisation peu contrôlée. On a limité ici les fonctions à leur dimension pragmatique. Les réalisations verbales retenues sont uniquement celles qui sont interprétables hors de contextes spécifiques ;
- *Inventaire par notions générales* (chapitre 4). On utilise la catégorie sémantique de notion générale. En fait, la plupart des catégories notionnelles retenues recouvrent des catégories énonciatives (comme la localisation dans le temps, dans l'espace...) ou des opérations énonciatives (détermination, modalisation, qualification, quantification...);
- *Inventaire par catégories morphosyntaxiques et structures d'énoncés* (chapitre 5). Cet inventaire recense les moyens et les structures morphosyntaxiques nécessaires à la communication telle que la définissent les descripteurs de compétences du *Cadre* au niveau correspondant. Cet inventaire a opté pour un cadre distributionnel, qui se prête facilement à classification. C'est sans doute l'inventaire qui peut prêter le plus à discussion parce que ces relevés cherchent à tenir compte des recherches en acquisition et des séquences acquisitionnelles établies (plus ou moins fermement) pour le français. Mais l'utilisation de ces résultats (encore partiels) est délicate ;
- *Inventaire par notions spécifiques* (lexique, chapitre 6). Le lexique constitue une spécification traditionnelle des enseignements du français et des langues. On a maintenu un inventaire de ce type, malgré le caractère particulièrement aléatoire de ses critères de sélection ;

- *Inventaire des caractéristiques de la matière sonore et graphique* (chapitres 7 et 8). La compétence/performance en prononciation est traitée de manière analytique dans un chapitre spécifique, transversal aux autres inventaires (chap. 7). En correspondance avec cet inventaire, on a réalisé un inventaire relatif aux savoirs graphiques (chap. 7). L'enseignement de cette matière graphique est distribué tout au long des points de référence en six niveaux et cette « progression » rappelle que l'acquisition de l'orthographe du français est affaire de très longue durée ;
- Description par compétences culturelles et interculturelles (chapitre 9) et *Inventaire de stratégies d'apprentissage* (chapitre 10) qu'il n'est pas possible de développer ici.

Ces descriptions des niveaux de référence du *Cadre* pour le français ont uniquement pour fonction de fournir une plate-forme commune, pour chaque langue, aux concepteurs d'instruments didactiques. Mais leur position, de rang immédiatement supérieur aux programmes d'enseignement en fait potentiellement des instruments qui peuvent être interprétés de manière normative. Pour essayer de contrebalancer ces effets normatifs, on a prévu de nombreuses formes de flexibilité.

### **3 La Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle (dite la Plate-forme)**

La perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui est au cœur du *Cadre* a été ensuite développée « par le haut » par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) qui concerne toutes les langues enseignées (et non les seules langues étrangères). Elle a reçu une forme encore plus élaborée avec la *Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (dite la *Plate-forme*), présente sur le site du Conseil de l'Europe depuis 2009. Celle-ci, qui englobe le CECR, qui est une base de textes et dont le nom est *Langue de l'éducation. Langues pour l'éducation*, a été configurée en site où les documents sont mis en réseau, ce que matérialise sa page d'entrée avec ses « boîtes » :

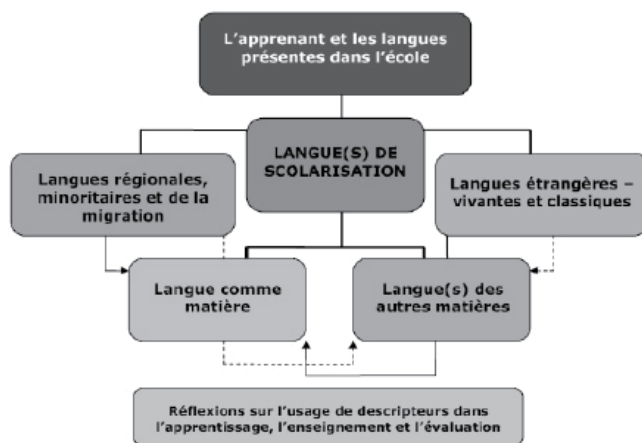


Schéma des « boîtes »

Cet ensemble de textes de référence englobe le *Cadre* et les DNR.

### 3.1 Le plurilinguisme, encore plus affirmé

À travers ce nouvel instrument, le Conseil de l'Europe (tout comme d'autres instances internationales) entend ne pas centrer la problématique politique sur les locuteurs. Il est en effet hors de question de préconiser une quelconque « langue commune » pour l'Europe, ce qui serait contraire à toutes ses traditions culturelles. Le Conseil de l'Europe pose que c'est le développement du plurilinguisme individuel qui est en mesure de constituer une finalité commune aux politiques linguistiques éducatives des États européens. Dans cette optique, on considère que tous les individus sont dotés d'une compétence plurilingue et qu'ils sont ainsi potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation même de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement, car celle-ci peut s'investir simultanément ou successivement dans plusieurs langues. Le répertoire plurilingue de chaque locuteur est constitué de langues différentes (langue apprise dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome, au cours de séjours à l'étranger...), pour lesquelles on a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents et variables dans la durée. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions spécifiques (communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe...) ou être (toutes ou certaines) employées en alternance dans

une situation de communication donnée.

Et toute société est multilingue : chaque pays a son multilinguisme propre, constitué des langues faisant partie de son patrimoine culturel (la ou les langue(s) nationale(s), les langues régionales ou dialectes, les langues de minorités...). Les sociétés actuelles s'ouvrent aussi à une plus grande diversité linguistique du fait de mobilités économiques et professionnelles accrues (langues apportées par les migrants).

Et toute langue est plurielle : la sociolinguistique a depuis longtemps souligné que toute langue est un espace de pluralité : par ses variations diachroniques dues à des changements sociétaux, à des contacts de langues..., par ses variations suivant les lieux géographiques ou à travers les groupes sociaux, par les variations entre l'oral et l'écrit et, plus largement, les genres discursifs ainsi que par ses variations stylistiques, visibles aux jeux avec la langue, à l'humour et à l'ironie, à la créativité collective ou individuelle, au travail de la création littéraire...

Une telle finalité est parfaitement réaliste, puisque les compétences dans chaque langue du répertoire peuvent être diverses, que les langues constitutives d'un répertoire ne doivent pas être maîtrisées au même niveau (ni même au niveau le plus élevé) et que cette formation s'effectue tout au long de la vie et non exclusivement dans les apprentissages premiers. La valorisation du plurilinguisme constitue, de la sorte, un des fondements d'une éducation critique à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées (comme l'anglais), d'amener les apprenants/utilisateurs à adopter de telles attitudes, ouvertes et averties, et de prendre conscience que le développement de leur compétence plurilingue est une des conditions du succès scolaire et de la pleine réalisation de soi. Ce qui devrait contribuer à limiter les effets de l'idéologie *English only*.

C'est à cette finalité éducative que la Plate-forme entend contribuer.

### **3.2 L'éducation plurilingue et interculturelle en actes**

La compétence plurilingue est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langues (nationale, maternelle, étrangère, classique, régionale, de la famille...) et en langue (toutes les disciplines autres), en parallèle et dans leur succession, et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente.

Pour cela, il convient d'élaborer un « concept global » pour les langues : cela

implique de coordonner les formations dans la durée et dans l'espace (elles dépendent souvent de ministères, de services ou d'administrations locales différentes), de manière à créer des parcours d'enseignement diversifiés, à mutualiser les ressources disponibles (au niveau national, régional ou municipal, associatif...) et à créer des passerelles entre les langues enseignées (entre langue nationale/de scolarisation et langues étrangères, entre langue nationale/de scolarisation et langue maternelle, langues étrangères entre elles...).

Plus concrètement, cette perspective implique :

- de ménager une place, dans les enseignements de langue, à l'apprentissage de l'autonomie par les apprenants par exemple en favorisant la mise en place de projets et de micro ou macro tâches. C'est cette compétence fondamentale (apprendre par soi-même) qui assurera l'évolution du répertoire plurilingue de chacun et permettra de l'adapter à de nouvelles exigences personnelles ;
- de différencier les formes d'enseignement : il n'y a pas une seule manière d'enseigner un contenu unique (*une langue*), car la connaissance d'une langue est affaire d'appropriations graduelles, différenciées et spécifiques, produisant des savoirs et des savoir-faire tous légitimes. Cette différenciation des enseignements de langues est fondée sur la possibilité d'analyser la connaissance d'une langue par compétences et par niveau à atteindre dans chacune de ces compétences (voir le *Cadre*) ;
- de donner à tous les apprenants les expériences langagières auxquelles ils ont droit dans une éducation de qualité : expérience de la diversité des langues, de la diversité interne aux langues nationales, même les plus codifiées ou représentées comme homogènes, de la diversité ethnolinguistique et sociolinguistique des formes discursives, en particulier pour leur permettre de passer des interactions ordinaires centrées sur le « *je-ici-maintenant* » aux formes de discours porteurs des connaissances (lesquelles supposent décentration, objectivation, méthodologie et discussion ; ce qui est souvent nommé « argumentation ») ;
- de décloisonner les formations linguistiques. Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux « cours de communication verbale » assez indistincts. On se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements de discipline, dits « non linguistiques ».

Ce sont en effet les transversalités qui constituent l'éducation plurilingue et

interculturelle. Celle-ci est à concevoir un lieu où interagissent des communautés de pratique diverses (par ex. les enseignants de langues étrangères, de langue « maternelle », de disciplines...), souvent en tension. Sans nier la spécificité de chaque matière (scolaire) adossée à un ou des champs scientifique/s, à une épistémologie et à une histoire, la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle vise à faire prendre conscience aux décideurs et aux « enseignants des langues », qu'ils partagent une même responsabilité, au-delà des cloisonnements disciplinaires, en particulier en qui concerne les apprenants les plus « vulnérables ». Les formes possibles de ces convergences sont décrites dans un document de la *Plate-forme* qui a été présenté au Forum de Genève en 2010 : le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.

L'éducation plurilingue ne consiste pas à enseigner davantage de langues en parallèle, mais à faire converger leurs enseignements dans le développement de la compétence plurilingue comme capacité d'acquisition et comme capacité à utiliser les langues de son répertoire en fonction de ses besoins et des identités que l'on entend construire. Elle passe, entre autres, à un niveau encore plus opérationnel, par :

- l'énoncé de finalités communes aux enseignements langagiers, reliées à des valeurs éducatives (éducation plurilingue et interculturelle pour la citoyenneté), dont une sensibilisation explicite à la diversité des langues (de leurs structures, statuts, histoires, des comportements langagiers, des genres de discours...);
- la présence d'objectifs de formation convergents relatifs à l'éducation interculturelle et à la construction d'une personnalité/citoyenneté pluriculturelle;
- la présence d'objectifs d'enseignement spécifiés au moyen de descripteurs partagés ou à partir de référentiels communs (*Cadre*, DNR);
- l'identification de compétences de communication visées de manière transversale (par exemple : réception écrite en langue officielle/minoritaire/étrangère enseignées comme matière);
- la spécification d'activités partagées relatives à l'éducation interculturelle;
- des indications relatives aux méthodologies d'enseignement comparables ou convergentes, en fonction du rôle spécifique attribué à chaque langue dans la formation;
- la présence d'activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées (d'allure comparatiste);



- [...]

La mise en œuvre d'une éducation plurilingue ne passe pas par des mesures révolutionnaires, mais par l'aménagement des enseignements existants. Modifier les curriculums existants pour arriver à des formes de convergence entre les enseignements de langues suppose fondamentalement d'agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs. Il n'est pas dit qu'une telle politique soit plus coûteuse que celles menées actuellement. En tout cas, le coût de politiques linguistiques pour l'éducation plurilingue et interculturelle est insignifiant au regard des coûts engendrés par la rupture de la cohésion sociale que celle-ci cherche à préserver ou à renforcer.

## Références

- Beacco J.-C. & Byram M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc)>, le 20 février 2013.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>, le 20 février 2013.
- Conseil de l'Europe (2007). *Descriptions de niveaux de référence du Cadre pour les langues nationales et régionales (DNR)*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp)>, le 20 février 2013.
- Conseil de l'Europe (2009). *Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (dite la *Plate-forme* 2009). <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)>, le 20 février 2013.
- Goethe Institut (2005). *Profil deutsch*. Éditions Langenscheidt.
- Forum de Genève (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.doc)>, le 20 février 2013.

# L'anglais, la diversité linguistique et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Gilles FORLOT

(Université de Picardie-Jules Verne)

## Résumé

*Dans les sociétés occidentales, un enjeu linguistique, parallèle à l'émergence de la mondialisation, s'est fait jour il y a quelques décennies : l'avènement de l'anglais comme langue mondiale, tant au niveau des communications quotidiennes que sur le plan des appropriations langagières dans les espaces éducatifs. Le présent article propose une réflexion didactique et sociolinguistique d'une part sur le rôle du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe 2001) dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais, et d'autre part sur les fonctions de cette langue dans des démarches d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. L'objectif est de montrer que l'anglais peut (et doit, sans doute) s'apprendre non seulement pour ses vertus instrumentales en tant que langue internationale, mais aussi dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme permettant à cette langue de servir de passerelle vers d'autres apprentissages langagiers. Pour innovantes qu'elles puissent paraître dans le champ scolaire, ces démarches sont compatibles avec la philosophie qui sous-tend le CECRL et constituent aussi un moyen pour les locuteurs du cercle d'expansion de l'anglais (au sens de Kachru, 1985) de percevoir légitimement l'anglais non plus comme une langue oppressante, envahissante et hégémonique, mais comme une langue ressource.*

*In Western societies, a new language issue emerged a few decades ago, reinforced by the development of globalization – the rise of English as a world language, in both daily interactions and in formal language learning. This article proposes to examine on the one hand the pedagogical and sociolinguistic role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe, 2001) in the learning and teaching of English, and on the other hand the functions of English in language and cultural diversity awareness approaches. The aim is to show that English can – and probably should – be taught not only for its instrumental benefits as an international language but also as part of a multilingual education project in which English would become a bridge language, i.e. a gateway towards the appropriation of other linguistics forms. In spite of its apparently innovative aspect, this*

*approach is in full compliance with the philosophy underpinning the CEFR and constitutes a means for the speakers of the Expanding Circle (Kachru, 1985) to legitimately turn their conception of English as an oppressing, pervasive and hegemonic language into that of a resource language.*

### **Mots clés**

Plurilinguisme, anglais, langue passerelle, langue ressource.

Plurilingualism, English, bridge language, resource language.

## **1 Introduction**

Dans cet article consacré à la place particulière de l'anglais dans le paysage des appropriations langagières, je broserai tout d'abord un bref portrait de quelques données de « démolinguistique didactique », portrait qui, si j'en avais la place, mériterait sans doute des développements, notamment parce que même si ce sont des considérations connues et sans doute partagées par tout le monde, leur problématisation sociolinguistique et didactique – dans le monde francophone du moins – mériterait que l'on s'y attarde davantage.

J'expliquerai ensuite pourquoi et comment la didactique des langues doit mener une réflexion sociolinguistique, dans une double acception sociologique et linguistique, lorsqu'elle entend parler de l'enseignement-apprentissage-évaluation de l'anglais, ce dans divers contextes, par exemple en Europe (francophone ou non) ou en Asie.

Pour finir, le postulat central – et très certainement controversé – de ce texte est de concevoir l'appropriation de l'anglais comme un capital dépassant l'instrumentalité pour devenir un outil de développement du plurilinguisme et de la diversité linguistique dans les situations d'apprentissage, de l'école à l'université.

## **2 La centralité de l'anglais : fait établi, demande sociale et pratique légitimée**

### **2.1 L'anglais, une langue quantitativement dominante**

Dans une grande majorité de systèmes éducatifs occidentaux, l'enseignement-apprentissage de l'anglais est central et considéré comme prioritaire, notamment parce que cette langue est fortement associée au développement de l'économie capitaliste et mondialisée dans laquelle une sorte de *lingua franca* permet de

faciliter la production et l'échange de biens de diverses natures et la mobilité de toutes sortes d'acteurs sociaux impliqués dans ces échanges, qu'ils en soient les producteurs, les vendeurs ou les consommateurs. On pourrait ici accumuler de nombreux exemples. Arrêtons-nous à ceux-ci, qui illustrent une forme de « realpolitik des langues ».

Les statistiques européennes indiquent que 90 % des élèves du secondaire de l'UE l'apprennent (Eurydice, 2012), et en France, par exemple, plus de 90 % des enfants de l'école primaire l'étudient (DEPP, 2011). Ajoutons que de nombreux Européens maîtrisent mieux l'anglais que la langue de leur voisin géographique, ainsi que le montrent les compétences plus élevées, par exemple, des Belges néerlandophones et des Danois par rapport à celles qu'ils ont respectivement en français et en allemand. Pour leur part, les Belges francophones déclarent souvent plus utile d'apprendre l'anglais que le néerlandais (Hambye et al., 2008). Notons aussi que les systèmes éducatifs espagnol et italien ont récemment rendu l'apprentissage de l'anglais obligatoire à l'école primaire (Lopriore, 2002), alors que le français avait toujours eu, pour des raisons de proximité linguistique, géographique et historique, une place particulière dans les cursus scolaires de ces deux pays.

## **2.2 La langue et ses dimensions utilitaires**

Dans les représentations liées à l'apprentissage de la langue anglaise (Forlot, 2006 ; 2009), il est fréquent d'entendre que l'anglais est perçue comme une langue utile, indispensable, incontournable, en ce sens que ses locuteurs ou ses apprenants considèrent qu'elle permet de s'inscrire dans divers types d'interactions langagières et sociales : on peut, bien sûr, entrer en contact les uns avec les autres au-delà des frontières et des aires linguistiques ; on peut avoir accès à une grande partie de la communication et de l'information en ligne (sites web, courriers électroniques) et d'écrits scientifiques publiés dans le monde anglo-saxon ou en anglais. Ici, un simple exemple peut illustrer cette situation : un étudiant ou un chercheur qui se sent incapable de lire des articles scientifiques en anglais se trouvera souvent lésé par le fait qu'une partie importante des informations scientifiques de son champ lui échapperont<sup>1</sup>. La maîtrise d'une langue – l'anglais en l'occurrence – permet aussi de tenter d'interpréter « en version originale » la complexité d'une culture que l'on perçoit comme hégémonique sans forcément passer par le miroir déformant de la traduction qui produit

---

<sup>1</sup> Ajoutons toutefois que ce n'est pas toutes les informations scientifiques qui lui échappent, certaines étant non seulement traduites dans les langues qu'il connaît, mais aussi produites dans ces mêmes langues.

lui-même une interprétation probablement idéologisée.

### 3 Gérer la centralité de l'anglais pour promouvoir la diversité des langues

#### 3.1 La centralité comme problème

L'anglais est donc une langue centrale, ou « hypercentrale » au sens de Calvet (1999). Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette centralité de l'anglais est rarement envisagée comme un avantage, mais plutôt comme une position hégémonique qu'il convient soit de modérer, soit de combattre. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, est, à cet égard, assez neutre vis-à-vis de ces questions macro-sociolinguistiques<sup>2</sup>. Hormis quelques occurrences de l'adjectif de nationalité ou du nom de la langue pour faire référence à des traductions (notamment *waystage, threshold & vantage*), il n'y a dans le Cadre qu'une seule référence à la place sociolinguistique de l'anglais en Europe :

On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

Pourtant, en France, notamment dans les cercles de la didactique des langues et de la sociolinguistique, la question de la domination et de l'expansion excessive de l'anglais est rarement contestée, tant les chiffres sont explicites. On considère cette hégémonie comme néfaste pour diverses raisons :

(a) l'enseignement-apprentissage d'une seule langue, par exemple l'anglais, est insuffisant pour favoriser ou garantir la diversité et, comme le souhaite le *CECRL*, la diversification linguistique dans les curriculums ;

(b) l'enseignement-apprentissage d'une seule langue, par exemple l'anglais, produit et renforce des représentations chez les apprenants, de l'école primaire à l'université, de la dimension utilitaire de l'apprentissage des langues. Or, cette acception utilitaire, restreinte à des dimensions instrumentales, occulte toutes les autres dimensions de

---

<sup>2</sup> J'emploie le terme « sociolinguistique » au sens macro-sociolinguistique – et donc politique – sachant que le *CECRL* envisage plutôt les dimensions sociolinguistiques de façon « micro », c'est-à-dire pragmatiques et ethnographiques.

l'apprentissage des langues sur lesquelles je reviendrai plus loin.

(c) l'enseignement-apprentissage d'une seule langue met en position dominante, à divers titres et dans divers contextes, les natifs de cette langue. *De facto*, ces natifs deviennent la référence, les locuteurs légitimes, alors même que les langues de diffusion internationale (comme l'anglais, l'espagnol, le français, le portugais...) sont par définition complexes dans leurs réalisations linguistiques. Cela se traduit concrètement par la recherche du modèle du natif, et donc fréquemment par un recrutement massif de « *native speakers* », en Europe et en Asie, notamment au Japon ! (cf. Derivry-Plard, 2003 ; 2011 ; Castellotti, 2011).

### **3.2 L'anglais et le locuteur natif : recourir au *CECRL* pour sortir des « illusions natives »**

Or, on gagnerait à problématiser l'hypothèse suivante : ni les besoins de communication en anglais d'une part ni les objectifs fixés en termes d'apprentissage langagiers préconisés par le *CECRL* ne nécessitent réellement de compétence native en anglais : communiquer avec autrui (en situation professionnelle ou personnelle) et accéder à de l'information (écrite, orale, en présentiel ou en ligne) fait appel à des apprentissages, des capacités et des évaluations qui, même s'ils peuvent être « globaux », peuvent aussi être, comme l'indique le *CECRL* lui-même :

modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé ; pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés ; partiels, ne prenant en charge que certaines activités et habiletés (la réception, par exemple) et laissant les autres de côté. (Conseil de l'Europe, 2001 : 12)

Aussi, si l'on se place du côté de l'enseignement-apprentissage-évaluation de l'anglais vis-à-vis du *CECRL*, on dira tout simplement que l'anglais est une langue comme beaucoup d'autres, pluri-normée et transfrontalière, qu'elle s'apprend, s'enseigne et s'évalue comme les autres langues des différents systèmes éducatifs. Mais il est, pour les didacticiens des langues, imprudent d'aborder ces questions en faisant fi de considérations sociolinguistiques, ce au sens sociolinguistique comme nous venons

de le faire comme au sens sociolinguistique comme je m'apprête à l'exposer.

#### **4 Transferts et transversalités plurilingues : quel capital didactique pour l'anglais ?**

Lors du grand salon des langues annuel appelé Expolangues, à Paris en 2011, une conférence d'experts était judicieusement intitulée « *En dix ans, le Cadre<sup>3</sup> a fait le tour du monde, mais tout le monde a-t-il fait le tour du Cadre ?* ». Titre fort bien trouvé, car nombreux sont les didacticiens du plurilinguisme en France (tels D. Coste<sup>4</sup>, M. Candelier ou J.-C. Beacco, entre autres) à considérer que les lectures du *CECRL* ont été elles-mêmes, comme je l'expose dans la section suivante, plutôt modulaires et partielles ! Se posent notamment les questions – que je n'ai pas le temps de développer ici – d'une approche véritablement actionnelle des langues, de la définition réelle d'une tâche, de ce que sont les compétences, de la modularité des évaluations, etc. Ce qui pose question ici est aussi toute la dimension plurilingue et interculturelle qui est encore, en France comme dans d'autres pays, laissée pour compte, bien qu'elle constitue l'une des innovations centrales du *CECRL*.

##### **4.1 L'anglais, une langue-capital au service des autres ?**

Ce que je veux esquisser ici, c'est le potentiel particulier d'une langue comme l'anglais, si l'on accepte de postuler avec moi qu'elle n'est pas tout à fait une langue comme les autres, tant du point de vue de son corpus que de son statut.

###### **4.1.1 L'anglais du point de vue de son corpus**

La particularité de l'anglais est d'être la plus romane des langues germaniques, ou dit autrement, cette langue possède les traits des deux branches, germanique et romane, avec un fonds lexical largement influencé du français, du normand et du latin, tout en ayant une structure syntaxique fortement romanisée (Strang, 1990 ; Crépin, 1994).

Aussi, on pense souvent à l'anglais comme capital économique, comme clé du succès professionnel, comme porte d'accès au commerce, à la finance, etc. Soit, cela relève d'une évidence à laquelle la loi de l'économie mondialisée nous a peu à peu habitués. Néanmoins, on peut concevoir la connaissance, même partielle, de cette langue anglaise comme un capital d'un autre ordre. Capitaliser des connaissances linguistiques pour en acquérir d'autres est un processus bien connu des chercheurs :

<sup>3</sup> On parle ici du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

<sup>4</sup> Disponible en ligne : <[http://www.youtube.com/watch?v=F\\_4SrPjauS8](http://www.youtube.com/watch?v=F_4SrPjauS8)>, le 3 mars 2012.

nombre de travaux ont montré que les apprenants tirent profit, même inconsciemment, des autres langues qu'ils ont apprises antérieurement ou qu'ils apprennent simultanément. On sait que beaucoup d'apprenants recherchent des indices de proximité ou de transférabilité (De Angelis & Selinker, 2001 ; De Angelis, 2005) et qu'ils s'appuient souvent davantage sur les langues secondes apprises plutôt que sur leur langue maternelle (Hammarberg, 2001 ; Bono, 2008).

Ce que les enseignants de langue doivent à présent mettre à profit, c'est cette culture métalinguistique du transfert de langue à langue, de la L1 à la L2 ou d'une Lx à une Ly. Il y a dans les structures de différentes langues des proximités que peu d'enseignants ni d'élèves ont l'habitude de mettre à profit, souvent parce que dans l'esprit de ceux qui enseignent et apprennent les langues, les proximités linguistiques sont synonymes de faux-amis (Dabène, 1996 ; Castellotti, 2001) et de danger d'interférences. Or il est nécessaire de rappeler qu'il y a certainement plus de gain à comparer les langues (Auger, 2005) qu'à les isoler les unes des autres, à contraster les formes soumises à l'apprentissage, fussent-elles très différentes, qu'à en dissimuler les similitudes ou les différences.

En France et en Europe en général, l'utilisation de l'anglais comme langue passerelle se prête particulièrement bien à ces manipulations. La proximité lexicale entre l'anglais et le français, souvent l'objet de crainte d'interférences, doit être mise à profit justement pour attirer l'attention sur les différences. Des expériences menées il y a quelques années (Beaucamp, 2008 ; Forlot & Beaucamp, 2008) ont montré les bienfaits de la contrastivité phonologique et prosodique – sous forme de jeux d'écoute, par exemple (cf. Hawkins, 1987) – entre des mots transparents de l'anglais et du français dans une classe de CM2. Les enfants faisaient l'acquisition des schémas accentuels de mots anglais comme *lion*, *tiger*, *Christopher*, *rhinoceros*, *balloon*, etc., non en occultant leur proximité avec le français, mais en contrastant les réalisations orales de ces mots dans les deux langues<sup>5</sup>.

Il semblerait donc judicieux de tirer profit de cette coïncidence de l'histoire. Par exemple, les apprenants de diverses langues germaniques ou romanes qui auront déjà

---

<sup>5</sup> De même, on peut mobiliser une vigilance métalinguistique particulière en expliquant à des apprenants le fonctionnement du *passé* périprastique catalan, qui fonctionne sur le même modèle que le *futur* périprastique français : « Joan va escriure una carta » ne signifie pas « Jean va écrire une lettre » mais « Jean a écrit une lettre ». J'é mets ici l'hypothèse que c'est justement cette vigilance particulière, cette sensibilisation au risque de calque, qui agit comme filtre mnémotechnique dans l'appropriation de cette forme.



étudié un peu d'anglais pourront avoir un sentiment de « déjà-vu », de « déjà-appris », de « déjà-compris », en somme une sorte d'écho dans certains fonctionnements linguistiques des nouvelles langues qu'ils apprennent. Par exemple, Christine Cuet montre que les étudiants chinois qui apprennent le français comme langue étrangère profite, quand cela leur est possible et parfois de façon inconsciente, de leur connaissance de l'anglais pour accéder (comprendre, mémoriser, mobiliser...) au français (Cuet, 2009 : 118-120).

Ceci est notamment vrai pour le lexique, qui en chinois comme en anglais est fréquemment construit par composition d'éléments lexicaux (*apple tree, ringroad, bookbinding...* ) alors qu'il est construit par dérivation dans les langues romanes (*pommier, périphérique, reliure...*). De même, les flexions verbales et lexicales de l'anglais, considérablement réduites au cours de l'histoire (« conjugaison » minimale, déclinaisons disparues, absence d'article de genre, présence d'un article Ø), rapprochant ainsi ce système du fonctionnement morphosyntaxique entièrement isolant de la langue chinoise (*ibid.* ; Cuet, 2011).

#### **4.1.2 L'anglais du point de vue du statut sociolinguistique**

Comme nous l'avons dit plus haut, l'anglais est une langue de très grande diffusion, avec un nombre considérable de locuteurs, beaucoup plus de non-natifs que de natifs. Sous le règne de la Reine Élisabeth 1<sup>re</sup>, on estime qu'il y avait entre 5 et 7 millions de locuteurs de l'anglais. Au début du règne de la deuxième reine Élisabeth (1952), on estimait ce nombre à 250 millions. De nos jours, on considère qu'il y a environ 400 millions de locuteurs natifs et de 500 millions à un milliard de locuteurs de l'anglais non-natifs (Crystal, 2011 : 1-3). Ceci a des incidences non-négligeables et on doit selon moi en tirer des scénarios didactiques.

Le premier, le plus courant est celui consistant à promouvoir l'apprentissage d'autres langues que l'anglais en premier, pour encourager la diversité dans les étapes ultérieures de la scolarité (je ne crois plus beaucoup à ce scénario, la demande sociale étant trop forte... cf. Forlot, 2009a). Le second scénario pourrait être de prendre l'anglais comme langue ressource et langue passerelle, en termes linguistiques si possible et, d'un point de vue psycholinguistique et métalinguistique, en encourageant l'appropriation de méthodologies et de techniques d'apprentissage, le développement de capacités d'observation « méta », les transferts et les mobilisations de savoirs / savoir-faire linguistiques, communicationnels, culturels, etc., ainsi que le

développement de formes de motivation...

## **4.2 L'anglais au centre : Oui, mais à quelles conditions ?**

Le recours à l'anglais comme langue passerelle ne peut se faire à n'importe quelle condition. En effet, les risques sont grands de susciter, au mieux, une compréhension erronée des objectifs de ce projet didactique ou, au pire, de produire l'effet inverse, comme le soutiennent d'ailleurs un nombre important de didacticiens ou de sociolinguistes (cf. Phillipson, 2003 ; Truchot, 2008 ; Tsuda, 2008). En dépit de ces risques, il me semble que le recours à l'anglais comme langue passerelle aurait un potentiel que l'on peut décrire comme suit.

### **4.2.1 Forcer les enseignants à sortir de tendances « isolationnistes »**

Sans être tenter de devenir polyglotte, l'enseignant d'anglais est attentif aux formes de proximité des langues et/ou aux aides possible qu'elles peuvent apporter aux élèves. Le principe est celui d'une pédagogie des possibles (Hélot & Ó Laoire, 2011) et de la mise en relief du lien et des ponts entre langues plutôt que de leurs spécificités supposément intrinsèques.

### **4.2.2 Développer les réflexes métalinguistiques dans l'enseignement linguistique**

Cette contribution à la construction de compétences et au développement de réflexes métalinguistiques chez les apprenants encourage aussi certaines formes d'autonomie dans l'apprentissage, cet outil étant susceptible de leur servir dans toutes les circonstances, scolaires ou non, de leur pratique linguistique.

### **4.2.3 Permettre à l'anglais d'être un support au développement du plurilinguisme**

Un enseignement de l'anglais aussi conçu comme projet de passerelle permet à la langue anglaise d'assumer une fonction de soutien au développement du plurilinguisme, ce qui devrait mener, tout en veillant au développement et/ou au maintien de la pluralité linguistique à l'école, à un dépassement de la représentation dominante d'une nécessité purement utilitaire de l'anglais.

### **4.2.4 Responsabiliser sociolinguistiquement l'enseignant d'anglais**

Ainsi, le projet de faire du professeur un « passeur » (Coste, 2001 ; Castellotti & Moore, 2002) permettrait en quelque sorte de faire partager à l'enseignant d'anglais la responsabilité, dans le cadre scolaire, de faire comprendre et accepter la pluralité à ses élèves, dans tous les domaines de la vie quotidienne et dans les limites bien sûr de ce qui fonde notre démocratie. Les langues sont à l'image de notre monde : elles sont plurielles, certaines sont dominées, d'autres en danger, d'autres hégémoniques.

Sans tomber dans le piège de la naïveté et de l'angélisme, on peut tout de même promouvoir l'idée du développement d'une « philosophie » de la décompartmentation scolaire (Kervran, 2012 ; Forlot, 2012), non seulement pour que les langues pénètrent dans les autres parties du curriculum, mais aussi pour qu'elles interagissent entre elles en vue d'apprentissages facilités par les principes du transfert des savoirs linguistiques et des savoir-faire langagiers. On pourrait de ce fait espérer de l'anglais, langue hyper-centrale dont le rôle dans un monde globalisé – y compris du point de vue des enseignements-apprentissages scolaires – va croissant, de jouer ces rôles de pivot.

## 5 Conclusion

Qu'on ne se méprenne pas : les propos de cet article ne visent pas à nier la nécessité d'apprendre à utiliser les formes et structures linguistiques à bon escient dans les situations sociales de communication nécessitant celles-ci. Il est plutôt simplement de montrer – ou de répéter – que les apprentissages langagiers, à tous les étages de l'apprentissage, de l'école à l'université, peuvent être articulés les uns aux autres (langue de scolarisation, langues étrangères, langues familiales, langues locales, langues de la migration...) Nombreux sont les travaux qui ont déjà démontré la pertinence de ces liens (cf. notamment et entre autres Coste, 1995 ; Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Billiez et al., 1998 ; Cenoz & Genesee, 1998). Il convient donc là sans doute de rappeler que dans le domaine de l'enseignement des langues subsiste des tendances « unicistes » (Castellotti, 2009) et cloisonnantes, tendances à partir desquelles se pratique une didactique linguistique de la séparation (cf. notamment Hélot & Ó Laoire, 2011 ; Creese & Blackledge, 2011).

Si l'on opte donc pour le scénario proposé ici, celui d'un anglais langue ressource, langue pivot et langue passerelle, alors le professeur d'anglais est non seulement enseignant, mais il devient un « passeur ». Il assume donc une place nouvelle, au centre du dispositif éducatif (dans les domaines langagiers, au moins). Il prend une place tout aussi centrale que le professeur de la langue maternelle et/ou de la langue de scolarisation et son rôle devient fondamentalement celui de promoteur de toutes les dimensions du *CECR*, en particulier celles de l'enseignement dans une démarche actionnelle et de l'initiation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.

L'essentiel est sans doute, ici, que si l'anglais précède tous les autres apprentissages linguistiques, il faut militer pour que non seulement il ne soit pas le seul, mais aussi

pour qu'on le capitalise, qu'on en tire profit. L'anglais serait ainsi une des langues à enseigner en partant du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, mais surtout une langue *au service* de ce cadre, et notamment de la philosophie plurilingue qui l'a généré (notamment dans son chapitre 8 : « diversification linguistique et curriculum »).

## Références

- Auger N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia. Fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
- Beaucamp J. (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Les Cahiers de l'ACEDLE 3* : 5-39.
- Billiez J. (éd.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-Lidilem.
- Bono M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In Moore D. et Castellotti V. (éds), *La compétence plurilingue et pluriculturelle : regards francophones*. Berne : Peter Lang, 147-166.
- Calvet L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Castellotti V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Castellotti V. (2009). L'anglais, le français, le chinois et les autres : quelle(s) intégration(s) des apprentissages ? In Forlot G. (éd.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 211-229.
- Castellotti V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? In Dervin F. et Badrinathan V. (éds), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : É.M.E., 29-50.
- Castellotti V. et Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cenoz J. et Genesee F. (éds) (1998). *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In Castellotti V. (éd.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, 191-202.
- Coste D. (1995). Curriculum et pluralité. *Études de linguistique appliquée* 98 : 68-84.
- Coste D., Moore D. et Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Creese A. et Blackledge A. (2011). Ideologies and Interactions in Multilingual Education: What Can an Ecological Approach Tell us about Bilingual Pedagogy? In Hélot C. et Ó Laoire M. (éds), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Clevedon : Multilingual Matters, 3-21.
- Crystal D. (2011). *The English Language : A Guided Tour of the Language*. London : Penguin.
- Cuet C. (2009). L'enseignement plurilingue en Chine. Une voie pour la recherche ? In Forlot G. (éd.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 117-140.
- Cuet C. (2011). Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergies Chine* 6 : 95-103.
- Dabène L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de Linguistique Appliquée* 104 : 393-400.
- De Angelis G. et Selinker L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In Cenoz J., Hufeisen B. et Jessner U. (éds), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 42-58.
- De Angelis G. (2005). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism* 2/1 : 1-25.
- DEPP [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance] (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

- Derivry-Plard M. (2011). Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques. In Dervin F. et Badrinathan V. (éds), *L'enseignant non-natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : É.M.E., 75-101.
- Derivry-Plard M. (2003). *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs », concurrence ou complémentarité de deux légitimités ?* Thèse de doctorat, Université Paris 3.
- Crépin A. (2007). Le plurilinguisme de l'Angleterre médiévale. *Carnets d'Atelier de sociolinguistique 2* : 28-44.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School*, Bruxelles : Agence executive education, audiovisual & culture/Commission européenne.
- Forlot G. (2006). Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. *Spirale 38* : 123-140.
- Forlot G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France. *Cahiers de l'ACEDLE 6/1* : 65-91.
- Forlot G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. De l'état des lieux à la réinterprétation des approches didactiques « mono » des Instructions Officielles. In Balsiger C., Bétrix D., de Pietro J.-F. et Perregaux C. (éds), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 57-73.
- Forlot G. et Beaucamp J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Études de linguistique appliquée 148* : 77-92.
- Hambye P., Lucchini S., Forlot G. et Delcourt I. (2007). *Francophones et plurilingues. Le rapport à la langue française et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*. Rapport de recherche au Ministère de la culture de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, Université catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve.
- Hammarberg B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz J., Hufeisen B. et Jessner U. (éds), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 21-41.

- Hawkins E. (1987). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot C. et Ó Laoire M. (éds) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Bristol : Multilingual Matters.
- Kachru B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism : the English language in the Outer Circle. In Quirk R. et Widdowson H. G. (éds), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge : Cambridge University Press, 11-30.
- Kervran M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In Balsiger C., Béatrix D., de Pietro J.-F. et Perregaux, C., (éds), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 31-40.
- Lopriore L. (2002). The teaching of ESL in the Italian context: issues and implications. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 25 : 203-223.
- Phillipson R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Oxford : Routledge.
- Strang B. M. H. (1990). *History of the English Language*. London : Routledge.
- Truchot C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française.
- Tsuda Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism : Proposing the Ecology of Language Paradigm. In Asante M.K, Miike Y. et Yin J. (éds.), *The global intercultural communication reader*. New York : Routledge, 167-177.
- Walter H. (2001). *Honni soit qui mal y pense*. Paris : Laffont.

中華世界における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容  
—中国, 台湾の教育文化と「スタンダード」  
**La réception du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans le monde sinophone - culture éducative et « standard » en Chine et à Taiwan**

西山教行, 程遠巍  
NISHIYAMA Noriyuki, CHENG Yuanwei  
(京都大学)

### Résumé

*Cet article a pour but de traiter de la réception du CECR en Asie de l'Est, en particulier en Chine et à Taïwan. En plus des traductions dans leurs langues nationales respectives, le CECR exerce une influence indéniable en matière d'enseignement du chinois et de l'anglais, aussi bien que du taïwanais et des deuxièmes langues étrangères à Taïwan. Il n'empêche que ce sont presque exclusivement les niveaux communs de référence qui sont utilisés, et les Taïwanais tendent à les exploiter comme un avatar du « standard », tel que le conçoit la culture éducative américaine. Ne disposant pas d'un équivalent de « l'accountability » à l'américaine, le CECR ne prétend pas être un instrument éducatif directif.*

本稿は東アジアにおける『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容について、中国と台湾の事例を論ずる。両国はそれぞれ『参照枠』の翻訳を刊行し、中国語、英語教育、また台湾では、台湾語、第二外国語教育にも『参照枠』の影響を認めることができる。しかしその受容は共通参照レベルにほぼ限られており、台湾ではこれをアメリカの教育文化が生み出した「スタンダード」の変種として活用する動きもある。しかし、『参照枠』はアカウントビリティなどアメリカ流「スタンダード」の特徴を持たず、トップダウン型の教育装置ではない。

### Mots clés

CECR, niveaux communs de référence, standard, standardisation, culture éducative.

『ヨーロッパ言語共通参照枠』, 共通参照レベル, スタンダード, スタンダード化, 教育文化。



## 1 はじめに

2001年に『ヨーロッパ言語共通参照枠』(以下『参照枠』と略記)が公開されて、10年あまりを経た。この間に、『参照枠』は38言語に翻訳され<sup>1</sup>、その影響は全地球的な広がりを示している。日本においても『JF日本語教育スタンダード』や、高等学校での中国語と韓国語教育のための『外国語学習のめやす』、さらにはCEFR-Jの構想など、『参照枠』に着想をうけて作成された教育資材は増えつつある。

では東アジアの隣国において『参照枠』はどのように受容され、またどのような成果を上げているだろうか。本論文はこの問いに答えるにあたり、中国と台湾という中華世界を対象とし、両国における『参照枠』の受容を検証する。ヨーロッパの多くの国において『参照枠』は学習指導要領等、公的な言語教育政策の資源に統合され、『参照枠』の受容の是非について議論の余地はない。ところが、日本を含めた東アジア諸国は欧州評議会や欧州連合の加盟国でないことから、『参照枠』に対するいかなる法的、道義的責任もない。そのような文脈で東アジア諸国が『参照枠』を受容することは、『参照枠』の理解にあらたな光を当てることになるのではないか。つまり『参照枠』がヨーロッパとはまったく異なる文脈に受容される時、これは、いかなる意味であれ、ヨーロッパ人の気づかない、あるいは見過ごされている『参照枠』の側面や問題を明らかにする可能性があるのだ。

本稿はこのような問題意識に立ち、中国と台湾における『参照枠』の受容を論じ、そこにあらわれる「スタンダード」としての『参照枠』という理解を取りあげ、「スタンダード」とは何か、そして『参照枠』を「スタンダード」として理解できるのかを講究する。

## 2 中国における『参照枠』の導入

日本における『参照枠』への関心や研究は2004年の日本語版刊行から本格化した。しかし、中国では、『参照枠』に対する政府レベルでの関心や実践が翻訳に先行し、簡体字版『参照枠』の刊行は2008年と決して早いものではなく、そ

<sup>1</sup> 2012年現在、38言語の版(アルバニア語、ドイツ語、英語、アラビア語、アルメニア語、バスク語、ブルガリア語、カタルニア語、中国語、韓国語、クロアチア語、デンマーク語、スペイン語、エスペラント語、エストニア語、フィンランド語、フランス語、フリウーリ語、ガリシア語、グルジア語、ギリシア語、ハンガリー語、イタリア語、日本語、リトヴァニア語、モルダビア語、オランダ語、ノルウェー語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、セルビア語、スロバキア語、スロベニア語、スウェーデン語、チェコ語、ウクライナ語、トルコ語)が刊行され、ルーマニア語版、マケドニア語版が準備中である。

れはむしろ研究や実践を追認する形となっている(傅榮・他, 2008)。そこで、トップダウンで行われた政府レベルでの受容の経緯をたどることが不可欠となるが、これは、主に外国語および第 2 言語としての中国語能力検定試験や英語教育に認められる。そこでまず、中国語検定試験と『参照枠』の関連を論じ、次に英語教育に対する『参照枠』の影響を論じたい。

## 2.1 中国語検定試験に統合される『参照枠』

中国語や中国文化を国外に普及する政府組織「国家汉语国际推广领导小组办公室」(通称「国家汉办」)は、2007年に『参照枠』と Canadian Language Benchmarks (CLB)などを参考として、中国語を母語としない学習者を対象とする『国際汉语能力标准』(以下『能力标准』と略記)を公表した。これは、中国語の知識やコミュニケーション能力について、四技能を Can do statements を活用して 5 段階に区分し、それぞれにタスクの例示文を提示した基準表である(国家汉语国际推广领导小组办公室, 2007)。2009年になると国家汉办は『能力标准』に基づき、中国語検定試験の「汉语水平考试 (Han Yu Shui Ping Kao Shi, 通称 HSK)」を改訂し、知識の伝授からコミュニケーション能力の養成を目的とする試験へと内容を刷新した。

新しい HSK は、「中国語の海外普及、試験規模の拡大、中国語学習のブームの持続、世界各国の中国への理解を促進する」(国家汉办/孔子学院总部, 2009, 2010a) ことを改訂の理由として挙げ、「試験は中国語教育との結合を原則とし、試験によって教育を促進し、試験によって学習を促進する」(国家汉办/孔子学院总部, 2009, 2010a) ことを目的としている。それは評価の客観性、正確さだけでなく、学生の学習ストラテジーを促進し、学習者の中国語能力を伸ばすことをも目指している。そして新 HSK の筆記試験は、共通参照レベルに対応するよう従来の 1 級から 8 級を、1 級から 6 級までの 6 段階に再編成し、口頭試験を初級、中級、高級に区分し、それぞれ『参照枠』の A1・A2, B1・B2, C1・C2 に対応させた。

HSK の改訂に先立ち、国家汉办は、2004年に中国語を第 1 言語としない小・中学生を対象とする能力検定試験 YCT (Youth Chinese Test, 通称 YCT)を改訂した(国家汉办/孔子学院总部, 2009, 2010b)。これは筆記試験と口頭試験とに分けられ、言語知識よりもコミュニケーション能力の評価をめざすもので、筆記試験は 1 級から 4 級の 4 段階に、口頭試験は初級と中級に区分されている。筆記試験の中で、2 級が共通参照レベルの A1 に、3 級が A2 に、4 級が B1 にそれぞれ対応すると、国家汉办/孔子学院总部は提示している。

しかし、新 HSK にせよ、新 YCT にせよ、共通参照レベルとの対応関係を明

示し、これまでのテストに比べてコミュニケーション能力を測定する試験へと刷新されたことは事実ではあるが、その対応関係は厳密な例示的能力記述文を基準として作成されたものではなく、語彙数や到達目標などのおよその類似性に基づいて設定されたものであり、ある種の「めやす」にはかならない。これは、フランス語の検定試験 DELF や DALF が『参照枠』に準拠していることと同じ価値を持たず、あくまでも中国語の検定試験が国際的指標を参照していることを示す「意匠」ではないかと考えられる。

## 2.2 英語教育のカリキュラムにおける『参照枠』

次に中国の英語教育のカリキュラムにおける『参照枠』の受容を検討する。

2001年に中国教育部(日本の文部科学省に相当)は、中国国内の調査に加え、アメリカやヨーロッパの最新の外国語教育理論を調査の後、中等教育における英語教育のカリキュラムに相当する『英语课程标准(实验稿)』(通称『课程标准』)を公布した。中国政府は、『参照枠』の共通参照レベルや自己評価表に認められる客観性や透明性が、政府の目標とする外国語教育に合致すると判断したことから、『参照枠』などの成果をふまえてカリキュラム開発を行なったのである。『课程标准』は、小学校3年から高校まで英語能力を9段階に区分し、小学校卒業時に2級を、中学校卒業時に5級を、高校卒業時に8級を、国際学科(あるいは高校優等)卒業時に9級とそれぞれに到達目標を設定している。各レベルの到達目標は「能够做某事(can do statements)」によって規定され、学習者の言語実践能力と自律的学習能力など総合的な言語コミュニケーション能力を育成する教育への転換を図るものとなっている(教育部基础教育司, 2002)。

その後2004年に中国教育部は、高等教育における外国語教育のカリキュラムに相当する『大学英语课程教学要求(试行)』(通称『课程要求』)を発表した。これは自律学習やコミュニケーション能力、自己評価などの項目を盛り込み、大学での英語教育の目標を学生の総合的な英語応用力、とりわけ、聴解力や会話力の育成に定め、将来の職業生活に役立つよう「話す」や「書く」能力による情報交換能力の育成を目指すと定めている(教育部高等教育司, 2007)。

『课程标准』における学習目標の中核は、学生の全面的な発展と生涯教育の基礎を作ることにあり、ここには量的側面と質的側面の二つの側面がある。量的側面とは、義務教育段階において、すべての生徒に基本的な英語の基礎学力を身につけさせることを意味するもので、質的側面とは、英語教育が他の教科教育と共同の上、生徒の健全な人格を築くこと、また英語学習を通して生涯にわたる英語学習や他の外国語の学習能力の養成を意味する(教育部基础教育司, 2002)。

『課程標準』全体の学習目標である総合的運用能力は、学習者の言語技能、言語能力、感情態度ならびに学習ストラテジーや文化意識などを基礎としている。文化理解や異文化間能力から構成される文化意識を持つことは適切な言語運用を行うための保証であり、性格や学習態度から構成される感情態度は学習者の学習や成長に影響を与える重要な要素である。また学習ストラテジーは学習効率を高め、自律的学習能力の発達を保証する(中華人民共和国教育部, 2001)。これはいずれも『参照枠』の提示する社会文化能力や実存能力(態度)、方略能力などに着想を得た概念と考えられる。

中国での『参照枠』の受容に関して、『参照枠』翻訳者の一人である傅榮(2009)は、『参照枠』はヨーロッパの政治や経済の一体化の結果から生まれ、ヨーロッパの歴史的条件や社会環境に適応したものであるため、中国における受容は、国や省、学校、さらにクラスのレベルにあわせて、調整や取捨選択をしなければならないと論じ、中国における『参照枠』の受容に何らかの文脈化の必要性があると示唆している。

しかしながら、中国では『参照枠』がかなり固定的に、また教条的に受け止められている。そのひとつの理由は言語教育の表象にあると思われる。胡明揚(2007)は、知識の伝授から成り立つ伝統的な中国の教授法においては、言語知識を言語能力と取り違える傾向が認められると看破する。これまでの外国語教育のカリキュラムは言語知識を重視していたにもかかわらず、作成者たちは運用能力を重視していたと誤解したことから、本来の意味での運用能力の養成に関わる『参照枠』を中国の教育方針と変わらないと理解し、それをほぼ無批判的に取り入れてしまったのではないか。

政府レベルでの『参照枠』に対する高い評価にもかかわらず、『参照枠』から着想を得てナショナル・カリキュラムを作成した言語教育研究者のインタビューによると、『参照枠』の教育現場での利用は非常に限られている。Zou(2012)は、中国の大学の外国語教育政策における『参照枠』の影響について、『課程要求』は『参照枠』をモデルとして設定されたために、言語教育の理念や能力記述文の記述において影響が認められるものの、その理念は教室での実践や大学の教員養成にはいまだ浸透していないと評し、現場との乖離を指摘している。

『能力標準』やHSKを開発した国家漢办は、言語教育の理念について「多文化主義の発展と調和のとれた世界の建設に貢献すること」(国家漢办/孔子学院总部)を理念として活動を進めていると国際社会にアピールしているが、ここでの「多文化主義」とは西洋社会の理解とは異なる。これは、少数者の文化を含む、複数の文化の価値を社会的あるいは政治的に承認するという意味ではなく、

また中国国内の多様な文化の共存を訴えたものでもなく、国際社会を構成する多様な文化を認めるといった意味であり、そこには、むしろ英語支配への対抗心をも読み取ることができる。つまり多文化主義を唱えていながらも、あくまでも自国語の普及という単一言語主義的発想にとどまり、言語的覇権を模索しているのだ。

以上のように、中国では、中国語能力検定試験や英語教育のナショナル・カリキュラムを『参照枠』に対応させ、またその教育学的成果を活用しようと、ヨーロッパの言語教育の「移入」に余念がない。しかし中国語と英語検定試験の評価スケール間に共通性はなく、あくまでも従来の個別言語ごとの評価体系にとどまり、複言語主義的発想に乏しい。

また傅榮（2009）の述べるように、ヨーロッパに生まれた言語教育思想をそのままの形態で移入できないとの指摘を無視することはできない。その場合、取捨選択をするか、文脈化を行うかのいずれかになる。取捨選択にとどまるとは、『参照枠』に何ら変更を加えることなく、ある一部を移入することを意味する。また文脈化については、それが複言語主義そのものの文脈化なのか、あるいは『参照枠』の部分的な文脈化なのか、文脈化についても複数の形態がある。

中国ではこのようにトップダウン的手法に従って、『参照枠』をカリキュラムに適応させようとしているが、そもそも『参照枠』はトップダウン型的手法によって構想されたものではない（Akker, 2010）。それにもかかわらず実施されてきたトップダウン型の言語教育政策が『参照枠』と親和性を持ちうるのか、さらなる調査研究が求められる。

### 3 台湾における『参照枠』の導入

台湾における『参照枠』の受容とその影響は、『参照枠』の繁体字版の刊行（多媒體英語學會, 2007）、英語教育カリキュラム、第2外国語教育、中国語および台湾語の検定試験への共通参照レベルの導入など、さまざま領域に認められる。この点で、台湾は東アジアの中で『参照枠』が最も幅広い影響を及ぼしている国である。台湾は『参照枠』の受容にあたり、トップダウン型手法を採用している点で、中国との共通点を持つ。そこで英語教育の中で『参照枠』がどのように活用されているのか、そして、それ以外の言語教育における活用の実態はどのようなものか検討したい。

#### 3.1 英語教育に活用される『参照枠』

台湾における英語教育の強化は国力の増強と深い関係がある。台湾では経済的競争力を高める観点から、2002年に行政院経済建設委員会が「挑戦2008：國

家發展重點計畫」を發表した。その中には国民の英語能力の向上も重点項目に入っている。しかしこれが英語教育の強化の始まりではない。これに先立ち、1997年から英語は小学校5年、6年からの必修科目となり、2002年～2003年になると小学校3年時から、さらに台北市のような大都市では2006年～2007年から小学校1年時から英語教育の導入に踏み切った (Jessica, Wu, 2012)。この動きは、英語教育を国際的競争力の向上の関連で捉えていることと無関係ではない。この英語教育改革において、台湾教育部(日本の文部科学省に相当)が2005年に制定した義務教育に関するガイドラインは、英語教育のカリキュラムがコミュニケーション・アプローチの教授法に従い、コミュニケーション能力の育成に重点を置くことと定めている。そして中学校と高校の英語教育では、いずれの課程においても、教科書の著者はナショナル・カリキュラムから教育内容を援用し、国立編集・翻訳機関がそれを再編集し、民間の出版社が刊行するという流れになっている (idem)。つまり国定教科書ではなくなったものの、国の編集を経た教材が使用されているのだ。また、高等教育においては、1994年になって大学の関連法が改正され、自主性にカリキュラムを作成することができるようになった。この一方で、カリキュラムにおいて到達基準は義務づけられていない。このように初等・中等・高等教育における英語教育は、中央集権型から次第に自立型へと転換がみられるものの、教育課程全体を通じた学習者の到達基準は確立されていない。ところが、この制度は『参照枠』の影響のもと、次第に修正と変更が加えられる。

2005年に台湾教育部は『参照枠』を用いて、台湾における英語能力の共通スタンダードの設立を決めた。と同時に「教育部推動英語能力檢定測驗處理原則」(「教育部英語能力檢定試験推進方針」)を公布し、国内で実施されている英語能力檢定試験は、政府相關法令の規定のほかにも共通参照レベルも参照すべきだと明記し、さまざまな試験開発機関が推し進める英語能力檢定試験と共通参照レベルとの対応作業を要請した。これを受けて、台湾においてもっとも広く周知しており、受験者の最も多い語言訓練測驗中心主催の「全民英語能力檢定測驗」(略称: 全民英檢, The General English Proficiency Test : GEPT) (財團法人語言訓練測驗中心)は、2006年～2007年に『参照枠』への対応作業を実施した。

2006年になると行政院人事行政局(日本の人事院に相当)は「公務人員英語檢測陸任評分計分標準對照表」(「公務員昇進用英語檢定基準對照表」以下「對照表」と略称)を發布し、『参照枠』を政府の公的機関での人事考課の際の外国語能力の評価基準として採用すると発表した。これにより台湾では、英語の檢定試験でのスコアが教育機関の卒業や公務員などの人事考課に影響を与えるよ

うになった。これは、大学生、教員、公務員を対象とし、英語の検定試験において規定のスコアを達成することが明文化されたのである。大学生は卒業までに「共通参照レベル」の B1 に相当するスコアを、技術系短期大学や旅行系短期大学の学生は A2 に相当するスコアをとらなければならない。また政府は教員養成コースを受講する大学生に英語の検定試験の合格要件を課し、教員の英語能力の向上を狙っている。小・中学校の教科担当教員は B1 に相当するスコアを、小・中学校の英語教員には B2 に相当するスコアが要請されている。そして、到達基準を超えた学生を輩出した大学は教育強化プロジェクトの予算申請において有利な措置を受ける。つまり教育機関は学生の達成度により数値として評価され、予算に連動する賞罰を被るのである。同様の措置は公務員に対しても取られた。公務員は最低でも A2 に相当するスコアが要請され、A2 と B1 に到達した公務員に対しては、人事考課にあたりそれぞれ 2 点と 4 点を獲得し、高いスコアの保持者ほど昇進の可能性が高い。英語能力が教育や労働環境において法的に規定され、その到達成果が組織や個人に還元されるようになったのである。そしてこれは後述する「スタンダード」教育を彷彿させる取り組みである。

このような政府の一連の手法に異議を唱える声もある。「対照表」の掲げる英語検定試験はすべて就職や昇進などに影響力を発揮する試験であるにもかかわらず、参照スコアがアンバランスであり、受験者から批判が上がっている (idem)。試験開発機関の提示した「対照表」と『参照枠』との関連について、共通参照レベルに正確に対応しているかを確認し、また管理する公的機関はない。いわば、自己申請による「善意の」基準表であり、そのため「対照表」の参照スコアはアンバランスになっている。そもそも試験項目や問題、採点、実施方法などはそれぞれ異なっており、相互を正確にマッピングするのはかなり困難な作業であり、共通参照レベルによる対照には限界がある。しかし、試験のマーケットシェアを拡大するために、参照スコアをあえて低く抑え、受験者に他の試験より容易に共通参照レベルの該当レベルに到達できるような錯覚を与え、その結果、より多くの受験者の獲得を狙う試験開発機関も存在する。『参照枠』は理論的な研究の裏付けがあり、綿密に検証され開発されてきたもので、それを台湾の英語教育界に導入するのは望ましいが、公的機関における昇進の人事考課の一つとして採用する場合は、事前に関係者によって慎重な検討が必要であるとの批判が立ち上がったのである。

### 3.2 英語以外の言語教育と『参照枠』

『参照枠』の検定試験へのマッピング作業は英語のみでなく、中国語や台湾語でも行われている。2007 年に教育部は、國家華語測驗推動委員會（華測會）

に華語文能力測驗 (The Test of Chinese as a Foreign Language : TOCFL) と『参照枠』とのリンクを検討するよう要請し、これは 2008 年に完了し、従来の 3 段階は『参照枠』の A2, B1, B2, C1 に対応するよう変更された (國家華語測驗推動工作委員會)。また中国語教材への活用も認められ (徐東玲, 蔡雅熏, 2009), 2008 年に国立台湾師範大学を中心とする研究グループは、「共通参照レベル」の 6 段階のレベルをそれぞれ到達目標とする中国語教材 『華語你我他』を作成した。この教材はコミュニケーション能力を重視するもので、教授用資料はいくつかの言語の版を作成し、異なる文化の学習者に異なる文化情報を提供することを目指している。また、A1 や B1 などのレベルに向けた中国語教材も作成されている (『橋教雙週刊』, 『華語奇遇 A1』)。

これに加えて 2009 年には台湾語の「台語能力検定」が『参照枠』の共通参照レベルに基づいて 6 段階に分けて実施される動きも見られた。

さらに『参照枠』の影響は、第 2 外国語教育にも波及している。1999 年に教育部は高校における第 2 外国語の開設を奨励し、それを促進するため、2008 年には受験生のために第 2 外国語を受験の予備科目として開設するよう大学に奨励し、これと同時に、高校での第 2 外国語の履修単位は大学入試の際に認められると公表した。ただし、その場合、成績は最低でも『参照枠』の A2 に達することが条件とされている (Jessica, Wu, 2012)。

以上のように、台湾はきわめて試験志向の社会であり、そのため試験は言語教育・学習を促進するツールとして利用されている。しかし『参照枠』はそもそも評価だけではなく、教育や学習の枠組として考案されたにもかかわらず、台湾ではもっぱら評価のみを重視している (idem)。このような教育文化は、官吏登用のために 6 世紀から 20 世紀に至るまで実施されてきた科挙の教育文化の伝統に基づくのかもしれない。

#### 4 「スタンダード」とは何か

中国や台湾における『参照枠』の受容を比較検討すると、その中には『参照枠』を透明性の高い規範や到達目標と理解し、「スタンダード」という概念を喚起するものもある。そこでこの「スタンダード」とは何か、その意義を解明する必要がある。

##### 4.1 「スタンダード」成立の経緯

「スタンダード」とは 1980 年代にアメリカの教育界で教育の質の向上のために生まれた概念で、アメリカの教育文化と切り離して考えることはできない (Zanten, 2008)。そこでスタンダードの意義をその歴史を踏まえて検証したい。



1983年に連邦教育省長官の諮問委員会による報告書『危機に立つ国家』*A Nation at Risk*が発表され、アメリカの子どもの学力の危機が明らかになって以来、アメリカでは教育改善が求められてきた。これを目的として、1985年に日本へと教育視察団が派遣され、派遣団は日本の学校などを訪問し、学習指導要領を持ち帰った。使節団の一人、教育学者のラヴィッチは次のような感想を残している。

「この文書(学習指導要領を指す)は1983年版でしたが、私はそれを注意深く読んで、教育の目標が明瞭に書かれていること、教室の実態をよく認識していること、そしてどこまで到達すべきかについて理想を掲げていることにとっても感銘を受けました。」(ラヴィッチ, 2008, ix)

この視察をきっかけとして、アメリカの教育界では全米カリキュラム基準、すなわち「スタンダード」という発想が生まれる。スタンダードの着想は、実のところ、日本の学習指導要領にある。

しかし日米の教育史を多少なりともさかのぼると、この間の事情はいつそう逆説的なものに映る。戦後日本の教育は、戦後間もない1946年に来日したアメリカの教育視察団の報告書を基盤として再編成されたものであり、その中にはカリキュラム改革に関する提言もあった。日本のカリキュラム、すなわち学習指導要領はアメリカの教育学者の構想から出発しているのである。アメリカの教育視察団の目的は日本の教育の民主化であり、「民主主義における教育の成功は、画一性や標準化によってははかられることはできない」(『報告書』, 1991: 31)と訴え、画一的で標準化された教育を批判している。これは、軍国主義や超国家主義に支配されていた、戦前の日本の教育をそのようなイデオロギーから切り離し、個人の発展に力点を置くという目的を実現するためである。しかし戦後40年あまりのうちに、日本の教育はアメリカの教育学者たちの期待を裏切って、教育の地方分権化や多様化ではなく、教育の標準化へと向かってしまったのだろうか。戦後間もないアメリカの視察団は教育の標準化を避けるべきと考えていたのだが、40年後のアメリカの視察団は、皮肉なことに標準化された日本の教育をかえって評価することになる。

1985年にアメリカの視察団が日本の学習要領を評価した背景には、このような経緯が隠されている。これを背景として、アメリカではスタンダードが生ま

れる<sup>2</sup>。と同時に、「スタンダード」は産業界のモデルからも着想を得たもので、多様な価値観の共存する社会において「スタンダードとなる共通した正統な知識や技能を確立」（松尾前掲書：8）する動きをも源泉としている。

#### 4.2 「スタンダード」の機能

では具体的にスタンダードはどのように機能し、どのような特徴を持つのだろうか。これは、教師の指導の下に、生徒の実現する到達目標として規定され、教師は、生徒をその目標に到達させることを使命とする。一方で、生徒は、スタンダードの定める到達目標に則ったテストによって評価される。評価結果は生徒の進路に大きな影響を与えるだけでなく、学校や教師の教育能力や管理運営能力の評定にも関連する。つまり能力の高い生徒を輩出する学校や教師は高い能力を持っていると考えられ、また反対に、能力の低い生徒を作り出す学校や教師は低い評価を受け、これは予算措置などの賞罰を伴う。スタンダードを設定する教育は、その成果を学校関係者、保護者やメディアといった社会に報告することを責務としている。スタンダードは、このような意味で「アカウントビリティ（説明責任）」を伴う教育制度である。

「アカウントビリティ」とは、Zanten によれば「生徒や教師の成績の測定に結びついた評価手法」であるが（Zanten, 2008 : 634）、これは極めてアングロ・サクソンの概念で、フランス語に対応する用語は存在しない。確かに、事前に到達目標を提示し、事後にその成果を数値化すると入った評価手法は、透明性の高いもので、具体的であり、整合性があり、わかりやすいと考えられる。

しかし、これは、学校や教師の間での自由競争を促すという点で、市場原理を教育に導入することを意味する。この視点は、グローバル化を進める新自由主義的な発想に支えられ、生徒や、場合によっては親を顧客と考え、教育を経済活動の一環とかがえる教育経済学の視点に通底する（小塩, 2003）。顧客は教育という名の商品を購入する。その商品は、購入者、すなわち学習者のあるレベルに導くことを内容とするもので、この契約事項を提示することにより消費者に購買行動を促す。この商品を購入すれば、これは後に購入者へと利益をもたらし、購入代価は回収されると説く。ここには明らかに投資の論理が認められるのだ。教育への市場原理の導入とは、教育を人的資源への投資であると見なす教育観に支えられているのである。そしてこのような一連の教育体制の背後には、教育の目的を社会への準備ととらえ、社会において必要とされる知

---

<sup>2</sup> ちなみに日本と異なり、アメリカにおける教育の権限は州政府にあり、中央政府は財政支援を行うのみで、それぞれの学校にはかなりの裁量がまかせられており、全国レベルでのスタンダードの作成にはいたらず、州レベルでのスタンダードの作成にとどまっている（松尾, 2012）。

識や技能を学校教育のなかで実践すると考える社会効率主義者の発想がある。

#### 4.3 「スタンダード」の学習観

次に「スタンダード」の教育学的特徴を検討する。「スタンダード」に基づく教育には行動主義や構成主義の影響が認められる(松尾, 2010)。行動主義の学習観は学習を行動の変化と捉え、学習者は学習を通じて能力やノウハウを習得すると主張する。この場合、教師の役割とは、効果的に生徒に知識を伝達し、それまで実現できなかったタスクを学習者が実現できるようにすることである。スタンダードが学習内容を具体的かつ正確に規定するのであれば、教師の役割とは、生徒がテストで高い評価を達成できるよう、知識を効果的に伝達することとなる。

一方、構成主義は学習を学習者の認知構造の変化と考え、学習は既存の認知構造と新たな知を結びつけ、新たな構造を作ると考える。このような観点から見ると、学習における教師の役割とは、カリキュラムを整備し、学習者が課題解決のできるよう行動をすることとなる。言い換えれば、教師は学習者の学習環境の整備を行う専門家となり、学習の過程において知識を提供することではなくなってしまう。これは究極的には、教師による教育という役割を不要と考えることから、教授職の否定につながりかねない。

「スタンダード」はあらかじめ確定された教育内容を教えるため、それに対応した教材があらかじめ専門家によって用意されていることがある。この場合、教師はその既存の教材を取り扱うことが最も効果的な教育となることから、教授法に習熟する必要はない。なぜならば、最適化された教育は最適化された教授法、すなわち教授法の「スタンダード化」も想定するからである。「スタンダード」がこのように理解され、機能する場合、「スタンダード」とは教室でただちに活用される教材を意味することになる。しかしながら、その一方では「スタンダード」はさまざまな学習活動を通じて、学習者に内省を促すようなカリキュラムを構成することができるという側面もある。つまり「スタンダード」それ自体に問題があるのではなく、教育の「スタンダード化」、いいかえるならば画一化、マニュアル化に問題があるのだ(松尾, 2010)。

では『参照枠』はこのような意味での「スタンダード」に該当するのだろうか。

#### 5 『参照枠』は「スタンダード」か

『参照枠』は、共通参照レベルや例示的能力記述文といった「スタンダード」にも認められるような到達目標に関する特徴を備えていることから、『参照枠』

を「スタンダード」の一類型と捉える見方はこれまでも存在した。たとえば、柴原(2007)は日本語教育スタンダードを検討するにあたり、オーストラリア、アメリカ、中国、韓国の日本語教育スタンダード、ならびに『参照枠』を比較分析したが、これは『参照枠』を数多くの「スタンダード」の一つと認めていることのあらわれと考えられる。とは言え、ここでの「スタンダード」がみなアメリカの教育文化の措定した「スタンダード」と同一であるのか、疑問は残る。平高(2006)も認めるように、『JF 日本語教育スタンダード』構想の頃は言語教育において『スタンダード』についての共通理解がまだなかったのである。それでも『JF 日本語教育スタンダード』の執筆者の一人でもある平高はつぎのような「スタンダード」理解を示している。

「ある言語の教育や普及の目的や理念から、それを支える言語観や言語教育観を導き、さらに、その言語観や言語教育観を基盤として、学習者が身につけるべき知識や能力を記述する」(平高, 2006: 7)

ここでの「スタンダード」は、アメリカの教育文化の生み出した「スタンダード」よりも柔軟で、規範性を持つものではなく、アカウンタビリティを伴うものでもない。しかしこのような「スタンダード」の一般的理解に基づき『JF 日本語教育スタンダード』は構想され、『JF 日本語教育スタンダード』は「言語教育スタンダード」を「当該言語の教育や普及に関する一定の目的や理念とともに、その言語の教育の環境をデザインするのに必要なある種の枠組みないしはめやすを提供するもの」(国際交流基金, 2009: 17)と理解している。

本稿で明らかにしたように、「スタンダード」の理解は必ずしも一様ではなく、アカウンタビリティを伴うといったアメリカの教育文化に従うという活用例は今のところ台湾に認められるのみで、中国は必ずしもアメリカの教育文化をそのまま承認するものではない。各国の「スタンダード」認識がアメリカの教育文化に全面的に添ったものでないにせよ、『参照枠』を「スタンダード」の一種類と理解したとの事実は残る。そこでそもそも、『参照枠』は「スタンダード」として構想されたものであるか、作成者の認識を検討する必要がある。

『参照枠』が構想された時の具体的な問題意識は、ヨーロッパに数多く存在していた英語の検定試験を容易に比較できるような共通のスケールを作成すること、また、それまでの外国語教授法についての総括と方向性を打ち出すことであった(Coste, 2006)。そこで、英語の資格試験の共通基準の作成を説明するため、Coste は «*étalonnage*» という用語を使用しているが、これは英語の

« standard » に対応する。しかし、それはあくまでも「標準」や「基準」といった意味であり、アメリカの教育文化が推進した意味での「スタンダード」ではない。そもそもフランスにおいて「スタンダード」というアメリカの教育文化が生み出した概念はまだ存在しておらず、『参照枠』自体にもこのような意味での「スタンダード」という用語は使用されていない。

2004年にイギリスで刊行された Byram 編の言語教育・学習事典は「US Standards for Foreign Language Learning」を見出しに掲げ、アメリカとオーストラリアの事例を紹介している (Byram, 2004)。また 2008年にフランスで刊行された Zanten の教育学事典は「standards scolaires」を見出しに掲げ、「スタンダード」の成立の経緯、その種類などを紹介し、アングロサクソン起源の教育概念がヨーロッパにおいてどのように受容されたのか、またその利点と限界が論じられている (Zanten, 2008)。しかし 2003年に Cuq の編集により刊行されたフランス語教育学事典や、2010年にフランスで刊行された『参照枠』に関する事典も「スタンダード」を項目として取りあげていない (Cuq, 2003; Robert & Rosen, 2010)。これらの事典の記述は、「スタンダード」がアメリカの教育文化の産物か、あるいはその影響を強く受けた文化圏で生まれた教育概念であり、ヨーロッパでは最近に移入されたものか、あるいはまだ存在していないことを示唆している。

『参照枠』の中で「スタンダード」という用語は「標準的な話し方 un langage standard」のような用法でのみ使用されており、アメリカの教育文化での「スタンダード」は全く喚起されていない。それにもかかわらず、『参照枠』を「スタンダード」と理解する場合、学習者の言語能力を共通参照レベルに準拠したテストを通じて評価することになる。このような言語教育観は、言語教育の目的をテストでよい点数を取ることへと還元するもので、教師の役割を極度に矮小化し、教育の他の側面を隠してしまう。そして「スタンダード」がカリキュラムを標準化し、画一化することを意味するのであれば、教師の役割とは授業の進行係や管理者にほかならない。つまり『参照枠』を「スタンダード」として理解することは教育の「スタンダード化」につながり、教師は教育の専門家ですらなくなるおそれがある。これは「教師の仕事の脱技能化」にいたるもので、教育環境の改善はかえって「教師の技能の喪失や教授技能の低下」といった逆説的な現象を巻き起こしかねないのだ (長尾, 2009: 161)。

到達目標に加えて、『参照枠』は他にも「スタンダード」との共通点を認めることができる。「スタンダード」の教育観は構築主義に基づくもので、これは『参照枠』の訴える複言語主義の教育観に通底している。言語ポートフォリオは複

言語主義を実践する道具のひとつであり、構築主義的言語教育観のあらわれにほかならない。これは、学習者に言語学習や異文化間体験に関する内省を求める道具であり、また学習をテストの点数だけではなく、学習過程をも評価するとの教師の意図を示している。

これに反して、『参照枠』と「スタンダード」との決定的な相違は、アカウントビリティの有無にある。「スタンダード」教育は到達目標への達成度にアカウントビリティを連動させ、学校や教師を競合させ、それにより教育の質の向上が実現すると考える。しかし『参照枠』においては、たとえ共通参照レベルが到達目標の一変種として理解されるにせよ、その達成をテストによって一義的に評価することを前提としていないし、ましてや『参照枠』は学校や教師の競合を促進する装置ではない。

『参照枠』は、このような意味での「スタンダード」ではない。「スタンダード」が教育方法や教育現場をスタンダードに適応するように求めるのであれば、『参照枠』はこれとは反対で、『参照枠』はそれぞれの教育文化や社会に文脈化することにより初めて意義を持つものであり、『参照枠』をモデルとして現実の教育文化を『参照枠』に合致させるものではない。『参照枠』は「スタンダード」と異なり、さまざまな異なる社会文化の標準化がその目的ではない。むしろ社会文化の多様性を活かす『参照枠』の活用こそが必要なのである。

## 6 結論

本稿は、中国、台湾における『参照枠』の受容を論じ、中国語教育や英語教育のみならず、台湾では台湾語や第2外国語教育にもその影響が認められることを確認した。なかでも台湾では、アメリカの教育文化が生み出した「スタンダード」のように、共通参照レベルを到達目標として捉え、学習者や教育機関における達成度を個人や組織のインセンティブに連動させる動きをも認めることができた。

両国とも『参照枠』をトップダウン型の言語教育政策の資源として活用されているが、『参照枠』はそもそもそのような規定的で、規範的なものとして構想されたものではない。では両国の活用は『参照枠』の精神に反しているのだろうか。ヨーロッパにおいても共通参照レベルの導入にとどまる国が多い現状を見ると、東アジアの事例は特殊なものではなく、かつ試験という教育文化が千年以上にわたり存続してきた社会において、このような移入は驚くに当たらないだろう。だが研究の深化と共に、規範性以外の側面が評価される可能性はあるだろうし、言語ポートフォリオの活用などにより、これまでの教育文化の刷

新に生まれてくるだろう。

### 参考文献

- Akker, Jan van den, Fasoglio, Daniela et Mulder, Hetty (2010). *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe : <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/SLO\\_persp\\_2010\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp_2010_FR.doc)>, 2012年11月30日.
- Byram, Michael [edited] (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, xxiii + 714 p.
- 財団法人語言訓練測驗中心 : <<http://www.ltc.ntu.edu.tw/>>, 2012年11月30日.
- Coste, Daniel (2006). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues Traditions, traductions, translations, Retour subjectif sur un parcours*. *Synergie Europe* n. 1, 40-46.
- Cuq, Jean-Pierre [sous la direction de] (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- 多媒體英語學會 (2007). 『歐洲共同語文參考架構』, 和遠圖書信息出版社.
- 傅榮・他 (2008). 『欧洲语言共同参考框架: 学习, 教学, 评估』, 外语教学与研究出版社.
- 傅榮 (2009). 『欧洲语言共同参考框架』要点述评及其对我国高等学校专业外语教育的借鉴意义, 『中国外语教育 (季刊)』第2卷第3期, 34-42.
- 国家汉办/孔子学院总部 : <<http://www.hanban.org/>>, 2012年11月30日.
- 国家汉办/孔子学院总部 (2009, 2010a). 『新汉语水平考试大纲 HSK(1级~6级), HSK(口试)』, 商務印書館.
- 国家汉办/孔子学院总部 (2009, 2010b). 『中小学生汉语考试大纲 YCT(1级~3级), YCT(口试)』, 商務印書館.
- 国家汉语国际推广领导小组办公室 (2007). 『国际汉语能力标准』, 外语教学与研究出版社.
- 國家華語測驗推動工作委員會 : <<http://www.sc-top.org.tw/chinese/LR2/test1.php>>, 2012年11月30日.
- 平高史也 (2006). 「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』11月 vol. 25, 6-17.
- 胡明扬 (2007). 「语言知识和语言能力」『语言文字应用』第3期, 5-9.
- Jessica, Wu (2012). Policy Perspectives from Taiwan. In Michael Byram and Lynne Parmenter [edited]. *The common European Framework of Reference: The*

*Globalisation of Language Education Policy*. Bristol : Multilingual Matters.

教育部基础教育司 (2002). 『全日制义务教育英语课程标准解读』, 北京师范大学出版社.

教育部高等教育司 (2007). 『大学英语课程教学要求(试行)』, 外语教学与研究出版社.

国際交流基金 (2009). 『JF 日本語教育スタンダード試行版』, 国際交流基金.

国際交流基金 (2010). 『JF 日本語教育スタンダード第 2 版』:

<[http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf)>, 2012 年 11 月 30 日.

国際文化フォーラム (2012). 『外国語学習のめやす 2012』, 公益財団法人国際文化フォーラム.

松尾知明 (2010). 『アメリカの現代教育改革:スタンダードとアカウンタビリティの光と影』, 東信堂.

村井実訳 (1991). 『アメリカ教育使節団報告書』, 講談社学術文庫.

長尾彰夫 (2009). 「教育改革のポリティックス分析—新たな「教師論」の構築に向けて」, マイケル・W・アップル, ジェフ・ウィッティ, 長尾彰夫 編『批判的教育学と公教育の再生』, 明石書店.

小塩隆士 (2003). 『教育を経済学で考える』, 日本評論社 xii + 248 p.

ラヴィッチ, ダイアン, 末藤美津子, 宮本健市郎, 佐藤隆之訳 (2008). 『学校改革抗争の 100 年: 20 世紀アメリカ教育史』, 東信堂, xxi + 638p.

Robert, Jean-Pierre & Rosen, Evelyne (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Édition Ophrys.

柴原智代 (2007). 「各国スタンダード作成の意義と日本の課題—ヨーロッパ, 米国, オーストラリア及び中国, 韓国の比較・分析—」, 『国際交流基金日本語教育紀要 3 号』, 113-122.

徐東玲, 蔡雅薰 (2009). 「CEFR 在台灣的研發與應用現況」, 外國語大學國際教育學院上海首屆漢語獨特性理論與教學國際研討會, 1-22.

Zanten, Agnès van [sous la direction de] (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

中華人民共和國教育部 (2001). 『英語課程標準(實驗稿)』, 北京師範大學出版社.

Zou Weicheng (2012). *Perspectives from China*. In Byram and Parmenter (2012), *op. cit.*



## Les approches plurielles des langues et des cultures : des outils au service de l'accueil des apprenants migrants

Michel CANDELIER  
(Université du Maine)

### Résumé

*Les « Approches plurielles des langues et des cultures » proposent à l'apprenant des activités portant simultanément sur plusieurs langues et cultures. Elles constituent la conséquence didactique logique de la conception d'une compétence plurilingue et pluriculturelle globale développée par les travaux actuels de psycholinguistique et retenue par les travaux des experts du Conseil de l'Europe. L'une de ces approches plurielles, l'éveil aux langues, permet d'appliquer aux apprenants issus de la migration le principe de la mise en relation des nouveaux apprentissages linguistiques (et tout particulièrement de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil) avec les compétences linguistiques déjà acquises. De plus, il exprime une reconnaissance et une valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves.*

*„Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ bieten Lernenden Unterrichtsaktivitäten an, die gleichzeitig mehrere Sprachen und Kulturen einbeziehen. Sie stellen die logische didaktische Folgerung einer Auffassung von „mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz“ dar, die in aktuellen Arbeiten zur Psycholinguistik vertreten wird und von Experten des Europarats übernommen wurde. Einer dieser Ansätze – éveil aux langues (Begegnung mit Sprachen, Awakening to languages / Language Awareness) – ermöglicht es, das Prinzip einer Verbindung von neuem Sprachlernen und bereits erworbenen Sprachkompetenzen bei Lernenden mit Migrationshintergrund auch zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere für das Erlernen der Sprache(n) des Aufnahmelandes. Darüber hinaus fördert dieser Ansatz die Anerkennung und Wertschätzung der Sprachkompetenzen aller Lernenden durch die Schule.*

### Mots-clés

Éducation plurilingue, Migrants, Approches plurielles, Éveil aux langues.  
Mehrsprachige Erziehung, Migranten, Plurale Ansätze, Begegnung mit Sprachen.

## 1 Compétence plurilingue et pluriculturelle et Approches plurielles

Nous partirons d'une citation du dernier ouvrage important en matière de politique linguistique et de didactique des langues proposé par les experts du Conseil de l'Europe. Il s'agit du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, 2010) et de la citation suivante :

Toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences [...] et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue. (*Ibid.* : 22)

Avant de nous interroger sur ce que cela peut signifier concrètement pour un apprenant migrant disposant d'une (ou de plusieurs) langues « connue(s) » et non obligatoirement « enseignée(s) », on fournira rapidement des repères sur l'origine de cette orientation didactique et sur le lien qu'entretiennent avec elle des approches des langues (et des cultures) que nous appelons « Approches plurielles ».

L'orientation didactique affirmée est une conséquence directe de la façon dont, dix ans auparavant, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) envisage la « compétence plurilingue et pluriculturelle » des individus. Le cadre insiste sur la globalité de cette compétence :

[...] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. (*Ibid.* : 128)

Faute de temps – et aussi de capacité à le faire de façon originale – je ne traiterai pas ici des aspects culturels. Je soulignerai simplement qu'à l'intérieur de cette compétence globale plurilingue, les langues interagissent entre elles. Les didactiques antérieures en avaient retenu la notion d'*interférence*, c'est-à-dire de transfert d'une langue déjà connue à une autre langue, en cours d'apprentissage, conduisant à des expressions ou interprétations non-conformes au système de la langue cible. Mais elles ne prenaient pas en compte les transferts positifs, sans doute beaucoup plus nombreux. Ceux qui, par exemple, font que connaissant bien l'allemand, et contrairement aux

locuteurs du français qui ne le connaissent pas, je n'ai pas de problème avec l'ordre des mots dans les énoncés japonais, que ce soit à propos de la place du verbe – qui est également en position finale dans certains cas en allemand, ou de l'ordre des éléments dans le groupe nominal. Autrement dit, je dispose de capacités de structuration en expression ou en compréhension qui aujourd'hui fonctionnent à la fois pour l'allemand et pour le peu de japonais que je maîtrise...

La conception globalisante de la compétence plurilingue s'appuie sur les résultats de nombreux travaux en psycholinguistique, dont on trouvera un bilan intéressant dans Herdina & Jessner (2002).

Si la compétence est globale, il ne faut pas, comme le préconisaient les orientations didactiques dominantes de la seconde moitié du siècle dernier, empêcher l'apprenant de se référer à sa compétence existante lorsqu'il l'élargit à une nouvelle langue. En se référant à sa compétence existante, il ne fait que mettre en œuvre une démarche naturelle d'apprentissage – la référence au connu pour acquérir le nouveau – mise en évidence par le constructivisme et décrite par Piaget (1975) en termes d'« assimilation » et d'« accommodation ». Il faut au contraire aider l'apprenant à construire une compétence articulée, que ce soit en termes d'éléments communs ou divergents.

Pour agir ainsi, l'enseignant doit proposer à l'apprenant des activités portant simultanément sur plus d'une langue. C'est exactement cela que nous retenons comme définition pour ce que nous appelons des « Approches plurielles ».

Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui « [...] mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. » (Candelier, 2008 : 68)

Aujourd'hui, on distingue généralement quatre approches plurielles, qui se sont construites de façon relativement indépendante depuis un peu plus de trente années en Europe : l'« éveil aux langues », l'« intercompréhension entre les langues parentes », la « didactique intégrée » et l'« approche interculturelle » (pour une présentation de chacune de ces approches, cf. les premières pages de Candelier et al., 2012).

## **2 Approches plurielles et apprenants issus de la migration – Données du problème**

Si l'école veut appliquer les propositions qui viennent d'être exposées à des apprenants qui parlent une autre langue à la maison que la langue ou les langues

majoritaire(s) dans le pays et utilisée(s) comme véhicule d'enseignement, elle peut bien sûr envisager des formules de type « enseignement bilingue », faisant de la langue de la famille une des langues qu'elle enseigne. Elle peut ainsi dans chaque enseignement de langue, établir des liens avec les autres langues apprises (on parle alors de « didactique intégrée »).

Si cette formule est envisageable – et le plus souvent souhaitable – pour des élèves parlant une langue minoritaire autochtone (qui s'est développée historiquement sur le territoire du pays), des limites sérieuses apparaissent dans le cas des enfants issus de la migration. Des limites d'ordre pratique et budgétaire d'abord : comment organiser et financer des écoles bilingues pour l'ensemble des langues de la migration, quand on sait qu'elles se comptent par dizaines, avec une grande dispersion à travers le territoire national ? Mais aussi, et c'est plus grave encore, des limites d'ordre social et éthique, dans la mesure où cela reviendrait à isoler les différentes communautés dans des écoles ou classes « ghettos » qui leur seraient réservées (Candelier, 2006).

### **3 L'intérêt de l'éveil aux langues pour les apprenants d'origine migrante**

Il existe une approche plurielle, l'éveil aux langues, dont la définition même inclut le recours à d'autres langues que les langues enseignées à l'école :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) » (Candelier, 2003b : 21).

La citation se poursuit par quelques précisions :

Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues [...] car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif – qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (*Ibid* : 21)

L'éveil aux langues contribue au développement d'aptitudes métalinguistiques (d'observation et d'analyse) et d'attitudes (d'intérêt pour les langues et cultures et de confiance en ses propres capacités) favorables à l'apprentissage des langues (quelles

qu'elles soient, y compris la / les langues principales de l'école).

Ainsi conçu, l'éveil aux langues descend en ligne directe du concept de langage en tant que « matière pont » (« bridging subject ») « à travers le curriculum » qui avait été présenté en Grande-Bretagne par Hawkins dès 1974 (cf. Hawkins, 1984) et s'est ensuite développé au sein du mouvement « Language Awareness ». Dès le début, mais aussi dans les programmes développés par la suite en particulier en Suisse (projet EOLE – cf. pour les résultats Perregaux et al., 2003), puis en France dans les années quatre-vingt-dix, et ensuite dans les projets européens Evlang et Jaling (Janua Linguarum) (cf. Candelier, 2003a et b), l'idée d'introduire parmi ces langues non-enseignées des langues parlées par les élèves dans leur famille était présente.

Avant de développer ce point, il est utile de concrétiser la présentation de l'éveil aux langues par un bref exemple de ce que l'on peut faire en classe. Il s'agit d'une activité conçue et utilisée au Japon, dont les auteurs sont Miu Mochizuki (étudiante à l'Université Pédagogique de Nara) et Mayo Oyama (doctorante à l'Université de Kyoto) :

Dans cette activité, les élèves (de 5ème classe) travaillent simultanément sur les noms de mois dans six langues (chinois, coréen, espagnol, filipino, portugais, vietnamien). Quelques uns de ces noms leur sont d'abord donnés sous forme d'étiquettes (transcrits en caractères japonais) qu'ils doivent regrouper par langue. Pour cela, ils doivent prêter attention aux ressemblances et différences de forme. Après ce classement par langues, les élèves écoutent les noms des mois de chaque langue, dans l'ordre (du premier mois au douzième mois), et les ordonnent dans un tableau. Ensuite, un nouveau tableau leur est présenté, dans lequel certains noms de mois ont été effacés. Les élèves doivent les retrouver, par mémoire et par analogie.

Pour d'autres exemples, voir Kervran (2012), Perregaux (2003) et de nombreux autres matériaux référencés sur le site EDiLiC (cf. bibliographie).

Dans ce type d'activité, les langues de la famille peuvent être présentes de deux façons : elles peuvent avoir été prévues par les auteurs du matériel, ou être introduites en complément par l'enseignant, en fonction de son contexte, le matériau linguistique étant alors fourni par les élèves eux-mêmes et par leurs parents. Notons tout de suite que cela donne du sens, et un sens positif, à la venue des parents d'élèves migrants à l'école, qui ont souvent des difficultés à s'y rendre spontanément (cf. Audras & Leclair, 2012).

Avec de telles activités, même de façon ponctuelle, on peut appliquer à un public d'apprenants migrants le principe de la mise en relation des nouveaux apprentissages

linguistiques (et tout particulièrement de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil) avec les compétences linguistiques déjà acquises.

Mais le recours à l'éveil aux langues dans des classes où se trouvent des élèves d'origine migrante – et plus généralement qui parlent dans la famille des langues socialement dévalorisées – présente d'autres avantages, peut-être plus importants encore.

Pour les résumer, je dirai tout d'abord que l'éveil aux langues exprime une reconnaissance et une valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves et banalise (« dédramatise ») les situations de diglossie qu'ils vivent parfois difficilement, dans la honte de leur langue et donc, plus globalement, de leur origine.

C'est ainsi toute la classe, y compris les élèves dont la langue est (une variété de) la langue majoritaire, qui reconnaît les compétences particulières de l'élève migrant.

Les enseignants prennent conscience de l'existence de capacités plurilingues parmi leurs élèves, le plus souvent insoupçonnées. Car l'école n'invite généralement pas les élèves à exprimer leurs différences, auxquelles habituellement elle ne s'intéresse pas, sauf pour les considérer comme un handicap. Alors que l'éveil aux langues et les approches plurielles en général cherchent à les faire apparaître comme des atouts.

Pour l'élève, si la différence n'est pas valorisée, montrer sa différence revient à s'exposer. Grâce aux activités d'éveil aux langues, il peut montrer ce qu'il sait et que d'autres ne savent pas, et être fier de ce savoir. Cela développe sa curiosité à propos de sa propre langue et peut contribuer à ce que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, ressenti comme nécessaire, ne soit pas vécu comme un reniement de soi, comme un abandon. On pense ici inévitablement à cette citation de Maalouf :

Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission.  
(1998 : 53)

On trouvera le détail de ces avantages dans Candelier (2003 a et b), mais aussi, par exemple, dans Clerc (2008) ainsi que dans une brochure récente du Conseil de l'Europe (Castellotti & Moore, 2010), dont le titre correspond bien aux orientations proposées ici : *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire.*

Des matériaux didactiques spécifiques à la prise en compte des langues de migrants

au sein d'activités d'éveil aux langues ont été développés pendant les dernières années. C'est le cas par exemple d'un DVD produit par Auger (2005), qui présente des activités de classe dans lesquelles l'enseignant propose des tâches de comparaison entre langues de migrants et français, dans le but de faciliter l'accès à la langue de l'école.

Tous les ouvrages et sites présentant des activités d'éveil aux langues peuvent être utilisés au profit d'apprenants migrants. Une mention particulière cependant pour le site canadien *ELODIL*, qui vise entre autres buts celui de faciliter l'entrée dans l'écrit (<http://www.elodil.com/>).

Les activités d'éveil aux langues sont souvent utilisées avec des enfants de l'école primaire ou de la maternelle. Récemment, l'équipe « Plurilinguisme » du pôle « Innovation en Éducation » (InEdUM) de l'Université du Maine a entrepris de mettre en place des activités au niveau du collège, avec une équipe enseignante d'un établissement du Mans, dont beaucoup d'élèves sont d'origine migrante. Nous proposons également, depuis deux ans, des activités d'éveil aux langues en dehors de l'école. En particulier dans des structures extrascolaires telles que les « Maisons de quartier » ou les « Centres de loisir », où les enfants se retrouvent, parfois avec leurs parents, pour des activités très diverses. Nous participons aussi, au sein de ces institutions, aux « Semaines contre les discriminations », en compagnie d'autres associations à but éducatif et social (cf. Audras, Candelier & Leclaire, 2012).

#### **4 Des voies encore plus nouvelles**

Avant de conclure, je voudrais évoquer deux nouvelles directions de recherche et d'intervention pour l'éveil aux langues, particulièrement prometteuses, dans le domaine de l'accueil des migrants. Elles ont été récemment engagées au sein de l'équipe InEdUM du Mans.

Il s'agit d'une part du recours à des démarches de type éveil aux langues pour un public d'adultes migrants apprenant la langue du pays d'accueil, dont Bretegnier se propose d'interroger la pertinence dans une recherche portant sur un atelier de langues mené avec des adultes allophones en cours d'apprentissage du français. Dans cet atelier, la pluralité linguistique est sollicitée comme ressource dans une perspective d'appropriation de la langue cible, qui est langue d'insertion sociale (cf. Bretegnier, à paraître).

Il s'agit d'autre part, d'une thèse en cours qui rejoint par divers aspects un croisement disciplinaire récemment établi entre la (socio-)didactique (en l'occurrence,

l'éveil aux langues) et des approches relevant de la pédopsychiatrie transculturelle<sup>1</sup>.

Un numéro récent de la revue *L'autre* (Billiez & Moro, 2011) joue à ce propos un rôle inaugural. Il illustre la convergence des éclairages cliniques et socio-didactiques à propos de « l'importance de faire vivre la/les langues de première socialisation, ou langue(s) 'maternelle(s)', tant en milieu familial que scolaire, celles-ci étant le socle du développement langagier et identitaire de l'enfant. » (Lee-Simon & Moro, 2011).

Dans sa thèse en préparation à l'Université du Maine, Leclaire entreprend d'étudier les conditions et effets de l'implication des démarches d'éveil aux langues dans des interventions à visée thérapeutique et préventive à propos de troubles touchant les jeunes enfants migrants et dont l'origine pourrait être liée à une rupture dans la transmission de la langue et de l'histoire familiales (cf. Lemattre & Leclaire, 2012).

Même si cela peut paraître à première vue paradoxal, s'intéresser aux langues d'origine des migrants, leur faire une place dans les processus éducatifs, ce n'est pas les détourner de l'intégration dans la société d'accueil, mais favoriser cette intégration. C'est soutenir l'apprentissage de la langue commune en donnant à l'apprenant l'occasion de recourir de façon plus maîtrisée à une démarche nécessaire à tout apprentissage réussi : mettre en relation ce qui est à apprendre avec ce qu'on connaît déjà. C'est assurer son désir de s'ouvrir à une nouvelle socialisation en lui montrant que ceux qui la lui proposent apprécient ce qu'il est et ce qu'il sait.

Les approches plurielles, et tout particulièrement l'éveil aux langues constituent des outils adaptés à la réalisation d'un tel projet éducatif.

## Références

- Audras I. & Leclaire F. (2012). « Penser et reconnaître l'altérité dès l'école pré-élémentaire : une voie pour l'inclusion des parents ». 3<sup>èmes</sup> Assises européennes du plurilinguisme, Observatoire européen du plurilinguisme. <[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/Education/article\\_leclaire\\_audras.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Education/article_leclaire_audras.doc)>, le 20 mai 2012.
- Audras I., Candelier M. & et Leclaire F. (2012). « Recherches et interventions de terrain au sein du projet régional Pluri-L - les choix d'une équipe de l'Université du Maine ». 3<sup>èmes</sup> Assises européennes du plurilinguisme, Observatoire européen du plurilinguisme.

---

<sup>1</sup> On parle aussi parfois de *clinique transculturelle*.



- <[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/Education/article\\_audras\\_candelier\\_leclair.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Education/article_audras_candelier_leclair.doc)>, le 20 mai 2012.
- Auger N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia.
- Beacco J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle / Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs\\_Geneva2010.asp#P58\\_2278](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278)>, le 20 mai 2012.
- Billiez J. & Moro M.-R. (éds) (2011). « L'enfant plurilingue à l'école ». *L'autre, Vol. 2*, 2 : 144-177.
- Bretegnier A. (à paraître). « Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relation ». In Bigot V., Bretegnier A. & Vasseur M.-T. (coord.). *Plurilinguisme, vingt ans après ?*. Actes du Colloque Pluri-L 2012.
- Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) / A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA) : <<http://carap.ecml.at/>>, le 20 mai 2012.
- Candelier M. (éd.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek - Duculot.
- Candelier M. (éd.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg. <<http://www.ecml.at/>>, le 20 mai 2012.
- Candelier M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In D. Cunningham, R. Freudenstein & C. Odé (éds), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*, FIPLV, Belgrave : 145-180.
- Candelier M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, 5 : 65-90. <<http://acedle.org/spip.php?rubrique56>>, le 20 mai 2012.
- Candelier M. et al. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg & Graz. <<http://carap.ecml.at/>>, le 20 mai 2012.

- Castellotti V. et Moore D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire / Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration* - [Etudes et ressources / Studies & Resources 4].
- Clerc S. (2008). Des langues-cultures : pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France. *Diversité*, janvier 2008, n°153.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)>, le 20 mai 2012.
- L'éveil aux langues dans le monde / Awaking to languages in the World : <<http://www.edilic.org/>>, le 20 mai 2012.
- Hawkins E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Herdina P. & Jessner U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Kervran M. (éd.) (2012). *Les langues du Monde au quotidien – Une approche interculturelle (Cycles 1, 2 et 3)*. CRDP, Rennes. <[http://crdp1.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/depliant\\_LDM5\\_bretagne%281%29.pdf](http://crdp1.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/depliant_LDM5_bretagne%281%29.pdf)>, le 20 mai 2012.
- Leclaire F. et Lemattre B. (2012). « Les approches plurielles – médiation à visée thérapeutique ? », *3<sup>èmes</sup> Assises européennes du plurilinguisme*. Observatoire européen du plurilinguisme : <[http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e\\_Assises/Programme\\_et\\_contributions/Politique/article\\_leclaire\\_lemattre.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/3e_Assises/Programme_et_contributions/Politique/article_leclaire_lemattre.doc)>, le 20 mai 2012.
- Lee-Simon D. & Moro M.-R. (2011). « L'enfant plurilingue à l'école - Introduction ». *L'autre*. Vol. 2, 2, 144.
- Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.
- Perregaux C., de Goumoëns Cl., Jeannot D. & de Pietro J.-F. (Dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Secrétariat général de la CIIP Neuchâtel. <[http://www.ciip.ch/domaines/politique\\_des\\_langues/eole](http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole)>, le 20 mai 2012.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives - problème central du développement*. Paris : PUF.

Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle :

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp?>](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp?>),

le 20 mai 2012.

# L'enseignement de la politesse dans la classe de français langue étrangère en Corée<sup>1</sup>

**BAE Jin Ah**

**(Université Inha)**

**PARK Dong-Yeol**

**(Université Nationale de Séoul)**

## **Résumé**

*La politesse est un élément crucial dans la communication interculturelle. Les conventions ainsi que les expressions de celle-ci sont différentes selon les langues et les cultures. Étant donné l'écart au niveau linguistique et culturel entre les deux langues et la référence à la langue première et à la culture d'origine, les Coréens apprenant le français en Corée risquent d'échouer quand ils veulent s'exprimer poliment en français lors d'interactions avec des locuteurs natifs francophones. Cette étude tente d'examiner quelques théories de la politesse ainsi que l'impolitesse liée au manque de compétence pragmatique chez les apprenants coréens. Elle se propose également de faire des suggestions concernant l'enseignement de la politesse dans la classe de français langue étrangère.*

*Politeness is a crucial element in intercultural communication. Customs and expressions of politeness could be different according to different languages and cultures. Given linguistic and cultural differences between Korean and French languages and cultures, Koreans who learn French in Korea depend on their first language and culture in expressing their politeness to French native speakers; however, their attempt could turn out to be a communication failure. This study will review some theories of politeness, and the failure of politeness related to lack of pragmatic competence in Korean learners. It will also make some suggestions about teaching politeness in the French as a foreign language classroom.*

## **Mots clés**

Politesse, stratégies linguistiques, enseignement de la politesse.

Politeness, Linguistic Strategies, Teaching Politeness.

---

<sup>1</sup> (N.d.E.) Cet article est une version remaniée du texte d'origine publié dans la revue *Synergies Corée* N° 3 (2012:103-113). Sa publication dans la *Revue japonaise de didactique du français* s'effectue dans le cadre d'une collaboration entre nos deux revues.

## 1 Introduction

La politesse est un phénomène qui joue un rôle crucial dans les échanges humains. C'est aussi un élément qui permet de rendre les échanges communicatifs agréables. Kerbrat-Orecchioni indique que de nombreux chercheurs admettent aujourd'hui qu'« il est impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 159). Depuis les années 1970, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'élaboration des principes ou des modèles de la politesse en s'appuyant sur l'idée de son universalité (Grice, 1975 ; Brown & Levinson, 1987 ; Leech, 1983). Cependant, beaucoup de recherches, en particulier celles menées dans le cadre de la pragmatique de l'interculturel et de la pragmatique de l'interlangue, ont permis de constater qu'il existe des variétés culturelles dans la politesse. Or, il s'avère que ces variétés pourraient être une source de difficultés chez les apprenants de langue seconde ou étrangère. Surtout, ces recherches ont mis en lumière le fait que les apprenants de langue étrangère se réfèrent souvent à leur langue première ou à leur culture d'origine pour exprimer la politesse en langue cible et cela peut causer des malentendus dans la communication interculturelle.

Depuis le milieu des années 80, l'approche communicative prévaut en Corée. On préconise donc l'interaction entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants afin de développer la compétence communicative. Cependant, l'interaction seule dans la classe ne semble pas suffisante pour développer la compétence pragmatique. Car la classe de langue n'offre pas assez d'occasions pour aborder toute la gamme des interactions humaines (Kasper, 1996), mais aussi l'enseignement du FLE tend facilement à se focaliser sur la grammaire et l'écrit bien que les Instructions Officielles Pédagogiques insistent sur l'acquisition de la compétence communicative des apprenants. Étant donné que les apprenants coréens ont peu d'occasion d'observer des échanges entre locuteurs natifs, les connaissances pragmatiques, c'est-à-dire la capacité à utiliser des connaissances linguistiques de façon appropriée dans une situation particulière, devraient être enseignées de façon explicite dans la classe de FLE. La politesse peut donc faire l'objet d'un enseignement particulier pour éviter des maladroites chez les apprenants par rapport à l'utilisation des expressions polies.

Afin de tenter de trouver des moyens d'enseigner la politesse dans la classe de français langue étrangère et de développer la compétence pragmatique, notamment la compétence à s'exprimer poliment en français, cette étude se propose d'abord

d'examiner quelques modèles de la politesse élaborés dans le domaine de la pragmatique. Par la suite, elle montre l'impolitesse liée au manque de compétence pragmatique chez les apprenants coréens. Enfin, on souhaite aussi proposer quelques suggestions pour l'enseignement de la politesse sans oublier les stratégies linguistiques que l'on peut utiliser lors des interactions avec des locuteurs natifs francophones.

## 2 Les modèles de la politesse

La politesse dans la pragmatique et la sociolinguistique est un domaine d'étude relativement nouveau, qui a vu le jour dans les années 1970. Plusieurs chercheurs ont tenté d'élaborer un modèle théorique permettant d'expliquer les différents phénomènes de la politesse. On trouve parmi eux Lakoff (1973, 1975), Leech (1983) et Brown & Levinson (1987), qui sont considérés comme étant des théoriciens incontournables dans les études sur la politesse. Ce qui est commun chez ces trois auteurs, c'est le fait qu'ils ont construit leurs modèles en se basant sur le principe de coopération de Grice (1975). Dans la présente section, nous allons tenter d'examiner quelques modèles de politesse. Avant de présenter ceux-ci, il semble nécessaire de passer en revue le principe de la coopération de Grice, qui constitue le fondement de plusieurs théories de la politesse.

Grice (1975), dans son article « *Logic and conversation* », met en avant le « principe de coopération ». Selon lui, nos échanges de paroles sont des efforts coopératifs et tous les participants à ces échanges se reconnaissant un but commun sont censés observer un principe, le principe de coopération. Grice distingue quatre maximes conversationnelles comme suit : la maxime de quantité, la maxime de qualité, la maxime de pertinence et la maxime de modalité. La première maxime, dite maxime de quantité, est en lien avec la quantité d'informations optimales que le locuteur doit fournir. La deuxième maxime, soit la maxime de qualité, renvoie à la sincérité et à la véracité de ce que dit le locuteur. Ensuite, la troisième maxime, celle de la pertinence, relève de la validité du message pour laquelle le locuteur doit parler de quelque chose qui est lié au sujet de la conversation. En dernier lieu, la maxime de modalité définit la manière dont l'information est communiquée. Grice, dans son article publié en 1975, mentionne brièvement qu'il y a certainement d'autres maximes (esthétique, sociale ou morale), comme par exemple « soyez poli », qui sont souvent observées par les participants dans les échanges communicatifs (Grice, 1975 : 47). Sa brève mention de la maxime portant sur la politesse a suscité l'intérêt des chercheurs et les a amenés à formuler des règles et des principes à ce sujet.

Venons-en à une deuxième contribution théorique. George Lakoff est considéré comme un précurseur de la théorie de la politesse, car il a examiné pour la première fois celle-ci dans une perspective pragmatique (Eelen, 2001). D'après lui, la politesse a été développée par les sociétés afin de réduire les conflits dans les interactions personnelles (Lakoff, 1975 : 64). Il définit donc la politesse comme étant « un moyen de minimiser le risque de confrontation dans un discours ». Lakoff, qui s'est inspiré des maximes de Grice, propose d'abord « des règles de compétence pragmatique » qui se formulent ainsi : 1) Soyez clair 2) Soyez poli. Il explique que, si le but principal du locuteur est la communication, il tente d'être clair afin de transmettre son intention sans ambiguïté. Par contre, si son but principal est d'indiquer la relation selon le statut des participants dans un discours, le locuteur préfère mettre l'accent sur la politesse plutôt que d'être clair (Lakoff, 1973 : 296). Comme Lakoff l'a précisé, la première règle, celle de la clarté (Soyez clair), est inspirée du principe de coopération de Grice, dont il rappelle « les règles de la conversation ». Indiquant que ces dernières sont souvent transgressées pour des raisons de politesse, Lakoff, en ajoutant sa deuxième règle (Soyez poli), suggère les « règles de la politesse » que voici : 1) Ne vous imposez pas 2) Donnez le choix 3) Mettez votre interlocuteur à l'aise. Lakoff note que lorsqu'il y a un conflit entre la clarté et la politesse, dans la plupart des cas, c'est la politesse qui l'emporte, car dans une conversation, il est plus important d'éviter l'offense que de transmettre le message avec clarté (Lakoff, 1973 : 297).

Leech (1983) traite la politesse dans le cadre de la rhétorique interpersonnelle, qui comprend le principe de coopération de Grice, le principe de politesse et le principe d'ironie. Parmi ces principes, le principe de politesse consiste en six maximes qui ont été élaborées à partir des notions de « coût » et de « bénéfice ». Tout comme le modèle de Lakoff, le principe de politesse de Leech tente de compléter le principe de coopération de Grice et d'expliquer pourquoi les gens transgressent les maximes de Grice. Pour Leech, la politesse a pour rôle de « maintenir l'équilibre social et les relations amicales qui nous permettent d'emblée de supposer que notre interlocuteur est coopératif<sup>2</sup> » (Leech, 1983 : 82). Il adopte le principe de coopération de Grice dans son élaboration du modèle de la politesse mais indique, cependant, que le seul principe de coopération ne peut expliquer pourquoi les gens sont souvent indirects, moins informatifs lorsqu'ils transmettent ce qu'ils veulent dire. D'après Leech, le non-respect

<sup>2</sup> Notre traduction de : « ... To maintain the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place ».

délibéré des maximes conversationnelles pourrait être interprété comme étant un moyen de respecter le principe de politesse. Dans le cadre de son travail sur la rhétorique interpersonnelle, il propose six maximes de politesse qui se basent sur les notions de « coût » et de « bénéfice ». Leech explique que la politesse revient à minimiser l'expression des convictions impolies et à maximiser l'expression des convictions polies, en notant que le deuxième point est moins important que le premier (Leech, 1983 : 81).

En dernier lieu, selon la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1978, 1987), la politesse est considérée comme étant un moyen d'évitement du conflit. Pour élaborer une théorie universelle de la politesse, ils adoptent la notion de « face » de Goffman, qui se définit comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent que celle-ci prend au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967 : 5). Dans leur théorie, ils introduisent deux aspects de la face, la « face négative » et la « face positive ». La « face négative » correspond à ce que Goffman décrit comme étant « les territoires du moi », soit un désir de ne pas être dérangé. Par contre, la « face positive » renvoie au désir d'être approuvé dans son action et elle est en lien avec une expression de solidarité. Ils supposent également que certaines actions comme 'demander', 'refuser', 'donner un conseil' sont intrinsèquement menaçantes pour la « face ». Ces actions sont nommées par les auteurs « FTAs » (*Face-Threatening Acts*)<sup>3</sup> (Brown et Levinson, 1987 : 60). Brown et Levinson considèrent que l'utilisation des énoncés indirects conventionnels fait partie de la politesse négative dans la mesure où ils sont utilisés par le locuteur afin de maintenir la face négative de l'interlocuteur (le désir de ne pas être dérangé). À propos du choix des stratégies de politesse, ils proposent trois facteurs qui influencent le choix : la distance sociale entre le locuteur et l'interlocuteur, le pouvoir que l'interlocuteur possède sur le locuteur et le degré de gravité du FTA. En proposant ces trois facteurs qui influencent le choix des stratégies de politesse, ils expliquent que plus la distance sociale entre les interlocuteurs est grande, plus l'écart du pouvoir relatif entre eux est augmenté, et que plus le degré de gravité du FTA est élevé, plus on est censé utiliser des stratégies supposément plus polies.

Les modèles de la politesse élaborés par Lakoff, Leech et Brown et Levinson se prétendent universels. C'est-à-dire qu'ils se prétendent capables d'expliquer la plupart des phénomènes culturels de la politesse. Cependant, certains chercheurs, notamment

---

<sup>3</sup> Les AMF (en français) : les Actes Menaçants pour la Face.



des chercheurs travaillant en Asie, remettent en question l'universalité de leurs théories, plus particulièrement celle de Brown et Levinson, en critiquant principalement le fait que leur théorie se base uniquement sur les cultures occidentales et que, par conséquent, elle présente un biais ethnocentrique (voir par exemple Ide, 1989). Bien que ces théories présentent quelques lacunes en effet ethnocentriques pour expliquer tous les phénomènes de politesse, les enseignants de français langue étrangère peuvent s'inspirer des travaux analysés ci-dessus pour faire comprendre aux élèves comment fonctionne l'interaction sur le plan de la politesse, plus particulièrement dans les cultures occidentales.

### **3 L'impolitesse liée au manque de compétence pragmatique des apprenants coréens**

En général, la compétence pragmatique est considérée comme étant une compétence difficile à acquérir chez les apprenants de langue étrangère, car elle exige non seulement des connaissances linguistiques ou sociolinguistiques, mais également la capacité d'utiliser ces connaissances de façon appropriée dans une situation donnée. En ce qui concerne les étudiants coréens, étant donné que les occasions de rencontrer les locuteurs natifs ou d'observer leurs conversations sont limitées, il semble plus difficile d'acquérir cette compétence. Les chercheurs affirment que même les apprenants de niveau avancé sur le plan linguistique ne possèdent pas toujours le même niveau de compétence pragmatique (Blum-Kulka, 1982 ; Thomas, 1983 ; Kasper et Rose, 2002). Un des domaines qui est en lien étroit avec la compétence pragmatique est l'utilisation des atténuateurs (*downgraders* en anglais). Les atténuateurs renvoient à l'ensemble des procédés employés par le locuteur pour réduire les risques et les obligations résultant de son acte de langage (Meyer-Hermann & Weingarten cités dans Thaler, 2008 : 195). Quand il s'agit des atténuateurs utilisés dans une requête, ceux-ci ont pour fonction de réduire le degré d'imposition de demande et de préserver la face des interlocuteurs. Il existe plusieurs façons permettant aux locuteurs d'atténuer la force d'imposition de sa demande : le choix syntaxique : « *Ça te dérangerait de [me] passer tes notes du cours d'hier ?* » ; le choix du mode verbal : « *Voudrais-tu ranger la vaisselle ?* » ; ou le choix lexical : « *Peux-tu ranger la vaisselle, s'il te plaît* ». L'absence des atténuateurs n'affecte pas la compréhension d'un énoncé comme une formule de demande, mais elle a un impact sur la perception de la politesse des énoncés. De plus, s'il s'agit d'un apprenant de niveau avancé sur le plan linguistique, il risque d'être considéré comme une

personne impolie par les locuteurs natifs de la langue cible. Par contre, l'emploi des atténuateurs en langue étrangère n'est pas toujours facile pour les apprenants, car elle exige une compétence pragmatique plus avancée. C'est aussi le cas des étudiants coréens. Les exemples ci-dessous montrent comment le manque d'atténuateurs peut affecter la perception de la politesse des énoncés. Ils comparent les formules de demande utilisées par les apprenants coréens à celles utilisées par les locuteurs natifs lors des situations de demande<sup>4</sup>.

« **Situation 1** »

Un étudiant demande à un professeur qu'il ne connaît pas d'ouvrir la porte de la bibliothèque, car il a plusieurs livres dans les bras.

**Les apprenants coréens**

Pardon, mais voulez-vous ouvrir la porte ?

Est-ce que vous pouvez ouvrir la porte ?

Excusez-moi, ouvrez la porte, **s'il vous plaît** !

Monsieur, la porte, **s'il vous plaît** !

Excusez-moi, monsieur, pouvez-vous ouvrir la porte pour moi, **s'il vous plaît** ?

**Les locuteurs natifs francophones**

**Pourriez-vous** m'ouvrir la porte, **s'il vous plaît** ?

Est-ce que vous **pourriez** m'ouvrir la porte, **s'il vous plaît** ?

**S'il vous plaît**, monsieur, **pourriez-vous** m'ouvrir la porte ?

**Pourriez-vous** m'aider à ouvrir la porte, **s'il vous plaît** ?

**Pourriez-vous avoir la gentillesse** d'ouvrir la porte pour moi ?

« **Situation 2** »

Un étudiant demande à un professeur qu'il connaît bien de lui écrire une lettre de recommandation pour un programme de maîtrise.

**Les apprenants coréens**

Est-ce que vous pouvez écrire la lettre pour moi ?

Pouvez-vous écrire une lettre de recommandation pour moi ?

---

<sup>4</sup> Les exemples sont tirés d'une étude inédite, menée par les auteurs, portant sur les stratégies de politesse utilisées par les apprenants coréens apprenant le français langue étrangère. Les apprenants coréens qui ont participé à cette étude étaient des étudiants ayant le niveau intermédiaire ou avancé du français. Les

Prof, vous pouvez écrire une lettre de recommandation pour moi, **s'il vous plaît** ?

Est-ce que vous **pourriez** écrire une lettre de recommandation ?

Professeur, j'ai besoin d'une lettre de recommandation.

Je veux recevoir votre lettre de recommandation.

### **Les locuteurs natifs francophones**

**Pourriez-vous** me faire une lettre de recommandation ?

**Je me demandais s'il était possible** que vous me fassiez la lettre de référence dont j'ai besoin.

**Vous serait-il possible** de me rédiger une lettre de recommandation pour mon programme de maîtrise, **s'il vous plaît** ?

**J'aimerais savoir si vous pouviez** m'écrire une lettre de recommandation.

**J'aimerais beaucoup** que vous me l'écriviez.

### **« Situation 3 »**

Un professeur demande à son ancien étudiant qui travaille dans une agence de voyage de lui envoyer une brochure d'informations sur la Turquie.

### **Les apprenants coréens**

Est-ce que tu peux m'envoyer des brochures d'informations sur la Turquie ?

Je peux te demander des brochures d'informations ?

Est-ce que tu me donnes tes brochures d'informations ?

J'ai besoin des brochures d'informations, **s'il te plaît** !

S'il y a quelques brochures, envoie-moi, **s'il te plaît** !

### **Les locuteurs natifs francophones**

**Crois-tu** pouvoir m'envoyer quelques brochures ?

Est-ce que **par hasard** t'aurais des brochures d'informations ?

**S'il te plaît, pourrais-tu** m'envoyer des brochures d'informations sur la Turquie ?

**Pourrais-tu** m'envoyer des brochures **si cela ne te dérange pas** ?

**Je me demandais si tu pouvais pas** m'envoyer des brochures d'informations.

Les exemples précédents nous font constater que les apprenants coréens ont

tendance à formuler une demande sans avoir recours à des atténuateurs ou en utilisant moins d'atténuateurs que les locuteurs natifs. Tandis que les locuteurs natifs utilisent une grande variété d'atténuateurs (je me demandais..., vous serait-il possible..., par hasard..., si cela ne te dérange pas, etc.) et une combinaison de plusieurs atténuateurs dans leurs formules de demande, les apprenants coréens montrent une tendance à utiliser un seul atténuateur, s'ils l'utilisent, notamment le conditionnel (pourrait ou pourriez) et le marqueur de politesse (s'il te plaît !, s'il vous plaît !). De plus, bien que les apprenants coréens utilisent un atténuateur comme 's'il te plaît' ou 's'il vous plaît' dans leurs formules de demande, s'ils formulent une demande en ayant recours à l'impératif (« Excusez-moi, ouvrez la porte, s'il vous plaît ! » ; « S'il y a quelques brochures, envoie-moi, s'il te plaît »), leurs formules de demande peuvent être perçues comme un ordre plutôt qu'une demande atténuée. Ceci démontre que la compétence pragmatique des apprenants coréens, dans le cas présent, la capacité d'utiliser des atténuateurs, ne correspond pas à leur compétence linguistique, bien qu'ils possèdent un niveau intermédiaire ou avancé en français. Cette asymétrie entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique risque de les amener à être perçus à tort comme un locuteur impoli par les locuteurs natifs.

#### **4 Comment peut-on enseigner la politesse dans la classe de français langue étrangère en Corée ?**

##### **4.1 L'enseignement des mots et des expressions routinières portant sur des formules de politesse**

Quand on s'adresse à quelqu'un, la première chose à faire serait de choisir un terme d'adresse. Le pronom d'adresse devrait être le premier objet de l'apprentissage des apprenants coréens en tant que mot routinier portant sur la politesse. Si l'on considère le degré de politesse, on peut dire que le « vous » est plus poli que le « tu ». Mais, le choix d'un pronom d'adresse adéquat dans une situation donnée n'est pas toujours une tâche aisée chez les étudiants coréens parce que les critères de ce choix sont flous. De plus, c'est souvent un sujet à négocier avec son interlocuteur. En général, le vouvoiement est utilisé pour s'adresser aux inconnus ou pour les personnes envers lesquelles on doit faire preuve d'un certain respect. On utilise également le vouvoiement dans les situations pour lesquelles un certain formalisme est requis. Par contre, le tutoiement est utilisé pour s'adresser aux proches, entre jeunes ou entre membres d'une même famille, etc. Il est souvent utilisé dans un contexte où moins de formalité est requise. En ce qui

concerne les apprenants coréens, étant donné que la culture coréenne est basée sur les relations interpersonnelles hiérarchiques selon l'âge, le statut social, etc., ils peuvent faire le choix entre le tutoiement et le vouvoiement en fonction de ces critères plutôt que de l'intimité avec leur interlocuteur ou bien de la situation de communication. Cependant, si un collègue ou une personne âgée demande le tutoiement, il faudrait savoir utiliser le tutoiement sans être gêné, car le refuser peut être interprété comme un désir de mettre une distance avec son interlocuteur.

Par ailleurs, il existe des expressions utilisées au sein des énoncés qui permettent de rendre ceux-ci plus polis. En particulier, les formules routinières désignent les expressions non analysables qui sont employées dans des situations particulières (House, 1996). Quand il s'agit de formules de politesse, elles font partie des expressions linguistiques conventionnelles comme « s'il vous plaît », « serait-il possible de... », « pourriez-vous... », « je me demandais si tu pourrais... », etc. Pour ainsi dire, un choix syntaxique tel que « *Ça te dérangerait de ranger la vaisselle ?* » ou « *Serait-il possible de parler plus fort ?* » indique l'intention du locuteur de réduire la gravité d'imposition de sa demande. Et un choix lexical du type « Range la vaisselle, *s'il te plaît !* » ainsi que le choix du verbe modal « Tu *voudrais* ranger la vaisselle ? » peuvent contribuer également à rendre des énoncés plus indirects et plus polis. House (1996) appelle ces formules « îles de fiabilité » (*islands of reliability*) dans la mesure où la maîtrise de ces formules permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise dans leur usage de la langue et d'interagir de façon plus appropriée lors d'échanges avec des locuteurs natifs. House indique également que, dans bien des cas, des apprenants de niveau avancé peuvent rencontrer des échecs, au niveau pragmatique, à cause de l'utilisation inadéquate des expressions routinières. Si la maîtrise de ces formules constitue un des éléments essentiels relatif à la compétence pragmatique, l'enseignement des routines portant sur des formules de politesse dans la classe de langue pourrait aider les apprenants à produire des énoncés polis.

#### **4.2 Prise de conscience des aspects culturels de la politesse**

Il est banal d'observer que la politesse est un élément culturel qui varie selon les langues et les cultures. Pour cette raison, les tentatives d'exprimer la politesse en français de la part des apprenants peuvent échouer ou causer des malentendus à cause du manque des connaissances culturelles de la communauté linguistique de la langue cible. Or on a observé que le rôle de la conscience est important dans l'acquisition de la compétence pragmatique parce que les apprenants n'acquièrent que des connaissances

auxquelles ils font attention, soit les formes linguistiques, soit les connaissances pragmatiques. Un des moyens de faire prendre conscience des aspects culturels de la politesse, c'est d'observer les interactions entre locuteurs natifs dans lesquelles la politesse est requise. Cependant, s'il s'agit d'une classe en Corée, et comme les apprenants ont peu d'occasions d'observer ces interactions, il est nécessaire d'utiliser d'autres moyens afin de développer leur compétence pragmatique.

Une des activités que l'on peut utiliser pour attirer l'attention des apprenants sur les aspects culturels de la politesse, c'est bien sûr le multimédia (vidéo ou film) qui leur permet d'observer des exemples de communication entre locuteurs natifs. Ainsi, afin d'enseigner les aspects culturels de la formulation d'excuses, l'enseignant peut d'abord demander aux apprenants de dire des formules qu'ils utiliseraient pour présenter des excuses en coréen ainsi qu'en français, en leur donnant des situations particulières dans lesquelles les excuses sont requises. Par la suite, l'enseignant présentera des scènes de vidéo ou de films en français qui permettent d'observer cet acte de langage entre des locuteurs natifs. Après le visionnement de ces scènes, l'enseignant peut inviter les apprenants à comparer les similarités et les différences entre le coréen et le français sur la façon dont on fait des excuses. Cette activité peut simultanément fournir l'occasion de faire attention aux interactions entre les locuteurs natifs par rapport à un acte particulier, et de permettre d'être plus sensible aux différences culturelles.

#### **4.3 Informations métapragmatiques portant sur le degré de politesse**

Grandcolas (2000) remarque que les apprenants ont besoin de faire des liens entre les formes linguistiques, l'usage pragmatique et les conditions qui gouvernent cet usage. De plus, elle insiste sur le fait que ces éléments doivent être mis en évidence dans les manuels et la pédagogie. House (1996) a fait une expérimentation pour connaître le rôle des informations métapragmatiques dans le développement de la compétence pragmatique. Pour cette expérimentation, deux versions de cours communicatifs ont été enseignées à des apprenants allemands de niveau avancé apprenant l'anglais. Pendant quatorze semaines, un groupe d'apprenants participe à un cours qui fournit de façon explicite des informations métapragmatiques, et un autre groupe participe à un cours qui ne fournit pas ces informations. Le résultat est clair : bien que la compétence pragmatique soit améliorée dans ces deux groupes d'apprenants, les résultats du groupe qui bénéficie explicitement des informations métapragmatiques sont supérieurs à ceux de l'autre groupe, qui est privé de ces informations. Lorsque l'on enseigne la politesse dans la classe de français langue étrangère, on a tendance à donner une liste des

expressions disponibles dans une situation donnée sans donner pour autant les critères du choix des énoncés ni les informations portant sur le degré de politesse. En particulier, si l'enseignant manque de connaissances pragmatiques dans la langue enseignée, il se peut qu'il ait lui-même de la difficulté par rapport aux choix des énoncés. Cependant, si ces énoncés étaient fournis avec le degré de politesse ainsi que les fonctions pragmatiques, comme l'indique le tableau ci-dessous, les enseignants ainsi que les apprenants pourraient choisir un énoncé adéquat en s'appuyant sur des critères plus précis.

Politesse	Exemple	Remarque
☞*	Fermez la fenêtre !	Un ordre, un acte illocutoire direct et clair adressé à l'interlocuteur, à la limite de l'impolitesse.
**	Fermez la fenêtre, s'il vous plaît (je vous prie) !	Un ordre, un acte direct et clair adressé à l'interlocuteur, mais en y ajoutant une tournure : « s'il vous plaît » ou « je vous prie » à la fin de la phrase, relevant de la politesse la plus élémentaire.
***	Vous voudrez bien fermer la fenêtre.	« Vouloir » au futur simple a ici la valeur d'un ordre moins fort que l'impératif. Un acte moins direct que les deux énoncés précédents.
****	Voulez-vous bien fermer la fenêtre ? (Pouvez-vous... ?)	Le passage à la forme interrogative est un acte de demande au lieu d'un ordre.
*****	Pourriez-vous fermer la fenêtre ? (Voudriez-vous... ?)	Le conditionnel marque un certain retrait par rapport à la demande.

« Les stratégies de politesse utilisées pour demander de fermer la fenêtre » (Pu Zhihong, 2003).

Ainsi, nous pouvons enseigner la variété des formules plus précisément, en donnant des informations métapragmatiques comme le degré de politesse et les fonctions pragmatiques. Cette variété est très liée à l'utilisation du caractère indirect des énoncés

qui est un moyen permettant d'exprimer la politesse, dans la mesure où les énoncés indirects donnent plus d'options à l'interlocuteur. L'indirection (anglais « *indirectness* ») est un terme utilisé pour désigner le degré de transparence illocutoire des énoncés<sup>5</sup>.

## 5 Conclusion

D'après Bialystok (1993), les enfants en cours d'apprentissage de la L1 et les apprenants adultes d'une L2 font face à des tâches différentes d'apprentissage. Tandis que les enfants acquièrent des stratégies pragmatiques dans leur langue maternelle par l'interaction avec leurs parents ou leur entourage, les apprenants adultes d'une L2 n'ont pas beaucoup d'occasions de développer la compétence pragmatique. Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons tendance à penser que l'enseignement des aspects pragmatiques est réservé seulement aux apprenants de niveau avancé. Cependant, l'enseignement de la politesse ne devrait pas s'adresser uniquement à ce type de public. La question de la politesse se pose dès le début de l'apprentissage, lorsqu'on travaille sur les présentations et salutations. Il serait donc nécessaire d'enseigner la politesse, et ce, dès les premières séances d'apprentissage.

## Références

- Bialystok E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (éds), *Interlanguage pragmatics*. New York : Oxford University Press, 22-42.
- Blum-Kulka S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language : a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3 : 29-59.
- Brown P. & Levinson S.-C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Eelen G. (2001). *A Critique of politeness theories*. Manchester : St. Jerome Publishing.

---

<sup>5</sup> La demande de fermer la porte peut prendre plusieurs formes, exprimées par les différents degrés d'indirection des énoncés, comme « Ferme la porte ! », « J'aimerais bien que tu fermes la porte. », « Tu veux fermer la porte ? », « Peux-tu fermer la porte ? », « Tu voudrais fermer la porte ? », « Tu pourrais fermer la porte ? », « La porte est ouverte ! », « Il y a des courants d'air », etc. (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Pour cette raison, l'indirection des énoncés a été étudiée en lien avec la politesse (Leech, 1983 ; Brown & Levinson, 1987).



- Grandcolas B. (2000). Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère ? *Les langues modernes* 20 (1) : 52-59.
- Grice H.-P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics* 3 : 41-58.
- House J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language : Routine and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 18 : 225-251.
- Ide S. (1989). Formal forms and discernment : two neglected aspects of universals of linguistic politeness ». *Multilingua* 8/2-3 : 223-248.
- Kasper G. (1996). Introduction : Interaction Pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 18 : 145-148.
- Kasper, G. & Rose, K.-R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford : Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1992). *Les Interactions verbales*. Tome 2, Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005). *Les Actes de langage dans le discours : théories et fonctionnemen*. Paris : Armand Colin.
- Lakoff R. (1973). The Logic of politeness : or minding your p's and q's. *Chicago Linguistics Society* 8 : 292-305.
- Lakoff R. (1975). Language theory and the real world. *Language Learning* 25 (2) : 309-338.
- Leech G.-N. (1983). *Principles of pragmatics*. London : Longman.
- Pu Z.-H. (2003). *La Politesse en situation de communication sino-française*. Paris : L'Harmattan.
- Thaler V. (2008). L'Enjeu de la compétence pragmatique en langue étrangère : une étude sur les procédés de mitigation en allemand L1 et L2. *Revue de linguistique appliquée*, vol. 11, 3 : 193-214.
- Thomas J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 : 91-112.