

Enseignement en numérique des écritures japonaises dans un cursus universitaire

- Quel impact ? Quels enjeux ?-

TAKAHASHI Nozomi

Université Bordeaux Montaigne, CLLE-ERSSàB, UMR5263

Résumé

Notre texte présente un dispositif hybride de formation à la maîtrise des *kanji*, idéogrammes dont la connaissance détermine le succès de l'ensemble des apprentissages en japonais. Après une présentation du système graphique dans sa dimension historique (Shimamori, 2002), et du mode traditionnel d'apprentissage, on expose le contexte d'intervention (1^{ère} année de Licence) et les objectifs de l'expérimentation d'un outil numérique complémentaire, motivant et autonomisant : le dispositif comprend un cours en présentiel associé à une plate-forme *e-campus*. La problématique d'apprentissage doit prendre en compte une forte diversité des apprenants (Lin-Zucker et al., 2011) en termes cognitifs, socio-affectifs, de niveau et de biographie langagière. Sont examinés l'environnement d'apprentissage et les conditions de réemploi des acquis. Face à un taux d'abandon traditionnellement élevé, le dispositif est-il plus efficace ? On dresse un bilan équilibré sous l'angle de la réception, de la production, de la démarche cognitive observée et des connaissances finales de l'action entreprise. (Develotte, 2010) Des pistes sont tracées, pour une meilleure mise en convergence des objectifs, en termes linguistiques, culturels et de développement personnel de l'étudiant.

Mots-clés: caractères chinois, dispositif hybride, cursus universitaire

1 Questions préalables

Cette participation à la journée d'études organisée à Grenoble autour du projet *Innovalangues* nous donne une opportunité intéressante : avant toute idée d'élaboration d'un test de positionnement et de diagnostic adéquat, celle de réfléchir à un dispositif mis en place à l'Université Bordeaux Montaigne, dispositif visant à une formation sur *e-campus* au système graphique du japonais. Nous rappellerons d'abord rapidement les caractéristiques de ce système.

1.1 Système graphique du japonais

Comme le soulignent différents auteurs (Malherbe, 1995, Shimamori, 2002), le japonais « est de loin le système le plus complexe de toutes les langues du monde : c'est un mélange de caractère chinois (*kanji*) et de deux systèmes phonétiques appelés *kana* (*hira-gana* et *kata-kana* inventés par les Japonais. » (Shimamori, 2002). L'acquisition de cet appareil cognitivo-conceptuel impose un programme d'éducation. Nous parlerons peu ici des *kana*, qui constituent deux syllabaires distincts, destinés à adapter l'écriture chinoise à la langue japonaise et, ultérieurement, à transcrire les mots empruntés à des langues occidentales. L'essentiel de notre travail porte sur les *kanji*.

Shimamori précise (ibidem) : « Les idéogrammes, *kanji*, furent introduits vers le Vème siècle par

les Chinois, au cours d'échanges et de missions entre les deux nations. Aujourd'hui environ deux mille *kanji* sont obligatoires (*kanji* dits « usuels » : *joyô-kanji*, pour pouvoir lire sans difficulté un journal et des textes courants. Des romans et des textes scientifiques peuvent comporter des *kanji* qui ne font pas partie des *kanji* dits « usuels » » (Shimamori, 2002 : XI).

Concernant la forme des *kanji*, Shimamori (2002 : X) indique ainsi : « Une partie des *kanji*, faisant partie du vocabulaire de base, sont des images simplifiées ou des représentations symboliques (ex. 山 « montagne », 川 « rivière », 上 « dessus », 下 « dessous », 一 « un », 二 « deux », 三 « trois »), mais la majorité d'entre eux sont composés de deux parties : partie phonétique donnant une des prononciations possible du *kanji* concerné, et partie sémantique, appelée « clef » qui indique que le mot en question est en relation avec par exemple l'homme, l'eau, l'arbre, le cheminement, etc. » .

Tamba (1986 : 85), affine cette catégorisation en établissant une Typologie des *kanji*. Elle définit quatre possibilités de création d'un *kanji* : soit conforme au *croquis* (*shôkei*), ou dessin ; soit métalinguistique (*shiji*), d'après le mode de composition ; soit sémantique (*kai-i*), soit encore phono-sémantique (*kei-sei*). On voit la complexité qu'un tel système peut représenter pour l'apprentissage .

Il faut ajouter, pour une autre caractéristique sur la complexité du processus d'acquisition, que deux types de lecture co-existent. Ainsi, Galan (1995 :5) rappelle le principe du système graphique présenté plus haut en insistant sur son origine : « Ecrire nécessite en japonais l'utilisation de deux sorte de signes : les *kanji* qui sont des caractères chinois et les *kana*, *hiragana* et *katakana*, qui sont deux syllabaires de 46 signes chacun. ». Puis il développe ce point : « Chinois et japonais étant deux langues radicalement différentes, la prononciation des *kanji* a perdu son caractère unique et monosyllabique et un même caractère peut avoir en japonais des lectures différentes, mono- ou polysyllabiques, suivant « l'environnement » dans lequel il apparaît : 木 (arbre) se lira suivant les cas *boku*, *moku*, *-ko*, ou *ki* ; 人 (personne) *jin*, *nin*, ou *hito* ; 上 (dessus/haut) *jô*, *shô*, *uwa*, *kami*, *ue*, *a-* ou *nobo-*, etc. » .

Shimamori (2002 : XII) synthétise : « Les *kanji* ont en principe deux types de lecture ; lecture *on* ou sino-japonais (音読み *on-yomi*) et lecture *kun* ou japonais (訓読み *kun-yomi*). La lecture *on* est une prononciation plus ou moins correcte du son chinois que les Japonais s'efforcèrent de produire. La lecture *kun* est la transposition, l'interprétation en langue japonaise du sens propre à chacun de ces signes. »

On admettra que les difficultés posées par cet apprentissage sont déterminantes, si l'on sait que la connaissance des *kanji* est un préalable à toute utilisation du manuel, toute lecture de textes authentiques (journal, *blog*...), toutes activités communicatives écrites, toute recherche d'information et tout accès aux médias. Il n'est donc pas étonnant que le système éducatif japonais impose à tout élève, de l'enseignement primaire à la fin du collège, l'acquisition de 2000 idéogrammes, outre les deux syllabaires de 46 signes chacun déjà mentionnés.

1.1.2 Enseignement des *kanji* dans un cursus universitaire

Nous rendons compte maintenant d'une expérience (qui est aussi une expérimentation : une manière de valider un dispositif). Elle s'inscrit dans un cursus universitaire, la mise en place d'un enseignement appuyé sur le numérique des écritures japonaises. Ce travail s'est effectué au département d'études japonaises de l'Université Bordeaux Montaigne.

Il faut dans un premier temps souligner l'importance de la question de la maîtrise du système graphique pour la réussite des étudiants dans un cursus de japonais langue étrangère, c'est-à-dire dans un environnement d'apprentissage beaucoup moins favorable que dans le système éducatif national évoqué ci-dessus. D'autre part, les effectifs sont importants pour les deux filières, en LLCE et en LEA, d'où une individualisation très faible de l'enseignement à ce niveau : un cours magistral se donne en amphithéâtre avec plus de 300 étudiants de 1ère année.

Lors d'une première année universitaire, le curriculum de langue se compose des éléments d'enseignement suivants : « Grammaire et syntaxe ». « *Kanji* ». « Expression écrite ». « Oral ». Les cours de grammaire ou de *kanji* sont des cours qui sont voués à transmettre des savoirs, les autres cours, tels que Expression écrite et Oral sont censés viser au réemploi et à l'utilisation des connaissances dans divers contextes, avec pour support des activités langagières écrites ou orales. Les cours de grammaire et d'apprentissage des *kanji* ont donc pour objectif de faire pratiquer le japonais sous différentes formes et d'établir ainsi un continuum entre savoirs et savoir-faire.

On rappellera utilement que la méthodologie classique est la suivante : en général, le cours de *kanji* décrit plus haut demande un apprentissage relativement asynchrone, l'effort principal de l'apprenant étant différé dans le temps. L'enseignant présente des *kanji* à apprendre : il expose la forme et les traits, le sens, les lectures, et le lexique, s'aidant du manuel conçu par l'enseignant-référent, d'un cahier d'écriture et d'un cahier d'exercice sur papier. L'apprentissage est accompagné par des travaux à faire à la maison et d'un mini-test en cours de semestre.

La perspective pédagogique, il faut le souligner si besoin était, n'est pas liée à des finalités actionnelles - nous voulons ici, évidemment, faire référence à une perspective qui serait celle du CECRL et sur laquelle nous reviendrons plus loin - mais à la constitution d'un savoir linguistique que des travaux dirigés permettront de rendre opérationnels dans des tâches qui s'offriraient en milieu social.

Les résultats obtenus dans le cadre d'une telle méthodologie sont à l'origine de l'expérimentation d'un outil différent qui fait l'objet de cet article. Si l'on s'en tient aux chiffres indicatifs des trois dernières années, on observe un taux d'échec significatif lié, de l'avis général, à l'apprentissage des écritures. Le résultat en est que le seuil des étudiants qui vont passer en 2ème année n'excède pas 30% à la fin de l'année universitaire, soit après les sessions de rattrapage. Les redoublements sont par conséquent considérables. Plus gravement, les difficultés d'apprentissage éprouvées par les étudiants débutants complets (ceux qui n'ont pas étudié le japonais lors de leur scolarité secondaire) provoquent souvent l'abandon dès la fin du premier semestre.

Il était donc logique que le département ressente le besoin de créer un soutien pédagogique pour les

étudiants de L1. Le choix d'un modèle d'appui numérique a été fait, conformément au potentiel technique de notre université et à des options pédagogiques visant à l'innovation.

2 Formation hybride

En 2015, nous avons commencé par mettre en place un atelier de formation des enseignants de l'équipe constituée. Cet atelier a bénéficié d'un budget qui a permis d'associer aux enseignants référents des étudiants-stagiaires, avec vocation d'être assistants dans l'opération. En ce qui nous concerne, c'est une enseignante référente et deux étudiants-stagiaires, une fille et un garçon inscrits en Master 1 d'études japonaises, qui ont entamé l'opération.

Comme dit plus haut, c'est alors à la mise en œuvre d'un dispositif hybride sur la plateforme « *e-Campus* » de l'Université Bordeaux Montaigne que l'équipe s'est attelée. Cette plateforme peut permettre l'ajout d'un cours complémentaire à un cours présentiel ou même la mise en place d'un élément d'enseignement. Selon la nécessité, les participants d'un cours peuvent communiquer entre eux sur un « forum ». Chaque cours peut être connecté à des réseaux de type associatif comme *Facebook* ou *Twitter*. Des ressources extérieures numérisées, par exemple un dictionnaire des *kanji*, sont proposées et on favorise ainsi un apprentissage à distance, plus souple, avec plus d'autonomie,

Sur la plateforme, des exercices en ligne accompagnent le cours en présentiel. L'objectif était, au départ, de donner en plus un outil apprentissage numérisé. On voulait ainsi augmenter la motivation, ce à quoi pouvait contribuer l'aspect ludique de certaines activités. Une autre idée était d'installer chez les apprenants un rythme de travail qui leur convienne (nombre d'étudiants ont une activité salariée à temps partiel) pour la révision, la vérification après chaque cours et pour la préparation de l'évaluation, qui est lourde.

La conception du dispositif ne se distingue pas fondamentalement de ce que Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 481) entendent par formation hybride : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. ».

L'intérêt du dispositif hybride pour l'apprentissage est, bien sûr, qu'il va accroître l'autonomie de l'apprenant, en ce sens qu'il lui donne l'occasion de prolonger le cours. Comme l'écrivent les auteurs du CECRL (2001: 110) : « (...) Lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. »

Il nous semble important, au-delà de ces considérations méthodologiques ou pédagogiques, de souligner dans les termes où le font Docq, Lebrun et Smidts (2010 : 49), que c'est tout le système

épistémologique – celui de la construction des savoirs dans l'apprentissage et dans la relation nouvelle enseignant-apprenant - qui est restructuré par le dispositif :

« Les dispositifs que nous considérons ici sont supportés par une plateforme technologique (un rassemblement d'outils) et leur caractère hybride provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage : il s'agit donc bien d'un continuum, dont une dimension est liée au rapport présence - distance et une autre, au rapport « enseigner » - « apprendre » » .

2.1 Contextualisation

Une reformulation, proposée par Charlier, Deschryver et Peraya (2006 : 483-484), permet de mieux caractériser cette évolution (on n'en pas encore à une révolution), en en précisant plusieurs dimensions, que nous utiliserons :

A. *La position du dispositif* relativement aux pratiques de l'institution : le dispositif est intégré totalement aux pratiques de l'institution.

B. *L'approche pédagogique* et l'accompagnement humain :

- l'approche pédagogique dominante : on laisse la liberté aux étudiants-participants de cette formation tout en donnant des consignes faites par l'enseignant.
- l'accompagnement humain : cognitif, affectif, métacognitif, avec l'équipe d'enseignants qui s'occupent des cours de japonais en première année.

C. *L'articulation présence-distance* : dans l'évaluation, la présence compte pour 90%, le travail à distance (constaté sur le site) pour 10%. La distance aidera pour la préparation de mini-test de chaque semaine dans le cours présentiel.

D. *L'environnement techno-pédagogique* :

- la médiatisation des objets : information, gestion.
- la médiatisation des fonctions : objets simple (fonctions désignatives).
- la médiation : praxéologique, sémio-cognitive, relationnel et réflexive.

2.2 Dispositif

Fort de cet appareil théorique, nous voudrions donner une idée du processus que nous avons pu observer *in situ*.

2.2.1 Cours présentiel

Dans son déroulement, une séance comporte plusieurs aspects, dans cet ordre :

- a) pictographique : ordre de traits, forme ;
- b) historique : évolution ;
- c) sémantique : signification symbolique ;
- d) phonétique : lecture *on* (d'origine chinoise, pour rappel) et *kun* (japonaise);
- e) lexicque : vocabulaire ;
- f) contextuel : utilisation, réemploi en situation d'apprentissage ou transfert en milieu social.

Le matériel papier comprend toujours le manuel, le cahier d'exercice avec son découpage en

leçons et le cahier d'écritures où sera tracé plusieurs fois chaque idéogramme appris.

2-2-2 : Cours en numérique sur la plateforme « e-campus »

Ici, le cours est basé sur des *Questions à Choix Multiples* (QCM) et des *Matching tests*. Le dépôt en ligne est évidemment adapté au rythme et aux contenus du cours présentiel, leçon par leçon, en fonction du calendrier de contrôle continu.

En termes de *Questions à Choix Multiples* (QCM) sont offerts des exercices : a) de lecture des deux écritures syllabiques : *hiragana* et *katakana* sous forme de jeux ; b) des lectures *on* et *kun* de chaque idéogramme.

Avec les *Matching tests*, les étudiants vérifient leurs acquis : a) en lecture du vocabulaire écrit en idéogrammes introduits dans le cours présentiel ; et b) quant à la signification du vocabulaire écrit en idéogrammes introduits également dans le cours présentiel.

3. PROBLÉMATIQUE

La problématique se présente sous trois aspects complémentaires, que nous désignerons comme apprentissage, institution et pédagogie.

3.1 La problématique d'apprentissage

Il y a une réelle hétérogénéité des apprenants qui s'inscrivent dans le cursus de japonais, sous plusieurs aspects. D'abord, et c'est un point frappant mais commun, on suppose, à toutes les formations universitaires, une capacité d'autonomie extrêmement variable. Puis jouent des stratégies d'apprentissages, des conduites et des comportements face à la tâche. Concernant la rétention des savoirs, il faudrait également tenir compte des compétences cognitives des apprenants à un moment *t*.

Pugibet (2011:65) a souligné le fait que les enseignants de chinois et d'arabe regrettent, chez leurs élèves français, de faibles capacités de mémoire, qu'ils attribuent à une culture éducative fondée sur la compréhension plutôt que sur la rétention. Le cas qui nous intéresse relève sans doute de la même présupposition.

Enfin, doivent être pris en considération des profils d'apprenants ou des styles personnels d'apprentissage bien connus à travers les travaux des psychopédagogues : visuel/auditif, scolaire/communicatif... Nous avons essayé ailleurs, dans un ouvrage pluriel, de contribuer à éclairer cette question. (Lin-Zucker *et al.*, 2011)

On connaît la complexité des processus mis en œuvre dans l'apprentissage et il serait vain de les réduire aux éléments que nous avons mentionnés. Sur la seule réception des informations, on voit – nous citons le CECRL - que « le processus s'organise en quatre étapes qui, tout en se déroulant selon une suite linéaire (de bas en haut) sont constamment mises à jour et réinterprétées (de haut en bas) en fonction de la réalité, des attentes et de la compréhension textuelle nouvelle, dans un processus interactif inconscient. Ces quatre étapes de perception de la parole et de l'écriture sont – la reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés) – la reconnaissance de la pertinence du texte, complet – la compréhension du texte comme une entité linguistique –

l'interprétation du message dans le contexte. Les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception incluent – des aptitudes perceptives – la mémoire – des aptitudes au décodage – la déduction – l'anticipation – l'imagination – le balayage rapide (ou lecture en diagonale) – les références croisées. » (CECRL, 2001 : 74). C'est l'ensemble des traits cognitifs mais aussi perceptifs et affectifs constitutifs de chaque apprenant qui sont ici mobilisés et auxquels le dispositif hybride donne un peu d'espace et de liberté de gestion par rapport au cours traditionnel. Le recours à des outils en usage libre y contribue fortement et l'incitation est donnée à exploiter l'environnement en vue d'un réemploi social des acquis. Il n'est pas sans intérêt de voir encore le comportement des étudiants qui prennent des photos avec leur *smartphone* pendant le cours ou vérifient en ligne, sur leur portable, la compréhension immédiate du sens d'un mot qu'ils ont pu faire, à un moment donné du cours, sans l'avoir pour autant mémorisé.

3.2 La problématique institutionnelle

Selon la statistique que nous avons citée ci-dessus, établissant la fréquentation des étudiants sur la plateforme, l'utilisation régulière pour une année universitaire a été de 40 % du total des étudiants possiblement concernés. Les causes possibles de ce pourcentage qu'on pourra juger faible renvoient d'abord à un problème d'absentéisme au cours présentiel qui rend inutile l'utilisation de la plateforme, ou même à un abandon d'apprentissage au cours d'année. Une solution technique serait de mettre en place deux composantes séparées, présenteielle et virtuelle.

D'un autre côté, la plateforme est destinée uniquement aux étudiants de la première année. Cependant, nous y avons invité des étudiants de deuxième année qui souhaitaient retravailler les caractères acquis l'année précédente car ils avaient besoin d'exercices de base pour mieux réussir leur parcours. L'utilité de cette plateforme sera également de devenir un outil de vérification des acquis. Elle constitue une référence consultable ultérieurement, par exemple, lorsque les étudiants travailleront, plus tard, sur la lecture de textes japonais où ils repéreront des termes encore inconnus d'eux, mais incluant des caractères déjà appris.

3.3 Problématique pédagogique

Nous tirerons quelques informations provisoires de nos observations et des commentaires des étudiants. Des points positifs ressortent majoritairement :

Si l'outil semble intéressant, c'est qu'il permet de : a) Vérifier régulièrement les acquis du cours présentiel ; b) Faire des révisions avant un contrôle ; c) Se donner un rythme d'apprentissage grâce à de nouveaux exercices après chaque cours.

Quelques points négatifs n'en sont pas moins bien présents : l'outil montre des lacunes. a) Il n'est là que pour vérifier des acquis ; b) Il n'est pas utile pour des étudiants qui seraient absents en cours présentiel ou pour rattraper un retard dans l'apprentissage : il reste un accompagnement ; c) Les contrôles se font à l'écrit, sous une forme qui n'est pas celle de questionnaires à choix multiples (QCM), forme qui aurait pu être attendue.

Rappelons que l'objectif de départ du dispositif était d'être un outil pour la révision et la vérification après chaque cours, et pour la préparation de l'évaluation. L'application réelle de cet outil allait *a priori* dans ce sens. Par ailleurs, l'absentéisme et l'abandon dès la première année existent toujours, et il serait illusoire de penser qu'ils pourront disparaître par le seul concept de ce dispositif

numérique.

On pourrait en conclure que, dès le départ, le choix des contenus, la forme et l'utilité des exercices numériques dans l'enseignement hybride doivent être soigneusement élaborés en considérant perception et production en *kanji* dans une démarche cognitive globale, visant à des connaissances et à des compétences finales. Dans ce sens, la problématique est indissociable de l'aspect méthodologique. Yamada-Bochynek (2008) signale le problème pédagogique que constitue l'introduction d'autant d'éléments (forme, phonétique, nombre de traits, ordre des traits, et lexique) de chaque *kanji* en même temps, à des étudiants venant de langues non idéographiques. On reproduit ainsi l'enseignement donné aux enfants japonais dans leur scolarité, ce qui n'est certainement pas adapté aux étudiants allophones. Yamada-Bochyneck (*ibidem*) souligne un autre problème : le nombre de lexèmes à apprendre dans un cours de *kanji*, est considérable, sans que, la plupart du temps, on consacre suffisamment d'efforts à l'« apprendre à apprendre » des *kanji*, ce système d'écriture si différent de celui de l'apprenant.

Dans cet ordre d'idées, Yamada-Bochynek (2012) montre que, si les exercices présents sur la plateforme ne demandent que des choix lexicaux ou phonétiques, sans qu'il y ait contextualisation, seule la mémorisation visuelle est sollicitée. Elle souligne donc la nécessité d'une « alphabétisation », c'est à dire que la compétence de la « reconnaissance visuelle » des écritures japonaises soit développée dans un contexte réel, activité pour laquelle une utilisation fréquente des outils numériques est la bienvenue. Il faut ajouter que la réception comme la production de l'écrit japonais se font de plus en plus sur des polices d'écriture sur clavier et de moins en moins sur écriture manuscrite (Bazantay, 2013). Le cours, dans le cursus universitaire, devrait prendre compte cette évolution sociétale qui a des conséquences cognitives.

3.4 A la suite de l'expérience

Parce que les questions de problématique évoquées ci-dessus devraient être traitées et examinées en interaction, nous pouvons analyser l'expérience que nous avons menée sous un modèle triangulaire. C'est ce modèle, proposé par Docq, Lebrun et Smidts (2010 : 50-54) que nous utiliserons. La formation hybride met en jeu trois valeurs interagissant dans l'action de formation. Celle-ci constitue un système impliquant la transformation de l'apprenant, du contexte et de l'agir-professoral.

A. *Une centration des dispositifs pédagogiques sur l'apprenant* : ce premier angle d'approche est celui de la réception, de la production, de la démarche cognitive et des connaissances finales de l'action entreprise. Les outils numériques à disposition nous amènent à revoir l'ensemble des activités langagières proprement dites dont l'apprenant est l'acteur déterminant. Cette observation doit avoir des conséquences sur l'enseignement des *kanji* de la première année dans le cursus universitaire

B. *Une prise en compte de l'évolution du contexte de l'enseignement supérieur* : La formation hybride en numérique peut susciter une nouvelle flexibilité de l'espace, de la durée, et du moment

d'apprentissage. Le curriculum le permettrait, dans la mesure où il offrirait une formation progressive et cohérente étalée sur les 3 ans de Licence et les 2 ans de Master.

Au terme de notre réflexion, nous mettrions en avant deux points sur lesquels réfléchir et agir : premièrement, il nous semble important de tenir compte du parcours de formation des étudiants avant l'université, ce que pourrait éclairer un examen de leur biographie langagière telle qu'elle apparaîtrait dans un Portfolio. Les étudiants qui ont eu des cours de japonais au lycée en continuent souvent l'apprentissage à l'université. Il serait judicieux d'avoir une réflexion verticale sur l'enseignement de l'écriture à l'université à la lumière des programmes, des objectifs et de la méthodologie propres à l'enseignement secondaire (Oda, 2016).

Deuxièmement, il serait aussi important de prendre en considération l'évolution de la politique linguistique en Europe pour les langues étrangères. Par exemple, le *Certificat de Compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur* (CLEs), dont le principe est basé sur le CECRL, est un outil que nous ne devrions pas négliger pour une réflexion sur l'enseignement / apprentissage de l'écriture japonaise dans une approche actionnelle à l'université (Higashi, 2016).

C. Une stimulation du développement professionnel des enseignants : Une telle expérience débouche nécessairement sur une évolution de la formation des enseignants. Il s'agit non seulement de formation technique à l'enseignement face à ce type de nouvel outil, mais encore du développement d'une réflexion scientifique adaptée à l'innovation, entre linguistique, didactique des langues, psychologie, sciences cognitives, sciences de l'éducation, une réflexion qui dépasse tout simplement le carcan des disciplines. Comme l'a montré Kobayashi (2004), quand les processus cognitifs d'acquisition des *kanji* diffèrent entre locuteurs natifs et non-natifs, une étude de psychologie cognitive appliquée en rendrait possible l'amélioration fonctionnelle par une clarification des objectifs de l'apprentissage. Il nous semble donc qu'il faut profondément discuter avec les autres enseignants intervenant dans la formation, avoir un consensus sur la méthodologie utilisée, et voir même quelle articulation curriculaire on peut trouver avec d'autres cours ou temps de cette formation (d'autres matières pour la langue, pour la culture et pour la civilisation à tous les niveaux d'études).

4. CONCLUSION

Pour conclure, nous voudrions évoquer quelques réflexions que nous ne pouvons laisser de côté, car elles ouvrent à la discussion sur notre expérience qui était aussi une première expérimentation.

Les perspectives de développement sont, sans aucun doute, importantes. Devant le nombre des étudiants qui suivent le cursus, le recours aux outils numériques se fait chaque jour plus nécessaire. Comme le prévoit, au Japon, le schéma directeur du MEXT (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Recherche et de la Technologie), l'usage du numérique peut être aussi *collectif* (pour toute la classe), *individualisé* (y compris avec des apprentissages, hors de la classe), *collaboratif* (favorisant le travail en groupe restreint de partage, de discussion ou de présentation de documents). Il ne semble pas que nous en soyons arrivés là. Le premier perdant de cette lacune est l'apprenant, dont l'autonomie a certainement beaucoup à gagner de dispositifs qui lui donneraient plus de liberté et qui conviennent à des étudiants de cette génération, appelée parfois Y, habitués à utiliser pour un usage personnel des outils de communication que notre système éducatif commence

seulement à intégrer. Des obstacles existent pourtant pour la mise en œuvre : le temps qui manque, la technique qui n'est pas suffisante.

Cette première expérience nous pousse à plus de réflexivité. Si nous devons aller plus loin, nous réfléchissons, comme nous y invite Christine Develotte, 2010, à des recherches au niveau *macro*, au moins national, comme c'était le cas lors de la journée d'études qui a donné lieu à ce texte, mais aussi *méso*, c'est-à-dire au niveau du lieu d'enseignement, et enfin *micro*, dans la classe, le cours lui-même, avec les apprenants, qui sont les acteurs déterminants de toute expérience. Seules la complémentarité des points de vue et une approche systémique de l'action peut satisfaire à des conditions de validation d'une telle tentative pédagogique.

Il apparaît toutefois que l'innovation que constitue le dispositif étudié ne suffit pas à transformer l'action de formation. Celle-ci devrait requérir une réorganisation des contenus (sous forme thématisée) et des transferts accrus vers les autres unités d'enseignement figurant dans le curriculum et sur le terrain social, ce qui induirait, enfin, une perspective actionnelle.

Références bibliographiques

BAZANTAY, Jean « L'enseignement des caractères chinois à l'heure des nouvelles technologies : Quelques remarques à partir d'observation réalisées en classe de lexique dans la filière LEA », *Enseignement du japonais en France*, no.7, Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF), 2013 : 229-238.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier.

CHAEIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie & PERAYA, Daniel « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol. 4, Paris, CNED, 2006 : 469-497.

DEVELOTTE, Christine « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée* 4 (n°160), 2010 : 445-464. URL : www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-445.htm.

DOCQ, Françoise, LEBRUN, Marcel & SMIDTS, Denis « Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol 7(3), 2010 : 48-59. URL : <http://www.ritpu.org/numeros/view/61/s:1>

GALAN, Christian « Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique », *Revue française de pédagogie*, volume 113, 1995 : 5-18. URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1214

HIGASHI, Tomoko « Test d'aptitude en langue étrangère par approche actionnelle en France : le cas du CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur français) » (en japonais), *Rapport du projet quinquennal AJE-CEFR, The Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE)*, 2016 : 67-77. URL : <http://www.eaje.eu/project-cefr-hokokusho>

KOBAYASHI, Yuko « Articulation entre recherche cognitive et soutien pédagogique autour du kanji »

(en japonais), Hokkaido, *Journal of International Student Center*, 2004 : 69-77.

LIN-ZUCKER, Miao, SUZUKI, Eri, TAKAHASHI, Nozomi. & MARTINEZ, Pierre (2011) (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenants*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

MALHERBE, Michel, *Les langages de l'humanité*, « Le japonais », Paris, Bouquins, Robert Laffont, 1995 : 245-251.

MEXT (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Recherche et de la Technologie), *The vision for ICT in Education*
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afiedfile/2012/08/03/1305484_14_1.pdf

OBA, Jun (2016), *L'organisation du système éducatif japonais*, 2015, RIHE, Université de Hiroshima.

ODA, Chie « Comparaison de cinq pays en Europe de la liste des caractères chinoises à apprendre pour l'évaluation de la fin de l'enseignement secondaire », *Rapport du projet quinquennal AJE-CEFR*, The Association of Japanese Language Teachers in Europe (AJE), 2016 : 44-52. URL : <http://www.eaje.eu/project-cefr-hokokusho>

PUGIBET, Véronique « La formation initiale des enseignants de langues à faible apprentissage/diffusion dans le système scolaire français », Lin-Zucker, Miao, Suzuki, Eri, Takahashi, Nozomi & Martinez, Pierre, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenants*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2011 : 59-78.

SHIMAMORI, Reiko (2002), *Grammaire japonaise systématique*, Paris, J. Maisonneuve.

TAMBA, Irène « Approche du « signe » et du « sens » linguistiques à travers les systèmes d'écriture japonais », *Langages*, 21^{ème} année, n°82, 1986 : 83-100.
 URL : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_82_2489

YAMADA-BOCHYNEK, Yoriko « KK 2.0 (*KanjiKreativ*) : programme *e-learning* pour 1945 kanji usuel », Acte du Symposium de l'enseignement du japonais en Europe, no. 12, 2008 : 169-175. URL: http://www.kanjikreativ.com/references/AJE_KK_2008.pdf

YAMADA-BOCHYNEK, Yoriko., « *kanjiKreativ : An E-learning system for accelerated acquisition of information processing competence covering all jōyō-kanji* », Actes de 5^{ème} colloque international CASTEL-J (*Computer Assisted Systems For Teaching & Learning Japanese*), 2012 : 1-4. URL: http://2012castelj.kshinagawa.com/proceedings/Koutou/21/21_2_3_yamada.pdf