

## L'université de demain doit-elle être formatrice ?

**AZRA Jean-Luc**  
Université Seinan Gakuin  
Azra@seinan-gu.ac.jp

### 1. Culture générale ou formation ?

La question de la formation à l'université au Japon comme en France fait l'objet d'une tension idéologique entre les partisans de la culture générale et les partisans d'enseignements spécifiques à vocation professionnelle. Pour les premiers, l'université est un lieu unique de culture, d'ouverture et de découverte de soi, tel que le lycée ne l'a jamais été et tels que l'entreprise ou le foyer ne le seront plus. Pour les seconds, l'université a pour tâche de fournir des connaissances, des techniques et des compétences qui pourront trouver des applications directes dans la vie professionnelle de l'apprenant.

Au Japon, il est intéressant de constater que l'institution, depuis le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche jusqu'aux établissements eux-mêmes, penche plutôt vers la formation alors qu'une grande part du corps enseignant la rejette. Voici quelques indices qui le laissent penser.

Pour une chose, l'université exige des enseignants des descriptifs de cours de plus en plus précis et de plus en plus motivés<sup>1</sup>. Ceci tend à montrer qu'elle tient, le cas échéant, à pouvoir rendre des comptes sur le savoir qu'elle produit, auprès de son ministère comme auprès des acteurs extérieurs : autres universités, parents, employeurs qui fournissent aux étudiants leurs futurs emplois<sup>2</sup>.

Par ailleurs, il existe depuis longtemps dans les cursus des catégories à vocation professionnelle (ex : *Business English* ou *Français des affaires*). L'existence de ces cours montre bien que, pour une part au moins, les curriculums sont orientés vers la formation.

Enfin, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche pousse les universités à supprimer ou à recycler certaines facultés (en particulier de droit et de sciences humaines), désormais considérées comme "inutiles", pour des raisons démographiques<sup>3</sup>. Or, si on

---

<sup>1</sup> En ce qui concerne le volume de cours, on est passé de 12 ou 13 séances de 90 minutes par matière et par semestre dans les années 2000, à 15 séances obligatoires aujourd'hui. Les descriptifs de cours intègrent maintenant des sous-parties *objectifs du cours* et *contenus du cours*, ainsi que le détail du plan de cours (c'est-à-dire ce qui va être fait heure par heure).

<sup>2</sup> Je parle ici de l'intention que je suppose être celle de l'institution. On va voir plus loin que dans les faits, les descriptifs que proposent les enseignants correspondent le plus souvent à des cours non-formatifs.

<sup>3</sup> "It follows a letter from education minister Hakubun Shimomura sent to all of Japan's 86 national universities, which called on them to take 'active steps to abolish [social science and humanities] organizations or to convert them to serve areas *that better meet society's needs*.'" – C'est moi qui souligne (Grove, Jack, 2015, "Social sciences and

supprime une faculté parce qu'elle ne correspond plus aux demandes professionnelles futures, c'est bien qu'on établit une relation entre les contenus des enseignements et les emplois à venir.

En revanche, pour beaucoup d'enseignants, l'université doit être tout sauf formatrice. Parmi les opinions que je recueille revient d'abord l'idée selon laquelle l'université doit être une parenthèse agréable entre le lycée et l'entreprise. Cette idée est surtout défendue par des enseignants japonais. Pour les enseignants français, l'idée qui prédomine est que ce n'est pas le rôle de l'université de faire de la formation car il y a d'autres circuits pour ça, précisément les filières dites professionnelles (ce qu'on appelle ici au Japon les « écoles de spécialité »). On suppose donc que les étudiants qui ont choisi de s'orienter vers l'université ont fait, en creux, le choix de ne pas suivre de formation. Un argument connexe est qu'il ne sert à rien de faire de la formation car ça n'intéresse pas les étudiants.

### 2. Pour un découpage vertical de l'enseignement de la langue

Un autre aspect de cette même question concerne la définition même de ce qu'est un cours de langue à l'université. Celle-ci est loin d'être évidente. Pour une chose, elle a changé dans le temps. Rappelons qu'au Japon, jusqu'à très récemment, apprendre une langue étrangère consistait essentiellement à faire de la traduction. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que les méthodes communicatives se sont installées et que pratiquer une langue est devenu synonyme, pour une partie des enseignants, de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. De nouvelles méthodes, telles que la méthode culturelle ou la méthode actionnelle, apparaissent constamment. À vrai dire, aucune de ces approches n'est juste ou fautive. Elles correspondent toutes à des visions du moment, dictées par les théories venues de l'étranger, les enseignants charismatiques, les modes, les manuels « qui marchent », etc. On peut donc imaginer que la représentation des cours de langue va continuer à changer.

Si l'on considère l'état actuel de l'enseignement d'une langue telle que le français à l'université, on peut dire, en gros, qu'il est communicatif. Cependant, ses objectifs restent de l'ordre de la culture générale. En effet, une très petite proportion d'étudiants même spécialistes parvient, au bout de la quatrième année d'études, à une réelle maîtrise de la langue ou à une connaissance englobante de la culture. L'enseignement n'est donc pas formatif, mais de l'ordre de la « découverte », que beaucoup considèrent comme le rôle de l'université.

On peut cependant se demander si l'enseignant n'a pas le devoir moral de fournir à ses étudiants un contenu qui fasse sens, qui soit clair et évaluable, et qui participe de leur avenir<sup>4</sup>. Pour une chose, il n'est pas du tout certain qu'un enseignement qui n'aboutit pas à

---

humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention – Universities to scale back liberal arts and social science courses," *Times Higher Education*, en ligne).

<sup>4</sup> « L'activité d'enseignement est une activité morale parce que l'enseignant contribue à la création des générations futures » (Kelchtermans, Geert, 2001, « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Recherche et Formation* 36, en ligne). « L'éducation est la formulation du droit qu'ont les générations futures à exister et à déterminer de manière responsable le monde qui sera le leur » (Moreau, Didier, 2007, « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation* 40, Université de Caen)

une formation soit moins stressant et plus satisfaisant pour les étudiants qu'un enseignement qui leur assure des compétences. Il n'est pas sûr non plus que la notion d'université « fenêtre de liberté entre le lycée et l'entreprise » soit menacée par des enseignements spécifiques plutôt que généraux. En ce qui concerne ma propre vie d'apprenant, une formation technique m'intéresse autant que, par exemple, des conférences de littérature. De plus, il ne s'agit pas de supprimer tous les cours de culture générale, mais plutôt de les intégrer dans un parcours formatif.

Enfin, pour revenir à la question de ce qu'est un cours de langue à l'université, on peut se demander pourquoi il faudrait enseigner la grammaire, le vocabulaire, la traduction, la rédaction, etc. si ce n'est pas, au final, pour devenir un spécialiste de sa spécialité. Apprendre une langue ne consiste pas, par exemple, à comprendre l'accord des adjectifs. Il s'agit plutôt d'être capable de mener dans cette langue une vie quotidienne, professionnelle, universitaire, amicale, ou pourquoi pas amoureuse. Il me semble que la grammaire, le vocabulaire, la traduction, la rédaction, etc. devraient être subséquents à ces objectifs, et non premiers.

Néanmoins, les choses étant ce qu'elles sont, il paraît difficile de donner à nos étudiants une maîtrise globale de la langue. Des choix sont certainement à faire. C'est là qu'interviennent le formatif et le spécifique : plutôt que de découper l'enseignement de la langue de façon horizontale (un peu de grammaire, un peu de vocabulaire, etc.), on peut se demander si un découpage vertical ne serait pas plus pertinent. Il consisterait en des apprentissages spécifiques : français pour le tourisme, l'entreprise, la gastronomie, les relations amicales, etc.

### **3. Le général et le formatif dans les descriptifs de langue**

Afin de me faire une idée de la part du général et du spécifique dans nos cours de langue, j'ai analysé les contenus et le vocabulaire de 104 descriptifs de cours d'anglais<sup>5</sup>. Ces 104 descriptifs se sont avérés contenir 1028 sous-objectifs exprimés, qu'on peut répartir en quatre niveaux : 443 occurrences de mots et expressions vagues (c'est-à-dire qui ne proposent ni contenu, ni méthode, ni évaluation, tels que "renforcer" ou "aborder"), 321 occurrences de matières ou de domaines (telles que "grammaire" ou "oral"), 217 capacités spécifiques (telles que "faire une présentation" ou "apprendre à se servir d'un dictionnaire"), et enfin 47 compétences qualifiantes ou valorisables (comme "passer un certificat linguistique" ou "apprendre à enseigner la langue"). Ainsi, les objectifs les plus vagues sont les plus représentés, tandis que les objectifs les plus précis et les plus orientés vers l'avenir de l'étudiant sont les moins nombreux.

---

<sup>5</sup> Azra, Jean-Luc (2016) « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langue » *Revue de langue et de littérature françaises de l'université Seinan Gakuin* 59. Il s'agit de 34 descriptifs du département de littérature anglaise d'une université japonaise de moyen niveau, 34 descriptifs du département de langue anglaise de la même université, et 36 descriptifs du département d'anglais d'une grande université française. Le choix de descriptifs de cours d'anglais plutôt que de cours de français a permis d'établir une distance diplomatique salutaire : on comprendra qu'il m'aurait été difficile de travailler sur des descriptifs établis par des collègues directs et d'en faire une analyse critique. Pour la même raison, j'ai choisi de ne pas donner ici les noms des universités et des départements concernés.

Notons que le rejet de cours qualifiants ou pré-qualifiants ne place pas pour autant les enseignements sur le terrain de la culture générale. Dans la plupart des cas, ils se situent plus trivialement sur celui des généralités. Au final, beaucoup de cours ne proposent ni culture générale ni formation<sup>6</sup>.

En revanche, un sous-ensemble des descriptifs analysés propose des compétences qualifiantes ou valorisables dont l'étudiant pourra se prévaloir toute sa vie<sup>7</sup>.

D'autres proposent simplement des capacités spécifiques<sup>8</sup>. Ces dernières sont certainement celles qui, dans un premier temps, nous intéressent le plus. En effet, il me paraît relativement facile d'intégrer ces capacités dans un cours de langue, comme, par exemple, celle de savoir se servir d'un outil informatique donné. Elles n'exigent pas de l'enseignant une perception très poussée du marché du travail ni des attentes des étudiants<sup>9</sup>.

#### 4. Conclusions et perspectives

Au final, il apparaît que beaucoup de cours proposés autour de la langue ou de la culture à l'université sont des cours de généralités ou des initiations. Certains, cependant, proposent des capacités spécifiques ou des compétences valorisables.

Comme dit plus haut, le débat entre culture générale et formation relève, en l'état, d'une conviction idéologique. Il s'agit de points de vue divergents sur un paysage identique, comme les regards de la gauche et de la droite sur le paysage politico-économique. La validité de chacun d'entre eux n'existe que dans l'esprit de ceux qui les défendent. Néanmoins, si je suis amené à exprimer ma position, je dirais que l'idée d'un enseignement

---

<sup>6</sup> Par exemple, le descriptif suivant : « *Ce cours pour non-spécialistes s'adresse à des étudiants éprouvant des difficultés plus ou moins importantes en langue anglaise. Nous nous efforçons de concilier des révisions et l'introduction de nouveautés, modulables en fonction des acquis de chacun. Il s'agit de donner à l'étudiant un bagage suffisant pour se faire comprendre et comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, et de restaurer sa confiance en lui* ». Dans ce descriptif, aucun des sous-objectifs exprimés (par les expressions *difficultés plus ou moins importantes, s'efforcer, concilier, révision, introduction, nouveautés, modulables, acquis de chacun, donner, bagage suffisant, se faire comprendre, comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, restaurer, confiance en lui*) ne propose ni contenu, ni méthode, ni mode d'évaluation.

<sup>7</sup> Voici un exemple de descriptif proposant une compétence valorisable, celle de réaliser des projets d'entreprise dans une langue étrangère : « *Conversation des affaires – Ce cours sera un exercice basé sur des situations réelles [...]. Les compétences que les étudiants vont acquérir dans cette classe leur seront précieuses s'ils se retrouvent dans une entreprise étrangère, ou plus probablement s'ils travaillent aux côtés d'entreprises étrangères [au Japon][...]. Les "leaders" seront responsables de la capacité de l'équipe à respecter les délais ainsi qu'à assurer la qualité des productions. Ce cours sera évalué sur une série de projets, dont des situations de négociation, la création d'un nouveau produit, des présentations en équipe, et la création d'outils promotionnels pour le produit* ».

<sup>8</sup> Voici un exemple de descriptif proposant une capacité spécifique très cohérente : « *Faire des présentations réussies en anglais : [...] Dans la classe, les élèves créeront, répéteront et donneront des présentations [...]. Celles-ci mettront l'accent sur trois « messages-clés » : l'action (gestes et langage corporel), les outils visuels (diapositives), et la narration (structure du discours et contenu). Une évaluation par les autres étudiants offrira des possibilités [...] d'apprendre à construire de solides arguments et à répondre aux questions du public* ».

<sup>9</sup> Voici par exemple une liste de capacités spécifiques que nous pouvons intégrer relativement facilement dans nos cours : maîtrise des outils informatiques d'aide à l'écriture (traitements de texte, correcteurs automatiques, traduction automatique, données en ligne, synthèse et reconnaissance vocales, ...) ; formation linguistique à visée pré-qualifiante (parole publique, exposés, présentations, usage de Powerpoint, ...) ; écrits à visée pré-qualifiante (lettres, e-mails, récits, articles, ...) ; étude du fonctionnement du marché du travail (annonces, CV, ...) ; traductions, simulations et créations à visée pré-qualifiante (prospectus, sites, sous-titrage, création de produits nouveaux, ...) ; préparation à des diplômes et certificats (DALF/DELF, TCI, ...) ; préparation à la suite des études (enquêtes et travaux de recherche, préparation aux mémoires de fin d'étude, comparaisons interculturelles, ...) ; réseaux sociaux et contact avec le monde francophone ; blogs (aspects techniques, contenu, ...) ; capacités d'organisation et d'apprentissage, coaching (planification, objectifs, travail scolaire, rangement, organisation du temps, lutte contre la procrastination, ...) ; français pour le tourisme (voyages, séjours d'étude, échanges, ...).

sans relation avec le monde extérieur ni l'avenir de l'étudiant ne fait pas sens à mes yeux. Si la langue n'est enseignée que pour elle-même sans intention opérationnelle, pour le seul bénéfice des cours et des unités de valeur, elle se met à ressembler à l'apprentissage de recettes de cuisine qu'on ne fera jamais goûter à ses amis. Dans cette optique, je propose de donner préférentiellement aux cours une orientation de troisième niveau (capacités spécifiques) ou de quatrième niveau (compétences valorisables). Les objectifs de troisième niveau étant sans doute plus faciles à mettre en place, je propose *a minima* d'adopter une approche pratique consistant à intégrer les compétences spécifiques dans les cours en usage<sup>10</sup>.

Pour ça, je pense que trois angles sont possibles : acquérir la maîtrise d'outils qui serviront dans l'avenir (comme la capacité d'utiliser intelligemment la traduction automatique) ; acquérir un usage réellement communicatif de la langue dans certains domaines (tourisme, conversation quotidienne, etc.) ; ou encore acquérir une connaissance réellement linguistique de sa langue de spécialité. Ce dernier point concerne la question du réalisme linguistique, que je n'ai pas abordée ici et qui fera peut-être l'objet d'une étude ultérieure<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Cet aspect pratique est abordé dans un autre petit article de ce même volume (Azra, Jean-Luc, 2016, « Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs », *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai* 30).

<sup>11</sup> J'aborderai en partie cette question au Congrès de Printemps 2016 de la SJDF (« Pourquoi nos étudiants ne parlent-ils pas ? – Le rapport du public japonais aux langues étrangères », en préparation).