Sommaire 目次

Politique éditoriale 編集方針	•••••	1					
Éditorial : Vers la décentralisation de la didactique du F	LE						
N	ISHIYAMA Noriyuki	4					
Mot du nouveau Président de la SJDF	Miura Nobutaka						
Mot du nouveau Vice-Président de la SJDF	Онкі Mitsuru						
lot du Président de la FIPF Jean-Pierre CuQ							
Articles 論文							
Pourquoi apprend-on encore le français en tant que lang	gue étrangère ?						
	Henri Besse	9					
Compétences plurilingues et interculturelles. Deux éléments d'une politique							
linguistique européenne	Michael Byram	26					
Approche biographique et sciences humaines :							
l'acquisition des langues comme processus de format	ion						
d'identité plurilingue/pluriculturelle	Muriel Molinié	38					
L'impact du Cadre européen commun de référence dans l'Asie du Nord-Est :							
pour une meilleure contextualisation du CECR N	ISHIYAMA Noriyuki	54					
Les causes principales de la baisse de motivation chez le	es apprenants						
japonais de français							
Онкі Mitsuru, Hori Shinya, Nishiyama Noriyuki, Таліпо Akira							
日本人のフランス語初級学習者のポーズ・パターン分析(Analyse de la							
distribution des pauses du français chez les apprenan	ts japonais)						
大岩	昌子 Oiwa Masako	89					
Vers une grammaire furtive…	Bruno Peyron	103					
L'ordre de l'apprentissage de la syntaxe française :							
unité phrastique & syntagme nominal	CHANG Ching-hsin	119					
La stratégie culturelle dans l'apprentissage du français	Yang Shu Nu	136					
Co-enseignement d'un professeur japonais et d'un profe	sseur français,						
et pédagogie d'un projet de création de films courts p	ar leurs étudiants						
Michel Sagaz et Tachibana Hidehiro							

Notes	de	recherche	研究ノ	_	ŀ
-------	----	-----------	-----	---	---

Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques

Nathalie Cotton 168

Comptes rendus de tables rondes 大会シンポジウム報告

Comptes rendus de tables rondes 春季大会シンポジウム報告 「ポートフォリオの理論と実践―日本の場合」

« Théories et pratiques du portfolio - le cas du Japon »

姬田麻利子 HIMETA Mariko 177

Comptes rendus de tables rondes 秋季大会シンポジウム報告

CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)のインパクト―日本のフランス語教育への「文脈化」を探る―Le CECR, quel impact? ―Sa « contextualisation » possible pour l'enseignement du français au Japon — 古石篤子 Koishi Atsuko 179

Résumés des interventions aux congrès de printemps et d'automne 大会研究発表概要

Comptes rendus d'expériences pédagogiques 実践報告

Pourquoi et comment enseigner la civilisation Didier Chiche 197

Fiches pédagogiques

段階式時事フランス語授業: Marseillaise sifflée

石丸久美子 ISHIMARU Kumiko 209

Comptes rendus de lecture 書評

Martinez Pierre, Moore Danièle, Spaëth Valérie, Plurilinguisme et enseignement, identités en construction

Laurence Chevalier 21

Lazar Ildiko, Huber-Kriegler Martina, Lussier Denise, Matei Gabriela S.,

Peck Christiane, Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des

formateurs d'enseignants 姫田麻利子 213

Blanchet Pierre, Moore Danièle et Asselah Rahal S., $Perspectives\ pour\ une$

didactique des langues contextualisée Sophie Muller 215

Maurais Jacques et al., L'avenir du français, 堀 晋也.... 218

Chiss Jean-Louis (sous la direction de) <i>Immigrati</i> français, Marie		et didactique Pungier	e du 220				
Documents pour l'histoire du français langue étrang	ère ou seco	nde N° 36					
		Portefin	222				
白井恭弘『外国語学習の科学―第二言語習得論とは何	•	甲斐基文	225				
CIEC 外国語教育研究部会 『ICT を活用した外国語教	女育 』	治山純子	227				
Comptes rendus de publication 出版物紹介							
三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知	1機能』	大木 充	231				
Comptes rendus de colloque et de tables rondes à l'étranger et au Ja	pon 国内外大名	会・シンポジウム報	告				
XII^e congrès mondial de la Fédération internationale d	les professe	eurs de frança	uis				
	Gilles l	DELMAIRE	232				
第 2 回 APFI 国際学会 2008 « Le français : une autre fa	açon de voi	r le monde »					
参加報告高垣	由美 TAKAG	AKI Yumi	234				
« De l'école de Préparation des Professeurs de França	is à l'Étran	ger à l'UFR D	FLE				
Histoire d'une institution (1920-2008) » 参加報告							
阿南姊	幕美代 Anan	Fumiyo	236				
Compte rendu du congrès Eurosla 18 : « La recherche	sur l'acqui	sition des lan	gues				
et ses contextualisations / Second Language Acquisition Research in Context »							
	ISHIKAWA	A Fumiya	238				
Colloque international : « Problématiques culture	elles dans	l'enseignem	ent-				
apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation :							
approche interdisciplinaire »	Emmanue	el Antier	240				
Colloque sur « la contextualisation de l'enseignement	des langue	s étrangères »					
Окні Mitsuru, Таліпо Akira,	NISHIYAMA	Noriyuki					
et Jean-	-François (GRANZIANI	243				
Formation d'habilitation au DELF et au DALF. Une	réflexion s	ur l'évaluatio	n, et				
sur l'apprentissage et l'enseignement	Mich	nel Sagaz	246				
2008年ケベック州政府奨学金によるモントリオール	での研修参	加報告					
立川信司	² Tatekawa	Nobuko	249				
Séminaire de formation de dirigeants d'association FIPF							
	NISHIYAMA	Noriyuki	251				

外国語教育ターブルロンド「英語だけでいいのか?―フランス語教育と人文社会科学」報告「外国語教育と根源的他者理解」 鈴木啓二 Suzuki Keiji 253 公開パネルディスカッション「アジアにおける複言語主義と未来志向のドイツ語ドイツ文学研究とドイツ語教育の役割」参加報告 Asiatische Mehrsprachigkeit und zukunftsorientierte Rollen der Germanistik und des Deutschunterrichts 粕谷祐己 Kasuya Yuichi 254

Actualité de la recherche en didactique au Japon 国内雑誌論文目録
Actualité de la recherche en didactique à l'étranger 国外雑誌論文目録
Publications reçues 寄贈論文目録
Rapport d'activités pour l'année 2008
TSUCHIYA Ryoji
Règlement de publication 投稿規定
Instructions aux auteurs 執筆要項

Articles 論文

Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ?

Henri Besse

Résumé

Des enquêtes menées auprès d'étudiants de différents pays ayant choisi d'apprendre le français en tant que langue étrangère attestent qu'ils l'étudient, en général, pour des raisons d'ordre moins utilitaire ou politique que culturel ou esthétique. Mais d'autres enquêtes (en particulier anglo-saxonnes) montrent qu'une majorité de ceux qui suivent des cours de littérature ou de civilisation françaises (donnés souvent dans leur langue maternelle) s'avèrent déçus. Il est possible de concevoir un apprentissage du français, y compris pour débutants, qui, sans négliger le « communicatif » ou « l'actionnel » plus ou moins utilitaire, ne dissocie pas l'étude du français de celle de sa culture et de sa littérature, pour peu qu'on les contraste à celles que pratiquent déjà les étudiants.

Mots clefs

Français, motivation, civilisation, littérature, culture personnelle.

Il existe, certes, des publics qui apprennent le français comme langue étrangère pour des raisons utilitaires ou professionnelles : ceux qui se destinent à devenir enseignants de français ; ceux qui font des affaires avec des firmes françaises ou qui travaillent pour celles-ci ; ceux qui partent travailler en France ou dans un pays francophone ; ou tel joueur de football brésilien recruté par un club français.

Mais ces publics sont très minoritaires par rapport à l'ensemble de ceux qui, dans le monde, commencent à apprendre le français sans véritable nécessité fonctionnelle, sauf, éventuellement, pour un voyage touristique où ils auront l'occasion de réemployer un peu leur savoir-dire en français. Ils apprennent cette langue pour des raisons qui ne sont pas sans rapport avec celles qui font que l'on perd son temps à lire un roman sans avoir à faire un cours de littérature à son propos, à voir un film étranger sous-titré sans le

projet d'aller dans le pays où il a été produit, à écouter de la musique sans en être un professionnel, ou encore à visiter les temples d'une religion sans vouloir s'y convertir, bref, chaque fois qu'on s'adonne à diverses activités, plus ou moins coûteuses en temps et en argent, sans intérêt matériel immédiat et sans réelle utilité pratique. Activités dont on dit en français, curieusement, qu'elles sont *désintéressées* (on s'y intéresse sans en attendre un profit matériel), qu'elles sont faites *pour l'amour de l'art* (qu'il s'agisse d'un art ou non), qu'elles sont *gratuites* (bien qu'elles coûtent parfois cher), ou encore qu'on les fait *par plaisir* (même si elles demandent de la discipline et de l'effort). Elles peuvent être liées à un certain snobisme social (à cette « distinction » que Bourdieu a bien étudiée), ou bien à des désirs ou curiosités plus intimes, pour sa *culture personnelle* dit-on, les deux étant souvent mêlés.

Ce sont ces publics, plus nombreux dans certaines parties du monde que dans d'autres, qui seront ici l'objet de notre attention, parce que la politique linguistique française les dédaigne volontiers, et parce que les auteurs de manuels de français langue étrangère ne tiennent, en général, que peu compte des besoins et désirs (dont celui d'exotisme n'est pas absent) propres à ces publics. Certaines réflexions d'enseignants ayant une longue expérience de ce type de publics et certaines enquêtes attestent, pourtant, que le français possède, dans l'imaginaire de leurs étudiants, des atouts ou des attraits dont d'autres langues (en particulier européennes) sont, à leurs yeux, moins bien pourvues.

1 Quand on apprend le français pour des raisons d'ordre esthétique ou éducatif plus qu'utilitaire ou professionnel

Les textes sur lesquels nous allons nous appuyer s'étalent sur une quarantaine d'années et sont très divers (de la simple remarque à des enquêtes plus ou moins méthodiques). Certains ont été peu diffusés, peut-être parce qu'ils vont à l'encontre de maintes déclarations officielles françaises depuis un demi-siècle.

1.1 Le français perçu comme un « objet de luxe »

Nous citerons d'abord une remarque, faite à propos du français au Japon en mai 1970, parce qu'elle nous paraît révélatrice du rôle que peut jouer cette image du français dans un pays qui n'a découvert cette langue qu'au XIXème

siècle. Elle vaut avant tout par l'autorité de son auteur, le R. P. Georges Neyrand, un père jésuite qui a passé une grande partie de sa vie à étudier le japonais, à le traduire en français, et à enseigner, en particulier à l'Université de Tokyo, cette langue quelque peu exotique pour les Japonais (Neyrand, 1970, p. 48):

« Il faut affirmer hautement que le français n'a pas de valeur utilitaire ; sa valeur pour transmettre les données scientifiques, pour organiser les échanges commerciaux ou techniques est aussi quasi nulle. Le français est un *objet de luxe* [souligné dans le texte]. C'est là un fait, mais c'est aussi une chance. Car ce fait nous oblige à envisager le français sous son angle esthétique. L'étudiant apprend le français parce que le français a une valeur esthétique, et pour aucune autre raison. Il faut qu'il en soit averti et convaincu. »

Cette remarque est certes polémique dans le contexte où elle a été faite, mais l'image du français qu'elle rappelle (le français a été enseigné comme un art « chevaleresque », à l'instar de l'escrime ou de la danse, dans les collèges jésuites européens dès le milieu du XVIIème siècle) est encore de nos jours beaucoup plus répandue qu'on ne le dit. Comme en attestent les quelques enquêtes qui suivent.

Une menée en Inde (à Poona et Aurangabad, ou sud-ouest de l'Inde) à la fin des années 1980 auprès de 434 étudiants ayant choisi, après leur entrée à l'université, soit l'allemand, soit le français, soit le russe, soit le japonais (R. Doctor 1988). Le questionnaire, auquel ils ont répondu après une année d'étude de l'une ou l'autre de ces langues, comprenait une soixantaine d'items portant d'une part sur leur profil socio-économique et leurs besoins professionnels, d'autre part sur leurs intérêts plus personnels. Le français y obtient le plus faible score pour l'item « apprendre la technologie de pointe », et le plus fort pour « le mieux à même d'utiliser son temps libre »! Notons que les étudiants issus des classes moyennes et inférieures y préfèrent l'allemand, alors que ceux issus des classes moyennes et supérieures privilégient le français.

Une seconde menée en Argentine (BAL 1991), aussi par questionnaire, auprès de 1264 élèves de « l'enseignement moyen » (14 à 18 ans) du public ou

du privé, ayant commencé à apprendre le français depuis au moins deux ans, le plus souvent non par choix mais par tirage au sort (75% dans le public, 50% dans le privé). Public plus féminin (892) que masculin (365), issu de milieux socio-économiques plutôt élevés (seulement 6 % proviennent de classes autres que moyennes ou élevées). Près de 40% de ceux du public et près de 50% de ceux du privé donnent comme premier motif d'apprentissage du français: Porque me gusta, et pour second motif (environ 30% dans les deux groupes): Porque siempre quise estudiarlo. Quant au troisième motif qu'ils donnent (« parce que je veux obtenir une bourse »), il n'est coché que par un peu plus de 15%. Ce qu'ils aiment dans le français, c'est d'abord su entonacion y sonido (70%), et ensuite su formalidad (mais seulement pour un peu plus de 10%). Les mots qu'ils « associent » au français sont d'abord arte (90%), amor et educacion (autour de 80%), elite (75%), estética (70%). Une des conclusions des auteurs de cette enquête, lancée à l'initiative de membres des services culturels français, est « qu'un changement d'image paraît souhaitable » afin de mettre « en valeur l'aspect moderne et innovateur du français ». Le problème est de savoir s'il est possible de changer l'image que les non natifs se font d'une langue qu'ils sont en train d'apprendre, à la manière dont on change l'image d'un produit à vendre. Certains publicitaires ont intérêt à le penser, d'autres estiment que c'est une entreprise quasi vaine.

Une troisième menée dans l'enseignement supérieur en Israël durant les mêmes années, dont la conclusion est : « ce qui l'emporte dans l'enseignement et dans l'étude du français, c'est son aspect culturel », que les étudiants associent « à des notions de plaisir, de culture et d'enrichissement personnel » ; pour eux, le français est « un bien culturel de valeur symbolique relativement forte, dont on attend des profits hédonistes ou de distinction et non des avantages professionnels ou autres » (F. Lévy, 1991, p. 110).

Une quatrième (M. Candelier ; G. Herman-Brennecke, 1993) menée dans un pays proche géographiquement de la France auprès de 518 élèves allemands du secondaire ayant choisi le français plutôt que le latin (l'anglais étant obligatoire). Un seul des items proposés dans le questionnaire relevait clairement de l'esthétique : « parce que les sons de la langue te plaisent ». Et c'est, évidemment, pour le français que « le rôle joué par ce motif est le plus important ». Sur une échelle « (langue) harmonieuse – terne », c'est aussi le

français qui est, aux yeux des élèves allemands qui l'ont choisie, la langue la plus « délicate », la plus « douce », la plus « fluide ». Une des conclusions des auteurs est que le français est, pour ces élèves, une langue « où l'agréable se joint à l'utile » (pour leur future profession ou pour leurs vacances), et qui est la plus fortement corrélée avec l'esthétique. Plus frappant encore est le fait que, après avoir commencé à l'apprendre, cette image ne se ternit pas : 60% la trouvent plus belle après l'avoir étudiée, alors qu'ils portent des jugements plus ou moins négatifs sur la France et sur les Français. Et même ceux qui l'abandonnent en conservent « une bonne appréciation esthétique ».

Une cinquième menée par interviews, dans onze pays européens, auprès de responsables des services culturels français dans ces pays et auprès de leurs homologues étrangers (Storti, 1989). Certains jugent que le français est associé à « une culture passée, écrite, livresque », mais d'autres, « las de l'idéologie utilitariste », sont sensibles à l'image du français « langue de culture ». Et l'auteur de conclure : « pour enrayer la désaffection à l'égard du français, nous plaidons d'abord et avant tout pour son utilité [···] Tout cela est méritoire et quelque peu pathétique. Car à nous situer sur le terrain de l'utilité, et singulièrement de l'utilité professionnelle, nous nous plaçons en concurrence avec l'anglais, sans en avoir les atouts. »

Revenons au Japon pour deux enquêtes qui y ont été menées par M. Himeta (1997, 2006). La première l'a été auprès de 272 étudiants fréquentant cinq universités différentes, qui disent apprendre le français essentiellement pour quatre raisons : parce que « Je souhaite voyager en France dans l'avenir » ; parce que « l'étude du français me semble intéressante » ; parce que « le timbre de la langue française m'a attiré » ; et parce que « c'est chic ». La seconde ne modifie guère ces raisons, même si la justification « il est utilisé dans de nombreux pays du monde » et « c'est une des langues officielles des organisations internationales », absente en 1997, y apparaît, peut-être pour des raisons aussi conjoncturelles que celles qui leur font citer d'abord Reno (un acteur) ou Troussier (l'entraîneur de l'équipe nationale japonaise) parmi les Français célèbres. Ce sont, là aussi, les considérations esthétiques qui l'emportent largement. Le français est, pour eux, « comme une marque prestigieuse, largement répandue et reconnue dans le monde », et ils le choisissent « pour le plaisir personnel » plus que pour « les affaires », comme étant « sus-

ceptible de (leur) procurer un certain plaisir ». Après un an, « l'admiration » qu'ils nourrissaient au départ pour le français cède le pas, comme il se doit, à une plus grande « familiarité », mais sans pour autant supprimer ce que Himeta appelle « le côté fictif de la France », c'est-à-dire « une réalité non quoti-dienne, à laquelle ils n'auront sans doute pas l'occasion de prendre part ». Bref, ces enquêtes minutieuses ne contredisent pas, près de quarante ans plus tard, le constat que faisait le R. P. Neyrand en 1971.

On aurait pu s'appuyer sur bien d'autres enquêtes, sans que cette image du français « langue de culture » ou « objet de luxe » en soit modifiée. Nous ne connaissons pas d'enquête qui attesterait nettement, à l'exception de quelques-unes menées auprès de publics choisissant le français pour des « objectifs spécifiques », d'une image du français sensiblement différente. Pas plus que nous ne connaissons d'enquête menée auprès de ceux qui, pour diverses raisons ou motifs, lui préfèrent une autre langue étrangère. Pourtant, une langue ayant une image aussi séduisante aux yeux de ceux qui la choisissent a sans doute une image qui l'est beaucoup moins chez ceux qui lui préfèrent (l'anglais mis à part) d'autres langues étrangères, image négative qu'il serait tout aussi opportun de connaître.

Des publicitaires, consultés sur ce qu'ils font quand l'image d'un produit ne correspond pas à ce que son fabricant souhaiterait qu'elle soit, répondent dans leur jargon soit « tuer » le produit en le remplaçant par un autre, soit « segmenter » le marché en offrant à chaque « segment » un produit correspondant à ses attentes particulières. La première solution n'est, d'évidence, pas envisageable pour une langue ; reste la seconde, qui a été appliquée pour le français, à partir de la fin des années 1970, avec le « français fonctionnel » ou le « français sur objectifs spécifiques ». Mais peu a été entrepris pour ceux qui apprennent le français pour ainsi dire gratuitement, à des fins de « distinction » sociale ou de « culture personnelle ».

1.2 Enseigner la culture et/ou la littérature françaises ?

On pourrait penser que les traditionnels cours de civilisation et de littérature françaises sont à même de satisfaire ce public sans « objectifs spécifiques ». Tout dépend, bien entendu, de la manière dont ils sont conduits en classe, et nous ne doutons pas que certains cours lui apportent ce qu'il demande. Mais il en est beaucoup d'autres qui les laissent insatisfaits, parce que

ces cours consistent à tenir un discours plus ou moins savant sur ce qui est supposé spécifique à la culture ou à littérature française. Il s'agit d'une sorte de métadiscours, souvent tenu dans la L1 des étudiants au prétexte qu'ils ne le comprendraient pas s'il était tenu dans une L2 encore trop imparfaitement maîtrisée par eux, qui conduit à leur enseigner diverses connaissances sur la France (rarement sur les autres pays dits francophones) et sur sa littérature (plus que sur celle dite francophone). Sans entreprendre ici une critique un peu systématique de ce type de cours par rapport à ce qui nous intéresse ici, quelques remarques s'imposent.

Les cours de civilisation française présupposent que les étudiants s'intéressent (ou doivent s'intéresser) à celle-ci en tant que telle, ce qui est loin d'être toujours le cas. Dans l'enquête argentine dont il a été question ci-dessus, plus de 50% des élèves disent apprendre le français Para ampliar mi cultura general, et 10% seulement Para accedar a la cultura francesa. Comme si l'apprentissage du français était perçu par eux comme un moyen d'accéder à une culture plus haute ou plus générale que celle du français ou de l'espagnol. Il y a dans cette préférence, une intuition juste nous semble-t-il de ce qui distingue la culture cultivée (la Culture) de la culture ordinaire (la culture). Pour relever de la Culture, une œuvre (qu'elle soit littéraire, musicale, architecturale, picturale…) doit parvenir à s'émanciper de la langue et de la culture au sein de laquelle elle est née. « La beauté, écrit l'écrivain Chilien José Donoso, a le pouvoir de transgresser toutes les frontières ». Elle doit être transmissible et transmise dans d'autres langues et cultures, et partant tendre à une universalité plus « humanisante » que sa langue et culture d'origine.

Ces cours circonscrivent généralement la culture ou la civilisation française aux pays et gens qui pratiquent d'ordinaire le français, c'est-à-dire qu'ils présupposent que les frontières d'une langue coincident avec celles de cette culture ou civilisation, même quand, dans ces cours, il n'est nullement question de la langue qui, en fait, leur permet de circonscrire leur objet. C'est oublier, entre autres, que la culture ou la civilisation française relève, par exemple au Japon depuis plus d'un siècle, de la culture ou civilisation qu'on y dit « occidentale ». Et c'est oublier ce que E. Sapir écrivait il y presqu'un siècle (Sapir [1921] 1949, p. 208) :

Historians and anthropologists find races, languages, and cultures are not distributed in parallel fashion, that their areas of distribution intercross in the most bewildering fashion, and that the history of each is apt to follow a distinctive course.

Enfin, ces cours, quand ils s'en tiennent à la culture ou civilisation supposée propre à une langue donnée, lui confèrent une unité et une cohérence qui ne se retrouve pas toujours dans la réalité. Une des raisons en est que ces cours consistent le plus souvent en discours suivi qui n'échappe pas, qu'il soit formulé dans la L1 des étudiants ou dans la L2 qu'ils sont en train d'apprendre, à certaines normes académiques d'ordre explicatif. Dans sa préface à un ouvrage non académique où elle parle de sa vie de Française ayant épousé un Américain, R. Carrol (1987, p. 21) met en garde contre ce qu'elle appelle « la tentation de l'explication », celle qui vise à « découvrir les causes profondes de la spécificité culturelle de tel ou tel groupe ». C'est, en effet, un domaine où il est difficile d'être objectif, où l'explication nécessairement formulée dans une langue n'échappe que rarement à l'ethnocentrisme dont cette langue est porteuse. Il nous semble que les cours de culture ou de civilisation française n'échappent pas toujours à cette tentation.

Des remarques analogues pourraient être faites à propos de l'enseignement de ce qu'on n'appelle *la littérature française* que depuis le XVIIIème siècle. Ce type de discours académique, entendu comme un discours plus ou moins théorique et critique sur des textes réputés littéraires, est apparu, pour ce qui est de la France, quand l'abbé Charles Batteux a changé son *Cours de belles-lettres distribué par exercices* (1747-1748) en *Principes de littérature* (1755). La différence entre ces deux éditions est, entre autres, que les textes latins sont donnés dans le corps du texte même dans la première, alors qu'ils y sont traduits en français dans la seconde, leur version originale étant reléguée en bas de page. « Notre dessein n'est point, écrit Batteux, d'apprendre à parler : c'est d'apprendre à lire et à juger. » On est alors passé d'une didactique des « mots », fondée sur le sensible et l'imitation des beaux textes latins et français (ce qu'on appelait *litterae humaniores*, « les lettres qui rendent plus humain ») à une didactique des « choses » (plus exactement des « mots » traités comme des « choses », à la manière des « vrais physiciens » dit Bat-

teux) qui fait plus appel au savoir et à l'analyse qu'à l'émotion ou au plaisir. L'élève ne sera plus désormais évalué sur son habileté à imiter Cicéron ou La Fontaine, mais sur sa capacité à faire comme son maître, à commenter, de manière plus ou moins savante, les auteurs. C'est une des origines de l'explication de texte et de la dissertation dites parfois « à la française ». Ce qui est ici en jeu se retrouve en japonais, si j'en crois J. Brock (2008, p. 114, note 9), c'est ce qui distingue bungei (où l'on trouve l'idéogramme gei, « art ») de bungaku (qui ne le contient pas).

Un roman japonais de Sôseki nous paraît bien rendre l'effet - non sans humour, lui-même étant professeur de littérature anglaise - que peut produire ce genre de cours de littérature sur un étudiant novice venu de sa province. Sanshirô y apprend, de la bouche d'un « Occidental » parlant « un anglais fluide », « le nom du village où Scott avait été à l'école à l'école primaire » et « que answer (vient) de l'anglo-saxon and swaru », ce qu'il note soigneusement dans son cahier; et à un autre cours « traitant des théories littéraires », il voit que le professeur, sans doute japonais, efface « en riant » deux mots allemands écrits au tableau (Geschehen et Nachbild), ce qui diminue quelque peu le respect que l'étudiant voue à cette langue, puis il l'entend aligner « une vingtaine de définitions de la littérature données par les hommes de lettres à travers les âges », ce qu'il consigne « avec un soin égal » (Natsume [1909] 1990, p. 34). Un de ses condisciples trouve ces cours « ennuyeux » ; Sanshirô lui fait « une réponse évasive » parce qu'il est « tout à fait incapable de dire si les cours sont ennuyeux ou non » (ibid. p.36). Tout est dit, de manière allusive mais claire : la mise à l'écart de la langue dont sont originellement faits les textes sur lesquels disserte l'enseignant, la « scientificité » affichée de ce qui est donné à apprendre, et au mieux l'indifférence qui en résulte pour les étudiants.

Philip Thody (1992), professeur de littérature et de civilisation françaises à l'université de Leeds, disait, presqu'un siècle plus tard, à peu près la même chose, mais plus brutalement :

Out of the 10 000 or so students I have seen since coming to Leeds in 1965, less than 100 have struck me as sufficiently interested in the literary or the history side of the course to justify my using the taxpayers' mo-

ney to talk to them about either Proust, Camus and Sartre, or Charles de Gaulle and Jean Monnet. They have come to the university to learn how to speak French, and feel that same resentment that a person turning up to learn how to swim would feel if compelled to study the history of the Olympic movement.

Ces critiques valent sans doute pour bien d'autres pays que le Japon ou la Grande-Bretagne, et pour la plupart des étudiants qui ne se destinent pas à devenir eux-mêmes des professeurs de civilisation ou de littérature françaises. Elles ne convaincront certes pas les universitaires qui perçoivent les cours de littérature et de civilisation comme plus nobles, plus dignes de l'Université, que les cours de langue qu'ils jugent volontiers subalternes. Mais elles nous paraissent opportunes pour les enseignants et les apprenants du francais langue étrangère qui, tout en aspirant à parler un peu français, sont lassés d'un « communicatif » dont ils ne savent pas vraiment quand ils pourront en faire usage. Il nous semble possible de rendre compatible l'enseignement du français, précisément parce que c'est un enseignement de langue, avec l'enseignement de la culture nécessaire à ses emplois en contexte, et avec celui d'une littérature qui en use autrement que le « communicatif ». En d'autres termes, un enseignant de français langue étrangère au Japon se doit d'être aussi, sans pour autant imiter ceux qui s'en disent des spécialistes, un enseignant de culture et de littérature françaises.

2 Comment faire en sorte que le « communicatif » serve aussi à se cultiver ?

L'enseignement scolaire ou universitaire des langues étrangères ne permet que rarement, à lui seul, de développer une véritable compétence communicative dans celles-ci, même quand il dure des années comme c'est souvent le cas (et pas seulement pour l'anglais) dans les pays européens. D'où les séjours dits « linguistiques » en des lieux où ces langues sont pratiquées quotidiennement. Cette finalité pratique ne peut donc suffire, même dans une Europe nécessairement multilingue, à justifier ce type d'enseignement. Il lui faut d'autres finalités, plus éducatives ou plus formatives, en particulier pour tous ceux qui n'auront guère l'occasion d'en faire usage en dehors de quelques

voyages plus ou moins touristiques.

2.1 Des propositions plus ou moins éloignées de ce à quoi sont accoutumés les apprenants et enseignants japonais de français

Les activités que nous proposons ici ne sont pas nouvelles, même si elles ne sont guère présentes dans les manuels actuels de français langue étrangère. La raison en est qu'elles engagent les réactions des étudiants dans la classe même, et que ce sont ces réactions qui en déterminent l'opportunité, le déroulement et le résultat. Or ces réactions, parce qu'elles sont fortement individualisées, varient beaucoup à l'intérieur d'une seule classe, et à plus forte raison d'une classe à l'autre. Un manuel ne peut donc qu'en donner la description d'un ou deux exemples ayant été observés dans le « ici et maintenant » d'une classe particulière, exemple qui ne se répétera jamais à l'identique dans une autre classe. Elles ne sont donc pas réductibles à des exercices prévus à l'avance dans un manuel, si « contextualisé » qu'il soit.

La plupart de ceux qui étudient le français au Japon débutent son apprentissage à peu près à l'âge de Sanshirô, en tant que jeunes adultes découvrant un monde universitaire plus divers et plus ouvert que celui du secondaire. Ils choisissent le français par goût (d'autres langues étrangères leur sont aussi offertes), et ils ne lui consacrent, sur deux ans, que moins de deux cents heures de cours en présence d'un enseignant. Les manuels « communicatifs » dont ils disposent (qui sont parfois fort bien conçus) les initient, le plus souvent d'abord par mémorisation et réflexion grammaticale, à un « français de survie » dont ils trouvent plus ou moins l'équivalent dans leur guide de voyage pour la France, où ils auront peut-être le plaisir d'aller une ou deux fois dans leur vie. Projet ou rêve si lointain qu'il ne peut suffire à les motiver, en classe même, dans leur apprentissage. Pour qu'ils ne désertent pas leur cours de français après quelques dizaines d'heures, il faut qu'ils y trouvent de quoi se nourrir émotivement et intellectuellement, que les heures passées à apprendre cette langue étrange leur apportent quelque chose de plus que la mémorisation de règles grammaticales plus ou moins absconses ou plus qu'une certaine habileté à communiquer en français, qu'ils s'y enrichissent en quelque manière, en vivant ces heures comme une occasion d'enrichir leur « culture personnelle ».

À en croire certains auteurs qui connaissent beaucoup mieux le Japon

que nous, nos propositions vont aussi à l'encontre des habitudes des enseignants japonais du français, accoutumés qu'ils sont à suivre leur manuel, à rester les maîtres de l'accès au sens étranger, et peu enclins, peut-être parce qu'ils estiment ne pas disposer du temps nécessaire, à laisser à leurs étudiants exprimer, en japonais ou dans leur français balbutiant, ce qu'ils ressentent et vivent quand ils sont en train d'apprendre cette langue relativement exotique pour eux, particulièrement d'un point de vue culturel et littéraire (l'anglais les ayant déjà familiarisés aux aspects linguistiques des langues européennes à graphie latine). Mais peut-être seront-ils néanmoins tentés d'essayer *ponctuellement* de mettre en œuvre, dans leur classe, l'une ou l'autre des propositions qui suivent, parce qu'elles visent aussi à conforter leur identité japonaise, à les aider à prendre conscience des spécificités de leur langue, de leur culture et de leur littérature, de ce qui va de soi dans leur vie quotidienne et scolaire. Ce que l'apprentissage trop utilitaire de l'anglais ne leur a pas, en général, permis de faire.

2.2. Développer la « perception interculturelle » des apprenants

Une des finalités de l'apprentissage d'une langue perçue comme exotique par ceux qui l'apprennent, à des fins autres que strictement utilitaires, c'est qu'elle peut leur permettre de développer une certaine « perception interculturelle ». Pour citer un écrivain français qui a séjourné en Chine et dans des îles du Pacifique (y compris dans celles du Japon en 1910), il s'agit de cultiver, dans la classe, cette « admirable sensation » qui consiste à prendre conscience de notre culture native, de ce que Carroll appelle ses « évidences invisibles » (voir ci-dessus) qui nous commandent sans qu'on en ait conscience, en découvrant que d'autres obéissent à des « évidences invisibles » différentes : « Que ceux-là goûteront l'admirable sensation, qui sentiront ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas. » (Segalen [1908], 1978, p. 24) Ce retour sur ce qui va de soi dans sa propre culture peut se faire dès les débuts de l'apprentissage, pour peu qu'on accepte que les apprenants usent brièvement de leur L1. Par exemple au Japon, à propos des sons et intonations du français qu'ils sont en train de tenter d'imiter en les comparant à ceux de l'anglais et du japonais, les apprenants pourront remarquer, par eux-mêmes pour peu qu'une question du maître les y incite, que le son nasal français qu'ils entendent dans C'est bon est proche de celui qu'on entend dans Gion tout en étant un peu différent, et certains proposeront peut-être d'expliquer en quoi. Ou bien à propos de certains mots français qui se retrouvent plus ou moins dans la langue japonaise, tel apprenant pourra remarquer que si en français on peut dire *Je bois un café dans un café*, on ne le peut en japonais, le mot importé n'y signifiant que l'établissement où l'on peut boire cette boisson. Ou encore à propos des gestes et mimiques qui accompagnent les échanges en face à face dont l'interprétation n'est pas la même dans l'une et l'autre culture. En somme, il s'agit d'inciter les apprenants à expliciter, par eux-mêmes et par rapport à ce que leur culture native a fait d'eux en tant qu'êtres sociaux, ce qui reste souvent implicite dans les cours « communicatifs ». Et en prenant ainsi conscience de ce qu'ils sont, ils admettront peut-être mieux de pratiquer ce qu'ils ne sont pas.

Pour que cette sorte de va-et-vient entre leur culture de départ et la culture étrangère avec laquelle ils se familiarisent, entre leurs tentatives d'assimilation des comportements langagiers étrangers et la distanciation qu'implique leur comparaison avec ceux auxquels ils sont déjà accoutumés ne soit pas seulement un exercice d'ordre intellectuel, pour qu'il suscite en eux quelque émotion ou sensation, il faut que leur corps y soit engagé, et qu'ils aient donc au préalable pratiqué des rythmes, des mimiques, des gestes, des modes d'expression corporels qui restent pour eux étranges. Et il faut que l'enseignant résiste à « la tentation de l'explication », car ce qui est, en l'occurrence, formateur pour les apprenants ce n'est pas le savoir plus ou moins savant du maître, mais ce qu'ils éprouvent eux-mêmes à tenter d'imiter ce qu'ils ne sont pas.

2.3. Des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère

Ernst Robert Curtius écrivait, en 1930 dans son *Essai sur la France*, que : « La littérature joue un rôle capital dans la conscience que la France prend d'elle-même et de sa civilisation. Aucune autre nation ne lui accorde une place comparable. » Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire comme jadis ou naguère des textes littéraires le modèle du bien-dire en français, mais d'en proposer une approche qui permette à des quasi débutants de prendre goût aux manières dont on peut user du français à des fins autres que strictement communicatives, d'ordre plus esthétique.

Ces textes sont, de fait, plus faciles à utiliser dans une classe de langue

étrangère que ce qu'on appelle les « documents authentiques », parce que ceux-ci sont presque toujours extraits d'un contexte qui ne peut être restitué en classe que par de longues explications magistrales, alors que ceux-là, précisément parce qu'ils sont littéraires, se suffisent à eux-mêmes et échappent, pour l'essentiel, aux contextes dans lesquels ils ont été originellement créés. Mais également, parce qu'il existe une analogie entre la sensation d'étrangeté que suscite, par rapport aux usages ordinaires d'une langue, un texte littéraire et la sensation d'étrangeté qu'on éprouve quand on commence à apprendre une langue étrangère, analogie liée à ce que, dans les deux cas, notre sentiment linguistique habituel se trouve remis en cause. Et enfin, parce qu'un texte littéraire, selon une remarque célèbre, ne veut pas dire quelque chose mais qu'il le dit, et la manière particulière dont il le dit est un guide suffisant pour avoir le droit de l'interpréter selon le retentissement qu'il peut, ou non, susciter chez chacun. Tout texte littéraire est plus ou moins polysémique, et donc susceptible d'être interprété de diverses manières. Il y a là une propriété précieuse en classe de langue, parce que chaque apprenant peut l'interpréter selon ses propres préoccupations et désirs, pour peu que son interprétation personnelle ne contrevienne pas aux sens des mots (tels qu'admis en français) qui le composent.

Un exemple pour quasi débutants. Soit un très bref poème, qui ne semble pas en être un : *Mur de briques*, *bibliothèque*. Avant de le dire à ses étudiants, le maître écrit au tableau *mur* ou *le mur*, et leur demande quel peut être le (s) sens de ce mot en français ; toutes les réponses acceptables en français sont admises (montrer du doigt une paroi de la salle de classe, donner un équivalent en japonais, l'employer dans une phrase…) ; l'important est que le maître s'abstienne de suggérer lui-même un sens. Il procède pareillement pour *brique* et *bibliothèque*. Puis il dit *oralement* le poème à deux ou trois reprises, avant d'inviter tel ou tel élève à le répéter de mémoire. Il peut alors l'écrire au tableau, et demander d'en compter les syllables (six ? sept ? huit ? neuf ?) ou d'y repérer les répétitions de lettres ou de sons, les parallélismes ; il s'agit d'amuser leur esprit afin qu'ils s'accoutument à son rythme et à ses formes avant que tel étudiant ne se lance dans une interprétation qui correspondra à ce que lui-même a ressenti en pratiquant ce poème, alors que son voisin l'interprétera autrement ; le maître pourra alors dire qu'il est de Max Jacob, si on

le lui demande. Là aussi, ce n'est pas au maître à imposer son interprétation. Un poème ainsi travaillé en classe sera rarement oublié par les apprenants, qui pourront en user entre eux à la manière d'un dicton. Ce qui revient à suivre cet aphorisme d'un autre grand poète français : « Le lecteur seul est réel. » (E. Jabès).

Conclusion

On compare souvent, dans différentes parties du monde, l'enseignement du français à celui de l'anglais, sans tenir compte du fait que l'anglais est devenu depuis des années, en particulier dans de nombreux pays de l'Est de l'Asie, une sorte de langue seconde. C'est ce que constatent, entre autres, L. Parmenter (2003, p. 135-136) ou J.V. Neustupny & S, Tanaka (2004, p. 11-16). Avec ce que cela implique en termes de (dé)motivation pour les enseignants (dont certains ne craignent pas de dire qu'ils détestent la langue qu'ils enseignent, et dont d'autres se bornent à l'enseigner comme un outil de communication coupé de sa culture d'origine) et pour les apprenants (dont le *Japan Times* a récemment témoigné qu'ils l'apprennent moins par goût que par obligation). Le français a la chance de rester ici une langue étrangère qui conserve un indéniable attrait dans l'imaginaire des Japonaises et d'une partie des Japonais. Aux enseignants de français, japonais ou non, de profiter de cette opportunité.

Il me semble qu'éveiller ponctuellement les étudiants japonais, durant des cours où ils apprennent le français de tous les jours, à la culture qui leur permettra d'en faire un usage approprié et aux belles-lettres qui l'illustrent, est un moyen d'établir entre eux et cette langue qu'ils ont préférée à d'autres, ce dialogue essentiel dont parle E. Jabès :

« Le vrai dialogue ne peut naître qu'entre deux étrangers.

Chacun attend de l'autre ce qui l'éveillera à lui-même. »

Références

Batteux, Ch. (1747-1748), Cours de belles-lettres distribué par exercices, Paris : Charles Desaint.

Batteux, Ch. (1755), *Principes de la littérature*. Par M. l'Abbé Batteux, professeur Royal, de l'Académie Françoise & de celle des Inscriptions & Bel-

- les-Lettres, Nouvelle édition, Paris : chez Desaint & Saillant.
- Bureau d'Action Linguistique Argentine (1991), Enquête socio-linguistique, Synthèse (Avec le concours du Ministère argentin de l'éducation), Lettre du BAL Argentine, décembre, multigr.
- Brock, J. (2008), « Pour une esthétique de la littérature », *Compar(a)isons*. An International Journal of Comparative Literature, Bern (Suisse): Peter Lang, numéro 2, pp. 105-107.
- Carrol, R. (1987), Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien, Paris: Seuil.
- Curtius, E. R. [1930] (2004), *Essai sur la France*. Traduit de l'allemand par J. Benoist-Méchin, Avant-propos de François Ewald, Paris : Éditions de l'Aube.
- Doctor, R. (1984), A survey of the learner profile and motivation of Foreign Language Learners in Pune and Aurangabad, University of Poona, multigr.
- Candelier, M. & Hermann Brennecke G. (1993), Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France, Paris : Didier.
- Himeta, M. (1997), Ce qui motive les étudiants japonais à l'apprentissage du FLE. Mémoire de D.E.A. sous la dir. de D. Coste, Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Himeta, M. (2006), Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon, thèse sous la dir. de G. Zarate, Université de Paris III – Sorbonne nouvelle, UFR Didactique du Français Langue Étrangère.
- Himeta, M. (2008), « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la dir. de Zarate, G. ; Lévy, D. ; Kramsch, C., Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 233-237.
- Lévy, F. (1991), Les études françaises dans l'enseignement supérieur en Israël. Motivations et utilisation, Tel Aviv, Université Bar Ilam.
- Neustupny, J.V. & Tanaka, S. (2004), « English in Japan: an overview », in Makarova, V. & Rodgers, Th. ed.: *English Language Teaching: the case of Japan*, s. l. LINCOM Studies in Second Language Teaching, pp. 11-28.

Compétences plurilingues et interculturelles. Deux éléments d'une politique linguistique européenne (langues étrangères)

Michael Byram

Résumé

La politique linguistique éducative en Europe comme on peut la lire dans les textes européens est présentée et analysée en particulier en ce qui concerne les compétences plurilingues et interculturelles. Cette analyse est contextualisée par une description des finalités de l'école contemporaine : la production de capital humain, la socialisation de citoyens actifs, et dans certains cas, l'encouragement à l'esprit critique. Dans un deuxième temps, l'analyse est liée à un appel au dialogue interculturel, en particulier avec les groupes marginalisés et défavorisés, ce qui est une réaction récente aux changements dans la société européenne.

Mots clefs

Politique linguistique, Europe, compétences plurilingues, compétences interculturelles, dialogue interculturel.

1 Introduction

Dans cet article, basé sur une conférence à l'université de Kyoto (octobre 2008), je me propose de décrire et d'analyser la politique linguistique européenne pour les langues étrangères telle que l'on peut la trouver dans les documents du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne. Ceci ne signifie pas qu'il y ait une politique harmonieuse des deux instances européennes, ni une déclaration de politique linguistique nette et définitive. Il est pourtant possible d'établir à travers différents documents un consensus qui se construit sur l'enseignement des langues étrangères. Cet article se limite donc à la politique de l'enseignement des langues étrangères et exclut les langues dites « maternelles » ou « nationales ». (Un projet sur l'enseignement de ces deux langues est en développement au Conseil de l'Europe et pourrait être le sujet d'un rapport ultérieur).

Avant d'en venir à la politique même, je me propose de situer l'enseignement des langues étrangères dans un contexte plus large. L'enseignement des langues - comme tout enseignement - est une activité sociale et politique. Il fait partie de la relation du système d'éducation à l'État-nation et du rôle de l'éducation dans la formation des citoyens et du capital humain dont toute économie moderne et post- industrielle a besoin. C'est dans ce contexte général que je placerai la politique européenne dans la deuxième partie de l'article, pour revenir dans la dernière partie à la question de compétences qui s'offrent comme moyen de réaliser une politique linguistique dans le curriculum et la réalité de l'enseignement.

2 L'enseignement des langues comme action socio-politique.

On peut voir la politique éducative comme une déclaration de ce qu'une nation ou un état envisage pour ses enfants, ce qu'ils devraient être et ce qu'ils devraient devenir. D'une façon simple et réductive, les états contemporains post-industriels ont besoin de capital humain pour nourrir l'économie et deuxièmement, de citoyens actifs et contents participant à la vie de l'état au niveau local, régional et national. Une troisième attente se présente dans beaucoup de pays, mais pas tous : des apprenants indépendants et critiques tout au long de leur vie. Une politique de l'éducation permanente qui incite les apprenants à réfléchir d'une façon critique sur la société dont ils sont membres, n'est pas toujours souhaitée dans des pays où la démocratie est jeune ou même pas née.

Le besoin de capital humain s'est révélé depuis quelques décennies au fur et à mesure que certaines sociétés ont abandonné pour la plupart la production industrielle pour se consacrer aux services commerciaux, financiers et humains. Depuis les années 1970, les gouvernements voient l'éducation comme un moyen de « produire » un capital humain, des travailleurs qualifiés pour les nouvelles industries. En Angleterre, le Premier ministre, Tony Blair, avait déclaré que « l'éducation est notre meilleure politique économique ».

Pendant cette même période, et surtout depuis les années 1990, il est devenu évident que les systèmes d'éducation auraient besoin de renforcer ou dans certains pays de créer une démocratie active et d'encourager la participation des jeunes gens. Au niveau européen, l'émergence de nouveaux pays

démocratiques a créé le besoin d'une « éducation pour la citoyenneté démocratique », projet conçu et poursuivi par le Conseil de l'Europe. Au niveau national, les pays de l'Europe occidentale ont introduit, dans leur curriculum, des cours de « citoyenneté active » qui encouragent les élèves à participer à la vie communale. L'éducation civique qui enseignait des connaissances sur le système de gouvernement et de société n'est plus suffisante.

Dans ce contexte général, le rôle de l'enseignement de langues étrangères prend une place spécifique. En ce qui concerne le capital humain, l'enseignement de langues est envisagé comme une source de savoir linguistique, de compétences de communication, qui soutiendraient le commerce à l'étranger, les négociations internationales et les industries de services qui agissent au niveau international.

Dans cette perspective, il est évident que la mondialisation des économies nationales a besoin de travailleurs qui maîtrisent des langues étrangères, ou au moins la langue dite « internationale », l'anglais. Cette demande de compétences de communication s'est développée en même temps que le changement à l'intérieur de la discipline de l'enseignement de langues qui se résume sous l'appellation « enseignement communicatif de langues ». La relation entre la demande sociale externe et le développement interne serait un thème de recherche intéressant.

Quant à l'éducation à la citoyenneté démocratique, le rôle de l'enseignement de langues et la relation avec l'éducation à la citoyenneté n'ont pas été suffisamment définis dans les politiques éducatives nationales ou européennes. Malgré la présence d'un projet européen et l'allusion de temps à autre à une citoyenneté européenne, les politiques nationales prévoient une citoyenneté nationale comme base et finalité de l'enseignement, et la question de la maîtrise de langues étrangères n'apparaît pas dans le discours. Il y a pourtant certains indicateurs d'une vision plus complexe, de citoyens internationaux aux identités nationales en Europe et ailleurs. Un exemple spécifique se trouve dans le concept de « Japanese with English abilities » qui est la formule de la politique japonaise pour l'enseignement de l'anglais. Un citoyen japonais aurait les savoirs linguistiques pour participer à une économie mondiale, ce qui aurait des retombées sociales, mais il ne perdrait pas son identité nationale.

Troisièmement, dans les sociétés qui encouragent une vision critique comme finalité de l'éducation, comme une façon de participer à une société qui cherche le changement et l'amélioration et non pas une simple acceptation d'un statu quo, l'enseignement de langues pourrait prendre un rôle significatif. Dans l'enseignement de l'interculturalité, la comparaison internationale contextualise et relativise les données traditionnelles de la société de l'apprenant et produit un défi aux idées reçues. En voyant les possibilités de vivre autrement dans une autre société, l'apprenant – encouragé par l'enseignant - verrait les défauts de sa société, de la vie qu'elle lui offre et les possibilités de changement pour « le mieux ». Cette fonction critique et sociale de l'enseignement des langues n'est guère présente dans les visions politiques. Elle est pourtant le fruit d'une tradition de « l'éducation libérale » bien établie et renforcée par la « pédagogie critique » fondée sur la pensée de Paolo Freire.

En résumé, l'enseignement de langues se trouve inévitablement dans un contexte politique, social et économique. L'enseignant n'en est pas toujours conscient et peut ne pas prendre un rôle actif. Il n'en est pas moins porteur de décisions politiques basées sur des visions nationales et/ou internationales de ce que les apprenants seront pendant et à la suite de leur éducation par les langues.

3 Politique européenne de l'enseignement des langues

Regardons maintenant la politique européenne envers les trois points principaux : le capital humain, la citoyenneté et l'apprenant critique.

En 1996, l'Union Européenne a publié un Livre Blanc sur l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive », qui essayait de prévoir quels seraient les besoins de l'Europe dans un monde de capital humain et dans une Europe intégrée. Dans la description des objectifs généraux pour l'éducation et la formation, le quatrième objectif identifie la politique de « maîtriser trois langues communautaires », c'est-à-dire sa langue maternelle et deux langues étrangères. Plusieurs raisons sont présentées pour cette politique. La première touche à la situation économique et à la nécessité de créer des conditions de mobilité pour les travailleurs :

« La maîtrise de plusieurs langues communautaires (c'est-à-dire européennes) est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. Cette capacité linguistique doit se doubler d'une faculté d'adaptation à des milieux de travail et de vie marqués par des cultures différentes. »

(http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf)

Ici, on voit l'économie européenne plutôt que mondiale comme contexte et condition de travail, mais la contribution de l'enseignement de langues aux compétences individuelles et à la création d'un capital humain est évidente.

Quant à la citoyenneté, l'acquisition de trois langues est posée ici aussi comme condition nécessaire pour la citoyenneté, mais une citoyenneté européenne plutôt que nationale :

« Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens. »

(http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf)

Au Conseil de l'Europe, qui est une organisation d'états qui soutiennent une coopération culturelle, la relation de l'enseignement de langues à l'économie n'est pas prononcée. Par contre, le lien entre les langues et la citoyenneté est d'autant plus explicite et détaillé :

« La citoyenneté démocratique - la participation au processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen » (www. coe.int/t/dg4/linguistic/division-FR.asp?)

Là où l'Union Européenne souligne la compréhension mutuelle, le Conseil de l'Europe souligne la participation à la démocratie. Ni l'un ni l'autre ne font allusion à la troisième finalité de l'éducation libérale ou pédagogie critique qui est le développement de l'apprenant comme individu critique prêt à œuvrer pour le changement dans sa société. Les instances européennes ne surprennent pas par une éducation de réforme ; l'apprenant est censé s'adapter à la société telle qu'elle est. Cependant, dans les deux cas, il y a une indication que la compétence en langues inclut une compétence interculturelle, une capacité de s'adapter aux conditions de travail et de vie ensemble.

La réalisation de ces politiques du multilinguisme dans le curriculum est la tâche des spécialistes et des enseignants. Au niveau européen, c'est dans le *Cadre Commun Européen de Référence pour les langues* que l'on trouve des spécifications précises des compétences linguistiques et interculturelles qui seraient les finalités de curricula et de l'enseignement.

Il y a d'abord les compétences linguistiques décrites dans une échelle de niveau qui est bien connue. La compétence plurilingue de l'individu même est définie comme suit :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que (l'individu) ne classe pas (les) langues et (les) cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. » (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.)

Cette compétence linguistique plurielle fait partie d'une compétence plus large :

« Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme (…). Les différentes cultures (nationales, régionales, sociales) auxquelles quelqu'un a accès ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée

dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

À d'autres endroits dans le texte, cette compétence « pluriculturelle » est appelée « interculturelle », désignation plus exacte (Byram, 2003). Il est à noter que cette compétence est plus complexe que la compétence linguistique, comme il est expliqué dans le chapitre 5 du *CECR. Il* y a des « compétences générales », comprenant : « savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir être et savoir apprendre » et des « compétences communicatives langagières » comprenant : compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques. Ce modèle est basé en partie sur les travaux de Zarate et Byram (1997) qui ont été poursuivis dans Byram (1997) où la compétence critique fait partie intégrale de la compétence interculturelle - « critical cultural awareness/savoir s'engager » :

« An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and in other cultures and countries. » (Byram, 1997:53)

Cette compétence critique ne se trouve pourtant pas dans le *CECR*, pas plus qu'elle critique ne se trouve dans les politiques éducatives générales européennes que nous avons vues plus haut. La tradition d'éducation libérale et la pédagogie critique de Freire ne sont pas représentées.

4 Dialogue interculturel

Après cette analyse générale, j'en viens maintenant aux développements les plus récents. L'année 2008 a été déclarée l'année de dialogue interculturel par l'Union Européenne, et le Conseil de l'Europe a publié en 2008 un *Livre Blanc sur le dialogue interculturel*. Puisque « dialogue » présuppose « communication », les politiques linguistiques sont à placer dans ce contexte de politique générale.

Commençons par la définition du dialogue interculturel dans le Livre Blanc du Conseil de l'Europe :

« Pour les besoins de ce $Livre\ blanc$, le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables. » (Conseil de l'Europe, 2008, p.17)

Ce qui est à noter ici, c'est que la définition est centrée sur l'échange de vues, et un échange de vues dépend des compétences communicatives de ceux qui utilisent « la capacité de s'exprimer » et « la faculté d'écouter ». Il est intéressant de noter aussi l'expression « la volonté d'écouter » qui ne fait pas partie de la compétence communicative. Elle la précède, elle est l'attitude et la volonté de l'ouverture à l'autre qui est un aspect de la compétence interculturelle dont nous avons parlé ci-dessus. Le Livre Blanc reconnaît ainsi l'importance de la capacité communicative mais se focalise en réalité en particulier sur les groupes marginalisés et défavorisés avec lesquels les groupes majoritaires doivent faire un effort spécial pour prendre contact. C'est le contact avec les groupes marginalisés et défavorisés qui constitue la part principale du dialogue interculturel, et ceci est évident dans la discussion du rôle de la langue dans le Livre Blanc.

« Il y a beaucoup d'obstacles au dialogue interculturel. Certains sont dus à la difficulté de communiquer dans plusieurs langues. D'autres sont liés au pouvoir et à la politique : la discrimination, la pauvreté et l'exploitation – qui touchent particulièrement durement les personnes appartenant aux groupes défavorisés et marginalisés – sont des barrières structurelles qui empêchent le dialogue. » (Conseil de l'Europe, 2008, pp. 22-23)

Dans la première partie de cette citation, l'allusion à la difficulté de communiquer dans plusieurs langues soulève la question de l'importance de développer la compétence plurilingue, la capacité de se servir de langues différentes, à des niveaux de maîtrise différents dans des contextes différents et avec des interlocuteurs différents. Comme nous, avons vu ci-dessus, cette capacité

est définie et décrite dans le *CECR* et fait partie d'une compétence interculturelle. *Le Livre Blanc* nous rappelle pourtant que cette capacité ne suffit pas d'elle-même. Les barrières structurelles peuvent réduire la force de la compétence plurilingue de ceux qui sortent des groupes marginalisés et défavorisés. Le Livre Blanc nous rappelle indirectement aussi que l'enseignement et l'apprentissage des langues se passent le plus souvent dans des institutions d'éducation qui peuvent elles-mêmes incorporer des barrières structurelles vis-à-vis des apprenants marginalisés et défavorisés. Les langues des enfants sortant des groupes migrants ne sont souvent pas reconnues comme partie essentielle et importante de leur répertoire linguistique par les écoles où ils sont scolarisés.

Prenons une deuxième perspective sur le concept de dialogue interculturel, cette fois-ci de l'Union Européenne. Dans une « Resolution on a European agenda for culture », le Conseil de l'Union Européenne déclare :

- « En ce qui concerne la promotion de la diversité culturelle et du dialogue interculturel, il convient:
- d'encourager la mobilité des artistes et des autres professionnels du secteur culturel;
- de promouvoir le patrimoine culturel, notamment en facilitant la mobilité des collections et en encourageant le processus de numérisation, en vue d'améliorer l'accès du public à différentes formes d'expressions culturelles et linguistiques;
- de promouvoir le dialogue interculturel en tant que processus durable contribuant à l'identité, à la citoyenneté et à la cohésion sociale européennes, notamment par le développement des compétences interculturelles des citoyens » (Conseil de l'Union Européenne, 2007, p. 4)

Ici, on voit un intérêt pour la culture dite « haute », pour un concept implicite d'un héritage culturel européen et l'importance de soutenir l'échange et la mobilité comme moyens de maintenir cet héritage. C'est dans le troisième paragraphe que le concept de dialogue interculturel est explicité et lié à la question complexe de la citoyenneté, de l'identité et de la cohésion sociale. Il est sous-entendu que le dialogue interculturel est un présupposé des change-

ments sociaux nécessaires, y compris le concept d'identité et citoyenneté européennes.

Ce qu'on appelle souvent « l'idée européenne » est donc lié au concept de dialogue interculturel, et le dialogue interculturel devient partie du processus de développement politique. Cette idée européenne est formulée par le « European Cultural Parliament » constitué d'artistes et d'animateurs culturels, et le lien avec le dialogue interculturel est rendu explicite. Le dialogue interculturel est une option politique pour l'avenir, en contraste avec des options du passé et du présent que sont l'assimilation et le multiculturalisme :

« Genuine intercultural dialogue provides an alternative to the current political options of assimilation and multiculturalism. It joins parties in a constructive exchange of expressions and views, allowing them to learn from each other realising the common good they will co-create and inhabit together. » (European Cultural Parliament, 2007, p. 5)

Ce qui n'est pas explicité ici, est qu' « un échange d'expressions et de vues » présuppose une compétence de communication et ceci nous ramène de nouveau à la question de langue et de compétence plurilingue.

Le Livre Blanc du Conseil de l'Europe traite la question de langue plus ouvertement que les déclarations de l'Union Européenne mais ne donne qu'une place limitée à la question de l'apprentissage des langues :

« L'apprentissage des langues aide les apprenants à ne pas se faire une image stéréotypée des autres, à développer leur curiosité et leur ouverture à l'altérité, ainsi qu'à découvrir d'autres cultures. Il les aide en outre à réaliser que les échanges avec des personnes ayant une identité sociale et une culture différentes sont enrichissants. » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 31)

Voici le seul passage du *Livre Blanc* où l'apprentissage des langues semble être lié plus directement aux apprenants de groupes majoritaires plutôt qu'à ceux sortant de groupes marginalisés et défavorisés. C'est cependant un passage important parce qu'il introduit le concept d'« interactions » plutôt

Compétences plurilingues et interculturelles. Deux éléments d'une politique linguistique européenne que la simple communication.

L'enseignement de langues devrait selon nous (Byram, 2008) faire partie d'une éducation à la citoyenneté internationale ou interculturelle, ce qui implique un enseignement actif qui encourage les apprenants à agir dans leur société interculturelle, que ce soit au niveau national ou international. Ceci est cependant une proposition qui nous mènerait plus loin que cette exposition des politiques européennes. C'est un concept qui lierait les politiques éducatives linguistiques aux politiques de l'éducation à la citoyenneté. Ce pas reste à faire.

Conclusion

En résumé, nous avons essayé de décrire et d'analyser l'évolution des politiques éducatives en Europe, au niveau national et européen, pour resituer les politiques linguistiques et le rôle de l'enseignement. Nous avons voulu montrer que l'enseignement ne peut être autre qu'une activité sociale et politique, qui forme les apprenants dans et pour des contextes nationaux et internationaux. L'enseignement de langues a la possibilité de former des apprenants non seulement pour l'adaptation à une économie internationale mais aussi pour une vie commune avec des gens d'autres pays et cultures. Il peut aussi encourager les citoyens nationaux à devenir internationaux et, avec une perspective comparative, à réfléchir et agir dans le contexte socio-politique où ils habitent. À quel point cette perspective européenne, qui a quitté la « communication » pour se focaliser sur « le dialogue interculturel » peut être intéressante dans d'autres contextes, comme le Japon, est à décider par ceux qui sont impliqués dans l'enseignement de langues au Japon ou en Asie plus généralement.

Références

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003), « On being 'bicultural' and 'intercultural' » in G. Alred, M. Byram and M. Fleming (red.) *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008), From Foreign Language Education to Education for In-

- tercultural Citizenship, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. and Zarate, G. (1997), « Defining and assessing intercultural competence : some principles and proposals for the European context », Language Teaching 29, pp.14-18.
- Conseil de l'Union Européenne (2007), Projet de résolution du Conseil relative à un agenda européen de la culture (14121/07 CULT 52 DEVGEN 201 + COR 1).
- Conseil de l'Europe http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> le 26 mai 2009.
- European Cultural Parliament (2007), Sibiu declaration on intercultural dialogue and the European idea, <www.interculturaldialogue2008.eu/>, le 16 mars 2009.
- Union Européenne http://europa.eu/documents/ comm/white_papers/pdf/com95_ 590_fr.pdf> le 26 mai 2009.

(Université de Durham, Grande Bretagne)

Approche biographique et sciences humaines: L'acquisition des langues comme processus de formation d'identité plurilingue/pluriculturelle¹

Muriel Molinié

Résumé

Depuis le début du XX^e siècle, l'approche biographique s'impose dans le paysage des disciplines d'intervention en sciences humaines, contribuant à promouvoir un nouveau paradigme éducatif en didactique des langues et des cultures. À la notion d'enseignement des langues se substitue peu à peu celle de co-construction de compétences plurilingues étayée sur une démarche biographique, réflexive, plurielle et coopérative. Apprendre devient ici, contextualiser sa formation linguistique et culturelle dans une temporalité où s'articulent passé, présent et avenir de l'apprenant : un espace, dans lequel s'agencent vie locale, régionale et internationale : une histoire, dans laquelle s'emboîtent histoire familiale, parcours éducatif et trajectoire professionnelle

Mots clefs

Autobiographie, langues, apprentissage, historicité, temporalité.

1 Introduction

Si l'on veut en saisir la portée éducative, il convient de bien comprendre en quoi le développement des autobiographies langagières en didactique des langues et des cultures (DLC) est solidaire du développement des approches biographiques dans d'autres secteurs des sciences humaines : de la sociologie concrète (avec les récits de vie) à la formation continue (avec les histoires de vie en formation). Ici se situe l'objectif de cet article : resituer ces liens et ces

Tet article fait suite à la conférence prononcée le 26 mai 2008 lors du Congrès de la Société Japonaise de Didactique du français à Tokyo et reprise le 5 septembre 2008, dans le cadre du Colloque international « Mobilité et immobilité des jeunes en formation et en phase d'insertion professionnelle : représentations et réflexivité » UFR LSH, Université de Franche-Comté. 4-6/9/2008.

filiations afin de montrer comment, au delà des effets de modes, l'approche biographique en didactique participe d'un nouveau paradigme en éducation et en formation. À travers le développement d'un intérêt pour la dimension biographique, c'est en effet la question de la subjectivité de l'apprenant qui continue à s'imposer dans le champ. Loin d'être dissociée du développement psycho-socio-affectif de l'élève, de l'étudiant ou du migrant, l'acquisition d'une langue étrangère est désormais vue comme jouant un rôle actif dans la construction sociale, dans les projets de l'individu et par conséquent, dans sa capacité à s'ouvrir à l'altérité.

Avec les méthodes biographiques et réflexives, apprendre devient un processus intersubjectif, contextualisé et sollicitant la personnalité de l'apprenant. Il s'agit pour celui-ci de situer sa formation linguistique et culturelle dans une temporalité, un espace, une histoire et un projet.

Dès lors, l'apprentissage des langues prend en charge la possibilité d'établir un lien vivant entre le développement identitaire des apprenants et la diversité du monde dans lequel ils évoluent. Les faire parler de leurs langues et de leurs variétés de langues (connues, acquises ou maîtrisées), contribue à faire entendre dans le groupe et dans l'institution la pluralité des liens sociaux et culturels déjà tissés et à venir, dans le temps et l'espace, ici et ailleurs bien sûr, mais aussi, et c'est parfois encore plus fondamental en contexte de mobilité éducative et universitaire : *entre* ici et ailleurs.

1 Objectifs intrinsèques et extrinsèques de l'autobiographie en DLC

En Europe, de l'Antiquité à la fin du XVIII^e siècle, la relation de l'individu à lui-même passe par des médiations et des institutions extérieures. La cité, la divinité, la religion, le pouvoir royal imposent à l'individu leurs finalités propres et le contraignent à se penser par rapport à elles (Kauffman, 2002 : 2004). Au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, à la faveur des révolutions politiques et économiques que connaît l'Europe, le sujet va progressivement se découvrir comme étant à lui-même sa propre origine et sa propre fin. Cette découverte se traduira notamment par l'émergence de nouvelles configurations du savoir, la naissance des sciences humaines et la création d'un genre, l'autobiographie. Celle-ci prendra sa place en littérature au XVIII^e siècle en tant qu'« écrit restrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existen-

ce, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa propre personnalité » (Lejeune, 1975, p. 14).

Ce genre ne cessera plus de conquérir l'ensemble des pratiques sociales, culturelles, artistiques (littérature, théâtre, cinéma, danse) et scientifiques, en particulier dans les domaines sociologiques, sociaux et éducatifs. Comme le souligne C. Delory-Momberger (2000, p. 2), ce genre a investi des formes discursives et matérielles, des supports et des techniques d'inscription de la parole, extrêmement diversifiées.

1.1 L'entreprise autobiographique en DLC

Pour caractériser celle-ci, on retiendra les deux critères énoncés par P. Lejeune pour la littérature à savoir d'une part, l'énonciation en première personne et, d'autre part, le respect du *pacte autobiographique* stipulant l'engagement pris (auprès du lecteur et, par extension, de l'auditeur) à tenir un récit (ou un discours) véridique.

Nous retenons ces critères tant il nous semble que l'activité autobiographique en DLC doit s'inspirer des pratiques culturelles développées dans le champ littéraire mais également dans celui de la formation des adultes (Pineau, 1989; Lainé, 1998) et des sciences humaines (Delory-Momberger, 2000). Ces références plurielles mais non hétérogènes permettent de différencier d'une part, des activités constructivistes de production autobiographique et, d'autre part, des activités applicationnistes d'auto-évaluation. Celles-ci se diffusent depuis les années 2000, via les Portfolio européens sous le terme de « biographie langagière », créant une certaine confusion entre construction de récits de parcours et évaluation de compétences à visée normative (Molinié, 2004, p. 94). Nous proposons donc de distinguer deux types d'objectifs dans le cadre du recours aux activités autobiographiques en DLC.

Premièrement, des objectifs *extrinsèques* à l'autobiographie. La sollicitation de données biographiques est alors justifiée par des finalités de type évaluatif. Par exemple, on cherche à connaître le curriculum d'un apprenant afin de lui proposer un parcours de formation qui corresponde le mieux à son « profil » et à ses compétences. Ou encore, on questionne l'étudiant à partir d'une grille d'items afin de discerner ses besoins et le placer dans le groupe de niveau qui lui correspond.

Un second type d'objectif sera qualifié d'intrinsèque à la (co)production

des récits et discours autobiographiques des apprenants. En effet, la co-production narrative (qui s'effectue à travers des supports d'expression oraux, écrits, graphiques, en groupe) contribue au *développement qualitatif* des apprentissages et plus largement, au développement d'un projet global de formation. C'est donc une activité auto-formative.

Afin de situer la spécificité de cette activité, nous nous proposons d'en resituer la genèse. En effet, c'est à travers le long processus d'émergence des récits de vie en sciences humaines que chercheurs et formateurs ont progressivement compris combien il pouvait être utile et bénéfique à tout apprenant de relier sa formation actuelle à sa vie et de contextualiser ses apprentissages avec son histoire passée et projetée.

1.2 À qui profite le récit de vie ?

Utilisée originairement dans les années vingt par les sociologues réunis dans l'École de Chicago, l'histoire de vie s'inscrit dans une démarche qualitative qui s'organise autour de la parole de l'acteur social. Cette parole, qui constitue pour les sociologues un moyen d'accès privilégié aux attitudes et aux représentations du sujet, a progressivement acquis un statut d'objet scientifique en sciences sociales.

Après quarante ans d'éclipse, essentiellement due à l'essor des méthodes quantitatives et à la domination d'un cadre de pensée - le structuralisme - qui n'a pas recours à la parole ou au récit de l'acteur social, le récit de vie connaît dans les années 70 un regain d'intérêt en Europe. L'approche biographique (dénomination que Bertaux donnera à cette pratique d'enquête sociologique en France, désormais AB), permettra dans un premier temps d'établir des trajectoires et des parcours professionnels. Mais à partir des années 80, l'objet de la recherche se déplace. On passe de la collecte d'informations que permet le recoupement de récits de pratiques dans une même catégorie socioprofessionnelle à la prise en compte de la singularité de récits achevés et traités pour eux-mêmes (Catani, Tante Suzanne, une histoire de vie sociale, 1982). Une abondante production éditoriale, la création de collections (Terre Humaine, chez Plon et Du monde entier, chez Gallimard) montrent l'attrait que se découvrent les Français pour les récits de vie relatant les univers culturels disparus, depuis Le cheval d'Orqueil de Pierre Jakez-Helias (1975), jusqu'aux ouvrages d'Annie Ernaux tels que Les armoires vides (1974) ou Une femme

(1987) pour ne citer que ces derniers.

Cette évolution s'accompagne d'une réflexion sur la valeur de l'histoire de vie en tant que document scientifique et objet sémiotique (Marc, 1983) et sur les effets que produit le processus de narration sur le narrateur lui-même. Réflexion qui débouche dans les années 90 sur l'utilisation des histoires de vie en formation des adultes où elle deviennent un « art formateur de l'existence » (Pineau, op. cit.). Désormais, le récit de vie ne sera plus considéré comme simple outil de recueil de données ethno-sociologiques, mais aussi comme une herméneutique permettant au narrateur d'explorer le déroulement de son existence.

1.3 L'histoire de vie dans les pratiques de formation

C'est dans un contexte socio-historique particulier que l'histoire de vie devient une pratique de formation. Nous sommes dans les années 80, à la fin des trente glorieuses, dans un contexte de profondes mutations sociales et de dilution des repères traditionnels qui permettaient jusque-là à l'individu de se construire au fil d'étapes clairement identifiées, se succédant dans un ordre quasi-immuable. Désormais, des phénomènes tels que l'éclatement des structures familiales, la précarisation de la vie professionnelle, l'explosion des mobilités géographiques, obligent l'individu à procéder à une réappropriation constante du sens de sa vie (Bauman, 2002). C'est dans ce contexte que les échanges² entre praticiens et chercheurs accélèrent la prise de conscience de l'originalité de l'approche biographique comme technique d'enquête mais également comme pratique de formation permettant à l'individu de socio-analy-ser et de développer sa capacité à co-produire son histoire. Ce travail du sujet est analysé par de Gaulejac, écrivant :

« L'individu est porteur d'historicité, c'est-à-dire de la capacité d'intervenir sur sa propre histoire, fonction qui le positionne en tant que sujet

² Le coup d'envoi de ces échanges fut donné en 1986 par le Colloque de Tours. Ils se sont poursuivis à travers la vie de deux associations : ASHIVIF (Association internationale des histoires de vie en formation) fondée par Pineau, Courtois, Dominicé et de Villers et l' IISC (l'Institut international de sociologie clinique) fondé par de Gaulejac, Francequin, Orofiamma, Lainé, Blanchet en collaboration avec d'autres intervenants. J'ai pour ma part, participé à la vie de ces deux associations entre 1995 et 2002.

dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est et ce qu'il devient : l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (De Gaulejac, 1987, p. 27).

Ouvrages et numéros de revues se succèdent, montrant comment cette approche permet à l'individu ordinaire (homme ou femme, enfant ou élève, adolescent ou étudiant), de co-construire des connaissances (sur sa vie, sa culture, sa trajectoire) dans une double coopération avec ses pairs et avec les détenteurs légitimes de savoirs (chercheurs, formateurs, enseignants). L'AB inscrit progressivement l'individu comme sujet de la recherche dont, « non seulement le témoignage mais également l'analyse personnelle contribuent à produire du savoir dans le cadre de la recherche » (Lainé, *op. cit.*, p. 73).

1.4 Le double apport de l'approche biographique

C'est pourquoi l'apport de l'AB est double. Pratique savante ou littéraire, donnant lieu à publication elle permet à un large public, grâce aux récits de vie conduits par les sociologues et publiés par de grands éditeurs, d'accéder de l'intérieur, à une culture vécue et vivante. Pratique formative, elle permet à des individus en formation ou en reconversion professionnelle de reconfigurer et de co-construire en groupes de pairs le sens de leurs expériences socio-professionnelles, à travers la narration de leur trajectoire. C'est ce que nous synthétisons dans le tableau suivant.

Tableau n° 1 : Les pratiques biographiques : de l'enquête ethno-sociologique au dispositif éducatif

Disciplines de référence	Dispositifs de co-production du « récit »	Objectifs de l'approche biographique
Anthropologie Sociologie concrète (École de Chicago), Sociologie clinique.	Récit de vie oral Entretien compréhensif	Offrir un point de vue synthétique et donner accès aux savoirs locaux Donner une place à l'homme ordinaire dans la production des connaissances. Effectuer un lien entre savoirs (ordinaires et savants) et pouvoir (sur son existence)
Sciences de l'éducation et de la formation	Histoires de vie en forma- tion Biographie éducative Autobiographie raisonnée Autobiographie réflexive Dispositifs d'accompagne-	- Reconnaître les savoirs expérientiels et développer le pouvoir de formation de l'homme ordinaire. Consi- dérer l'individu comme producteur de savoirs/savoir- faire (versus individu consommateur). - S'opposer au behaviorisme en éducation qui diffuse un « prêt-à-porter instrumental » et l'illusion selon la-
d'accompagne- ment / Maïeutique	ment - Démarche Portfolio	quelle en appliquant telle technique on produira par- tout et toujours le même effet d'apprentissage chez ce- lui qui subit ce conditionnement (Lainé, op. cit., 1998).

³ Validation des acquis de l'expérience, bilans de compétences.

2 Quelques répercussions dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme

2.1 L'apprenant : un partenaire dans une relation éducative

Avec l'AB, le rapport enseignant/élève se transforme. D'un rapport entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, on passe à un rapport où « chaque apprenant en sait plus sur sa propre vie que le formateur qui se voit ainsi obligé à une certaine modestie » (Lainé, *op. cit.*, p.74). Par conséquent l'AB (dialogique, intersubjective, constructiviste et compréhensive) s'oppose à une approche behavioriste (quantitative et expérimentale) en éducation qui traite l'apprentissage comme un type particulier de conditionnement (fondé sur le modèle expérimental : stimulus/réponse/renforcement) dont on pourrait mesurer les effets par la mesure de la quantité des objectifs atteints et une évaluation conçue comme procédure de contrôle des processus d'apprentissage à travers des productions standardisées.

2.2 Quelques formes discursives

2.2.1 Le récit de vie

Né avec la sociologie concrète, permettant au lecteur d'accéder à une culture vivante (E. Marc, op. cit., 1983), de l'intérieur (Levi-Strauss) et au sens qu'ont les processus sociaux pour les individus qui les vivent, le récit de vie est salué par Sartre, dès les années 50, comme un genre majeur, « entre littérature, sociologie et histoire » écrira A. Ernaux trente ans plus tard. Trouvant ses filiations tant du côté des écrits autobiographiques que des écritures de soi (Foucault), l'approche biographique sera transférée sous diverses formes en éducation au plurilinguisme (avec les « biographies langagières »), en formation d'adultes (« histoires de vie de formation » et « biographie éducative ») et dans les processus d'accompagnement d'adultes développant des projets de recherche-action (« autobiographie raisonnée », Desroche, 1985). En DLC, le récit de vie est didactisé dès les années 80 afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre les variations culturelles des sociétés dont ils apprennent la langue (Zarate, 1986, Beacco, Lieutaud, 1986). Il devient en quelques années une pratique menée à rebours par l'apprenant étranger, sur sa propre histoire socio-langagière en atelier d'écriture (Molinié, 1997), dans des dispositifs théâtraux (Feldhendler, 2005), vidéographiques puis électroniques (Maurice, 2006) notamment.

2.2.2 Le journal

La pratique du Journal de bord d'apprentissage née dans les années 80, dans les formations initiales de FLE, est la clé de voûte d'un enseignement intitulé « Apprentissage réflexif d'une langue inconnue ». Les étudiants y commencent l'apprentissage d'une langue nouvelle et effectuent un double travail : une observation analytique (des participants, des activités, des paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement/apprentissage) et une auto-observation. Cette tâche est soutenue par la rédaction d'un journal de bord d'apprentissage dans lequel ils rendent compte de leurs observations, démarches, attitudes et réactions face à la langue (Cadet, Causa, 2006).

Récits de vie et journal de formation sont deux formes autonomes et complémentaires permettant de situer tout apprentissage dans une temporalité qui articule le passé (ce qui a été vécu, appris, compris jusqu'ici par l'apprenant) et le présent (incluant l'expérience formative actuelle).

De plus, comme le relève C. Perregaux, l'AB permet de reconnaître diverses formes de plurilinguisme :

« Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (C. Perregaux, 2002, p. 93).

Dans ce but, on fait travailler les apprenants sur leur répertoire linguistique dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue, avec une mise en évidence des moments où ce répertoire s'est modifié (influence de l'environnement sur les apprentissages) et sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés tout au long de la vie, en famille, en migration, en mobilité.

Tableau n° 2 : L'approche biographique et l'éducation au plurilinguisme.

Discipline de référence	Dispositifs de co-pro- duction du « récit »	Objectifs de l'approche biographique
DLC	-Correspondances (écrites, audio, vidéo) -Journaux de bord d'apprentissage -Biographies et Histoires langagières -Démarches portfolio	-faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue. Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves. Les biographies langagières deviennent un outil important pour travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété. -faire travailler les apprenants sur leur répertoire linguistique, sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.

Ce tableau rappelle la nécessité de développer la capacité des enseignants de langues/cultures à prendre appui sur la diversité de leurs élèves afin de développer les compétences linguistiques et culturelles de ces derniers. En France, nous ressentons d'autant plus cette nécessité que notre environnement est paradoxal. Produite par une histoire longue, notre société présente une grande diversité culturelle dans un contexte mondial de développement des contacts internationaux. Pour autant, la diversité française ne se traduit pas par un développement de richesse (sociale, culturelle) pour ceux qui en sont les porteurs. Ceux-ci se trouvent plutôt confrontés à une série d'inégalités sociales et éducatives. Donc, d'un côté, « nous sommes tous plurilingues, ne serait-ce que dans notre « unique » langue, dans la mesure où nous disposons d'un répertoire de variantes qui ressemble furieusement à un répertoire plurilingue » (Py, 2007, p. 16). Par ailleurs, le plurilinguisme se développe « dans un monde où règne la variation (et où) les différentes langues d'une personne plurilingue ne sont pas des entités définies une fois pour toutes et fermées sur elles-mêmes » (ibid.). Pourtant, paradoxalement, la diversité interne à la société française bénéficie encore peu à ceux qui en sont les premiers héritiers : élèves scolarisés et étudiants en formation dont l'existence, les pratiques sociales et le bagage linguistique se sont construits dans - et grâce à - ces contacts. Nous ne sommes pas les seuls à nous confronter à de tels paradoxes.

C'est la raison pour laquelle la politique éducative du Conseil de l'Europe fa-

vorise des projets de recherche et développement tels que « les langues pour la cohésion sociale⁴ » dont l'objectif est de valoriser le plurilinguisme des Européens et une citoyenneté intégrative. Au premier rang pour conduire ces processus de valorisation se trouvent les enseignants appelés à faire de la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves un vecteur d'apprentissage scolaire.

3 De l'enseignement des langues à la co-construction de compétences plurilingues/pluriculturelles

3.1 Entre l'un et le multiple : quelles mises en relation ?

Dans le contexte de l'élargissement de l'Europe et de l'internationalisation de la vie socio-éducative, l'enseignant de langues gère un petit espace communicationnel (la classe de langue), ouvert sur un immense territoire : le monde. Il est confronté à la question suivante : comment mettre en relation l'un (l'enseignement d'une langue) et le multiple : des élèves et un environnement plurilingues ? Il doit prendre en compte et articuler le plurilinguisme de l'élève avec un multilinguisme perçu aux niveaux local, régional et mondial. Cette articulation doit également prendre en compte des attentes diversifiées : celles des parents, de l'entreprise mondialisée, des états nationaux, du cadre européen, de la francophonie, etc··· Or, aucune méthode de langue ne répond de façon satisfaisante à l'ensemble à ces attentes.

Il convient donc d'élaborer les réponses appropriées dans un cadre pensé pour mettre en miroir la classe et la complexité de la société. C'est précisément cette mise en correspondance entre singularité et universalité qui structure et fonde les démarches autobiographiques en éducation. Apprendre

⁴ De 2004 à 2007 « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle » était le titre du deuxième programme à moyen terme du Centre européen des langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe. L'objectif de ce projet de recherche-développement était de mettre en valeur le rôle que peut jouer l'éducation aux langues dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe. Notre contribution à l'élaboration d'un référentiel de compétences plurilingues/pluriculturelles publié par le CELV, sous la direction de M. Candelier, allait dans ce sens. L'équipe poursuit le travail en 2008-2009 avec un nouvel objectif : former les enseignants à utiliser la variation linguistique et la diversité culturelle dans leurs classes, dans le cadre de leur enseignement de langues. Nous y revenons ci-dessous (tableau n° 3).

devient dans cette optique situer toute formation linguistique et culturelle dans une temporalité qui articule passé, présent et avenir ; un espace, dans lequel s'agencent vie locale, régionale et internationale ; une histoire dans laquelle s'emboîtent héritages familiaux, parcours éducatif et trajectoire professionnelle. Il s'agit d'inciter l'apprenant à rassembler en un tout global et dynamique ses diverses langues (et variétés de langues) et cultures entre elles plutôt que d'en abandonner une au passage sous prétexte que pour acquérir les savoirs scolaires il faudrait renoncer à ses savoirs expérientiels.

3.2 Activités langagières et co-développement de compétences plurilingues et pluriculturelles.

3.2.1 Une méthode pour créer un lien vivant entre l'individu et ses langues

Au cours du XX° siècle, la question des langues est devenue un objet d'étude technique, situé en dehors des sujets qui parlent. Or, qu'y a-t-il de plus socialisé et socialisant que les langues ? Il s'agit de s'emparer de celles-ci en mettant en oeuvre des pratiques qui donnent envie aux apprenants de parler d'elles et leur offrent la possibilité de transférer d'une langue à une autre des pratiques psycho-socio-langagières telles que penser, réfléchir, dessiner, raconter, etc.

Parler des langues et des variétés de langues qu'un apprenant acquiert ou maîtrise, c'est dire la pluralité des liens socio-culturels qu'il a tissés et tissera, dans le temps (en synchronie et en diachronie) et dans l'espace (ici et ailleurs : entre ici et ailleurs)⁵. C'est dire quelque chose sur la vie dans sa pluralité, sa (non) conformité, ses aspects plus ou moins éloignés des normes et des standards. C'est dire aussi ce qui a été mis en œuvre pour tenter de se conformer à un groupe, pour s'adapter à lui et pour intérioriser ses normes linguistiques. S'établit ainsi un lien vivant entre langue et culture parce qu'ouvert sur les variations identitaires de chacun, ses désirs et expériences de pluralité.

Dans le tableau n° 3, nous proposons quelques corrélations entre, d'une part, six types d'activités langagières⁶ et, d'autre part, le référentiel de compé⁵ Toute langue et toute variété de langue qu'on laisse entendre aux autres donne instantanément à nos interlocuteurs des indications diatopiques : au sujet des régions, des territoires, des départements et des pays où l'on a vécu, diachroniques : sur la génération à laquelle on appartient, et donc sociologiques, sur les groupes sociaux que chacun de nous fréquente et aspire à fréquenter.

⁶ On pourra par exemple se reporter à : Molinié 2006, Bishop-Molinié 2006, Huver -Molinié, 2009, Molinié, 2009 (à paraître).

tences plurilingues et pluriculturelles mentionné en note 4 et plus particulièrement les savoir-être estimés nécessaires à la construction d'identités ouvertes à la diversité : la sienne et celle des autres. L'activité autobiographique et réflexive peut être didactisée en vue de co-construire certains savoir-être nécessaires au développement de compétences plurilingues/pluriculturelles.

Tableau n° 3 : Correspondances entre activités langagières et construction de savoir-être

Activités de production lan- gagière autobiographiques et réflexives	Objectif : co-construire des savoir-être nécessaires au développe- ment de compétences plurilingues/pluriculturelles, Projet CARAP, CELV-2007 D) Savoir-être A.5. Identité		
1-L'activité narrative : raconter l'histoire de ses langues ; cheminer dans ses apprentissages passés/pré- sents.	17. Assumer une identité langagière/culturelle propre 17.1. Étre sensible à la complexité/diversité des rapports langagiers que chacun entretient avec le langage et les langues/cultures 17.1.1. Disponibilité à considérer son propre rapport aux diverses langues/ cultures à travers son histoire et sa place actuelle dans le monde.		
2-L'activité diaristique : le journal de ses apprentis- sages au jour le jour 3-L'activité auto-évaluative : « courbe de ma motiva- tion » ; descripteurs PEL	20. Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage 20.1. Disponibilité à modifier ses connaissances/représentations en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage. 20.2. S'intéresser à son propre style d'apprentissage / aux techniques d'apprentissage.		
3-L'activité de traduction : transférer dans d'autres langages, dessiner, théâtraliser, filmer, etc. 4-L'activité imaginaire Associer (mots, images, récits, contes, dessins, sons) aux langues/cultures Élaborer et faire évoluer ses représentations Transférer des savoirs, d'une langue à une autre	2. Sensibilité à l'existence d'autres langues/cultures/personnes 2.5.1. Être sensible à la diversité langagière/culturelle de la société (····) et de la classe 4. Acceptation positive de la diversité linguistique/culturelle de l'autre/du différent 4.1.2. Supporter et accepter d'autres modes d'interprétation 4.1.1. Accepter/reconnaître la complexité linguistique/culturelle des identités individuelles/collectives comme une caractéristique positive des groupes et des sociétés. 5. Ouverture à la diversité des langues/des personnes/des cultures du monde / à la diversité en tant que telle / à la différence en soi/ à l'altérité 5.1. Empathie envers l'altérité 5.2. Ouverture envers les personnes allophones 5.3. Ouverture aux langues/cultures		
5- L'activité comparative Comparer les langues et les connaissances culturelles	9.5. Désir de découvrir d'autres langues/cultures/peuples 9.5.1. Désir de se confronter à d'autres langues/ cultures/peuples liés à l'his- toire personnelle ou familiale de personnes qu'on connaît (en raison de l'en- richissement qui peut naître d'une telle confrontation).		
6-L'activité réflexive Conscientiser ses pratiques d'apprentissage sponta- nées; Conscientiser sa culture éducative et les principes qui organisent son éduca- tion. Développer une réflexion critique sur les politiques socio - linguistiques et édu- catives dans le domaine des langues/cultures.	10. Attitude critique de questionnement /posture critique face au langage / à la culture en général 10.2.3. Avoir un regard critique sur la fonction de la langue dans l'évolution et le maintien des discriminations dans la société/ sur les aspects socio-politiques reliés aux fonctions et aux statuts des langues (« critical language awareness ») 13. Disponibilité au déclenchement d'un processus de décentration/ relativisation linguistique/culturelle 13.1. Être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et être vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes 13.2.1. Être disposé à se décentrer par rapport à la langue/culture maternelles/ de l'école.		

⁷ Cf. supra, note 4.

3.2.2 Une conjonction entre expérimentation formelle et expérience de soi.

Un certain nombre de travaux (cf. note n° 6) montrent que la réflexivité désigne un lien dynamique entre pratique langagière située et activité cognitive selon une perspective qui ne réduit pas le langage à la simple transcription passive de la pensée voire à un transfert mécanique d'informations. Cette position s'expérimente empiriquement dans des domaines où les enjeux d'élaboration identitaire de l'apprenant sont considérés comme étant consubstantiels à l'activité langagière. Toutes les activités langagières présentées dans le tableau n° 3 proposent de combiner expérimentation formelle (que celle-ci passe par l'écriture ou par d'autres médiations sémiotiques) et expérience de soi apprenant. Ce sont donc des outils d'intervention sociodidactique permettant à chaque enseignant de reconnaître la complexité des identités des apprenants et de faire de celle-ci un moteur pour leurs apprentissages (Molinié, 2008).

3.2.3 Un espace éducatif propice à une élaboration dialogique du sens

L'approche biographique en éducation établit des liens entre transmission des savoirs et conscientisation du sens de l'expérience. Ces relations sont développées par les politiques éducatives dont nous nous inspirons en ce début de XXI^e siècle. En effet, tragédies politiques et ethnocides montrent que le sens ne peut plus être déposé dans une transcendance (Dieu, les grandes idéologies, les grands récits, le savoir, la raison, la civilisation et le progrès scientifique). La question du sens est intimement reliée à la capacité qu'a le sujet d'élaborer celui-ci à partir de son expérience située du monde.

Parmi les ressources que tout individu possède pour élaborer du sens, trois sont développées par l'AB. Ce sont les capacités à relater des expériences en les mettant en perspective dans les histoires individuelles, elles-mêmes enchâssées dans des histoires collectives, à reprendre cette narration pour en tirer évaluations et bilans, à articuler ce travail narratif-réflexif avec l'action sur soi, les autres et l'environnement. Établir des liens entre sentiment, réflexion et action permet, en outre, d'expérimenter une éthique concrète.

L'espace éducatif devient un espace intermédiaire d'élaboration dialogique et interactionnelle du sens dans lequel l'enseignant guide les apprenants dans la co-construction socio-éducative de leurs savoirs. Il les invite à coopérer à une tâche complexe : repérer des événements significatifs, donner du sens, historiciser et *ce faisant*, apprendre au sein de - et par - un collectif. L'apprenant, ce sujet social qui n'en finit pas de grandir, doit plus que jamais « articuler ses diverses sphères d'expérience subjectives pour maintenir (…) une certaine unité synchronique, réflexive de soi-même et une certaine continuité diachronique, narrative, de soi » (Dubar, 2001, p. 228).

Pour que des articulations singulières s'établissent entre interactions langagières et (co)construction des identités sociales et culturelles, la classe de langue doit assumer le fait qu'elle est un espace propice à des interactions favorisant des reconfigurations identitaires. Ce projet repose sur la combinatoire de pratiques réflexives et autobiographiques, actionnelles et interactionnelles, dans une approche plurielle du sens, des savoirs et des expériences.

Références

- Bauman, Z. (2002), « Identité et mondialisation », in Michaud, Y., *L'individu dans la société d'aujourd'hui*, Vol. 8, Paris : Odile Jacob.
- Beacco, J.-C., Lieutaud, S. (1986), *Tours de France*, Paris : Hachette.
- Bertaux, D. (1989), « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », in Pineau, G., Jobert, G., (dir.), *Histoires de vie*, *Utilisation pour la formation*, Tome 1, Paris : l'Harmattan, pp. 17-38.
- Candelier, M. (2007), (dir.), Les langues pour la cohésion sociale. À travers les langues et les cultures (ALC), Élaboration du CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Version 2-Juillet 2007, CELV- Gratz : Conseil de l'Europe.
- Causa, M., Cadet, L. (2006), « Devenir un enseignant réflexif, quels discours? quels modèles? quelles représentations? » in Molinié, M., *Biographie langagière et Apprentissage plurilingue*, Le français dans le monde Recherches et applications n° 39, Paris: Clé international-FIPF, pp. 69-84.
- Catani, M. (1982), Tante Suzanne, Paris: Librairie des Méridiens.
- Delory-Momberger, C. (2000), Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation, Paris : Anthropos.
- Desroche, H. (1985), De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement de pro-

- *jets*, Paris : Archives des sciences sociales de la coopération et du développement n° 73, pp. 9-52.
- Dubar, C. (2000, 2001), La crise des identités, l'interprétation d'une mutation, Paris : Puf.
- Ernaux, A. (1974), Les armoires vides, Paris : Gallimard.
- Ernaux, A. (1987), *Une femme*, Paris: Gallimard.
- Gaulejac, V. (1987), La névrose de classe, Paris : Hommes et groupes.
- Lejeune, P. (1975), Le pacte autobiographique, Paris : Seuil.
- Kauffmann, J.-C. (2001), Ego, Pour une sociologie de l'individu, Paris : Nathan.
- Kauffmann, J.-C. (2004), L'invention de soi, une théorie de l'identité, Paris : Armand Colin.
- Feldhendler, D. (2005), *Théâtre en miroirs*, *L'histoire de vie mise en scène*, Paris : Téraèdre.
- Lainé, A. (1997), Faire de sa vie une histoire, Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation, Paris : Desclée de Brouwer.
- Huver, E., Molinié, M. (2009), Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne sur, http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101.
- Jakez-Helias, P. (1975), Le cheval d'Orgueil, Mémoires d'un Breton du pays bigouden, Paris : Plon Terre Humaine.
- Marc, E. (1983), « Le récit de vie ou la culture vivante », Le Français dans le monde n° 143.
- Maurice, M. (2006), « Pour échanger : relater et relier des fragments biographiques », in Molinié, M., *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le français dans le monde Recherches et Applications n° 39, Paris : Clé international-FIPF, pp. 146-154.
- Molinié, M. (1997), « Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche autobiographique », in Marquillo Larruy, M., Écritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain n° 4.
- Molinié, M. (2004), « Finalités du biographique en didactique », in Bishop, M.-F., Rouxel, A. (dir.), Le Biographique, Le Français aujourd'hui 147, pp.

- 87-95.
- Molinié, M., Bishop, M.-F. (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise: Belles Lettres.
- Molinié, M., (dir.), (2006), Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde Recherches et Applications n° 39, Paris : Clé international-FIPF.
- Molinié, M. (2008), « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue », in Martinez, P. Moore, D., Spaëth, V., (dir.), *Plurilinguismes et enseignement, Identités en construction*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 47-60.
- Molinié, M. (dir.), (2009), Dessin et destins: du tracé aux traces, Mobilités internationales et imaginaires francophones, CRTF, Encrages, Cergy-Pontoise: Belles-Lettres.
- Perregaux, C. (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Biographies langagières*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vals-asla n ° 76, pp. 81-94.
- Pineau, G., Jobert, G. (1989), *Histoires de vie, Utilisation pour la formation*, Tome 1, Paris: l'Harmattan.
- Pineau, G., Jobert, G. (1989), *Histoires de vie*, *Approches multidisciplinaires*, Tome 2, Paris : l'Harmattan.
- Py, B. (2007), « Préface » in Lambert, P., Millet, A., Rispail, M., Trimaille, C. (dir.). *Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris : l'Harmattan, pp. 9-19.
- Zarate, G. (1986), $Enseigner\ une\ culture\ \acute{e}trang\`{e}re,$ Paris : Hachette.

(Université de Cergy-Pontoise)

L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR

NISHIYAMA Noriyuki

Résumé

Cet article se propose d'étudier l'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par rapport au contexte social, politique aussi bien que culturel de l'Asie du Nord-Est, en particulier de la société japonaise. Ceux qui prétendent à l'application de cet instrument politique d'origine européenne ne visent, dans beaucoup de cas, qu'à adapter la grille d'évaluation au bénéfice d'un meilleur enseignement, sans toutefois inventer leur propre « cadre » en fonction de leur contexte d'enseignement. L'auteur cherche à éclairer l'« universalité » du CECR en dehors de l'espace européen de nature à le faire cadrer avec le contexte de l'Asie du Nord-Est.

Mots clefs

CECR, politique linguistique, Asie du Nord-Est, contexte, enseignement des langues.

1 Introduction

La culture éducative et sociopolitique du Japon s'est développée en dehors du contexte de la construction européenne. Puisque le *CECR* est un instrument de la politique linguistique européenne pour promouvoir le plurilinguisme, l'implantation de ce dispositif didactique hors de l'espace européen rencontre des difficultés aussi bien sur le plan didactique que socioculturel.

L'auteur examine d'abord comment le *CECR* a pu être reçu dans la société japonaise; l'application du *CECR* peut-elle apporter une innovation méthodologique ou bien une confusion, tant sur le plan pédagogique que sur le plan politico-linguistique? Une éventuelle contextualisation du *CECR* présente-elle des atouts pour la promotion du plurilinguisme? Le *CECR* peut-il éclairer le plurilinguisme à l'échelle nationale aussi bien que sur le plan international? Cet article se donne donc pour but d'examiner l'impact réel ou possible du *CECR* au Japon aussi bien qu'en Asie du Nord-Est, non seulement en obser-

vant l'état des lieux de l'enseignement des langues de nos jours, mais en projetant également des perspectives sur l'avenir.

2 Mises en utilisation du CECR au Japon

2.1 Contexte linguistique et éducatif de la réception du CECR

Le Japon est dominé par l'absence de plurilinguisme : à l'intérieur du pays, des langues autres que le japonais trouvent très peu de place, et la relation avec l'extérieur du Japon n'est canalisée que par la prédominance de l'anglais. L'enseignement précoce de l'anglais commence presqu'au niveau primaire. Il fait partie du programme dans 93,6 % des écoles primaires, sans pourtant être considéré comme une langue vivante au sein de leur curriculum, mais comme une sensibilisation aux langues étrangères, à l'internationalisation et à l'ouverture aux autres. Dans l'enseignement secondaire, l'enseignement de langues étrangères autres que l'anglais est peu développé, puisque environ 13 % des lycées¹ proposent des cours de chinois ou de coréen, et encore moins des cours de français ou d'allemand.

La majorité des jeunes Japonais se mettent par conséquent à apprendre des langues étrangères autres que l'anglais au niveau supérieur. À l'exception de ceux qui se spécialisent dans l'étude des langues étrangères, les étudiants suivent dans beaucoup de cas, un ou deux cours de quatre-vingt-dix minutes par semaine pendant une et quelquefois deux années. Quelques enseignants motivés arrivent à peine à former, à la fin de la première année, la compétence langagière de communication rudimentaire, correspondant au niveau A1 défini par le *CECR*. Le paysage de l'enseignement des langues et des cultures au Japon est loin de ressembler au plurilinguisme et au pluriculturalisme à l'européenne.

2.2 La réception du CECR dans la société japonaise

La traduction japonaise du CECR a vu le jour en 2004 à l'initiative d'un groupe de germanistes avec le soutien de l'Institut Gœthe. Quelques chercheurs japonais s'intéressent au CECR depuis la publication de l'édition originale ; les uns s'intéressent à la compétence de communication décrite par le CECR (Fujiwara, 2003 ; Taji, 2007), les autres l'analysent en le rapportant au

¹8,74 % pour le chinois, 4,32 % pour le français, 4,03 % pour le coréen, 1,84 % pour l'allemand, 1,86 % pour l'espagnol, etc. en 2003, selon *The Japan Forum* (2005, p. 30).

Portfolio Européen des Langues (Yoshijima, 2007). Ces recherches universitaires permettent de mettre en contraste la politique linguistique éducative européenne avec l'enseignement des langues étrangères au Japon, sans au fond s'intéresser au contexte sociopolitique en Europe.

D'autres veulent considérer le CECR comme une simple méthodologie à part entière, et même comme un avatar de l'approche communicative (Ikawa, 2007). Ce « malentendu » peut être expliqué en raison de l'acception ambiguë de termes comme méthode, méthodologie, pédagogie et approche, et ce aussi bien en japonais qu'en français. À part le dernier mot cité, ces trois notions peuvent se confondre en japonais. La traduction de ces termes a du mal à être claire en particulier avec des mots comme enseignement et éducation. Lorsqu'un document de référence comme le CECR fait appel à des notions qui n'existent pas dans la littérature didactique japonaise, une notion novatrice comme « cadre » est difficilement compréhensible par les enseignants. D'ailleurs, la confusion avec l'approche communicative n'est pas à rejeter totalement, en ce sens que le CECR ne se situe pas en dehors de l'évolution de la didactique des langues étrangères qui a permis l'élaboration de l'approche communicative. Si l'arrivée de l'approche actionnelle marque la reconnaissance disciplinaire de l' « approche » dans la terminologie de la didactique des langues, il faudrait attendre d'autres « cadres » pour faire valoir cette notion dans la littérature de la didactique des langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40). La confusion du terme avec « l'approche communicative » suggère d'ailleurs, de plus, l'idée du transfert de cette notion didactique, puisque « l'approche communicative » est, elle, implantée en dehors de son contexte. Si cette méthodologie a été adoptée au Japon en tant qu'idée novatrice d'origine occidentale, ce transfert d'idées peut attester qu'elle fait partie de l'universalisme à l'occidentale comme, par exemple, les Droits de l'homme. D'où la raison pour laquelle on s'interroge pour savoir si le CECR appartient ou non à la même série d'idées.

Un autre type d'études, même s'il n'est jamais indifférent aux intérêts de la promotion commerciale, consiste à considérer le *CECR* comme une simple grille d'évaluation prête à appliquer (Crépieux, 2007). L'auteur prétend intégrer les recommandations du *CECR* au niveau A1 pour construire un manuel de français pour les japonophones, comme s'il s'agissait d'une échelle établie

et transférable en dehors de l'espace européen. Cette prise de position peut s'expliquer, s'il le faut, par la valeur des diplômes en langues étrangères au Japon du point de vue de la transparence de l'évaluation.

Il existe actuellement sur le marché japonais cinq certificats d'aptitude en français comme le DELF-DALF, le TCF (Test de Connaissance du Français), le TEF (Test d'Évaluation du Français), le TFI (Test du Français International), qui sont officiellement reconnus par la France, ainsi que le DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique du Français), diplôme national créé en 1981 au Japon. Les trois premiers ont adopté les six niveaux de compétence langagière définis par le *CECR* alors que, jusqu'a présent, le DAPF a gardé sa propre grille indépendante de celle du *CECR*, sans envisager pour l'instant de prendre modèle sur l'évaluation européenne². La raison n'est pas simplement d'ordre national, il ne s'agit pas de refuser la coopération internationale, mais elle peut être justifiée par les différences culturelles face à l'évaluation.

La présentation d'un niveau du DAPF illustre sa politique linguistique éducative et le cinquième niveau du DAPF, niveau le plus élémentaire, précise ses objectifs en ces termes :

- 1) construire et comprendre des phrases simples et de courts dialogues élémentaires.
- 2) écouter une phrase élémentaire et en comprendre l'interaction dans la vie quotidienne comme, par exemple, l'usage des salutations ou des chiffres.
- 3) connaître la grammaire qui permet de construire une phrase simple portant sur la vie quotidienne, tout en maîtrisant la conjugaison des verbes au présent, au futur proche et au passé proche.

Les critères reposent en effet, non pas sur la compétence de communication, mais plutôt sur la compétence linguistique en français. Ils montrent ainsi

² Le DAPF présente un tableau approximatif de correspondances avec le *CECR*, sans pourtant intégrer la compétence exigée par chaque niveau. Le « 3 kyu » du DAPF correspond « à peu près » à A1, le « jun 2 kyu » à B1, le « 2 kyu » à B1, le « jun 1 kyu » à C1 ou C2. Voir le site de l'APEF (Association pour la promotion de l'enseignement du français); http://apefdapf.org/

que ce diplôme attache moins d'importance didactique à la communication orale et interculturelle. Les actes de parole ne sont pas pris en compte non plus pour permettre d'évaluer la compétence de communication. Ce certificat national s'impose cependant sur le marché japonais, à tel point que des manuels de langue se réfèrent à ces critères pour mieux témoigner de leur légitimité à la fois pédagogique et commerciale. La préférence des apprenants japonais pour le diplôme national s'explique non seulement par sa diffusion moins importante auprès du public cible, mais à la fois par les éléments extrapédagogiques et la culture éducative.

La popularité du DAPF par rapport aux autres diplômes de français est due en partie aux frais d'inscription moins coûteux. En plus de cet élément extrinsèque, les concepteurs japonais du DAPF ont tenu compte, probablement sans y attacher d'importance, de la culture éducative particulière au Japon. En effet, l'enseignement des langues étrangères au Japon a plutôt tendance à valoriser, même de nos jours, la compétence linguistique d'une langue, l'anglais en l'occurrence, aux dépens de la formation de la compétence communicative d'autres langues. De ce point de vue, le DAPF ne s'oppose pas à cette culture éducative, puisqu'il est adapté à la majorité de ses candidats, adultes et étudiants, nourris de la tradition éducative japonaise. Pourtant, comparé à une évaluation fondée sur la politique linguistique éducative telle que la précise le CECR, le DAPF est considéré peu fiable, faute de précision en termes de clarté, en compétence communicative langagière, et les niveaux se répartissent en fonction des heures d'apprentissage du français, sans doute, la plupart du temps, avec le japonais comme langue d'enseignement. Les spécifications de « savoir-faire » ne sont pas non plus mises en œuvre dans le certificat japonais. Avec une telle disposition didactique, la grille d'évaluation élaborée par le CECR apparaît, pour les uns, plus prenante et plus légitime en termes de transparence et d'objectivité, ce qui les conduit à l'adopter entièrement et à l'appliquer pour leur évaluation (Yamada, 2005, p. 103).

Des difficultés apparaissent pour un manuel franco-japonais comme Spirale fondé sur le CECR puisque les auteurs ne tiennent compte ni du contexte socioculturel au Japon, ni de la compétence partielle, ni de l'idée du plurilinguisme (Crépieux et Callens, 2006). Le CECR résulte avant tout de la politique linguistique européenne depuis au moins trente ans ; c'est une suite aux Ni-

veaux-Seuils en 1975-76, en vue de construire une Europe démocratique, sociale, plurilingue et pluriculturelle. Le Japon, à plus forte raison l'Asie du Nord-Est, n'a pas de politique commune avec l'Europe. Le Japon peut-il calquer le modèle européen qui ne partage pas la même politique linguistique éducative que lui, à moins que le *CECR* n'envisage de développer une pensée plus universelle qui pourrait être partagée par la communauté internationale³?

2.3 L'utilisation du *CECR* en faveur d'une politique de la réforme universitaire

La création du CECR a eu des répercussions, non seulement au niveau des individus et du marché, mais auprès des universités au Japon. Le projet de l'Université des langues étrangères d'Osaka⁴, où vingt-cinq langues étrangères sont enseignées, s'inspire directement du CECR en vue de développer une meilleure évaluation, transparente et commune, pour chaque langue (Majima, 2007). Son intérêt majeur consiste à donner plus de transparence à l'évaluation: de grandes langues se sont dotées depuis longtemps d'outils pédagogiques permettant de mesurer la compétence langagière des apprenants, sans se référer uniquement au seul arbitrage du professeur qui élabore les examens, alors que de petites langues comme la langue birmane sont loin d'avoir une aussi grande possibilité de développer des ressources pédagogiques, y compris quelquefois un manuel. Ces déséquilibres sur le plan méthodologique rendent l'évaluation moins objective ou même aléatoire. Il arrive également que certaines langues totalement différentes du japonais et qui utilisent parfois un système d'écriture différent de l'alphabet latin, soient plus difficiles à étudier, comparées aux langues apprises dans le secondaire. D'où le fait que les étudiants réclament une évaluation plus transparente et moins ambiguë. La réforme consiste donc à mettre en place une échelle d'évaluation commune à toutes les langues enseignées dans le même établissement, ce qui demande la meilleure coopération possible entre les professeurs de langues.

 $^{^3}$ Le Conseil de l'Europe a organisé un forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques en 2007 portant sur : « Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », dans lequel D. Coste a évoqué la problématique liée à la réception du *CECR* en termes de caractère normatif (Coste, 2007). Il soutient la contextualisation du *CECR* même en Europe.

⁴ Cette université a fusionné avec l'Université d'Osaka en 2005.

Il n'est pas rare, en Europe comme au Japon, que les enseignants de langues se replient sur eux-mêmes pour ne pas travailler avec leurs collègues, et cela à cause des différences entre l'enseignement des langues et de leurs cultures. L'Université des langues étrangères d'Osaka a surmonté malgré tout cette difficulté disciplinaire en mettant en place une échelle d'évaluation commune entre toutes les langues qui y sont enseignées. C'est un exemple concret de contextualisation des principes défendus par le *CECR*. La contextualisation s'est réalisée au moins par la prise en compte des besoins locaux et la variabilité socio-culturelle.

Un autre cas initié par l'université Keio paraît plus ambitieux et novateur. Cette université privée a lancé un projet de réforme intitulé « Projet actionnel d'apprentissage plurilingue », en s'inspirant directement du CECR (Kindaichi, 2007). Les caractéristiques du projet s'adaptent au système éducatif de cet établissement, puisque Keio dispose d'établissements scolaires allant du primaire jusqu'au supérieur, non seulement autour de Tokyo, mais également à New York. Elle constitue une « communauté » à part entière avec autant de diversité en termes de politique éducative, de niveaux, de curriculum, de cursus et d'objectifs. Le réseau scolaire n'était pas fondé jusqu'ici sur la concertation entre les établissements scolaires, faute d'un cadre commun d'évaluation et ce projet étudie la mise en place d'un appareil commun de référence. Il cherche à mettre en place un cadre commun d'évaluation des langues enseignées dans tous les établissements de Keio, en vue de développer une coopération linguistique et éducative entre les établissements, du primaire jusqu'au supérieur. D'ailleurs, l'idée correspond aux conseils proposés par Legendre, sénateur français, en vue de la réforme de l'enseignement des langues étrangères en France (Legendre, 2003). Ce dernier préconise vivement de « veiller à l'articulation entre les différents niveaux (école, collège, lycée) » (Legendre, 2003, p. 103), jusqu'ici assez négligée, puisque le CECR permet de mettre en œuvre une progression et des objectifs de manière plus précise et transparente. L'équipe de Keio s'intéresse également à la compétence plurilingue au moyen de la rénovation d'outils pédagogiques, et cela en tenant compte de l'éveil aux langues et de la diversité culturelle.

Le projet de la Fondation du Japon s'attache plus particulièrement à l'aspect du standard du $\it CECR$; face à l'augmentation des apprenants de japonais

dans le monde entier, le certificat de compétence de japonais élaboré par la Fondation du Japon a attiré presque cinq cent vingt mille candidats dans cinquante et un pays en 2007, ce qui témoigne de la diffusion internationale du japonais. D'où l'intérêt de construire un « cadre de référence » commun et opérationnel en faveur des enseignants comme des apprenants afin de mieux promouvoir l'enseignement du japonais à l'étranger (Kakazu, 2006, p. 54).

Respectant de manière critique les avis des experts occidentaux et asiatiques, leur projet éducatif se contente toutefois de préserver l'aspect monolingue de leur projet tout en étant un outil de travail du japonais, et cela se justifie sans doute par la compétence administrative de la Fondation du Japon qui ne dispose pas de politique linguistique éducative dans l'éducation nationale (Japan Foundation, 2007).

Si la vocation de la Fondation consiste à promouvoir l'enseignement du japonais aux étrangers, elle n'envisage pas pour l'instant la mise en commun de l'évaluation de la langue nationale avec les pays voisins comme la Corée et la Chine. Ces pays se lancent dans la promotion de leurs langues nationales à l'étranger, en prenant comme modèle la diplomatie culturelle de la France, et élaborent de leur côté une échelle d'évaluation des langues. Les Japonais comptent sur une éventuelle concertation de cet outil d'évaluation de l'apprentissage des langues avec la Corée et la Chine en vue de créer le « Cadre asiatique commun de référence » lorsqu'ils devront mettre en place leur propre standard. Cette perspective porte à laisser en quelque sorte passer « la guerre des langues » puisque ces trois pays s'acharnent à diffuser uniquement leur langue sans se consulter. On se demande dès lors s'il ne serait pas plus judicieux d'élaborer un projet commun dans la région, malgré l'absence d'une instance internationale en Asie comme le Conseil de l'Europe.

3 Enjeux pour une contextualisation du CECR

3.1 Comment gérer une coordination nationale et internationale ?

Nous allons maintenant examiner le *CECR* en tant que moyen de mener une réflexion et une autocritique de l'enseignement au Japon. Le problème n'est pas d'analyser la réception du *CECR* au Japon, mais plutôt d'indiquer quels seraient les défis à relever pour parvenir à une éventuelle contextualisation du *CECR*.

Le problème de la coordination nationale et internationale s'impose si le *CECR* résulte d'une coopération transnationale en matière d'enseignement des langues. Jusqu'ici, les instructions officielles et les programmes n'étaient observés que sur le plan national, et le Ministère français de l'Éducation nationale n'est pas intervenu davantage dans le milieu du français langue étrangère au moyen de tels dispositifs politiques (Cuq et Gruca, 2003, p. 125). Les ministères français n'ont pas le droit d'intervenir et de déterminer le contenu de l'enseignement dispensé à l'étranger, sauf dans les établissements scolaires français, même si l'enseignement du français langue étrangère conçu sur le plan méthodologique en France est destiné à se développer en dehors du pays d'origine. Ainsi, lorsque le *CECR* a été établi par le Conseil de l'Europe, institution européenne qui n'a le droit que de recommander de tels projets aux pays membres, il a bien rempli cette tâche politico-linguistique.

Le Japon, quant à lui, ne reçoit aucune recommandation européenne pouvant exercer une quelconque influence sur sa politique linguistique éducative. Il sera, par conséquent, difficile de faire coopérer les établissements scolaires et universitaires, en vue de mieux encadrer leur enseignement des langues étrangères et ce, au moyen d'un outil de travail comme le *CECR*. De plus, la mise en place d'un document de référence pour une évaluation commune rencontre des défis sur le plan administratif lorsque l'enseignement du français au niveau supérieur est dispensé sans aucun contrôle officiel pour des raisons de liberté des sciences.

La mise au point du *CECR* a conduit les Japonais à se demander si le développement d'un tel document de référence avec une évalution propre au Japon pourrait être vraiment exploitable, quel que soit le niveau scolaire (primaire ou supérieur), quelle que soit la langue et quelle que soit la compétence langagière de communication recherchée. Faute d'institutions comme le Conseil de l'Europe, qui pourrait prendre l'initiative de lancer un tel projet ? Quels conseillers sous l'égide du Ministère japonais de l'Éducation et de la Recherche pourraient intervenir ou proposer des programmes directement en dehors de l'enseignement obligatoire ? Le Conseil national des universités d'État pourrait-il confier à une commission ou à une association de spécialistes l'élaboration d'un tel projet ? La structure administrative ne répond pas pour l'instant à la demande d'un tel projet.

Le principe du CECR conduit également, de toute évidence, l'enseignement des langues à l'échelle internationale. On s'interroge dès lors sur la faisabilité du « Cadre asiatique » qui amènerait à la coopération des pays d'Asie du Nord-Est comme le Japon, la Chine, la Corée et Taïwan. Ce projet, ou plutôt ce rêve, si jamais il se réalise, rencontrera cependant des obstacles à surmonter. Reposant sur la même famille de traditions culturelles, ces pays ne partagent cependant pas les mêmes valeurs politiques, économiques et sociales, d'autant plus qu'il y a des tensions d'origine nationaliste entre ces pays, en particulier sur le plan historique, et des conflits de frontières comme les îles Takeshima, l'îlot d'Uotsuri, le statut de Taïwan, la péninsule coréenne, les îles Kouriles, etc. La situation géopolitique de la région est bien loin de celle de l'Europe. Il faudrait donc, à l'inverse de la démarche des Européens, alimenter la confiance dans l'aspect culturel en vue de construire une communauté culturelle pour parvenir un jour à former une communauté politique. L'intégration européenne a commencé par la gestion en commun des ressources naturelles, pour entrer ensuite dans la phase économique. L'intégration monétaire n'a pas encore permis d'institutionnaliser « les États-Unis d'Europe » avec leur propre institution, alors qu'au début du XXI° siècle la mise en commun du système éducatif vient d'être étudiée. D'où l'on constate que la démarche des Européens se fait en termes d'évolution d'un ordre plus concret, vers un stade plus existentiel et plus humain.

3.2 Le plurilinguisme au moyen du CECR au Japon

Le *CECR* nous porte vers une réflexion sur le plurilinguisme au Japon. L'enseignement des langues étrangères, du primaire au supérieur, se développe presque sous le monopole de l'anglais, malgré la politique sociale du gouvernement japonais qui prétend favoriser une politique de coexistence multiculturelle, mise en avant en raison de la présence de migrants d'origine asiatique et d'Amérique latine en particulier⁵. Le taux des résidents étrangers au Japon reste toutefois très faible, avec 1,5 % de la population totale, à savoir

 $[\]overline{^5}$ La politique multiculturelle de coexistence soutient, selon le Ministère japonais des Affaires générales, que « les populations d'origine et de nations différentes cherchent à vivre ensemble en tant que membres de la société locale tout en respectant la différence culturelle des uns et des autres, dans le respect de l'égalité de chacun » (Ministère japonais des Affaires générales, 2006, p. 5).

moins de deux millions de personnes⁶, et cela pour combler la main-d'œuvre qui diminue, alors que le parti politique au pouvoir réclame la création d'une Agence nationale des migrants en 2010, en vue de faire venir des migrants à hauteur de 10 % de la population nationale d'ici 2058. La société japonaise sera alors confrontée à la problématique liée à la population migrante comme l'ont vécue les pays européens.

Les langues des migrants comme le chinois, le coréen, le portugais et l'espagnol illustrent la possibilité de multilinguisme du pays et, ces dernières années, l'enseignement de ces langues, à l'exception du portugais, ne cesse de se développer dans l'enseignement secondaire et supérieur, ce qui ne favorise pas pour autant le plurilinguisme au Japon. L'histoire de l'enseignement des langues étrangères explique l'état actuel.

La modernisation du Japon comme État-nation est fortement marquée par le transfert de la civilisation occidentale au moyen des langues occidentales que sont l'anglais, le français et l'allemand, puisque l'enseignement supérieur a favorisé depuis le début ces trois langues au détriment des langues des pays voisins, même si la civilisation japonaise, y compris la langue et ses caractères d'écriture, est nourrie de la civilisation chinoise du septième siècle jusqu'à l'ouverture du pays à l'Occident au milieu du dix-neuvième siècle (Miura, 2006; Tachibana, 2006).

Ces dernières années, cette relation euphorique avec l'allemand et le français en particulier, rencontre des difficultés dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où les langues des voisins, le chinois et le coréen en l'occurrence, attirent de plus en plus d'apprenants dans les universités. Le chinois attire de plus en plus d'étudiants japonais en raison de son affinité scripturale, parce qu'il représente un apprentissage de langue moins pénible.

Pour ce qui est du coréen, sa mise en place dans l'enseignement supérieur est encore plus récente et ce, grâce en partie à la culture populaire coréenne introduite notamment au Japon par des films et des séries à succès. De plus, l'affinité grammaticale entre les deux langues facilite l'apprentissage

⁶ La statistique du Ministère japonais de la Justice en 2004 indique la répartition suivante, par ordre décroissant : 30,8 % de Coréens, 24,7 % de Chinois, 14 ,5 % de Brésiliens, 10,1 % de Philippins, 2,8 % de Péruviens, 2,5 % d'Américains et 14,6 % d'autres nationalités. http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1.html (visité le 21 août 2008).

du coréen pour les Japonais malgré l'usage de l'alphabet hangul totalement différent des écritures japonaises, et les apprenants se contentent d'avoir accès à cette culture « superficielle », sans aller jusqu'à se confronter avec la culture légitime.

Une autre langue de migrants, l'espagnol, marque une nette évolution quantitative alors que le portugais, langue maternelle des Brésiliens d'origine japonaise, est beaucoup moins enseigné à cause du manque de professeurs qualifiés.

Ces quatre langues ne sont enseignées que par rapport aux pays d'origine respectifs, sans prendre en compte leur présence sur le territoire japonais en tant que langues de communautés immigrées. Peut-on réellement renforcer l'enseignement des langues des pays voisins et, à plus forte raison celles des immigrés, en raison d'affinités géographiques et sociales ? L'université est-elle destinée dans ce cas à se préoccuper de l'enseignement des langues pour communiquer avec les habitants des pays voisins ? Comment réconcilier, dès lors, les objectifs plutôt académiques et universitaires soutenus par le français et l'allemand, avec ceux plutôt opérationnels, susceptibles d'être promus par la politique multiculturelle de coexistence ? Si le *CECR* présuppose l'apprentissage des langues des pays voisins dans l'espace européen, comment promouvoir cette idée didactique pour mieux gérer ces langues en fonction de la tradition éducative de l'enseignement des langues au Japon ? Le français et l'allemand, en l'occurrence, peuvent-ils proposer les arguments nécessaires pour faire survivre les acquis éducatifs qui existent depuis plus de cent ans ?

De plus, comme dans toute l'Asie, il ne faut pas ignorer le problème crucial concernant l'enseignement des langues étrangères au Japon, à savoir la place de l'anglais. Faut-il fixer totalement son statut ou plutôt laisser faire selon la demande éventuelle sur le marché des langues? La présence de l'anglais peut-elle évincer certaines autres langues, tout du moins au niveau de l'enseignement supérieur? Est-il possible d'établir l'égalité du statut des langues en Asie, en particulier entre l'anglais et d'autres langues asiatiques? (Parmenter, 2003, p. 143). Toutes ces préoccupations sont d'autant plus pertinentes dans le contexte actuel, surtout lorsqu'on observe dans le détail la mobilité des étudiants vers les pays étrangers.

3.3 Les langues des pays voisins et la mobilité des étudiants et des citoyens en Asie

Le *CECR* nous invite à réfléchir davantage non seulement sur le marché national, mais aussi sur son aspect de mobilité internationale. La mobilité des Européens occupe une place capitale dans le projet du *CECR*, en ce sens que l'apprentissage des langues étrangères leur permet de promouvoir l'échange des citoyens en vue d'une compréhension mutuelle et interculturelle. Dans le cas du Japon et des autres pays d'Asie du Nord-Est, la mobilité des personnes se heurte à des difficultés tant sur le plan politico-économique que culturel.

La présence massive d'étudiants asiatiques, en particulier ceux venant de Chine, est particulièrement nette et la préférence des jeunes Japonais pour l'Amérique du Nord, les États-Unis entre autres, est à noter (Monbusho, 2005). Comment donc cette bipolarisation se traduit-elle au niveau de l'enseignement des langues dans le supérieur ? La prédominance de l'anglais correspond exactement au choix des Japonais pour les États-Unis, alors que l'importance du chinois et du coréen comme langues de pays voisins n'est pas encore autant prise en considération, malgré la présence importante de Chinois et de Coréens sur le sol japonais. La présence massive d'étudiants chinois et coréens favorise-t-elle l'apprentissage de leurs langues dans les universités japonaises ? La promotion des langues asiatiques peut être adaptée logiquement à la mobilité des étudiants pour une meilleure intercompréhension, selon la philosophie du plurilinguisme en Europe.

L'argument nous conduit cependant à une autre aporie sur le statut des langues européennes au Japon. Pourquoi apprendre des langues européennes qui ne sont pas celles des pays voisins du Japon? En d'autres termes, si l'apprentissage de langues asiatiques suppose un objectif plus opérationnel, tout d'abord avec les Chinois et les Coréens, il est difficile de trouver des arguments pour justifier l'apprentissage des langues européennes en raison de la faible présence d'Européens au Japon. En revanche, lorsque, mise à part la communication avec les natifs, l'enseignement des langues européennes présuppose l'acquisition de connaissances académiques et professionnelles, de nos jours, pour les langues asiatiques, on peut difficilement présenter les mêmes arguments aux Japonais, sauf probablement à ceux qui se consacrent aux études chinoises ou coréennes.

L'apprentissage des langues de certains pays voisins peut d'ailleurs mettre en cause les ojectifs de l'apprentissage des langues d'Asie, autres que le chinois et le coréen. Les Japonais sont-ils disposés à étudier d'autres langues telles que le vietnamien, le thaï ou l'indonésien pour une meilleure compréhension mutuelle? De même, les Taïwanais sont-ils prêts à apprendre le coréen, par exemple? De nombreuses « petites » langues d'Asie suscitent-elles l'intérêt des apprenants uniquement pour l'étude des cultures de ces langues? La diversité des langues d'Asie démontre tout de même les relations internationales entre les pays, quelquefois tendues et même conflictuelles sur le plan politico-économique.

4 Conclusion

Le *CECR* exerce-t-il un impact sur l'enseignement des langues au Japon? À part la recherche académique, quelques universités japonaises s'inspirent de l'expérience des Européens, tout en respectant à la fois le contexte propre au Japon et le principe du *CECR*. On remarque également, comme ailleurs, l'adaptation assez « mécanique » du *CECR* au Japon, c'est-à-dire en négligeant les contextes d'origine et actuels comme si le projet européen était considéré comme une méthodologie à transférer telle que l'approche communicative.

Le principe du *CECR* révèle surtout les différences politico-linguistiques entre l'Europe et l'Asie. Le plurilinguisme et la mobilité des étudiants mettent en évidence certaines difficultés rencontrées pour l'enseignement des langues dans les universités japonaises. La prédominance de l'anglais provoque des difficultés à l'encontre du multilinguisme dans la société japonaise, à plus forte raison du plurilinguisme pour un individu. Le statut des langues des immigrés par rapport aux langues de civilisation n'est pas bien géré dans l'enseignement supérieur surtout pour ce qui est du bénéfice que pourraient en tirer les apprenants. Comment promouvoir l'enseignement des langues de pays voisins tout en les adaptant au contexte éducatif et social au Japon par rapport aux langues occidentales ? Les langues enseignées ne disposent pas du même statut, et les pays d'origine des étudiants étrangers sont loin de correspondre aux pays de destination des Japonais. Ces interrogations d'ordre heuristique ne sont soulevées que lorsque le *CECR* nous impose une certaine réflexion en comparaison avec le contexte européen.

Il faut pourtant s'interroger sur le fait de savoir si le « cadre commun de référence » est exclusivement conditionné par la construction européenne, puisque cette idée novatrice a inspiré aux universités japonaises l'idée de créer leurs propres « cadres ». C'est sans doute l'adjectif « européen » qui détermine la spécificité du document en terme d'objectifs politico-linguistiques. En d'autres termes, on n'aurait pas besoin de calquer la grille d'évaluation des zones extra-européennes sur la grille d'évaluation à l'européenne ; mais le principe du *CECR* est justifié par la mise en œuvre du « cadre commun de référence », ce qui témoigne dans le fond de l'universalité de cette notion. Nous sommes portés à concevoir l'universalité de la notion didactique, en ce sens que cette dernière ne peut pas être transférée comme telle, mais doit plutôt être prise comme une source d'inspiration, de nature à mettre en œuvre le plan d'action.

Si l'Europe a dû consacrer plus de quarante ans à construire une communauté qui partage la même politique linguistique et éducative, en commençant par construire un espace économique et politique, l'Asie, quant à elle, pourrait entreprendre la construction d'une communauté culturelle pour aboutir un jour à une union plus profonde.

Références

- Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris : Didier.
- Coste, D. (2007), « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », Rapport Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007, Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Crépieux, G. et Callens, Ph. (2006), *Spirales, méthode de français pour débutants*, Tokyo: Pearson Education.
- Crépieux, G. (2007), « Apports du *CECR* pour la conception d'une méthode adaptée aux apprenants japonais », *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), n° 21, pp. 10-15.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 452 p.
- Fujiwara, M. (2003), « Le cadre commun pour évaluer la compétence de com-

- munication en Europe; sur la nouvelle conception de la « compétence de communication « » (en japonais), *Gengo to bunka (Langues et cultures)* (Centre de culture internationale de l'Université Konan), n° 7, pp. 103-124.
- Ikawa, T. (2007), « *CECR*, il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite » (en japonais), *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), n° 21, pp. 20-24.
- Japan Forum (2005), L'enseignement du coréen dans l'éducation au Japon : état des lieux et problèmes au lycée et à l'université (en japonais et en coréen), Tokyo : The Japan Forum.
- Japan Foundation (2007), A Report on the International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese Language Education (en japonais et en anglais), Tokyo: Japan Foundation.
- Kakazu, K. (2006), « L'intégration européenne et l'enseignement du japonais : autour de la problématique du *Cadre européen commun de référence pour les langues* » (en japonais), *Nihongo-gaku (Études de linguistique japonaise*), vol. 25, novembre 2006.
- Kindaichi, M., Sakai, K. et Kuradate, K. (2007), « Action Oriented Plurilingual Language Learning Project » (en japonais), *Rencontres* (Rencontres pédagogiques du Kansai), nº 21, pp. 60-64.
- Legendre, J. (2003), Les rapports du Sénat, nº 63, 2003-2004, Pour que vivent les langues...: l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification, Paris: Le Sénat, 115 p.
- Majima, J. (2007), « Vers la mise en place du système d'évaluation du savoir : projet de l'université des langues étrangères d'Osaka au moyen du CECR » (en japonais), *Mélanges Madani*, n° 1.
- Ministère des Affaires générales (2006), Rapport du groupe d'études sur la promotion de la politique multiculturelle de coexistence (en japonais), p. 51. http://www.soumu.go.jp/s-news/2006/pdf/060307_2_bs1.pdf (visité le 21 août 2008)
- Ministère de l'Éducation et de la recherche (2005), *L'éducation au Japon se*lon les statistiques, (en japonais), Tokyo: Kokuritsu insatsukyoku, 92 p.
- Miura, N. (2006), « Le modèle français trois fois écarté : un aperçu de la modernisation du Japon face à la modernité occidentale », *Revue japonaise*

- L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est de didactique du français, vol. 1, n° 2, Études françaphones.
- Parmenter, L. (2003), « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspective internationale », in Byram M. (coord.), La compétence interculturelle, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, 156 p.
- Tachibana, H. (2006), « Le français et la formation de la société japonaise moderne », Revue japonaise de didactique du français, vol. 1, n° 2, Études francophones.
- Taji, K. (2007), « Le Cadre européen commun de réflexion et l'enseignement du français : Échelle globale, grille pour l'auto-évaluation, principe actionnel » (en japonais), Gaikokugo kyoiku forum (Forum de l'enseignement des langues étrangères), n° 6, pp. 53-68.
- Yamada, Y. (2005), L'enseignement de l'anglais au Japon (en japonais), Tokyo: Iwanami-shoten.
- Yoshijima, S. (2007), « L'enseignement des langues étrangères en Europe vu dans son aspect de la politique linguistique éducative », (en japonais), *Gengo seisaku (Politiques linguistiques)*, n° 3, pp. 61-81.

(Université de Kyoto)

Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français

OHKI Mitsuru Hori Shinya Nishiyama Noriyuki Tajino Akira

Résumé

La présente étude de type expérimental a pour objectif d'identifier les causes principales de la baisse de motivation pour l'apprentissage du français en cours d'année constatée auprès d'apprenants japonais de français, et d'en déduire des activités de classe susceptibles de maintenir cette motivation et de la renforcer.

Cette étude s'appuie sur le modèle socio-cognitif d'Eccles (1995, 2005), construit autour du paradigme expectation-valence. Dans une enquête réalisée auprès de 124 étudiants de première année inscrits en cours de français, un questionnaire a été utilisé pour mesurer les perceptions des étudiants relatives aux attentes de succès (i.e., probabilité de réussir une tâche) et aux valeurs (i.e., son intérêt, son importance et son utilité) pour l'apprentissage du français et de l'anglais. Les résultats comparés de l'enquête ont révélé qu'il existe une disproportion entre le coût (i.e., quantité d'effort requis pour réussir l'apprentissage du français) et les autres variables (i.e., les attentes de succès et les valeurs attachées à l'apprentissage du français) et que cette disproportion mène les apprenants japonais de français à une baisse de leur motivation. Pour améliorer cette situation, il faut faire comprendre l'importance de l'apprentissage du français aux étudiants et leur donner les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'identifier à l'apprentissage du français.

Mots clefs

Motivation, théorie de l'autodétermination, modèle expectation-valence, attentes de succès, valeurs, coût, apprenant japonais de français.

1 Introduction

Dans la plupart des universités au Japon, deux langues étrangères sont obligatoires. Pour presque tous les étudiants, c'est la première fois qu'ils apprennent des langues étrangères autres que l'anglais. L'enseignement d'une seconde langue autre que l'anglais dure un an ou deux ans. Les étudiants en sciences humaines et sociales apprennent l'anglais et une autre langue pendant deux ans, alors que les étudiants en technologie apprennent l'anglais pendant deux ans et une autre langue pendant un an. Le nombre d'heures de cours consacré à l'apprentissage d'une langue n'est que de 180 heures (90 minutes \times 2 fois par semaine \times 30 fois par an \times 2 ans) ou 90 heures (90 minutes \times 2 fois par semaine \times 30 fois par an \times 1 an) au maximum. Ainsi, il va de soi que le nombre d'heures de cours n'est pas suffisant pour développer une véritable compétence langagière.

De plus, la mondialisation a profondément transformé le paysage linguistique international. En fait, profitant de la focalisation sur les États-Unis, la langue anglaise consolide toujours plus sa position dominante. Dans un contexte où leur pays est lié solidement aux États-Unis dans tous les domaines et où l'enseignement des langues vivantes de leur pays tend à attacher plus d'importance à l'anglais qu'aux autres langues étrangères, les étudiants japonais privilégient plus qu'avant la maîtrise de l'anglais. Et, bien conscients de ce contexte, eux-mêmes n'accordent pas une place importante à la maîtrise des autres langues.

L'apprentissage du français régresse donc continuellement au Japon. Le tableau 1 présente le nombre d'apprenants de langues étrangères de première année à l'Université de Kyoto. Environ 3 000 étudiants de première année ont choisi parmi 8 langues leur 2^e langue étrangère. Le nombre des apprenants de français a diminué de près de 100 personnes en 9 ans, soit environ 17 %.

Tableau 1 : Nombre d'apprenants de langues étrangères

				_	_	
	français	allemand	russe	italien	espagnol	chinois
1999	648	1 228	34	81	157	731
2008	545	1 096	44	105	243	831

2 Cadre théorique

2.1 La théorie de l'autodétermination

Il se trouve que la motivation (*i.e.*, l'engagement dans la tâche, la persévérance, le choix, *etc.*) pour l'apprentissage du français s'atténue au cours de l'année chez les apprenants japonais. Afin de mesurer l'évolution de la moti-

vation des apprenants de français, nous adopterons la théorie de l'autodétermination développée par Deci & Ryan (1985, 2002) parmi plusieurs théories de la motivation.

Selon les auteurs, le degré d'autodétermination est le degré d'impression pour l'individu d'être à l'origine de ses propres comportements. Cette théorie implique l'existence de cinq types de motivation placés sur un continuum selon leur degré d'autodétermination. Voici les définitions conceptuelles de ces cinq types de motivation et de l'amotivation, en allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au degré le plus faible :

- 1) $motivation\ intrinsèque$: le fait que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction.
- 2) *régulation intégrée* : le fait que l'individu effectue des comportements correspondant à ses valeurs et répondant à ses besoins.
- 3) régulation identifiée : le fait que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité et que non seulement il en est valorisé, mais qu'il trouve également important de la pratiquer et que ce choix est fait librement.
- 4) *régulation introjectée* : le fait que l'individu s'oblige à adopter un comportement pour éviter d'avoir honte, de se sentir coupable ou d'éprouver le sentiment de déroger aux règles.
- 5) *régulation externe* : le fait que l'individu agisse uniquement dans le but d'éviter la sanction de la non-admission ou de recevoir un profit minimum.
- 6) *amotivation*: le fait que l'individu effectue un comportement sans savoir pourquoi, en particulier quand il a le sentiment d'une absence totale de contrôle sur son environnement.

Ces différents concepts de motivation autodéterminée peuvent être regroupés selon le locus de causalité perçu. Le premier groupe, dont le locus est interne, est constitué de la motivation intrinsèque, la régulation intégrée et la régulation identifiée ; par contre le deuxième groupe, dont le locus est externe, est constitué de la régulation introjectée et de la régulation externe¹.

Ainsi la théorie de l'autodétermination représente-t-elle un cadre heuristique pour examiner l'évolution de la motivation.

Nous devons beaucoup à l'adaptation française de cette théorie par Piché (2003) et Boiché (2006).

2.2 Le modèle d'Eccles

Afin de mettre en évidence les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, parmi plusieurs théories sur la motivation, nous adopterons le modèle expectation-valence d'Eccles.

2.2.1 Attentes de succès

Inscrit dans la famille générale des modèles « expectation-valence », le modèle d'Eccles rend compte du choix et de la poursuite d'activités effectués par les individus à partir d'un ensemble de variables sociales et cognitives. Il existe deux variables principales censées prédire la motivation : les *expectations* et les *valeurs*. Les *expectations* (ou attentes de succès) représentent les probabilités que se donne un individu de réussir dans une tâche ou une activité. Ainsi, comme le dit Bois (2000, p. 4) les attentes de succès renvoient à la question suivante : « Quelles sont mes chances de réussir telle ou telle activité ? ».

2.2.2 Quatre valeurs

L'autre variable du modèle, influente sur le choix et la poursuite d'activités, est constituée de quatre valeurs. Les valeurs représentent le jugement porté par un individu sur l'attractivité d'une tâche ou d'une activité, en fonction de l'intérêt, de l'importance ou de l'utilité qu'elle représente :

- 1) *la valeur d'atteinte du but (attainment value)* : l'importance de bien réussir pour soi, l'importance de s'investir dans l'activité ;
- 2) *la valeur intrinsèque (intrinsic value)* : l'intérêt propre de l'activité, le plaisir éprouvé en effectuant l'activité ;
- 3) *la valeur d'utilité (utility value)* : la valeur extrinsèque, l'utilité, l'instrumentalité de l'activité pour réaliser des projets d'avenir ;
- 4) le coût (cost) : la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, le temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et la peur de l'échec.

Ainsi, comme le dit Bois (2000, p. 5) les valeurs renvoient à la question suivante : « Qu'est-ce que l'individu gagne à faire cette activité ? Est-ce important, amusant, utile, dur ? ».

Le modèle d'Eccles postule qu'attentes et valeurs ($co\hat{u}t$ y compris) sont reliées par une fonction multiplicative. De ce fait la motivation se calcule de la façon suivante : motivation = attentes \times valeurs (valeur d'atteinte + valeur

intrinsèque + valeur d'utilité – coût). Plus les attentes de succès et/ou les valeurs sont importantes et plus l'activité a de chances d'être choisie et poursuivie². Dans cette optique, pour que l'apprentissage du français soit choisi et poursuivi, ses attentes de succès et ses valeurs doivent être plus importantes que celles attribuées aux autres matières et activités.

Notons que la valeur d'atteinte est étroitement liée aux identités personnelle et sociale :

Building on Battle's (1966) work on "attainment value", we define it in terms of the personal importance attached to doing well on, or participating in, a given task. Our notion of attainment value is closely linked to work on identity: We predict that tasks will be seen as important when individuals view engaging in the task as central to their own sense of themselves (*i.e.*, their core social and personal identities), because such tasks provide the opportunity for the individual to express or confirm important aspects of the self. (Eccles, 2005, p. 109)

2.3 Le modèle d'Eccles et la théorie de l'autodétermination

D'après Eccles (2005, p. 114), les valeurs du modèle sont similaires aux construits motivationnels de la théorie de l'autodétermination (voir la section 2.1). La valeur intrinsèque a un construit similaire à la motivation intrinsèque et la valeur d'atteinte du but est la plus proche de la notion de régulation intégrée. La valeur d'utilité est la plus proche de la notion de régularisation identifiée mais elle partage aussi une certaine similarité avec les régulations introjectée et externe.

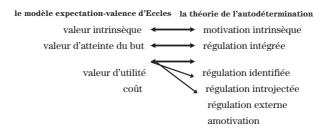


Figure 1 : la similarité des construits motivationnels

Nous devons beaucoup à l'adaptation française de ce modèle par Bois (2000).

Par contre, le modèle *expectancy-value* de la motivation (Eccles & Wigfield, 1995 ; Wigfield & Eccles, 2000) diffère de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) et ce de la manière suivante :

- 1) Selon le modèle *expectancy-value*, les deux déterminants essentiels affectant la motivation d'un individu à s'engager dans une tâche sont sa croyance quant à la probabilité de réussite dans cette tâche (composante « expectancy ») et ses propres perceptions des valeurs octroyées à cette tâche (composante « value »), alors que selon la théorie de l'autodétermination, ce sont ses propres perceptions de la compétence et de l'autodétermination.
- 2) Le modèle *expectancy-value* ne privilégie aucun de ces deux déterminants et aucune des quatre valeurs n'est privilégiée, alors que la théorie de l'autodétermination privilégie les régulations internes (*i.e.*, régulations intrinsèque et intégrée) (Eccles, 2005, pp. 114-115).
- 3) Le modèle *expectancy-value* met au premier plan le *coût* qui joue un rôle négatif dans la poursuite des activités (Eccles, 2005, p. 114).

La théorie de l'autodétermination qui distingue et hiérarchise différents types de motivations en fonction du degré d'autodétermination est appropriée pour rendre compte de l'évolution de la motivation. Or, l'objectif principal de cette étude est d'identifier les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français et d'en déduire des implications didactiques afin que l'apprentissage du français soit choisi et poursuivi. La théorie de l'autodétermination est moins adaptée pour cet objectif. Le modèle expectancy-value, quant à lui, permet de poursuivre notre objectif, car il est plus approprié pour rendre compte du choix et de la poursuite d'une tâche par un individu quand une alternative est possible (e.g., Quelle langue apprendre ? Quelle activité faire ?) (Chalabaev et Sarrazin, p. 3).

3 Études expérimentales

3.1 Étude 1 : analyse préliminaire

Afin de vérifier leur changement de motivation, une enquête par questionnaire auprès des apprenants de français a été réalisée au début et à la fin du premier semestre 2007 à l'Université de Kyoto. 149 étudiants de première année ont rempli le questionnaire adapté à l'environnement linguistique du

Japon que Noels et ses collègues (2000) ont élaboré en se fondant sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985)³.

Les résultats de cette enquête sont rapportés au tableau 2.

Tableau 2 : Résultat de l'enquête longitudinale

	avril		juillet		
régulation	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	t
intrinsèque	4.691	1.320	4.369	1.625	2.787**
identifiée	5.315	1.331	5.134	1.575	1.772
introjectée	4.309	1.249	4.131	1.660	1.831
externe	3.329	1.613	3.000	1.664	2.788**
amotivation	2.362	1.471	2.671	1.617	- 2.812**

Note: ** p < .01

En résumé, ces résultats indiquent que :

- 1) la motivation intrinsèque et la régulation externe baissent significativement ;
- 2) la régulation identifiée et la régulation introjectée ne baissent pas significativement ;
- 3) l'amotivation augmente significativement.

Comme le montrent les résultats de l'enquête, la motivation pour l'apprentissage du français baisse globalement et graduellement chez les apprenants japonais.

Quelles sont donc les causes principales de cette baisse de motivation chez les apprenants japonais de français ?

3.2 Étude 2

3.2.1 Objectifs et hypothèse

Cette étude a deux objectifs : (1) identifier les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, plus précisément les variables déterminantes pour la prédire ; (2) mieux comprendre les activités en classe susceptibles de maintenir la motivation des apprenants et de la renforcer. C'est le premier objectif que nous avons poursuivi principalement à travers cette étude. C'est en tant qu'implications pour l'enseignement du français que nous avons abordé le deuxième objectif.

 $^{^3}$ L'ensemble des questions est visible dans Ohki et al. (2007), Ohki (sous presse a) et Hori (2008).

Conformément au cadre du modèle « expectation-valence », plus précisément à celui du modèle d'Eccles, l'hypothèse émise pour expliquer la baisse de motivation des apprenants japonais de français est la suivante :

Concernant l'apprentissage du français par les apprenants japonais, les attentes de succès et les valeurs (*i.e.*, valeur d'atteinte du but, valeur intrinsèque, valeur d'utilité) sont faibles alors que le coût est élevé. Cette disproportion décourage les apprenants japonais de français et entraîne une baisse de leur motivation.

Il s'agit là de la disproportion entre le coût et les autres variables. En termes simples, s'il n'y a que peu d'espoir pour l'apprenant qu'il puisse maîtriser le français et si la langue apprise est peu amusante, peu importante, peu utile, et si cela demande un grand effort et prend du temps, qui apprendra le français ?

3.2.2 Méthodologie

Pour valider l'hypothèse évoquée ci-dessus nous avons mené une étude sur la perception qu'ont les étudiants envers l'apprentissage du français. Pour mieux comprendre la perception des étudiants qui n'est pas observable en premier lieu, nous les avons interrogés en leur soumettant un questionnaire validé dans le cadre d'une étude quantitative. Ainsi, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des étudiants de l'Université de Kyoto à la fin du premier semestre (en juillet) en 2007. Les données collectées ont été exploitées en vue d'identifier les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français.

1) Échantillon et procédure

Notre enquête a été menée auprès de quatre classes, soit auprès de 124 étudiants de première année inscrits au cours de français. Ils ont suivi 90 minutes de cours deux fois par semaine pendant 4 mois, soit au total 12 ou 13 cours par semestre universitaire. Ils apprennent l'anglais depuis six ans mais ils étaient tous débutants en français. La plupart des étudiants sont en technologie. Deux langues étrangères sont obligatoires pour les étudiants à l'Université de Kyoto. Ils peuvent choisir parmi 8 langues celles qu'ils veulent apprendre. Ainsi, tous les participants de cette enquête apprennent l'anglais et le français. Les participants à cette étude ont rempli un questionnaire mesurant leurs perceptions quant aux attentes de succès et aux valeurs pour l'ap-

prentissage du français et de l'anglais. Les étudiants ont répondu au questionnaire dans une salle de classe.

2) Mesures

Une version traduite en japonais, et adaptée des questionnaires de Eccles & Wigfield (1995) et Wigfield & Eccles (2000), a été utilisée pour mesurer les perceptions des participants relatives aux attentes de succès et aux valeurs pour l'apprentissage du français et de l'anglais. Ce questionnaire était constitué de 16 énoncés :

- $-\,5$ énoncés visant à mesurer les attentes de succès vis-à-vis de l'apprentissage du français :
- (13) Je maîtrise bien ce que j'ai appris au cours d'anglais (de français) du premier semestre.
- (14) Je suis plus compétent(e) en anglais (français) que mes camarades de classe.
- (15) Je pense que je vais avoir de bonnes notes en anglais (français) à l'examen du premier semestre.
- (17) Je pense pouvoir atteindre mes buts en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais (du français).
- (18) Je pense pouvoir maîtriser l'anglais (le français).
- Les énoncés visant à mesurer les valeurs de l'apprentissage du français :
- 4 énoncés sur la valeur d'atteinte / l'importance :
- (2) L'anglais (Le français) vaut la peine d'être maîtrisé.
- (6) Il est important pour moi de me débrouiller en anglais (français) dans toutes les situations.
- (8) Il est essentiel pour moi d'être une personne qui puisse voir les choses comme les anglophones (francophones).
- (11) Il est important pour moi d'avoir de bonnes notes en anglais (français).
- 2 énoncés sur la valeur intrinsèque
- (1) C'est un plaisir d'apprendre l'anglais (le français).

- (7) J'aime apprendre l'anglais (le français).
- 2 énoncés sur la valeur d'utilité
- (3) La maîtrise de l'anglais (du français) est utile pour faire ce que je veux faire après être sorti(e) de l'université.
- (9) Ce que j'apprends en cours d'anglais (de français) sera utile pour mon futur emploi.
- 3 énoncés sur le coût.
- (5) Pour avoir de bonnes notes en anglais (en français) il me faut travailler dur.
- (12) L'apprentissage de l'anglais (du français) est un fardeau dans plusieurs sens.
- (4) L'anglais (Le français) est difficile pour moi.

Les participants ont coché le chiffre correspondant le mieux à leur perception pour chacun des énoncés, sur une échelle de type Likert allant de (1) « pas du tout d'accord » à (5) « tout à fait d'accord ». Au total, nous avons recueilli 124 questionnaires, qui ont constitué le corpus de notre recherche.

4 Résultats

Le tableau 3 présente les statistiques descriptives.

Moyenne Ecart-type français anglais français anglais attentes de succès 3.069 3.407 0.825 0.832 < valeur d'atteinte 4.024< 4.512 0.836 0.566 valeur intrinsèque 3.794 < 3.819 1.004 valeur d'utilité 3.444 < 4.565 1.011 0.611 coût 4.230 3.515 0.684 1.023

Tableau 3 : Moyennes et écarts-types des variables

4.1 Analyse 1

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la motivation se calcule de la façon suivante : motivation = attentes \times valeurs (valeur d'atteinte + valeur intrinsèque + valeur d'utilité - coût). Plus les attentes et/ou les valeurs sont

importantes et plus l'apprenant est motivé. Il faut rappeler que « le coût désigne les aspects négatifs perçus liés à l'engagement dans la tâche, relatifs à la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, au temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et à la peur de l'échec » (Dayez, 2006, p. 1). Ainsi le coût diminue-t-il la motivation pour l'activité. D'autre part, la plupart des activités ne peuvent pas se dispenser d'un coût. L'idéal est que les scores du coût soient le plus faible possible et que ceux des autres valeurs soient le plus élevé possible. Même si les scores du coût attaché à la réalisation de l'activité sont élevés, cette activité sera choisie, à moins que les scores des autres valeurs soient plus élevés que ceux du coût. Il s'agit donc là non pas du score absolu mais du score relatif. Les scores relatifs du coût attaché à l'apprentissage du français sont-ils faibles par rapport à ceux des autres valeurs? Afin de répondre à cette question, nous avons comparé les scores de l'apprentissage du français à ceux de l'apprentissage de l'anglais. Le tableau 1 montre que les scores du coût attaché à l'apprentissage du français sont plus élevés que ceux de l'apprentissage de l'anglais. Par contre, les scores des autres valeurs attachées à l'apprentissage du français sont plus faibles que ceux de l'apprentissage de l'anglais. Maintenant la question qui se pose est : les différences de scores entre le français et l'anglais sont-elles significatives?

4.2 Analyse 2

Afin de confirmer que les scores des variables de l'anglais, sauf celui du coût, sont *significativement* supérieurs à ceux du français et que le score du français relatif au coût est *significativement* supérieur à celui de l'anglais, deux analyses ont été faites à l'aide du test de Wilcoxon et du U-test de Mann-Whitney.

Tableau 4 : Le test des rangs signés de Wilcoxon en données appariées

Variables	Langues	
attentes de succès	anglais > français	.000 **
valeur d'atteinte	anglais > français	.000 **
valeur intrinsèque	anglais > français	.577
valeur d'utilité	anglais > français	.000 **
coût	anglais < français	.000 **

Note: * p < .05 ** p < .01

Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français

Tableau 5: Le U-test de Mann-Whitney

Variables	Langues	
attentes de succès	anglais > français	.000 **
valeur d'atteinte	anglais > français	.000 **
valeur intrinsèque	anglais > français	.772
valeur d'utilité	anglais > français	.000 **
coût	anglais < français	.000 **

Note: * p < .05 ** p < .01

Ces deux analyses ont indiqué les mêmes résultats, comme le montrent le tableau 4 et le tableau 5.

- 1) Les attentes de succès quant à l'apprentissage de l'anglais sont de manière significative plus importantes que celles du français.
- 2) Les valeurs d'atteinte et d'utilité attribuées à l'apprentissage de l'anglais sont de manière significative plus importantes que celles attribuées au français.
- 3) Concernant la valeur intrinsèque, il n'y a pas de différence significative entre l'anglais et le français.
- 4) Le coût de l'apprentissage de l'anglais est perçu de manière significative comme moins important que celui du français.

4.3 Analyse 3

Le tableau 6 montre les corrélations entre les variables et celles entre les variables et les notes de l'examen. L'examen semestriel a eu lieu à la mi-juillet et nous considérons la note de chaque étudiant comme un bon indicateur d'acquisition de ses compétences.

Tableau 6 : Corrélations de Spearman entre les variables

	valeur	valeur	valeur	coût	notes de
	d'atteinte	intrinsèque	d'utilité	Cout	l'examen
attentes de succès	.321**	.499**	.246*	263**	.200*
valeur d'atteinte		.403**	.514**	170	.285**
valeur intrinsèque			.212*	224*	.295**
valeur d'utilité				223*	.203*
coût					067

Note: * p < .05 ** p < .01

Les résultats ci-dessus indiquent que :

- 1) Les attentes de succès sont corrélées positivement et de manière significative à la valeur d'atteinte, à la valeur intrinsèque, à la valeur d'utilité et aux notes de l'examen alors qu'elles sont corrélées négativement et de manière significative au coût. Elles sont aussi corrélées plutôt fortement et particulièrement à la valeur intrinsèque (.499).
- 2) La valeur d'atteinte est corrélée positivement et de manière significative aux attentes de succès, à la valeur intrinsèque, à la valeur d'utilité et aux notes de l'examen. Elle est aussi corrélée plutôt fortement et particulièrement à la valeur intrinsèque (.403) et à la valeur d'utilité (.514).
- 3) Le coût est corrélé négativement et de manière significative aux attentes de succès, à la valeur intrinsèque et à la valeur d'utilité.
- 4) Les notes de l'examen sont corrélées positivement et de manière significative aux attentes de succès, à la valeur d'atteinte, à la valeur intrinsèque et à la valeur d'utilité.

5 Discussion et implications didactiques

Le premier objectif de cette étude était d'identifier les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, plus précisément les variables déterminantes pour la prédire. Afin d'expliquer cette baisse, l'hypothèse suivante a été avancée au chapitre 3: concernant l'apprentissage du français par les apprenants japonais, les attentes de succès et les valeurs (i.e., valeur d'atteinte du but, valeur intrinsèque, valeur d'utilité) sont faibles alors que le coût est élevé. Cette disproportion décourage les apprenants japonais de français et les mène à la baisse de leur motivation.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons entrepris une étude sur les perceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage du français et de celui de l'anglais.

5.1 Le lien entre la disproportion des variables perçues et la baisse de la motivation

Les résultats obtenus dans cette étude confirment l'hypothèse. Les analyses descriptives des données ont montré que les moyennes des variables de l'anglais, sauf celle du coût, sont plus élevées que celles du français alors que la moyenne du coût du français est plus élevée que celle de l'anglais. Les résultats obtenus au moyen du test de Wilcoxon et du U-test de Mann-Whitney confirment également l'hypothèse. En d'autres termes, il y a une disproportion entre le coût et les autres variables dans l'apprentissage du français. Conformément au cadre du modèle d'Eccles, les étudiants sont, de façon significative, moins motivés pour l'apprentissage du français que pour celui de l'anglais. Ainsi les résultats de notre étude renforcent-ils notre hypothèse.

Le modèle d'Eccles se compose de deux parties, l'une cognitive et l'autre sociale. La motivation peut être prédite par les variables de la partie cognitive, les attentes de succès et les valeurs alors que les variables de la partie sociale, le milieu culturel, les croyances et les comportements des agents de socialisation et les expériences antérieures relatives à l'accomplissement, l'influencent directement ou indirectement par l'intermédiaire des attentes et des valeurs. Dans cette étude ont été déjà prises en compte les variables de la partie cognitive, les attentes de succès et les valeurs relatives à l'apprentissage du français. Il reste maintenant à envisager l'influence directe et indirecte des variables de la partie sociale sur la motivation. Cependant, nous ne traiterons pas des facteurs externes dans cette étude.

5.2 Implications didactiques

Quelles implications didactiques pourrions-nous déduire des résultats de cette étude, afin que l'apprentissage du français soit choisi et poursuivi ?

5.2.1 Augmenter les attentes de succès

Comme le montre le troisième volet de notre analyse (voir la section 4.3), les attentes de succès (*i.e.*, probabilité de réussir une tâche ou une activité) sont corrélées positivement et de manière significative aux valeurs (*i.e.*, degré d'attractivité que présente une activité). Bien que ces corrélations n'impliquent pas toujours des liens de causalité, il est possible que l'augmentation des attentes de succès mène à celle des valeurs ou inversement.

Dans un contexte où presque tous les apprenants de français dans les universités japonaises sont complètement débutants et où le nombre d'heures de cours de français est insuffisant pour maîtriser le français (180 heures au maximum pour les étudiants en sciences humaines et sociales et 90 pour ceux en technologie), le développement des attentes de succès n'est pas facile, à moins de placer le niveau de maîtrise du français plus bas qu'actuellement.

5.2.2 Augmenter la valeur d'utilité

De même, la valeur d'utilité (i.e., l'instrumentalité de l'activité pour réaliser des projets d'avenir) est corrélée positivement et de manière significative aux attentes de succès, à la valeur d'atteinte et à la valeur intrinsèque et il est possible théoriquement que l'augmentation de la valeur d'utilité mène à celle des attentes de succès et des autres valeurs ou inversement. Cependant, un enseignant a peu de contrôle sur le développement de la valeur d'utilité.

5.2.3 Diminuer le coût

La plupart des activités, y compris l'apprentissage du français, ne peuvent pas se dispenser du coût. Le français est de plus une langue que les étudiants japonais apprennent pour la première fois à l'université. Par conséquent il est normal que le coût de l'apprentissage du français soit perçu de manière significative comme plus important que celui de l'anglais, comme le montrent les tableaux 3, 4 et 5. Le tableau 6 indique que le coût est corrélé négativement et ce, de manière significative, aux attentes de succès, à la valeur intrinsèque et à la valeur d'utilité. En d'autres termes, si le coût de l'apprentissage du français diminue, les attentes de succès et les valeurs augmentent et vice-versa. Par exemple, un niveau de maîtrise du français plus bas qu'au niveau actuel mènera à la diminution du coût et cette dernière mènera à son tour à l'augmentation des attentes de succès.

5.2.4 Augmenter la valeur intrinsèque

Comme le montre le tableau 6, la valeur intrinsèque (*i.e.* l'intérêt propre de l'activité, le plaisir éprouvé en effectuant l'activité) est corrélée plutôt fortement aux attentes de succès (.499) et à la valeur d'atteinte (.403). Il est donc fort probable que l'augmentation de la valeur intrinsèque mène à celle des attentes de succès et de la valeur d'atteinte ou inversement.

5.2.5 Augmenter la valeur d'atteinte

Comme le montre le tableau 6, la valeur d'atteinte (*i.e.* l'importance de bien réussir pour soi, l'importance de s'investir dans l'activité) est corrélée plutôt fortement à la valeur intrinsèque (.403) et à la valeur d'utilité (.514). Il est donc fort probable que l'augmentation de la valeur d'atteinte mène à celle de la valeur intrinsèque et de la valeur d'utilité ou inversement.

6 Conclusion

Pour résumer, les corrélations les plus importantes sont celle entre la valeur d'utilité et la valeur d'atteinte (.514), celle entre la valeur intrinsèque et les attentes de succès (.499) et celle entre la valeur d'atteinte et la valeur intrinsèque (.499). Cependant, l'augmentation de la valeur intrinsèque en augmentant les attentes de succès est impossible, à moins de placer le niveau de maîtrise du français plus bas qu'actuellement. De plus, l'augmentation de la valeur d'atteinte à travers celle de la valeur d'utilité est impossible, car un enseignant a peu de contrôle sur l'augmentation de la valeur d'utilité.

Il ne reste que deux solutions pour améliorer la motivation à apprendre le français des étudiants japonais. L'une, c'est d'augmenter la valeur intrinsèque de l'apprentissage du français. L'autre, c'est d'augmenter sa valeur d'atteinte du but. Afin d'augmenter ces deux valeurs, le rôle de l'enseignant est crucial.

Nous pouvons repérer quelques limites à notre présente étude. Les résultats de cette étude sont à prendre avec précaution, dans la mesure où l'étude utilisant un plan corrélationnel, il est difficile d'inférer des liens de causalité entre les variables et de savoir si c'est la valeur intrinsèque qui a influencé la perception de valeur d'atteinte du but, ou l'inverse. Pour inférer avec plus de certitude de tels liens de causalité, des études longitudinales incluant un groupe de contrôle en plus du groupe expérimental sont indispensables.

Il est important de rappeler que la valeur d'atteinte étant étroitement liée aux identités personnelle et sociale (voir la section 2.2.2), plus l'apprenant japonais a une identité sociale positive qui est dérivée de la conscience de l'appartenance au groupe francophone, plus l'apprentissage du français a de chances d'être choisi et poursuivi.

Il faut donc donner aux étudiants les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'identifier à l'apprentissage du français. En effet, aux étudiants ne percevant pas l'importance d'apprendre d'autres langues étrangères que l'anglais, il faut faire comprendre l'importance de l'apprentissage du français, c'est-à-dire, faire leur éducation au plurilinguisme avec la sensibilisation à la diversité des langues (à distinguer de leur apprentissage proprement dit) et à la compréhension interculturelle. Dans cette optique, Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe nous serviront beaucoup. Cependant, ce n'est pas sans condition. Il est bon de rappeler qu'une des finalités pour lesquelles les citoyens européens apprennent des langues européennes utilisées dans l'Union Européenne est la compréhension entre eux et le développement de la citoyenneté européenne, ce qui n'est donc pas le cas du Japon. Pour les Japonais, une des finalités de l'apprentissage du français est plutôt la compréhension entre les citoyens du monde et le développement de la conscience d'être citoyens du monde (Ohki, sous presse b).

Références

- Boiché, J. (2002-2003), L'intégration du concept de conflit par les théories de la motivation autodéterminée Relations conceptuelles et influences sur l'engagement sportif, mémoire de DEA, Université Joseph Fourier Grenoble 1.
- Boiché, J. (2006), Motivation autodéterminée et perceptions de conflit et d'instrumentalité au rôle de pratiquant sportif : relations et influence sur l'engagement et le désengagement sportif, Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier Grenoble 1.
- Bois, J. (2003), Socialisation de l'activité physique et des perceptions de compétence sportive, Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier Grenoble 1.
- Chalabaev, A. et Sarrazin, P. (sous presse), « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive », Science et Motricité.
- Conseil de l'Europe (2004), Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
- Conseil de l'Europe (2007), De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.
- Dayez, J-B. (2006), Projet de thèse, 5 p.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985), Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002), *Handbook on Self-Determination Research*, New York: The University of Rochester Press.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995), « In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs », *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, pp. 215–225.
- Eccles, J.S. (2005), « Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement Related Choices », in Elliot, A. & Dweck, C. (éd.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press, pp. 105-121.
- Hori, S. (2008), « Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE la corrélation entre le degré d'auto-détermination et la performance », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n° 1, pp. 84-99.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000), « Why are you learning a second language? Motivational orientations and Self-determination theory », *Language Learning* 50, 1, pp. 57-85.
- Ohki, M., Matui, S., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2007), « Nécessité et efficacité de l'apprentissage autonome assisté par ordinateur CALL », Revue japonaise de didactique du français, vol. 2, n°. 1, pp. 130-152.
- Ohki, M. (sous presse a), « L'auto-évaluation pour développer l'autonomie, la motivation et la compétence linguistique étude de cas pour l'enseignement de la grammaire française dans une université japonaise », in Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-) culturelles dans l'enseignement supérieur, Peter Lang.
- Ohki, M. (sous presse b), « Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en développant son identité francophone », *Acte du XII*e congrès mondiale FIPF.
- Piché, S. (2003), *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, mémoire de DEA, Université Laval.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000), « Expectancy-value theory of achievement motivation », Contemporary Educational Psychology 25, pp. 68-81.

(Université de Kyoto)

日本人のフランス語初級学習者の音読における ポーズ・パターン分析

(Analyse de la distribution des pauses du français pendant la lecture chez les apprenants japonais)

大岩昌子 Oiwa Shoko

Résumé

L'objectif de cette étude est l'examen de la distribution des pauses non sonores du français chez les Japonais, en les comparant avec celles de locuteurs natifs français. Nous avons demandé à dix apprenants et à sept natifs de lire à haute voix des phrases françaises. Leurs voix ont été analysées acoustiquement par un logiciel acoustique pour obtenir des données phonétiques.

Comme démarcatifs, les natifs utilisent des pauses et des intonations qui marquent la fin d'un énoncé important. Ils changent la durée des pauses en fonction des rapports sémantiques et structuraux entre les phrases et se servent de plusieurs éléments pour renforcer la frontière entre les groupes rythmiques et clarifier les ambiguïtés.

Les apprenants japonais, eux, se caractérisent par la durée et la position des pauses (qui varient selon les apprenants) : certains ont tendance à mettre des pauses superflues dues à un manque de connaissances grammaticales et lexicales. Le taux de pauses sur l'énoncé global est deux fois plus élevé que chez les natifs. Presque tous les changements d'intonation s'accompagnent de pauses. Les Japonais sembleraient mettre des pauses sans intention et ne pas employer plusieurs éléments prosodiques en fonction du contexte.

Mots clefs

Distribution des pauses, durée des pauses, locuteur japonais, locuteur français, éléments prosodiques.

1はじめに

外国語学習においては、目標言語のリズム、イントネーション、アクセント等のプロソディの獲得が必須であることはいうまでもない。例えば、フランス語を目標言語として、円滑なコミュニケーションを図るには、フランス語という個別言語に特有の音声パターン、すなわち「フランス語らしさ」を習得するのが望ましい。こうした音声教育を有効に行うには、日本語母語話者のフランス語学習者のプロソディは如何な

るものか、またフランス語母語話者のプロソディ・パターンとどのように異なるか知 ることが重要と考える。しかしながら、城生(2008)などでは、プロソディ研究はこ れまでイントネーション、アクセントに焦点が当てられることが多く、ポーズやリズ ム、発話速度、調音明瞭度を扱う必要性があるものの、さほど問題視されていないこ とが指摘されている。本稿はこうした観点から、日本語母語話者(以下日本語話者) およびフランス語母語話者(以下仏語話者)のフランス語の発話音声に関して、ポー ズに焦点をあて検討することを目的とする。ポーズとは日本語で言うところの「間」 である。以前は生理的ポーズ、すなわち息継ぎが主な機能であるとされていたが、杉 藤(1997)におけるポーズを取り除いて行った聴取実験では、ポーズの時間が話し手 の息継ぎの時間として必要なばかりでなく、聞き手にとっても、話の内容を記憶し理 解する上で欠くことのできない時間であること、すなわち情報処理の時間として必要 であることが示されている。このようにポーズ・パターンは聞き手の聴取に直接影響 を与えるものであり、そのパターンによっては聞き易さを左右すると考えられること から、フランス語の学習者にも重要なファクターになることは想像に難くない。ここ ではまず日本語話者、仏語話者の音読資料を音響学的および聴覚心理学的に分析、検 証することにより、各話者においてフランス語文の中でポーズが如何なる位置に、如 何なる長さで入るかというパターンを明らかにし、両者のプロソディ・パターン全体 を探る一助としたい。

2 フランス語のポーズ

Léon (1992) ではフランス語のポーズは一般的に次の3種類と定義されている。

- 1) pauses respiratoires
- 2) pauses grammaticales
- 3) pauses d'hésitation

pauses respiratoires は言うまでもなく、発声に必要な息継ぎのための生理的な休止時間である。pauses grammaticales は文法的な区切りを示す、境界表示機能をもつポーズである。またこのポーズは、Léon(1992)にあるように、petites # rouse と petits # trous (# はポーズ)、あるいは la # tension(ポーズあり)と l'attention(ポーズなし)のように配置されることにより、意味的曖昧さを取り除く機能も果たしていると言われる。3つ目の pauses d'hésitation を、Grosjean & Deschamps(1972)はさらに 2 種類、pauses véritables と pauses remplies に分類する。Goldman-Eisler(1968)は同じく、pauses vides(pauses non sonores)と pauses remplies(pauses sonores)とに分類し、さらに後者の下位区分として"hum"などの言葉に詰まったときの言い淀みと、母音延長などを想定している。Astésano(2001)は、ポーズは境界表示機能だけでなく、隣合わせのリズムグループとの音節数が大きく異なる際、等時性という印象を保つよう埋め合わせの機能をも果たすとしている。また、Grosjean(1980)はポーズの配置に関して英語と仏語との間の差異を明らかにしており、英語では、文章内にポーズの置ける範囲は広く、ポーズを動詞句内にも置くことができるが、フランス語では不可能であるとする。

本稿で分析対象とするフランス語文についてであるが、個人の全体的な発話体系の分析には、決められた文の音読資料よりも任意の発話が理想である。しかし任意の発話から、如何なる要素が如何なる言語話者の特性を表しているか抽出するのは煩雑すぎるといえよう。また日本語話者の被験者がフランス語初級学習者であるため、インタビューでの受け応えには習熟が不十分と判断される。このことから本実験では中立的内容の音読資料を分析対象とすることとした。音読資料であっても、音声のプロソディには外国語熟達度に関わる個人差、あるいは学習者に共通する現象、さらには母語話者との相違が認められると考えられるからである。このように中立的内容の音読資料を分析対象とするため、本実験では、上記のボーズの中で pauses vides すなわち無音ポーズ(以下、ポーズ)のみを扱う。またここには閉鎖音に先立つ閉鎖区間も含まれるので、音響分析段階で配慮する。

3 実験

3.1 被験者

被験者はフランス語を大学で主専攻とする日本語話者 10 名 (学習歴 2 年, 女性 6 名, 男性 4 名)、および日本でのフランス語教育に携わる仏語話者 7 名 (女性 3 名, 男性 4 名)である。日本語話者には大学入学以前にフランス語を学習していた者はいない。また全員が愛知県出身で、大学での習熟度レベル別授業で同一クラスに属する学習者である。表 1 に仏語話者 7 名の出身地を示す。被験者としては北フランス出身が望ましいが、全員 FLE の専門家としての経験が豊富であること、自発的発話ではなく音読条件であるという理由から、北フランス以外の出身地の被験者も採用することとした。

表 1. フランス語母語話者データ(FRF は仏語話者女性, FRM は仏語話者男性を示す)

	出身
FRM1	パリ近郊
FRM2	スイス・ローザンヌ
FRF3	ロレーヌ地方
FRM4	プロヴンス地方
FRF5	アキテーヌ地方
FRM6	アキテーヌ地方
FRF7	ノルマンディー地方

3.2 データ収集方法

録音は大学内にある静かな音声研究室で行われた。被験者等にはフランス語文を提示、一分間の黙読時間を与えた。この時間内で全員が同フランス語文に目を通すことができた。その後音読の指示が与えられた。音声はマイクから、Marantz 製レコーダ(フラッシュメモリ内蔵) に録音された。サンプリング周波数は 22050Hz であった。

3.3 分析方法

Marantz 製レコーダを USB ケーブルによりデスクトップ型コンピュータに接続した後、音声分析に使用できる .wav ファイルとした。Arcadia 社製音声分析ソフト (AcousticCore7) により、波形、広帯域スペクトルグラフ、F0 曲線を抽出した。窓タイプは HAMMING、フレームシフト 2ms とした。

無音ポーズは一定の無音区間を言うが、同定方法には音響的なものと聴覚印象によるものとがある。本実験では音声波形、スペクトルグラフ、F0 曲線、パワー及び聴覚印象からポーズと考えられる無音区間(250ms 以上) 1 にマークをつけ、その区間をテキストファイルにてエクセルに読み出し確定した。また、繰り返しが有る場合は、読み間違いとして分析から除外した。図 1 にポーズをマークで印した音声ファイルを例として挙げる。

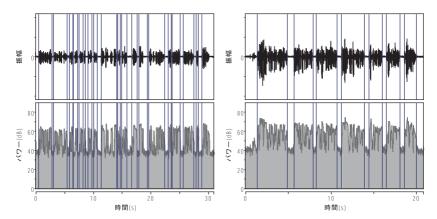


図1:(左側) JF1(日本語話者女性1)の音声全体の波形とパワー(マークはポーズ) (右側) FRM1の音声全体の波形とパワー

今回は特にイントネーションを分析の焦点とはしないものの, F0を計算, その最高値と最低値を計測し, 各発話者のピッチレンジを割り出した。例として FRM2 の F0を図2に示す。

¹ Goldman-Eisler (1968) は無音ポーズの最低の長さを 250ms に設定している。

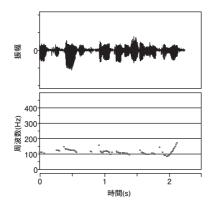


図 2: FRM2 "dont la plupart sont tenus par des chefs japonais," 最終音節で 87Hz から 178Hz へ 91Hz 上昇している。この話者のピッチレンジ 122Hz の 74% に当たるため、明らかに上昇調と考えられる。

また今回の分析対象としたフランス語文全文を以下に示す。

La cuisine japonaise représente 60 % de la sélection. Parmi les 69 restaurants « étrangers » (dont la plupart sont tenus par des chefs japonais), on en dénombre 44 de cuisine française, huit de cuisine italienne, cinq de cuisine chinoise et deux de cuisine espagnole.

4. 分析結果

上述した方法で得られたポーズ長を入れたものを, 各話者1例ずつ示す。またポーズに先行する発話長をその下に示した。

```
JM3 (単位は ms)
La cuisine japonaise (1909)
                                             représente 60 % (2857)
                                                                                de la sélection. (334)
2208
                                             2692
Parmi les (441)
                      soixante (867)-
                                             neuf (407)
                                                                    restaurants (454)
                                                                                           "étrangers" (511)
(dont la plupart sont [1591]
                                             tenus par [360]
                                                                    des chefs japonais), (1061)
1918
                                             1178
                                                                    1561
on en dénombre (374)
                                  44 de cuisine française, (999)
1587
                                  3697
huit de cuisine italiennne, (581)
2147
cinq de cuisine chinoise (407)
2111
```

日本人のフランス語初級学習者の音読におけるポーズ・パターン分析

et deux de cuisine espagnole.

4348

FRM6

La cuisine japonaise représente 60 % de la sélection. (764)

354

Parmi les 69 restaurants "étrangers" (360)

2240

(dont la plupart sont tenus par des chefs japonais), (553)

2455

on en dénombre 44 de cuisine française, (514)

2682

huit de cuisine italiennne, (465)

1344

cinq de cuisine chinoise (515)

1262

et deux de cuisine espagnole.

2829

4.1 ポーズ数と音読時間などの比較

表2に両話者が音声資料中に置いたポーズの平均総数を表す。日本語話者10名中,1名のポーズ数が他の被験者と比較して大きく外れていたため、分析対象からはずした。最終的に日本語話者9名、仏語話者7名の音声資料を分析対象とした。話者間のt検定2の結果、仏語話者と比較して有意に日本語話者のポーズが多く、ポーズに先行する音節数が少ないことがわかる。またポーズ長を含めた音読時間にも有意差が認められた。さらに日本語話者の総音読時間に対する総ポーズ長の割合は、仏語話者の倍となっている。

表 2: 各話者の平均総ポーズ数, 平均総合音読時間(秒), 発話長に対するポーズ長の割合(%)

	平均総ポーズ数*	平均総音読時間*	ポーズの割合*
日本語話者	16.444 (SD 2.455)	34.424 (SD 4.161)	33.8 (SD 2.369)
仏語話者	6.571 (SD 0.976)	19.546 (SD 3.061)	17.4 (SD3.823)

p < 0.0001

² 二集団間に差があるかないかを統計的に調べる, 平均値の差の検定。今回は対応のない t 検定を用いた。

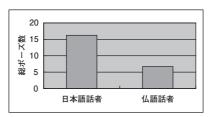


図3:音読資料の平均総ポーズ数

4.2 ポーズ位置の比較

仏語話者のうち 5 名が文間ポーズ、文中ポーズ $1\sim 5$ の位置に、残りの 2 名がこれら 6 つのポーズおよび + の位置にポーズを入れている。また、日本語話者はフランス語話者がおいたポーズ以外に様々な位置でポーズを置いている。

La cuisine japonaise (+) représente 60 % de la sélection. (文間ポーズ) Parmi les 69 restaurants "étrangers" (文中ポーズ 1) (dont la plupart sont tenus par des chefs japonais), (文中ポーズ 2) on en dénombre 44 (+) de cuisine française, (文中ポーズ 3) huit de cuisine italienne, (文中ポーズ 4) cinq de cuisine chinoise (文中ポーズ 5) et deux de cuisine espagnole.

4.3 ポーズ長の比較

1つのポーズの平均長は日本語話者 666ms, フランス語話者 517ms である。これは各話者の置いた全てのポーズを平均したものであるが、それぞれが置いた平均 16 箇所のポーズと約6 箇所のポーズ長の平均をそのまま比較してもあまり意味がない。従って、ここで分析対象とするポーズとしては、文間ポーズ(文と文との間のポーズ)と被験者全員が置いた5か所の文中ポーズのみとし、実測値で話者間比較をすることとした。これを図4に示す。

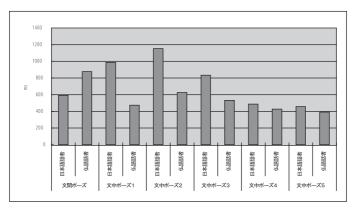


図 4:日本語話者及び仏語話者における文間ポーズ長と文中ポーズ長 (1~5)

日本人のフランス語初級学習者の音読におけるポーズ・パターン分析

それぞれのポーズの実測値について話者間で対応のないt検定をしたところ表3のような結果が得られた。

次 5 · 自由自 5 · 5 · 5 · 5 · 5 · 6 · 6 · 6 · 6 · 6 ·		
	日本語話者	フランス語話者
文間ポーズ*	592.11 (SD 214.56)	877.28 (SD 193.47)
文中ポーズ 1*	987.33 (SD 442.65)	474.28 (SD 258.88)
文中ポーズ 2**	1152.77 (SD 336.52)	625.42 (SD 147.87)
文中ポーズ 3***	834.11 (SD 172.09)	532.71 (SD 55.54)
文中ポーズ 4 ^{NS}	486.44 (SD 192.07)	428.14 (SD 123.61)
文中ポーズ 5 ^{NS}	457.66 (SD80.71)	391.14 (SD 99.27)

表3:各話者のポーズの平均長(単位:ms)

5考察

5.1 両言語話者におけるポーズの全体像

Goldman-Eisler (1986) はポーズ (有音および無音を含む) は発話時間の 40% から 50% を占めるというが、今回は音読条件で無音ポーズのみを測定したので、これより 低い値となった。しかしながら、日本語話者の総音読時間長に対する総ポーズ長の割合は、仏語話者の倍となっている。すなわち総音読時間が長い分だけポーズ長が大きくなるだけでなく、ポーズ自体の占める割合が大きいことが分かる。このために音声 全体が訥々とした、リズムのない印象となっていることが理解できる。

仏語話者のポーズ数は、7名中5名が6箇所、2名が8箇所(6箇所および+)であった。6箇所はすべて共通で、8箇所の2名も同じ2箇所(+)を加えたポーズ・パターンであった。すなわち今回は中立的内容の音読条件ということで、フランス語では音節の上部単位とされるリズム段落(groupe rythmique)の境界表示としてポーズを置いているという一律なパターンが認められる。

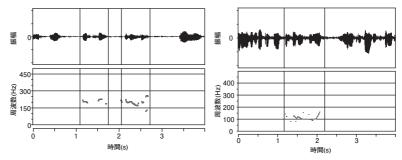
一方、日本語話者のポーズでは、境界表示としてのポーズは仏語話者と共通しているものの、仏語話者と比較して有意にポーズの数が多く、話者によってポーズが置かれた位置にバラツキがある。従ってポーズに先行する発話長にもバラツキがあり仏語話者のようにリズムカルでない。また、ポーズの位置は文法的、意味的区切りではない部分で多く見受けられ、端的に言えば、全体的に言い淀んでいるという印象を受ける。すなわち日本語話者はフランス語話者のように境界表示としてポーズを置いている場合もあるが、意図して置いたわけでないポーズがあるということである。それでは何故意図しないポーズが起こるのか。これには幾つかの理由が考えられる。まず被験者が初級学習者であることから、冠詞と後続部との間、deと後続部との間、一単語の内部など、調音のコントロールがうまく行かずにポーズが入ってしまうと考えられる。また文法構造への意識が欠如(図5参照)していることや、語彙の困難さなどによってもポーズが入る。

ポーズの少ない日本語話者とポーズの多い日本語話者とを比較すると,ポーズの少ない話者のポーズの置き方は明らかにフランス語話者と近く,聴覚的にも流暢に聞こ

^{*}p<0.05, *** p<0.005, ***p<0.001, NS 有意差なし

える。こうしたことから、学習の過程で、ポーズを置く場所にも注意を払うようにさせることにより、学習者はフランス語らしさを得ることが可能になっていくと考えられる。

図 5: 左側:JF7 の "restaurant étranger" 名詞と形容詞の間に明確なポーズが存在する。



右側:FRM2の "restaurant étranger" 間にはポーズは存在しない。

5.2 両話者に共通のポーズについて

次に両話者の全被験者に共通する6箇所のポーズについて見る。まず、文間ポーズと()の前の文中ポーズ1の長さを話者間で比較してみると、日本語話者と仏語話者とは逆になっている(文間ポーズ:日本語話者592ms, 仏語話者877ms, 文中ポーズ1:日本語話者987ms, 仏語話者474ms)。1つのポーズの平均長は日本語話者666ms, 仏語話者517msであることを考慮しても、文間ポーズは仏語話者が日本語話者666ms, 仏語話者517msであることを考慮しても、文間ポーズは仏語話者が日本語話者に比して有意に長く、文中ポーズ1は有意に短い。ちなみに仏語話者はすべてのポーズの中で文間ポーズが最も長い。また文中ポーズ1と文中ポーズ2とでは仏語話者全員が文中ポーズ2を長くしている。これは同じ境界表示といっても()とその前方との意味的なつながりが強く、()とその後方との間がより大きな区切りと認知されていることが要因と思われる。日本語話者では平均すると文中ポーズ2の方が長いが、文中ポーズ1が長い被験者も見受けられる。さらに、文中ポーズ2、および文中ポーズ3は両者ともフランス語話者が有意に短い。しかしながら、文中ポーズ4、文中ポーズ5に関しては話者間で有意差はない(文中ポーズ4:日本語話者486ms, 仏語話者428ms, 文中ポーズ5:日本語話者457ms, 仏語話者391ms)。5つの文中ポーズ長に関しては日本語話者には意味のないバラツキが認められる。

以上をまとめると、音読条件では仏語話者はポーズを境界表示機能としてだけでなく、文法的、意味的つながりに応じてうまく調節していることがわかる。一方、日本語話者においては、ポーズを境界表示機能として使用している様子は伺えるものの、意味との関わりでいかに置くかという点にまでは配慮がなされない上に、習熟の問題から生じる語彙の発音などから、意図しないポーズを入れている場合が多く認められる。ただ、統語構造が単純でかつ語彙的に問題のない場合は、無音ポーズを仏語話者

日本人のフランス語初級学習者の音読におけるポーズ・パターン分析

に近い形で配置でき、調音のコントロールがうまくいき、そのためリズムも仏語話者 に近いものになっていることにも注目したい。

ここで上記の現象が日本語話者が日本語からの干渉を受けて起きる可能性があるか探るために、日本語話者が日本語を発話する際のポーズの置き方をみたい。石崎(2005)は、母語を異にする学習者³と日本語話者とが音読する資料を分析した結果、日本語話者の日本語の文間ポーズ長は1337.1ms、文中ポーズ長は411msと指摘している。さらに、フランス語話者の日本語の文間ポーズ長は1073.2ms、文中ポーズ長は434.7msという結果が得られている。また学習者間で母語による差は認められていない。このデータを今回の実験結果に照らせば、今回の日本語話者のポーズ長は日本語からの干渉ではないことがわかる。

5.3 ポーズ以外の観点から

図 6 ~図 10 に示した両話者の波形、ポーズ、F0 を参照されたい。# はポーズ、 \uparrow は F0 の上昇が認められた箇所 4 である。

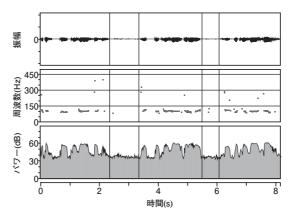


図 6: JM3, on en dénombre 44 de cuisine française,# huit de cuisine italienne, # cinq de cuisine chinoise (et…)

³中国語話者,英語話者,仏語話者,韓国語話者である。

⁴ イントネーション表記にはハリデイを中心とする 20c 前半から採択された核音調,パイクに始まる段階表示,ボリンジャーらの曲線表示方式,ギムソンのドットとピッチ曲線を組み合わせる方法など,イントネーションに音韻論的分析を持ち込んだLadd などイントネーション音韻論などによるもの,さらに発話者が声の上げ下げを調節する際の生理的機構に注目した藤崎モデルなどがある。今回はイントネーションに焦点を当てたものではないため、上昇調、下降調という 2 種に限った。

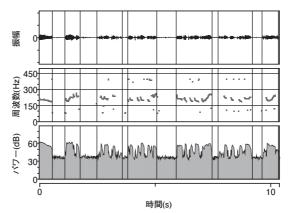


図 7: JM22, on en # dénombre ↑ # 44 # de cuisine française, ↑ # huit de cuisine italienne, ↑ # cinq de cuisine # chinoise ↑ (et···)

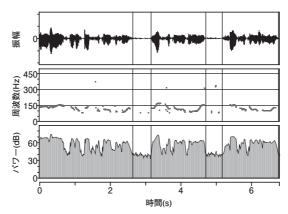


図 8 : FRM2, on en dénombre 44 ↑ de cuisine française, ↑ # huit ↑ de cuisine italienne, ↑ # cinq de cuisine chinoise (et…)

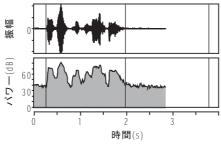


図 9: FRM4 の et deux de cuisine espagnole. 二つ目の山が deux であり、プロミネンスが置かれている。

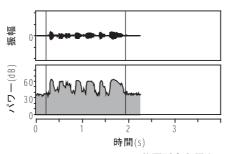


図 10: JF5 の et deux de cuisine espagnole. 仏語話者と異なり、deux にもプロミネンスは置かれていない。

仏語話者では、被験者一名が huit, cinq という数字についてイントネーションの上昇による強調を行い(図 8)、他の 6 名全員がポーズではないが、プロミネンス 5 を置いている(図 8 の cinq、図 9 の deux など)。本実験では被験者に中立的発話ということを依頼しているものの、同様な句構造が並列され、かつこの場合数字が焦点となるということで、ここで音読者は無意識に聞き手に訴えるようにイントネーションを変化させたり、プロミネンスを置くなどして、曖昧さを排除しながら発音している現象と見受けられる。Duez(1987)によれば、ポーズはリズムグループの境界を強調するために利用されるが、リズムグループの境界はすでに F0 のようなメロディー特性によって示されているため、ポーズは冗長的特性を持っているとするが、この指摘にも

[「]城生(2008)では、頂点の部分を卓立させる調音の仕方そのものを「プロミネンス」、 背後でそれを要求する潜在的要求を「フォーカス」として分ける必要があるという主 張があるが、これは前者を音声学的レベル、後者を音韻論的レベルとして分けて扱う 意図に起因しているとし、最近の研究成果では従来[プロミネンス]とされてきた頂 点の部分を含めて、これに後続する部分の韻律的要素を抑えるところにフォーカスの 本質があるという指摘が挙げられている。

つながる結果と言えるだろう。

一方、図6を見ると、この日本語話者は無音ポーズを境界表示機能として使用して いるものの、イントネーションの変動は全くないと言ってもいい。図7に示した二人 目の日本語話者では語彙の習熟不足から普通では入らない場所にポーズが置かれてい るものの、一人目の日本語話者と比較するとイントネーションの変動が大きく、その 点は仏語話者に近く、統語構造に関わるイントネーションは実現されているようだ。 ただ、仏語話者に見られるような huit でイントネーションを上昇させるなどの強調的 な機能ではなく、あくまでも境界表示機能と考えられる。またプロミネンスを置くと いうような方法は日本語話者には見受けられない。すなわち日本語話者はイントネー ション、ポーズには境界表示機能があり、仏語の学習過程でイントネーションもここ で上昇調になることを学習するものの、これは機械的な操作に過ぎず、仏語話者に見 られる他のプロソディ要素との組み合わせなどの多様なパターンを積極的に利用でき ない様相が伺える。イントネーションはアクセントと比較して、言語が異なっても同 様に起きる現象と思われがちであるが、初級外国語学習者には習得困難な部分という ことがわかる。大岩(2006)では日本語話者のフランス語が小刻みに上昇調となる不 自然なイントネーションで発話されていることが明らかになっているが、今回の実験 結果も同様に、日本語には各語に固定した高低アクセント、いわゆる「語アクセント」 があり、イントネーションはさほど顕著ではないということからの干渉と説明できる のではないか。

また日本語話者のポーズの置き方としてヒントとなる部分がある。dénombre と 44 と間には 9 名中 8 名の日本語話者がポーズを入れている。図 7 を参照されたい。[den ōbR] と発音すべきであるが、日本語話者は [den ōbR a] と語末に音節を作ることでリズムが狂い後続できず、[-bR a] の後にポーズを置いてしまうと推測される。

最後に教育的側面への提案であるが、本実験の被験者はプロソディ形式についてはなんらかの形で学習してきているものの、その意味を理解していないために、その文脈に適したプロソディ要素を利用できないことが認められた。初級学習者にはまずポーズが示す意味を教示する必要がある。フランス語教育ではアクセント、イントネーションなどと比較してさほど扱われていない現状があるが、ポーズとは基本的にどの言語にも存在するため、教える必要性が生じないと考えられていることが理由として挙げられよう。教えるとしてもこれまでは、ポーズを置くべき場所を教示してきたが、今回の実験結果から、ポーズを入れるべきでない場所を教えることが有効だと推測できる。ポーズはただの休止だけでなく、聞き手の情報処理に必要な時間であり、そこには意味があることに注意を払わすことが大切であり、またその他のプロソディとの関わりについても全体的に捉えさせる必要があろう。

6 おわりに

本稿は、日本語話者および仏語話者の音声に関して、ポーズに焦点をあて検討する ことを目的とした。仏語話者と比して日本語話者の特徴としてまずポーズの位置や長 さにバラツキが大きい、ポーズの箇所が多い、ポーズ自体の音読に占める割合が大き いことが挙げられ、これには文法、語彙などに対し習熟が十分でなく、配慮が足りないことが要因として考えられる。また、イントネーション上昇の際はほぽポーズが置かれており、文脈に合わせてプロソディ要素を利用するというより、無意識にポーズが生じている可能性が見受けられる。今後は、それではどのようにすれば自然なプロソディの使用ができるか、今回の被験者である初級者だけなく、中級者、上級者のポーズ・パターンを分析する一方で、受け手としての日本語話者が如何にフランス語のボーズを知覚するか、さらにイントネーションなどの他のプロソディ要素との関連を精緻に分析していく予定である。

謝辞

本稿の執筆にあたり、音響分析ソフトの提供など株式会社アルカディア代表取締役である天白成一氏に大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

参照文献

- Astésano, C. (2001), Rythme et accentuation en français: Invariance et variabilité stylistique, Paris: L'Harmattan.
- Carton, F. (1997), Introduction à la phonétique du français, Paris : Dunod.
- Duez, D. (1987), 《Hiérarchisation des paramètres acoustiques et identification des frontières 》, Actes des XVI^{ième} Journées d'Étude sur la Parole, pp. 221-223.
- Goldman-Eisler, F. (1968), Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech, New York: Academic Press.
- Grosjean, F., Deschamps, A. (1972), 《Analyse des variables temporelles du français spontané》, *Phonetica*, 26, 3, pp. 129-156.
- Grosjean, F. (1980), 《Temporal Variables within and between Languages》, in *Temporal Variables in Speech: Studies in Honor of Freida Goldman-Eisler*, Hans W. Dechert & M. Raupach (eds), The Hague: Mouton, pp. 39-53.
- 廣瀬肇 (1997), [アクセント・イントネーションはどのようにして作られるか], 『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』, 東京: 三省堂, pp. 23-48.
- 石崎晶子 (2005), [日本語の音読において学習者はどのようにポーズをおくかー英語・フランス語・中国語・韓国語を母語とする学習者と日本語母語話者の比較—], 『世界の日本語教育』, 15, pp. 75-89.
- 城生伯太郎 (2008), 『一般音声学講義』, 東京: 勉誠出版,
- Léon, P. (1992), Phonétisme et prononciations du français, Paris: Nathan Université.
- 大岩昌子(2002), [フランス語学習者におけるイントネーションの生成および知覚— 言語間干渉の観点から—], 『名古屋外国語大学外国語学部紀要』, 23, pp. 151-162.
- 杉藤美代子(1997), [話し言葉のアクセント, イントネーション, リズムとポーズ], 『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』, 東京:三省堂, pp. 3-20.
- Wenk, B.J., Wioland, F. (1982), 《Is French really syllable-timed? 》, *Journal of Phonetics*, Vol. 10 (2), pp. 193-216.

(名古屋外国語大学)

Vers une grammaire furtive...

Bruno Peyron

Résumé

Au Japon, les apprenants d'une langue étrangère se voient proposer régulièrement un moment d'explication grammaticale, même s'ils se servent d'un manuel suivant une méthode dite « communicative », invitant donc à apprendre implicitement la grammaire. Lorsque ces apprenants se trouvent engagés dans des activités communicatives, ils échouent souvent à appliquer les règles que leur professeur leur a pourtant patiemment expliquées. Pourquoi échouent-ils ? Par ailleurs, ceux, rares, qui apprennent la grammaire de manière implicite ont souvent un sentiment très fort d'égarement, perdent rapidement leur motivation et abandonnent leur apprentissage. À partir de ce constat, nous voudrions dans cet article apporter une réponse concrète à un problème qui ne devrait plus en être un, et réconcilier les deux approches. Plutôt que de faire côtoyer les deux systèmes à l'instar de ce qui se fait dans de nombreuses institutions japonaises, nous avons choisi de les intégrer complètement. En effet, si notre approche se fonde sur un enseignement implicite de la grammaire, nous l'accompagnons d'une présentation grammaticale furtive. Dans cet article, nous présenterons d'abord certains principes qui président à tout apprentissage en nous appuyant sur les dernières recherches en neuroscience, puis nous montrerons les outils et la manière de les utiliser pour permettre la réussite de l'apprentissage. Nous verrons à cette occasion que les nouvelles technologies sont particulièrement adaptées à ce type de dispositif.

Mots clefs

Cerveau, apprentissage, grammaire, implicite, explicite.

1 Introduction

Dans cet article, notre approche de l'enseignement est clairement constructiviste, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur la thèse que l'apprentissage d'une langue ne peut se faire par simple imitation, mais qu'il se construit. Or la construction d'une langue se concrétise souvent dans le mot grammaire. Ce mot fait débat car il oppose les tenants de l'enseignement explicite de la grammaire à ceux qui pensent que la grammaire doit être présentée implicite-

ment. Nous voudrions réunir les deux partis en présentant ce que nous appelons la grammaire furtive, c'est-à-dire un enseignement de la grammaire implicite qui aboutit à un enseignement explicite. Mais avant de livrer à notre lecteur les outils et les stratégies concrets nécessaires à l'apprentissage de la grammaire du français, nous voudrions d'abord donner dans un premier temps à notre approche des fondements neuro-cognitivistes. En effet, nous sommes sorti de notre domaine de spécialité pour examiner comment les neurologues décrivent le cerveau par rapport à la langue.

2 Neurologie et apprentissage

Nous utilisons tous chaque jour deux types de connaissances : la connaissance explicite (savoir quoi) et la connaissance implicite (savoir faire). Nous sommes conscients de notre connaissance explicite et nous pouvons la partager avec les autres facilement et avec assurance. Nous savons que deux et deux font quatre et nous le prouvons! En revanche, la connaissance implicite est difficile à communiquer. Nous savons comment faire du vélo ou nager dans l'eau, mais nous ne sommes pas en mesure d'expliquer exactement les actions nécessaires à ce type d'actions parce que la plupart de celles-ci surgissent inconsciemment. Du fait que cette connaissance « savoirfaire » est pour une large part cachée à notre conscience, la confiance que l'on place dans ce type de connaissance n'est souvent pas très élevée. Pourtant la langue se trouve à la jonction de ces deux types de connaissance. Pour mieux appréhender cet aspect, nous avons choisi d'explorer la recherche actuelle sur le cerveau. Comment le cerveau fait-il la différence entre connaissance implicite et explicite ? Comment organise-t-il les connaissances ? Et que doit-on déduire du fonctionnement intermodal du cerveau?

2.1 Entre connaissance implicite et explicite : le cerveau fait la différence

D'un point de vue expérimental, déterminer dans quelle mesure notre comportement vient d'une connaissance explicite ou implicite nous adresse un véritable défi. Toutefois, de récentes recherches en imagerie cérébrale ont montré des apprentissages explicites et implicites dans des parties distinctes du cerveau (Paradis, 1994). La source implicite d'une action se trouve dans le striatum, près du tronc cérébral, région impliquée dans le mouvement volon-

taire et la motricité automatique. L'apprentissage explicite¹ s'origine dans le gyrus cingulaire antérieur, région dédiée à la gestion des informations, à la cognition et aux émotions, et dans le lobe frontal, partie du cerveau engagée dans l'évaluation de la prise de risque et dans l'appréciation graduée de la récompense.

Par rapport aux découvertes faites en neurosciences, on constate que l'apprenant d'une langue est pris dans une première contradiction. D'une part, il a pour objectif de parler une langue aussi naturellement qu'il fait du vélo ou qu'il nage, c'est-à-dire qu'il doit faire appel à une connaissance implicite activée principalement par une zone anatomique précise du cerveau, mais il ne peut se passer par ailleurs d'apprendre cette langue de manière explicite qui activera, quant à elle, une autre région du cerveau ne correspondant pas à celle qui lui permettrait de parler de la manière la plus spontanée possible. En d'autres termes, sa manière d'apprendre va conditionner la zone du cerveau qui sera activée en priorité : si l'apprentissage se fait au travers d'un enseignement explicite (explication grammaticale et/ou traduction dans la langue source), l'assimilation de la langue se fera principalement au sein de l'aire corticale qui règle la planification et le raisonnement logique. Il sera en mesure certes de parler la langue ou de l'expliquer, mais il lui sera difficile de mobiliser cette connaissance de manière spontanée car elle devra passer inévitablement par un calcul cérébral ou processus cognitif plus long. À cela, il est nécessaire d'ajouter que si les langues se développèrent en montrant une certaine logique, afin de limiter la charge mémorielle humaine, aucune n'est entièrement cohérente. Toutes présentent des exceptions, des illogismes, des éléments ou des structures pouvant prendre plusieurs sens, etc. Un ordinateur ne peut traiter automatiquement une langue. Ainsi, de par la nature de la langue, l'aire corticale dédiée à la logique ne pourra pas prendre en charge cette part chaotique de la langue. La manière d'apprendre est donc en soi déterminante et elle doit favoriser un apprentissage implicite.

Nous voudrions toutefois pondérer ce que nous venons de dire. Grâce aux progrès en imagerie cérébrale, (tomographie), soit par émission de positrons (TEP), soit par résonance magnétique (IRM)), nous savons qu'il existe

¹ Sanfey *et al.* (June 2003) « The Neural Basis of Economic Decision-Making in the Ultimatum Game », *Science* 13, p. 1755, DOI: 10.1126/science.1082976.

des différences anatomiques entre un locuteur bilingue et un locuteur monolingue : on observe un volume de matière blanche supérieur chez les bilingues². Or les observations d'une recherche qui vient d'être publiée (Pallier, 2006) « [...] suggèrent que la représentation corticale de L2 (c.-à-d. les aires recrutées par L2) devient de plus en plus similaire à celle de L1 lorsque l'apprentissage de L2 progresse. » Comme il fallait s'y attendre, l'aire du gyrus frontal inférieur (aire de Broca située dans le lobe frontal de l'hémisphère gauche pour les droitiers) est fortement impliquée. Mais le fait le plus significatif de l'étude est que les points où l'activité cérébrale était maximale pour chacune des langues, L1 et L2 (français et anglais dans l'étude), avaient tendance à se rapprocher à mesure que les scores individuels au TOEFL augmentaient. L'étude ne le conclut pas, mais on peut émettre l'hypothèse que la plasticité du cerveau autoriserait progressivement une « courcircuiterie » afin de rendre l'usage de la langue plus spontané. Ainsi le cerveau commanderait-il automatiquement ce passage vers l'usage spontané ou « naturel » de la langue. Cela reste une conjecture car de plus amples études sont nécessaires afin de prendre en compte d'autres facteurs comme la proximité des langues, l'âge, les conditions et surtout les méthodologies d'apprentissage-enseignement de la langue. Cependant, n'y aurait-il pas intérêt pour l'apprenant et donc pour l'enseignant à favoriser une approche qui permette de pointer directement et dans sa totalité³ la zone anatomique du cerveau activée pour la langue maternelle ? Il s'agit donc bien pour le professeur de langue d'enseigner en intégrant subtilement les deux perspectives (implicite – explicite).

2.2 Entre vraie et fausse information : le cerveau fait aussi la différence !

Les scientifiques n'ont pas encore pleinement compris comment l'assurance d'un apprenant, la confiance qu'il pose sur ce qu'il apprend et le degré d'exactitude des informations auxquelles il est exposé interagissent pour guider son comportement. Si l'on varie maintenant les degrés d'exactitude informationnelle et de confiance que l'apprenant place en ce qu'il apprend, les résultats deviennent très compliqués. Une récente étude (Ledford, 2007) a

² Ce volume est-il dû à un plus grand nombre ou à une meilleure myélinisation des axones (prolongement d'un neurone) du cortex ?

 $^{^3}$ L'adulte apprend une $2^{\rm e}$ langue parce qu'il maîtrise déjà sa langue maternelle (cf. Les « enfants-loups »).

comparé de « vraies » mémoires (haut niveau d'exactitude informationnelle et confiance en soi élevée) et de « fausses » mémoires (bas niveau d'exactitude informationnelle et confiance en soi élevée). Les chercheurs ont trouvé que, selon la nature de l'apprentissage, les régions du cerveau activées étaient totalement différentes même si les deux apprentissages étaient réalisés avec des personnes dont le niveau de confiance en soi (et dans leur professeur) était élevé. Ce qui veut dire – et cela peut paraître incroyable – que notre cerveau peut distinguer entre de vraies et de fausses informations et ce, même si nous n'en avons pas conscience nous-mêmes. Or, cette chercheuse américaine (Ledford, 2007), n'émet aucune hypothèse sur les résultats surprenants qu'elle a obtenus.

Alors quel postulat pourrions-nous émettre ? Nous ne supposerons pas évidemment un cerveau omniscient homologuant des informations entrant en congruence avec celles qu'il aurait de manière innée. En revanche, notre assomption serait que le cerveau ne peut valider, consciemment et inconsciemment, une information tant qu'elle n'entre pas dans la cohérence du monde qu'il a construite jusqu'ici, une cohérence construite et validée pas à pas et qui a rarement mis en défaut celui qui l'a construite.

Dès que le cerveau décèlerait une dissonance cognitive, si minime soit-elle, il stockerait l'information dans une zone d'attente. Or, dès le début d'un apprentissage d'une langue, l'apprenant se retrouve avec des informations dont il n'est pas certain. Il n'est pas sûr de leur prononciation, de leur utilisation, de leur sens, de leur écriture. Citons par exemple la maîtrise de l'article francais chez ceux dont la langue maternelle n'en possède pas. Aucune explication sur le fonctionnement de l'article ne pourra en garantir la maîtrise. Les erreurs, les stratégies d'évitement témoignent de la difficulté qu'ont les apprenants à contrôler cette notion du français. Le doute que pose l'apprenant sur la production de cette notion fondamentale, va empêcher son cerveau d'assimiler cette notion. L'apprenant va donc retarder tout le processus de « spontanéisation » de la langue qu'il apprend. Il est donc important, nous semble-til, de ne pas introduire d'autres notions avant de s'être assuré chez chaque membre du groupe-classe de la parfaite maîtrise des précédents moments grammaticaux, quelle qu'en soit la nature, tant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, il nous paraît crucial de voir les problèmes que vont poser l'assimilation d'une langue sur des personnes parlant une langue précise : l'article français ne pose pas de gros problème à un Espagnol, en revanche pour un Japonais dont la langue ne possède pas d'article, cela va représenter un très grand écueil. On regrette que les méthodes d'enseignement ne tiennent pas suffisamment compte des problèmes particuliers liés à la langue-source des apprenants. Enfin, si notre hypothèse est juste, à l'image du cerveau qui pose sur lui-même un regard total sur la cohérence des informations qu'il intègre, il est nécessaire que l'apprenant fasse entrer chaque information à laquelle il est exposé dans une représentation cohérente globale. Comme on peut le constater, le fait d'être confiant en ce que l'on apprend influence notre manière d'assimiler de nouvelles connaissances. Nous montrerons concrètement de quelle manière nous comptons rendre les apprenants confiants en ce qu'ils apprennent dans notre deuxième partie.

2.3 Le fonctionnement intermodal du cerveau

À toutes ces caractéristiques neurocognitives, nous voudrions en ajouter une proprement humaine : l'intermodalité du cerveau. Déjà en 1965, Geschwind (1965, pp. 237-294 & 585-644) insiste sur l'importance capitale du gyrus angulaire chez l'homme. Il montre que cette région du cerveau est à l'origine même du développement du langage pour plusieurs raisons : seul l'homme (unique être doué de langage) présente une aire aussi développée ; son développement intervient après la naissance (comme le langage) et s'arrête à l'adolescence (myélinisation) ; et enfin cette région permet les associations intermodales. Van Hout et Estienne (2001) confirment que :

« Chez l'homme, grâce aux associations intermodales au niveau du gyrus angulaire, un conditionnement n'est pas nécessaire pour unifier les propriétés d'un même objet : le transfert est immédiat. Situé au confluent des aires associatives des différentes modalités sensorielles (tactiles, visuelles, auditives), le gyrus angulaire permet les associations « d'ordre supérieur » entre associations élémentaires. À ce titre il constitue le cortex d'association des cortex d'association. » (p. 194)

Cette région est donc extrêmement importante dans l'apprentissage humain. Lors de l'apprentissage d'une langue et de la grammaire en particulier, le professeur doit avoir en tête, si nous pouvons nous exprimer ainsi, d'activer chez les apprenants le plus d'aires possibles, non seulement les aires de réception primaires des informations sensorielles de la vue, de l'audition et du toucher voire du goût ou de l'olfaction, mais aussi les aires motrices, afin de stimuler le maximum de cortex intermédiaires d'association et par là d'atteindre le gyrus angulaire. Ainsi l'apprentissage intermodal permet-il une accélération et un renforcement de l'accès aux informations. Il rend l'usage de la langue naturel, fiable et spontané.

Dans cette première partie, nous avons rassemblé et présenté des faits neurologiques établis afin de montrer que l'apprentissage d'une langue doit préférablement se fonder sur un enseignement multimodal (blended learning) de la grammaire implicite. En effet, un enseignement explicite de la grammaire active le gyrus cingulaire antérieur de l'apprenant, une région du cerveau éloignée d'un des principaux centres du langage : l'aire de Broca. Toutefois, une étude récente (Pallier, 2006) indiquerait qu'au fur et à mesure que l'apprenant avancerait dans sa connaissance de la langue, l'aire d'activation de L2 aurait tendance à se superposer à celle de L1, i.e. à l'aire de Broca. Cette étude ne s'étant pas faite en corrélation avec les méthodes d'apprentissage-enseignement de la langue utilisées par chacune des personnes de l'étude, il est donc difficile de voir précisément comment la nature de l'apprentissage a influencé les aires cérébrales. Mais on peut cependant en déduire que la plasticité du cerveau permet de rétablir un apprentissage « trop raisonné » de la langue. Cependant, pourquoi faudrait-il rééduquer un cerveau alors qu'un enseignement adapté lui permettrait d'atteindre directement les aires du langage? Néanmoins, il ne faut pas exclure l'apprentissage explicite. En effet, le livre qui reste encore le principal moyen pour apprendre la grammaire d'une langue ne peut que favoriser ce type d'apprentissage. De par sa nature et à la différence d'un homme, le livre ne peut pas déceler précisément le problème auquel l'apprenant achoppe, lui présenter un exemple précis permettant de désambiguïser le point grammatical, et engager tout de suite après l'apprenant dans une activité ciblée. Le livre est donc parfaitement approprié pour présenter la grammaire de manière explicite lorsque l'apprenant se retrouve en autonomie par exemple : il s'agit d'un simple lecteur de grammaire. En revanche, comme les données neurologiques actuelles permettent de le déduire, la classe doit être le lieu où l'apprenant va mettre en pratique les règles qu'il a induites des exemples choisis par son professeur à son attention, le lieu où il deviendra grammairien. Notre approche de l'enseignement de la langue prend donc résolument comme principe un enseignement implicite de la grammaire partant de l'expression de l'apprenant. Comment entendonsnous y parvenir concrètement ?

3 De nouveaux outils associés à de bonnes stratégies d'apprentissage

Les études neurologiques récentes penchent plutôt pour une grammaire qui s'explique qu'une grammaire expliquée. Mais l'enseignement implicite de la grammaire ne peut se faire sans une stratégie précise. Nous voudrions présenter l'approche que nous privilégions et qui est directement inspirée de celle de Maurice Laurent. Maurice Laurent rejoignit en 1970 l'École Internationale de Genève où il enseigna jusqu'en 2000 le français et les mathématiques, essentiellement dans les premières classes du secondaire. Maurice Laurent a développé des outils pédagogiques d'enseignement de la grammaire (panneaux pour la classe : catégories de mots, constituants de la phrase, conjugaison), qu'il présente dans un livre Les Jeunes, la langue, la grammaire. Ces panneaux furent concus pour un public de jeunes locuteurs natifs en français. Mais lors de plusieurs stages, nous avons constaté la puissance de ces outils à l'œuvre à la fois chez des adultes et des enfants, à savoir la facilité avec laquelle les tableaux permettaient de pointer les problèmes que posaient certains points grammaticaux chez des locuteurs natifs et leur résolutions qu'ils déclenchaient presque aussitôt chez ceux-ci sans qu'une seule fois le professeur n'ait à intervenir. Bien que nous les ayons légèrement modifiés et que nous ne les utilisions pas tout à fait de la même manière en vue de les adapter aux apprenants de Français Langue Étrangère, un tout autre public auquel ils étaient destinés originellement, le principe sous-jacent reste le même, à savoir que nous subordonnons notre enseignement à leur apprentissage. Dans cette deuxième partie, nous présenterons les différents outils élaborés, la manière de les utiliser en montrant en quoi celle-ci favorise l'apprentissage implicite de la grammaire. Enfin nous montrerons comment les nouvelles technologies peuvent magnifier ces visuels et rendre l'apprentissage meilleur et l'accélérer.

3.1 Description des outils

Il convient de préciser dans un premier temps que, dans le cadre d'un enseignement subordonné à l'apprentissage, ces tableaux grammaticaux interviennent après et en complément d'autres visuels : le tableau des sons, le tableau des graphies associées au son, et des tableaux de mots (chacun abordant un point particulier de la langue).

Il y a 2 tableaux grammaticaux : le tableau des constituants de la phrase et le tableau des catégories de mots. Le tableau des constituants se présente sous la forme de 17 cadres de couleurs différentes : chaque cadre correspond à une fonction dans la phrase. Aucune autre indication, d'ordre métalinguistique n'apparaît sur le tableau. Ce tableau des groupes syntaxiques de la phrase restera toujours vide. Le cadre jaune correspond au groupe sujet et le cadre noir au groupe verbal. Le cadre vert manifeste le complément de phrase. Quant au rectangle violet, il représente le complément du groupe verbal. À l'intérieur du cadre noir, les trois cadres rouges désignent les trois catégories de verbe : les verbes des phrases à la voie active ; les verbes des phrases à la voie passive ; et les verbes de type « être ». Chaque cadre rouge va générer les compléments (cadres bleus) qui lui sont propres. Les verbes à la voie active produisent des compléments d'objet direct (COD), des compléments d'objet second (COS) ou indirect (COI), des attributs du COD et des compléments d'objet circonstanciel. Les verbes à la voie passive engendrent des compléments d'agent, des compléments d'objet second ou indirect, des attributs du groupe sujet grammatical, des compléments circonstanciels. Enfin, les verbes de type « être » produisent soit des attributs du groupe sujet grammatical, soit des compléments circonstanciels. Grâce à ce tableau, l'apprenant sera constamment en présence de toutes les fonctions que peut prendre chaque groupe syntagmatique au sein de la phrase française. Cela influencera directement, entre autres, sa prosodie sans interrompre son expression.

Le deuxième tableau représente, quant à lui, toutes les catégories de mots. Il existe deux versions de ce tableau : vide et remplie. En effet, ce tableau muet au départ se remplit des présomptions de l'apprenant, validées ou non par le professeur. Celui-ci pourra ensuite substituer à ce tableau comblé des tentatives des apprenants, un tableau dûment rempli. Ce tableau compte 12 cadres de couleurs : les pronoms (marron), les pronoms adverbiaux (mar-

ron-bleu), les adverbes (bleu), les noms (vert), les adjectifs (violet), les interjections (gris), les verbes (orange), les déterminants (jaune), les déterminants prépositionnels (jaune-rouge), les prépositions (rouge), les conjonctions de coordination et de subordination (noir). Une fois encore, toutes les catégories de mots présentes dans la langue française sont représentées. L'aspect synthétique de ces tableaux (catégories de mots, constituants de la phrase) possède l'avantage de donner aux apprenants pour chaque angle d'où ils observent la langue (phonèmes, graphèmes, catégories de mots, fonction syntaxique) une image mentale totale dans laquelle ils sauront intégrer de nouveaux apprentissages sans que le professeur n'ait à expliquer ou à utiliser de vocabulaire métalinguistique. Cependant, une fois acquise la maîtrise des tableaux, i.e. celle de leurs significations, on peut parfaitement associer à chaque cadre le terme qui lui correspond. L'apprenant doit d'abord prendre conscience que le mot « Il » dans « Il mange une pomme » appartient au rectangle marron du tableau des catégories de mots (le mot qui remplace) et au cadre jaune du tableau des constituants (ce dont on parle). Ce n'est que plus tard qu'il pourra poser une terminologie sur ces deux cadres : pronom, sujet du verbe « mange ». Déjà, à la simple présentation de ces deux tableaux, on peut constater qu'ils obligent à travailler précisément, de manière synthétique et simultanément (tous les tableaux sont présents en classe), en plus des axes phonologique et graphématique, les axes syntagmatique et paradigmatique et permettent à l'apprenant de contrôler ses comportements morphologiques et syntaxiques. Ainsi prend-il la signification qu'il exprime dans un maillage de lignes de sens. À la fin du cours, nous demandons souvent aux apprenants de récapituler toutes les phrases qu'ils ont produites ou entendues. Ils ne peuvent le faire que parce qu'ils sont en mesure d'évoquer leurs parcours sur les tableaux installés en face d'eux. À partir d'un seul mot, ils reconstruisent la totalité de leur phrase. Selon l'hypothèse neurologique que nous avons avancée ci-devant, plus nous prenons la signification dans des grilles d'analyse synthétiques, plus on multiplie les accès au sens, plus on est obligé d'activer les cortex d'association, plus notre cerveau est en mesure d'activer le gyrus angulaire et plus l'usage de la langue devient correct et spontané.

3.2 Principe d'utilisation : la subordination de l'enseignement à l'apprentissage

Les tableaux en eux-mêmes induisent déjà chez l'apprenant plusieurs manières d'accéder à la signification qu'il veut exprimer. La manière d'utiliser ces tableaux va encore diversifier les entrées. Le point de départ peut être le texte ou l'exercice d'un manuel, un exercice d'écoute, un jeu, un problème que le professeur a remarqué ou bien un corpus d'exemples ciblés. Au début, le professeur familiarise les apprenants avec chacun des deux tableaux vides en pointant (voire en écrivant dans le cadre disposé sur un tableau blanc) chaque élément des phrases qu'il énonce en cours. À aucun moment, il n'explique le rapport qui existe entre ce qu'il dit et ce qu'il montre et n'utilise aucune terminologie grammaticale. Le pointage est aussi rapide que l'énonciation et n'entraîne aucune coupure de la chaine sonore et donc du sens. Il invite ensuite les apprenants à faire de même avec une phrase inventée ou prise dans le livre. Il s'ensuit une validation ou une invalidation du professeur. Ce travail pousse les apprenants à classer leur production à différents niveaux. De plus, l'erreur y est valorisée voire recherchée car l'apprenant se rend compte qu'il touche aux limites de sa langue. Peu à peu, l'apprenant se réfère à ce tableau. Dès que le professeur, quant à lui, repère dans l'énoncé d'un apprenant un problème provenant d'un déficit d'analyse, il l'invite à venir pointer sa phrase sur le tableau des constituants ou sur le tableau des catégories de mot selon le type d'erreur. Souvent, l'apprenant se rend compte par lui-même de son défaut d'analyse et se corrige. S'il reste bloqué, le professeur pointe sur le tableau la source de l'erreur ou donne un exemple similaire pour lui faire prendre conscience du problème. Il le conduit vers la bonne réponse. L'apprenant peut ainsi supposer, infirmer, conjecturer, essayer, se tromper, émettre des hypothèses, douter, écouter les propositions des autres, se concentrer sur les validations du professeur. Maurice Laurent (2004) décrit ainsi ses élèves :

Ils sont libres [···] d'utiliser diverses voies et fonctionnements dont ils disposent pour accéder à la connaissance : ils peuvent induire, déduire, comparer, abstraire, analyser, être intuitifs, procéder par analogie ou par éliminations successives··· Bref, toutes les stratégies mentales possibles et imaginables sont à leur disposition.⁴ (p. 491)

Nous pouvons en dire autant des étudiants de FLE avec lesquels nous

⁴ C'est M. Laurent qui souligne.

employons ces tableaux. Ceux-ci mettent à l'épreuve leurs hypothèses, les vérifient avant de les valider. La démarche scientifique qu'ils développent est, selon nous, presque aussi importante que les savoirs grammaticaux qui en découlent. Elle va les conduire directement vers un autoapprentissage en contrôle. Chacun conduit de manière autonome sa réflexion en agissant sur la langue à travers des opérations grammaticales classiques : la commutation, la pronominalisation, le déplacement, la suppression. Aux étudiants étrangers, on demande en plus de questionner un élément de la phrase. Le tableau des catégories de mots permet de faire travailler les accords et la conjugaison.

Si chacun travaille en autonomie, tout le monde travaille sur le même point. La classe devient un lieu de partage où l'on fait part de ses hypothèses, où l'on en réfute certaines, chaque fois pour de bonnes raisons car les réponses sont bien servies par les tableaux. En fin de cours, on peut demander aux étudiants d'expliquer dans leur langue ce qu'ils ont ou n'ont pas compris. Cette dimension collective est essentielle dans l'apprentissage – il faut accepter les limites de l'autoapprentissage. Le développement de la solidarité permet, une fois encore, de mobiliser les ressources relatives à l'empathie du cerveau et ainsi d'élargir le spectre d'accès au sens.

L'utilisation d'un pointeur ajoute un accès supplémentaire au sens puisque l'apprenant doit se lever, pointer précisément un point du tableau en même temps qu'il énonce sa phrase. À la vision, l'articulation et l'audition s'ajoute la kinésie. Ce qui active davantage les cortex d'associations supérieurs, et par là renforce et accélère les apprentissages. Avec les étudiants étrangers, notre démarche diffère quelque peu d'un travail avec des locuteurs francophones, car nous faisons alterner le tableau vide et le tableau rempli des catégories de mots. Par là, nous induisons chez les apprenants deux activités de nature différente. Avec le tableau rempli des catégories de mots (3 panneaux), l'apprenant visualise précisément l'élément sur lequel il travaille dans l'ensemble des mots grammaticaux du français. Il part principalement de la signification qu'il veut exprimer pour la matérialiser exactement dans le tableau. Il joue davantage avec les mots. Avec le tableau vide des catégories de mots, l'apprenant fait des conjectures sur la structure (première exposition), voire il évoque l'image morpho-syntaxique qu'il a construite et qui lui semble convenir dans le contexte de signification (révision).

3.3 Une stratégie particulièrement adaptée aux nouvelles technologies

Depuis quelques années, les outils technologiques permettent de recréer la réalité : on parle alors de réalité virtuelle. La simulation est en train de devenir un fabuleux outil d'apprentissage. Cette technologie rend désormais possible des situations dans lesquelles peuvent être (re)créées les perceptions visuelles, auditives, tactiles et même les sensations psychomotrices d'une expérience. Nous pouvons désormais imaginer nos tableaux animés à distance par le corps des apprenants (cf. Interactive Multi-Touch Displays and Surface Computing Technology for Tables, etc.). Il ne s'agit pas pour nous d'utiliser les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) pour sacrifier à une mode. Il s'agit plutôt de grossir l'ampleur de l'impact : quand l'étudiant va avec son doigt écrire un mot dans le tableau, le révéler, le pointer, le manipuler, le grossir, le transposer dans une phrase, etc. Ce travail corporel associé à sa vocalisation ou à son audition, entraînera une plus grande simultanéité entre les diverses perceptions qui vont intervenir dans le processus de compréhension de l'information. Les nouvelles technologies ne vont pas forcément permettre d'apprendre plus rapidement car la capacité d'assimilation d'un être humain dans un temps donné est limitée. Toutefois, bien employés, servis par de bonnes applications logicielles et appuyés par un professeur, les écrans « multi-touch » grâce à la variété des expériences qu'ils autorisent simultanément vont renforcer les apprentissages et amener les apprenants vers un usage correct et spontané de la langue.

Par ailleurs, l'ordinateur garde en mémoire non seulement toute l'activité des étudiants devant l'écran, mais aussi les validations de l'ordinateur (pour les opérations simples) ou du professeur. L'étudiant peut alors revivre chez lui devant son ordinateur le cours qu'il a décidé de revoir. On peut imaginer un programme qui déroule la mémoire de ce cours mais qui l'arrête juste avant qu'une validation n'intervienne. En étant confronté une nouvelle fois au problème qu'il a rencontré en cours, l'apprenant peut tout de suite se rendre compte s'il a assimilé la notion qui présentait des difficultés. Il peut également choisir de réviser avec le tableau vide des catégories de mots plutôt qu'avec celui qui est rempli.

Dans cette deuxième partie, nous avons présenté les tableaux grammati-

caux de Maurice Laurent. Nous avons adapté leur présentation et leur utilisation à la spécificité du FLE. Ce sont des outils qui peuvent apparaître banals, mais qui se révèlent puissants lorsqu'ils sont utilisés convenablement. Le fait de présenter la grammaire dans sa totalité tout en prenant soin du moindre détail, rassure l'apprenant, le met en confiance et renforce l'apprentissage. Cette approche semble apparemment centrée sur le professeur puisque tout converge vers lui. C'est ne pas voir que sa pratique se nourrit des interventions des apprenants. Il ajuste ses actes pédagogiques en fonction de leurs réponses. Il subordonne sa pratique à ce qu'ils lui donnent. C'est ainsi que nous n'expliquons jamais la grammaire – ne sommes-nous pas tous grammairiens ? –, ce sont les apprenants qui se l'expliquent jusqu'à ce qu'ils nomment ce qu'ils ont compris. C'est ce passage de la grammaire implicite à la grammaire explicite que nous appelons grammaire furtive. Celle-ci peut être assistée par les nouvelles technologies tels que les écrans « multi-touch » en déployant davantage l'intermodalité en cours.

4 Conclusion

Le niveau de maîtrise de L1 est le référentiel pour tout apprenant de L2, c'est-à-dire être en mesure de parler spontanément et correctement une deuxième langue. L'apprentissage de L1 s'est fait implicitement puisque l'enfant parle sa langue sans qu'on la lui ait expliquée. Et tous les êtres humains, quelle que soit leur langue, activent les mêmes régions du cerveau. Or, que nous apprennent les études d'imagerie cérébrale ? Elles suggèrent que plus L1 et L2 sont bien maîtrisées, plus les aires qu'elles utilisent se superposent (Pallier, 2006). Nous avons émis l'hypothèse qu'au fur et à mesure des progrès faits en L2, le cerveau ferait glisser la région principale impliquée dans la production linguistique (zone d'explicitation) vers l'aire naturelle de L1 en créant une « courcircuiterie ». Si tel est le cas, ne pourrait-on pas imaginer un enseignement adapté qui permettrait un apprentissage de L2 atteignant directement l'aire de L1. Car enfin, ces données neurologiques ne sont pas le résultat d'études menées en corrélation avec l'apprentissage, mais l'image cérébrale de personnes parlant une L2 à un moment précis de leur vie. Comment les sujets de cette expérience ont-ils appris l'anglais? Nous ne le savons pas.

Dans l'enseignement du français, et de sa grammaire en particulier, les

institutions et les professeurs ont tendance à expliquer d'abord et à engager ensuite les apprenants dans des séries d'exercices de grammaire et ce, même s'ils utilisent des manuels dits « communicatifs ». Ajoutons que les explications se font souvent dans la langue source. Sur ce point et sans entrer trop avant dans le rapport éternel langue source – langue cible, l'utilisation de la langue source, dans des explications ou dans des exercices comme la traduction, est, selon nous, une autre forme d'explication de la langue. De fait, elle accentue les effets d'un enseignement explicite de la grammaire (hésitations, erreurs persistantes, blocage). L'explication de la grammaire éclate la langue, perd l'apprenant dans une accumulation de règles, lui enlève sa motivation comme dans un enseignement implicite de la grammaire non maîtrisé d'ailleurs.

Malgré cela, nous croyons qu'il faut de la grammaire, mais elle doit être enseignée différemment. Nous visons un enseignement implicite de la grammaire afin d'activer directement les aires cérébrales dédiées aux langues. Ce processus de grammaticalisation (passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite) doit suivre en premier une phase d'exploration et de découvertes conduisant aux prises de conscience nécessaires afin de construire une langue maîtrisée, puis une phase de partage où les apprenants soumettent aux autres leurs doutes ou leurs affirmations, et enfin une phase de réemploi tant à l'oral qu'à l'écrit. L'utilisation du métalangage est parfaitement acceptée voire même souhaitable dans les deux dernières phases. Si la pratique du professeur dépend à chaque instant de ce qui se passe en classe et dans la tête des apprenants et que l'ensemble est encadré par des outils pointus et complets, alors nous sommes dans un enseignement implicite de la grammaire. Il produit des personnes parlant correctement et spontanément la langue et en mesure de s'autocorriger. La grammaire est là, derrière, les tableaux en témoignent, furtive. Il ne reste plus qu'à faire corréler notre hypothèse avec les IRM du cerveau de nos apprenants. Nous sommes confiants.

Références

Andler, D., Livet, P., Anspach, M. et Cummins, R. (2004), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Gallimard, Folio essais.

Damasio, R. A. (2000), Le Sentiment même de soi : corps, émotions,

- conscience, Paris: Odile Jacob.
- Damasio, R. A. (2003), Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2007), Les Neurones de la lecture, Paris : Odile Jacob.
- Dessus, P. et Gentaz, E. (2006), Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation, Paris : Dunod.
- Edelman, M. R. (1992), Biologie de la conscience, Paris : Odile Jacob.
- Gattegno, C. (1985), *The Common Sense of Teaching and Writing*, New York: Educational Solutions.
- Geschwind, N. (1965), « Disconnection Syndromes in Animals and Man », Brain, 88, 237-294, 585-644.
- Guillaume, G. (1970), Temps et verbes : théorie des aspects, des modes et des temps, Paris : Champion.
- Jarvis, P. (2006), Towards a Comprehensive Theory of Human Learning: Lifelong Learning and the Learning Society, Vol. 1, New York: Routledge.
- Laurent, M. (2004), Les Jeunes, la langue, la grammaire, Besançon: UEPD.
- Ledford, H. (6 November 2007), « False memories show up in the brain », *Nature*, DOI: 10.1038/news. 2007. 220.
- Liégeois-Chauvel, C. (2006), *Neurophysiologie du langage*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Paradis, M. (1994), « Neurolinguistics aspects of implicit and explicit Memory: implications for bilingualism », in N. Ellis (éd.), *Implicit and explicit Learning of Second Languages*, London: Academic Press, pp. 393-419.
- Pallier, C. (2006), « Imagerie cérébrale du bilinguisme et de l'apprentissage des langues », in Frédéric Bimbot, editor, *Actes des XXVI*^e journées d'études sur la parole (JEP), pp. 555-556.
- Sanfey *et al.* (13 June 2003), « The Neural Basis of Economic Decision-Making in the Ultimatum Game », *Science*, DOI: 10.1126/science.1082976.
- Van Hout, A. et Estienne, F. (2001), Les Dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter, Paris : Elsevier Masson.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch E. (1993), L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine, Paris : Seuil, La couleur des idées.

(Université Sophia)

La stratégie culturelle dans l'apprentissage du français

YANG Shu Nu

Résumé

Face à la prépondérance de l'anglais, le français se situe aujourd'hui en 3e ou 4e place dans l'ensemble de l'enseignement des langues secondes à Taïwan. D'après les questionnaires d'une enquête sur l'apprentissage du français, ce qui pousse les étudiants ou les élèves à choisir le français est davantage lié à l'aspect culturel qu'à l'aspect langagier. Mais, considérant que l'apprentissage de la plupart d'entre eux ne dure que 6 mois ou un an selon les circonstances, nous sommes incités à examiner la motivation et les difficultés des apprenants dont la langue maternelle est le chinois. Pouvons-nous améliorer cette situation pour que les apprenants poursuivent leurs études françaises à long terme ? Le texte qui suit apportera quelques éléments de réponse à cette question. Et ce sera la stratégie culturelle qui apportera sa contribution à l'apprentissage du français.

Mots clefs

Apprentissage, enseignement, français, culture, interaction.

Dans l'enseignement des langues secondes à Taïwan, le français est considéré comme une langue très difficile à apprendre, pour trois raisons essentielles. D'abord, la grammaire française est beaucoup plus compliquée que la grammaire anglaise concernant la conjugaison. Ensuite, la pratique du français est impossible dans la vie quotidienne taïwanaise. Enfin, il y a une méconnaissance certaine de la culture française.

Dans le cadre de cette problématique, notre regard portera directement sur les apprenants du pays. Dans cette recherche, les apprenants qui font l'objet de mon enquête comprennent des lycéens de l'option libre, des étudiants universitaires de l'option libre dispersés dans les autres départements que ceux de français, et les travailleurs des entreprises qui font un stage dans les « puxibans » (écoles privées), si nombreuses à Taïwan. Maintenant, ces derniers représentent la majorité des apprenants dans le pays. Pour eux, il n'y a que deux ou trois heures de cours par semaine, et ils peuvent interrompre le

cours quand ils le souhaitent.

Nous allons étudier d'abord la motivation des apprenants, ensuite les obstacles à l'acquisition des compétences, l'inadéquation des méthodes publiées en France, et le manque d'interaction communicative, liés au fait qu'en dehors de la classe, le français ne peut pas être pratiqué partout comme l'anglais. Pour créer un environnement linguistique, ma recherche s'orientera vers l'application de la stratégie culturelle et vers l'acquisition culturelle dans l'orientation de l'apprentissage. Mon but est de garder l'intérêt des apprenants chinois pour le français et de faire en sorte qu'ils intègrent la culture française dans leur vie ainsi que dans leur propre culture.

En l'occurrence, considérant que l'apprentissage de la plupart des apprenants ne dure que six mois ou un an, j'envisagerai d'améliorer cette situation par une stratégie culturelle visant à l'orientation de l'apprentissage à long terme. Je retiendrai trois points essentiels :

- 1. La motivation culturelle.
- 2. La stratégie culturelle.
- 3. L'acquisition culturelle.

Pour faire cette recherche, à la fin du semestre, j'ai fait une enquête sur la stratégie culturelle que j'avais utilisée dans les cours. L'enquête a été réalisée par questionnaires dans les classes. Avec l'ensemble des informations collectées et analysées, et avec le traitement des données statistiques, j'ai essayé d'apporter des arguments pour la réalisation de cette stratégie pédagogique.

1 La motivation culturelle

Pour les étudiants asiatiques, le français ne peut pas être employé amplement dans le secteur commercial. Même dans le milieu commercial, les hommes d'affaires français parlent couramment l'anglais, vantant parfois leur propre habileté linguistique! Cette situation frustre beaucoup la personne qui maîtrise le français et la décourage même de continuer à étudier ou à approfondir cette langue. Si la seule possibilité d'employer la langue française dans le secteur commercial est anéantie, c'est-à-dire si le moyen la communication internationale n'existe plus, le seul moyen d'encourager les apprenants à apprendre le français sera d'ordre culturel. L'intérêt culturel les motive à faire

leurs études françaises, à étendre la sphère de leurs connaissances sur la France et à fréquenter les lieux consacrés à la culture française.

Pour amener les étudiants à étudier le français, la motivation culturelle occupe donc la première place. Comme le japonais, beaucoup de jeunes le choisissent à cause de la chanson ou du cinéma. Il y a aussi beaucoup d'étudiants qui adorent apprendre le français pour des raisons différentes. J'ai donc choisi une classe dans une université et une autre classe dans un centre culturel. Ces deux sortes d'apprenants n'apprennent pas le français pour le diplôme, mais pour leur propre plaisir. Ainsi ils font l'objet de mon enquête pour connaître leurs motivations d'apprentissage du français. Notre recherche a consisté à rassembler des données à partir de l'enquête et à en analyser les résultats.

D'après les questionnaires, ce sont la musicalité de la langue, la chanson, le cinéma, la mode, le football et la cuisine qui sont les raisons du choix du français. Par rapport au japonais, le français est aussi une langue élégante mais un peu mystérieuse pour les jeunes étudiants chinois et taïwanais. L'image de la France dans le monde se manifeste par la richesse et par la variété de sa culture. Cela incite les gens à apprendre cette langue bien qu'elle ne puisse se pratiquer ni dans la vie quotidienne, ni dans le monde des affaires. C'est une richesse que la langue française possède pour toujours.

Quant aux étudiants dont la langue maternelle est le chinois, ils veulent également connaître les aspects interculturels entre les deux pays. Certains des étudiants qui voyagent ou étudient en France ne peuvent s'empêcher de comparer la France et leur pays natal. L'étude interculturelle va enrichir leur vie d'étudiant et de voyageur. Ainsi, l'intégration d'une dimension culturelle dans le cours est exigée lors de la présentation d'éléments linguistiques, par exemple, sur la fête, ou sur la cuisine, afin de susciter l'intérêt des étudiants à apprendre la langue et à mieux respecter la différenciation culturelle entre les pays. L'interaction entre la langue et la culture dans l'enseignement est traduite dans la citation ci-dessous :

« To display cultural messages through classroom interaction. (…) This perspective, with Heath, considers that "all language learning is culture learning" and that the acquisition of linguistic knowledge and socio-cul-

tural knowledge are integral to one another. (\cdots) the second language classroom would constitute a powerful context of secondary socialization, particularly when it exists outside the learner's culture of origin. » (Poole, 1992, p. 594)

Mon enquête a été faite dans les classes de débutants à qui j'ai enseigné. Les apprenants ont consenti à répondre aux questions que je leur ai posées à propos de leur motivation. Je présenterai quelques résultats relativement importants à propos de la motivation de l'apprentissage de la langue. D'après le sondage, premièrement, la connaissance de la langue (mots, phrases, dialogues) et de la culture peut être abordée de diverses façons. Selon le sondage, les CD, les DVD et Internet gagnent du terrain dans l'acquisition d'informations sur la culture française.

Deuxièmement, d'après les informations qu'ils ont reçues, quatre points essentiels apparaissent aux yeux des apprenants. Ce sont les suivants :

Quatre motivations :	Détails :				
	Une classe dans une université: 35 personnes				
	Une classe dans un centre culturel : 12 personnes				
a. langue :	Attiré par la langue française : 14 personnes				
	pour apprendre une langue seconde.				
b. culture :	Passionné pour la musique, le cinéma, la chanson,				
	l'art et le voyage : 24 personnes				
c. étude :	Pour faire des études : 5 personnes				
d. travail :	Pour le marché de l'emploi : 4 personnes				

Tableau 1:

Les résultats du sondage peuvent être illustrés par les figures :

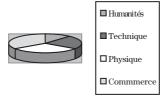


Figure 1 : Disciplines des apprenants



Figure 2 : Motivations de l'apprentissage

Les leçons que nous pouvons tirer de cette enquête montrent que la motivation culturelle est placée au premier plan par les apprenants, même chez ceux qui étudient en physique et en technique. Avant d'appliquer cette motivation dans la stratégie culturelle, nous examinerons l'arrière-plan concernant des raisons personnelles, sociales et professionnelles. Puisque le milieu où ils vivent leur permet de choisir la discipline qu'ils désirent apprendre, les quatre éléments comme l'école, la famille, les médias et le marché de l'emploi constituent l'environnement d'apprentissage. Ils décident de la croyance, de la discipline, et de l'acquisition des compétences linguistiques par l'individu dans le cadre scolaire.

Dans *Cultural Science*, White (1984) insiste sur le fait que l'homme naît dans un système social et culturel où s'exercent la contrainte, la croyance et la discipline humaines. Heureusement, c'est un système organique, assimilable et dynamique. Il suffit d'un facteur de stimulation qui incite les gens à sortir de leur propre milieu en vue d'avoir des interactions avec les autres. Au départ, nous sommes tous influencés par notre environnement pour faire nos choix d'apprentissage. La langue que nous parlons et que nous apprenons est la plus courante qui circule dans cette zone. Mais sur le plan de l'interaction, si l'on choisit celle que l'on ne pratique pas, la motivation est différente : le besoin d'échange culturel et l'appréciation personnelle priment sur l'utilitarisme.

Dans An instrumental motivation in language study. Who says it isn't effective?, l'attitude et la motivation jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue française: «Considerable research has demonstrated that attitudes and motivation play a role in the learning of a second language. » (Gardner & Macintyre, 1991, p.207)

Et la distinction de deux orientations est faite entre l'intérêt et l'utilité :

« An integrative orientation reflects an interest in learning another lan-

guage because of a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group. (Ibid.)

D'après mon sondage, les apprenants n'envisagent pas l'utilité, mais plutôt l'intérêt. Avant de parler de la stratégie, nous devons connaître deux points essentiels concernant les pourcentages chez les apprenants :

- 1. La pratique de la langue française dans la vie.
- 2. La connaissance de la culture française.

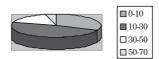


Figure 3 : Pratique de la langue française



Figure 4 : Connaissance de la culture française

Le pourcentage de la pratique de la langue française est très faible dans cette zone. Mais la connaissance de la culture apparaît comme plus élevée. Les résultats du sondage sur l'intérêt pour la culture et le domaine préféré de la culture apparaissent ci-dessous :

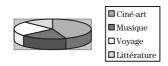


Figure 5 : Intérêt pour la culture

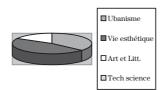


Figure 6 : Domaine préféré de la culture française

De toutes les motivations utilisées ici, nous relevons que l'esthétique de la vie et l'urbanisme sont ce qu'il y a de plus apprécié dans la culture française. Curieusement, tout ce qui concerne la technique scientifique, l'éducation et la politique est moins reconnu ou apprécié ici. C'est surtout à travers les médias que les gens connaissent la culture française, par exemple, dans des films et des publicités. Les systèmes éducatifs, les systèmes politiques et le domaine scientifique sont rarement présentés, même à l'école. L'article intitulé « Cross-Cultural awareness » dans Toward Internationalism (Hanvey, 1987) présente le développement psychique dans la conscience interculturelle qui s'opère par trois sortes de personnes : traditionnelles, modernes et postmodernes. En évitant l'idée prédominante du cadre idéologique, l'homme post-moderne se procure d'une manière authentique des informations et se situe dans un royaume de médias qui facilite cette acquisition. L'homme traditionnel est « unable to imagine a viewpoint other than that associated with fixed roles in the context of a local culture ». L'homme moderne, lui, est « able to imagine and learn a variety of roles in the context of a national culture. » (Hanvey, 1987, p. 22)

Mais l'acquisition d'informations avec la langue cible évitera davantage les préjugés ou les erreurs provenant des informations locales. C'est une des missions de l'enseignement de la langue seconde. Puisque l'image stéréotypée sur la culture française s'inscrit parfois dans les médias, l'apprentissage du français est ainsi un bon moyen de manifester une transmission du message direct de l'interculture qui encourage les gens à l'apprendre. Quel est le but de l'étude interculturelle ? Quel en est l'intérêt ? Ce sont des questions souvent posées aux apprenants que nous, les enseignants, ne pouvons pas ignorer si nous voulons adopter une stratégie didactique intégrale.

2 La stratégie culturelle

La stratégie culturelle consiste à orienter les apprenants vers l'intérêt même de leur apprentissage. C'est, si l'on peut dire, une sorte de provision qui permet de subsister ou de survivre. Cette « nourriture culturelle » est constituée d'éléments aussi variés que l'art, la musique, la science et l'éducation, qui enrichiront d'autant notre enseignement. Surtout dans les pays où la langue seconde, n'ayant pas de fonction utilitaire, est notamment liée à la culture.

En premier lieu, nous examinerons les méthodes de français qui jouent un rôle primordial dans la stratégie culturelle. D'abord, les méthodes de français publiées en France ne correspondent pas tout à fait à ce que cherchent les étudiants asiatiques, surtout ceux dont la langue maternelle est le chinois. En effet, les professeurs n'arrivent pas à donner les cours avec les données existantes et nous devons préparer beaucoup de documents qui s'adaptent à notre enseignement. Ensuite, dans les méthodes, l'acquisition des compétences phonétiques est absente. En outre, sur le plan de la culture française, leurs références ne sont pas toujours intéressantes. Dès que les étudiants manquent d'intérêt et de curiosité pour la langue, ils n'ont plus envie de poursuivre leurs études. De plus, ils ont du mal à s'entraîner avec le CD ou la cassette. Les Français parlent toujours trop vite : les étudiants ne comprennent pas et ne peuvent pas répéter. La liste ci-dessous illustre les difficultés des apprenants face à la langue et à la méthode :

Tableau 2:

Difficultés :	Détails :					
Difficultes:	Details:					
	Une classe dans une université : 35 étudiants de différen					
	départements.					
	Une classe dans un centre culturel : 12 personnes tra-					
	vaillent dans des organisations différentes. Il y a des ingé-					
	nieurs, des professeurs et des femmes au foyer.					
Difficultés dans la langue :	a. Grammaire : 31 personnes					
	b. Prononciation: 16 personnes					
	À propos de la conjugaison, des notions de phonétique,					
	des prénoms personnels et de l'emploi des modes et					
	des temps.					
Difficultés dans la méthode: a. Les Français parlent trop vite : 33 personnes.						
	La façon de parler, l'articulation et la liaison sont très					
	différentes de celles de la langue chinoise. Les appre-					
	nants veulent mieux les connaître.					
	b. Le texte n'est pas très intéressant : 14 personnes.					
	Le texte ne se réfère pas beaucoup au déroulement de					
	l'actualité.					

D'après cette liste, nous constatons que la phonétique paraît être la première difficulté pour les apprenants de langue chinoise. De fait, ce sont deux systèmes de langue totalement différents sur les plans phonétique et grammatical. Au début, les élèves ou les étudiants passent beaucoup de temps à s'entraîner comparativement aux apprenants occidentaux. Quand j'ai étudié le français dans un centre linguistique en France, les apprenants asiatiques progressaient souvent moins vite à l'oral que les apprenants américains, européens ou même arabes. Cette difficulté, si elle devient un véritable obstacle, risque d'empêcher les apprenants de continuer à étudier le français. Lorsque le français est parlé trop rapidement sur un CD, ou sur un DVD où le texte n'existe que pour des répétitions, un peu monotones, les apprenants perdent vite leur désir de continuer. La stratégie culturelle devra donc avoir pour but de les encourager à poursuivre leurs études françaises puisque le français est conçu comme une langue vivante et engageante.

Je soulignerai quelques remarques sur des méthodes de français que nous avons utilisées pour les cours :

- 1. Les dialogues dans les situations visant à l'acquisition des compétences sont parfois monotones. Ils manquent d'une sorte d'intimité de la vie quotidienne.
- 2. Dans les méthodes de français, les thèmes culturels associés aux textes ne manquent pas mais ils ne sont pas vraiment intégrés. Nous ne pouvons donc pas les employer pour l'acquisition des compétences linguistiques.
- 3. Il y a parfois des thèmes culturels intégrés dans le texte ou dans le dialogue, mais alors ils sont dispersés ou sont uniquement dans une unité. Du point de vue de la stratégie culturelle, cette présentation vague n'est pas suffisante pour motiver les apprenants qui veulent connaître davantage la culture française.

Dans ce cas, je mets l'accent sur la variété culturelle qui devrait être organisée par thèmes dans les méthodes. L'actualité peut être intégrée dans les textes et dans les dialogues, et les références culturelles sont liées à l'intérêt des étudiants étrangers. Du reste, la sélection référentielle de ces thèmes suppose une adaptation à la culture locale. Si nous nous sentons proches d'une langue à travers la culture, nous allons établir un plan d'études à long terme. Par exemple, nous pouvons mettre une situation dans laquelle une Française ou une Chinoise cherche un sac de L. V. à Sogo, le grand magasin japonais et taïwanais ; ou une situation dans laquelle un Japonais ou un Chinois cherche

un logement à Paris. Il vaut mieux donner des précisions comme le nom, le lieu et l'objet pour que les apprenants soient attirés par des situations proches de leurs expériences de la vie.

D'après la méthode de métacognition, la compréhension dans la lecture de la langue cible exige préalablement la connaissance de la langue maternelle du lecteur :

« Meaning does not reside in the text itself: Meaning is reached when the reader integrates personal background knowledge, purpose for reading, [….].» (Anderson, 1988, p. 39)

De cette façon, une sorte d'interaction entre la culture locale et la culture de la langue seconde et une sorte d'intimité facilitent la compréhension et l'apprentissage dans cette stratégie.

Les schémas suivants indiquent le pourcentage de la culture envisagé dans le cours et les thèmes préférés dans la culture française. Cela nous permet d'orienter la stratégie pédagogique dans la classe de langue :

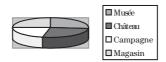


Figure 7 : Thèmes culturels dans le cours



Figure 8 : Thèmes les plus intéressants

Plus de la moitié des apprenants sont pour l'intégration culturelle avec 50-70 pour cent dans le cours. Ensuite, leur préférence pour le thème du voyage est manifestement prépondérante. Nous considérons que les étudiants ne sont pas des machines à répétition linguistique et qu'ils veulent apprendre la langue pour leurs carrières; la stratégie culturelle est donc un moyen de répondre à leurs besoins. Sur la base de la théorie de l'interaction entre la lan-

gue et la culture, nous ne pouvons pas les séparer lors de l'apprentissage, et les activités de la pratique de la langue se lient aux références culturelles :

Les élèves sont « capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue ce que j'appelle l'objet social de référence. » (Puren, 2002, p.60)

Je proposerai quelques thèmes autour desquels les cours sont organisés pour l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire, et des compétences nécessaires à la conversation. Ce sont les exemples des thèmes préférés des étudiants dans l'enquête :

2.1 Thème de voyage

Les moyens de transport et l'hébergement

Depuis quelques années, l'économie asiatique a pris son essor. Les gens voyagent de plus en plus loin et commencent à apprécier la France ou les pays francophones, renommés pour leur attrait culturel. Surtout chez la jeune génération, qui s'oriente vers l'apprentissage multiculturel pour voyager en apprenant la langue et la culture. Parmi mes étudiants, certains ont déjà voyagé dans des pays francophones et par la suite s'intéressent à la langue faute de commnunication durant le voyage; certains n'y sont pas encore allés mais leur connaissance les pousse déjà à apprendre le français pour leurs futurs voyages ou études!

D'abord, les moyens de transport et d'hébergement. Certaines méthodes ont déjà présenté ces deux thèmes mais sans donner de références globales et actuelles. L'information s'accroche à la connaissance pratique et actuelle qui est censée être une grande étude à faire pour les apprenants.

À la ville et à la campagne

Pour les étudiants chinois, dont la vie est généralement très urbanisée et très stressante, d'un côté, l'amélioration de l'espace urbanisé à propos du café, du magasin, du bâtiment public est un sujet particulièrement attirant. D'un autre côté, la beauté de l'espace rural (fleurs, parcs de récréation) et les spécialités locales (objets et nourriture) sont fascinantes. Les résultats du sondage ci-dessous montrent les références des apprenants durant leurs voyages :

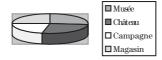


Figure 9 : Endroits préférés

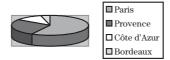


Figure 10: Régions préférées

Les châteaux et les musées nous paraissent être les endroits préférés pour leurs visites. La campagne est également appréciée par les apprenants. Quant aux régions, c'est d'abord Paris qui garde toujours l'image d'une ville mythique; ensuite c'est la Provence, si renommée pour la beauté de ses paysages. Dans cette situation, les références peuvent être consacrées à cette richesse culturelle. Le vocabulaire, le dialogue et le texte peuvent être traités avec ces sujets dans la classe. Les images, les plans et les produits peuvent servir aux étudiants à faire des activités de création.

2.2 Thème des activités culturelles

Le cinéma et la musique

Selon le sondage, ces deux sujets sont bien appréciés par les apprenants. Par exemple, certains étudiants ont dit qu'ils choisissent le français comme langue seconde à cause de la comédie musicale *Notre Dame de Paris*! Puisqu'à Taïwan il y a peu de programmes français à la télévision, ce sont les CD, ou les DVD qui offrent un excellent moyen de connaître la musique et le cinéma français. Pourtant, les albums circulent relativement peu : les gens se les procurent par Internet. Les présentations de ces deux sujets seront audiovisuelles pour que les apprenants apprennent le vocabulaire ainsi que la culture dans ces domaines.

Le livre et la peinture

La littérature et l'art français représentent une richesse phénoménale dans le monde. Tout ce qui concerne le livre et la peinture, le peintre, l'écrivain, le musée, le roman et le poème permet l'accès à la connaissance dans le cours. Dans *L'enseignement d'une langue étrangère*, « au-delà de la langue,

de la littérature, l'étude de l'anglais propose au sujet qui l'étudie une manière de vivre, un "art de vivre". En ce sens, elle contribue à la formation culturel-le » (Gantier, 1973, p.136). À partir de la peinture et du livre, l'acquisition des compétences linguistiques se déroule de manière interdisciplinaire. Par exemple, un dessin contient des messages sur la nature, sur l'histoire et sur l'objet.

La mode et la cuisine

Ces deux sujets apparaissent fréquemment dans les médias, les magasins, les restaurants, dans les foyers et même sur le corps! Cette présence culturelle traduit une sorte de proximité et d'intimité de la quotidienneté. Il en résulte que l'acquisition des compétences linguistiques est liée à la vie pratique. Par exemple, ils peuvent faire leurs propres recettes françaises ou faire leurs dessins sur la France.

2.3 Thème des activités sociales

L'éducation

Ce thème est un domaine moins connu à Taïwan. Mais les Chinois ou les Taïwanais sont prêts à découvrir l'éducation française dont la qualité peut être un modèle.

L'économie et la politique

Ces deux matières jouent des rôles actuellement importants dans la vie sociale. Et elles se caractérisent par leurs systèmes et leurs fonctions qui peuvent servir de modèles pour nous faire réfléchir sur les nôtres.

La science technique

En matière de technique, de médecine, de chimie, toute pratique et toute référence s'attachent à l'actualité et à la modernité.

À partir de ces constats, nous sommes maintenant en mesure de faire des suggestions, suite à notre enquête :

- $1\ {\rm Chaque}$ unité présente un thème. Toute acquisition de compétences linguistiques et toute discussion sont centrées autour de ce thème.
- 2. La durée du cours pour chaque unité est d'au moins un mois. Cela permet aux apprenants de mieux connaître la culture.
- 3. L'unité comprend plusieurs situations de dialogues, de vocabulaire, de grammaire et un texte, ainsi que des exercices et des questions.
- 4. Le matériel audio-visuel doit être disponible.
- 5. Grâce à Internet, nous pouvons voyager en France avec l'image, la mu-

sique et le vocabulaire. C'est un moyen de connaître la langue et l'actualité sur la France dans la classe. La proximité et l'intimité de l'environnement linguistique et culturel constituent une étape nécessaire pour apprendre une langue seconde.

Avec ces références sociales et culturelles, les acquisitions des compétences « se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Puren, 2002, p. 60). Au niveau des études artistiques, littéraires, éducatives, techniques et philosophiques, la culture française offre un champ d'apprentissage pour les étudiants de langue chinoise. Ainsi, l'acquisition de la culture française sera la dernière étape visée afin de développer les compétences des étudiants dans l'apprentissage de la langue ainsi que dans tous les autres domaines

3 L'acquisition culturelle

L'acquisition des apprenants décide de la stratégie utilisée en classe. Nous pouvons lire dans *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, que la dimension culturelle de la langue seconde joue un rôle primordial dans l'acquisition des compétences linguistiques en milieu scolaire :

« La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes "spontanés" de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. » (Coste, Moore et Zarate, 1998, p. 13)

L'acquisition culturelle est à partir de cette construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui permet aux apprenants de développer leur compétence linquistique, de constituer leurs dimensions personnelles, et de renforcer leurs autres compétences sociales et professionnelles. Comme les auteurs le disent, « sur le plan professionnel, des stratégies différenciées sont élaborées, moyennant un savoir-faire pluriculturel, soit sur le marché du travail du pays natif, soit sur celui d'un nouveau pays avec lequel des liens privi-

légiés sont tissés. » (Ibid.).

Après l'assimilation des messages reçus et l'acquisition des compétences linguistiques, les apprenants arrivent à communiquer dans des situations hors de la classe. Avant tout, nous voudrions relever deux renforcements essentiels:



Figure 11 : Renforcement des qualités personnelles

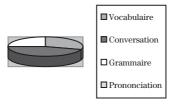


Figure 12 : Renforcement de l'apprentissage linguistique

Le sondage est fait à la fin de l'année scolaire ; les apprenants peuvent faire l'évaluation de leurs études à travers la stratégie culturelle. Selon le sondage, les acquis des étudiants seront culturels et linguistiques. D'un côté, à mesure que les étudiants progressent au niveau linguistique, ils intègrent dès leur première année l'apprentissage culturel. Ils s'améliorent spécifiquement dans la situation langagière.

Leur acquis se manifeste à quatre niveaux :

- 1. Vocabulaire : la culture se lie à la vie quotidienne et aux activités concrètes. La matière des cours est faite en fonction de cette connaissance et va enrichir le vocabulaire.
- 2. Grammaire : pour communiquer dans des situations culturelles, les apprenants ont plus d'idées vivantes pour faire des phrases.
- 3. Lecture : la stratégie culturelle est constituée par les variétés de textes de thèmes différents qui favorisent la lecture.
- 4. Expression orale : avec le matériel audio-visuel, les apprenants mémorisent plus facilement le vocabulaire et la grammaire pour l'expression orale.

À l'aide du sondage, nous nous rendons compte des besoins des apprenants mais aussi de leurs manques. Et à la fin du semestre, et en dehors de l'examen, une façon facile de vérifier les connaissances acquises et de proposer aux apprenants un bilan des acquis est d'organiser des petites performances théâtrales, des exposés ou des compétitions. Ainsi, dans la classe universitaire, j'ai demandé aux étudiants de faire des exposés sur des thèmes culturels avec explications du vocabulaire et des phrases liés à leurs exposés. Les sujets préférés étaient l'opéra, le dessert, le cinéma, le vin rouge et le Louvre. Avec Power Point sur écran géant, ils ont montré des textes, des dessins, des films ou ont fait écouter de la musique. Et ils ont fait leur présentation comme s'ils étaient de véritables spécialistes!

Après leurs exposés, j'ai proposé quelques questions pour faire une compétition. Ceux qui ont donné les réponses les plus correctes et les plus rapides ont recu des cadeaux. D'un côté, les étudiants étaient obligés de se concentrer durant l'exposé fait par les autres apprenants, et d'un autre côté, ils participaient directement à tous les exposés culturels.

Dans la classe du centre culturel qui n'était pas équipée d'ordinateur ni de projecteur, nous avons joué par équipes quelques petites scènes de théâtre. Trois ou quatre personnes avaient écrit les scènes elles-mêmes et ont joué devant les autres apprenants. Les sujets ont été choisis d'après les thèmes culturels que nous avions étudiés dans le cours.

En l'occurrence, leurs connaissances sur la culture française ont aussi permis un enrichissement personnel :

- 1. Une ouverture vers l'international.
- 2. Un élargissement des champs de l'apprentissage.
- 3. Une mise en valeur des études dans le domaine des humanités.

En nous référant à une culture différente, nous apprenons non seulement une langue étrangère, nous faisons également évoluer nos idées et nous modifions notre perspective sur le monde. L'article intitulé « Cross-Cultural Awareness » dans *Toward Internationalism* évoque l'homme postmoderne qui se manifeste après l'homme moderne par une grande ouverture : « Able to Imagine the viewpoint of roles in foreign cultures. » (Hanvey, 1987, p. 22)

Par rapport à « l'homme moderne », « l'homme postmoderne » dépasse les frontières culturelles grâce aux nouvelles technologies. Et avec l'acquisi-

tion des données référentielles, il arrive à structurer sa pensée et à renouveler ses idées vis-à-vis de l'autre pays et de l'autre culture. En ce sens, l'homme postmoderne dans l'enseignement de la langue seconde dépasse un transfert référentiel vers une action de structuration : « Un savoir efficace n'est pas le résultat d'un transfert de données d'un individu à un autre mais d'une activité structurante de l'apprenant. » (Cuq et Gruca, 2002, p. 222)

La compétence multiculturelle est considérée comme un apprentissage important pour les gens d'aujourd'hui. La différenciation entre les peuples ne peut pas être supprimée, mais la frontière de la méconnaissance peut certainement l'être. Nous souhaiterions insister sur quelques points importants pour la perspective culturelle concernant cette acquisition :

- 1. En Chine et à Taïwan, l'ouverture internationale s'accélère. Pourtant, au sein de ces pays, la connaissance de la diversité culturelle reste faible. En dehors de l'anglais, l'apprentissage d'une langue seconde pourra faire évoluer l'esprit des gens vers une plus grande ouverture non seulement dans le domaine économique, mais également dans les mentalités, en permettant de réduire l'ultra-nationalisme, le repli sur soi et les préjugés envers les autres peuples.
- 2. Certaines similarités entre la culture française et la culture chinoise ont été remarquées depuis longtemps. Par exemple, les relations éthiques, la gastronomie, l'art de vivre sont d'une certaine manière communs. Il nous semble intéressant de rapprocher ces deux cultures dans la classe en les comparant pour que les apprenants puissent davantage les apprécier. Cela facilite aussi la communication entre les deux peuples.
- 3. Donner des idées créatives pour leur future carrière comme professeur, artiste, scientifique et littéraire. Les apprenants peuvent toujours trouver quelque chose d'intéressant comme référence concernant leur travail et leur création.

D'après la recherche à propos de l'enseignement du français dans An instrumental motivation in language study, les résultats ont montré que la motivation intégrale va plus loin que la motivation instrumentale dans l'apprentissage, car : « The integrative motive facilitates second language acquisition because it reflects an active involvement in language study. » (Poole, 1992, p. 222)

Finalement, après un ou deux semestres, les apprenants d'option libre vont décider de continuer ou non leurs études. Le sondage indique que la plupart d'entre eux ont une forte tendance à continuer à apprendre la langue. Ceux qui veulent interrompre l'apprentissage le font surtout à cause des difficultés de la langue. Les schémas ci-dessous montrent la durée envisagée et la cause de l'interruption de l'apprentissage :

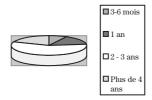


Figure 13 : Durée des études

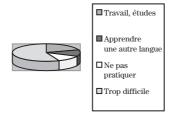


Figure 14 : Causes de l'interruption des études

Même s'ils ont interrompu leur apprentissage, pour quelque raison que ce soit, les apprenants n'en ont pas moins approfondi leur connaissance de la culture française. La langue seconde non pratiquée sera oubliée en général très vite, mais en matière de culture, ce qu'ils ont appris sera gardé dans leur mémoire.

Par ailleurs, nous situons notre réflexion dans le domaine de ce qui peut être assimilé, comme nous l'avons montré. Après l'application de la stratégie culturelle, cette zone limitée dans la vie des apprenants sera élargie vers d'autres zones, vers d'autres centres d'intérêt, en un mot : vers d'autres cultures. La stratégie culturelle se caractérise donc par la pluralité et la multiplicité. De cette manière, l'apprentissage de la langue seconde apporte une contribution à l'éducation générale de l'individu.

Cette orientation de l'apprentissage dans la stratégie culturelle illustre

une ouverture et un élargissement. Cela implique que la culture française est susceptible d'être transmise et échangée avec d'autres cultures. En Chine et à Taïwan, l'enseignement du français correspond au renforcement de l'apprentissage linguistique ainsi qu'à l'élargissement de la connaissance sur les plans pédagogique et multiculturel.

Enfin, en disposant de résultats représentant le phénomène étudié, je conclus cette recherche en appelant de mes vœux la réalisation de la stratégie culturelle qui ouvre d'autres perspectives dans l'enseignement du français à Taïwan. Elle enrichit non seulement la connaissance linguistique des apprenants, mais également la connaissance interculturelle de tous ceux qui veulent étendre les champs de l'apprentissage.

Références

- Anderson, N. (1999), *Exploring Second Language Reading*, New York: Heinle & Heinle.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, Recherches et applications.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002), Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : PUG.
- Hanvey, R.G. (1987), « Cross-Cultural Awareness », *Toward Internationalism*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Gantier, H. (1973), L'enseignement d'une langue étrangère, Paris : PUF.
- Gardner, R. C. et Macintyre, P. D. (1991), Readings on Second Language Acquisition, An instrumental motivation in language study, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Poole, D. (1992), « Language Socialization in the Second Language Classroom », *Language Learning*, volume 42, n°4.
- Puren, C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle coculturelle », *Les langues modernes*, n°3.
- White, L. A. (1984), *Cultural Science*, traduction de Gi Chi T., Taipei : Yualiu Ed. Press.

(Université de Yu Da, Taïwan)

Co-enseignement d'un professeur japonais et d'un professeur français, et pédagogie d'un projet de création de films courts par leurs étudiants

Michel Sagaz Tachibana Hidehiro

Résumé

On déplore souvent, au Japon, le manque de motivation des étudiants dans l'étude du français au niveau de l'enseignement universitaire. C'est notamment le cas pour les cours où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère obligatoire. Cependant, la motivation n'apparaît pas ex nihilo, et « Comment la générer? » constitue une véritable problématique.

Cet article propose une option de réponse à cette question fondamentale. Il rend compte d'une expérience de classe menée en milieu universitaire au Japon par deux professeurs de français langue étrangère (FLE), l'un français et l'autre japonais. S'inscrivant dans la pédagogie du projet, ces professeurs co-enseignent un cours en liaison avec le cinéma. Les étudiants étudient tout d'abord divers aspects d'un film pour ensuite réinvestir leurs acquis dans la réalisation de leurs propres court-métrages.

La première partie de l'article présente la genèse et l'organisation pratique et didactique de ce cours. La gestion du cours est en effet essentielle puisqu'elle influence directement les modes opératoires d'enseignement et les modalités d'apprentissage. La seconde partie fait état d'un premier bilan, nécessairement provisoire, et de pistes de réflexion pédagogique issues directement de la pratique de classe.

Mots clefs

Interculturalité, autonomie, motivation, pédagogie du projet, film.

1 Introduction

L'enseignement des langues peut représenter une quête sans fin pour tout professeur. En ce sens, son travail au quotidien peut faire partie intégrante d'une recherche, d'une exploration, dont le domaine est lié au contexte de classe et à ses actants. Cependant, en dehors de la classe, une fois que la sonnerie qui annonce la fin du cours a retenti, les interrogations liées à cette re-

cherche *in vivo* continuent d'affluer, et elles sont parfois partagées avec des collègues. C'est ainsi que les auteurs de cet article ont eu l'idée de créer un cours en binôme. Voici quelques interrogations qu'ils ont échangées et qui les ont amenés à concevoir un projet de cours, sans doute pas très habituel :

- Que se passerait-il si deux enseignants, l'un français, l'autre japonais, se présentaient ensemble devant un même groupe de classe ?
- Comment pourraient-ils coopérer pour partager ce même espace-temps pédagogique ?
- Quels seraient les avantages et les désavantages de cette configuration de classe ?

Ces pistes de réflexion ont permis aux auteurs d'aborder l'élaboration d'une démarche originale d'enseignement-apprentissage du FLE, fondée principalement sur deux piliers :

- une coopération des deux professeurs qui repose sur la mise en commun de leurs compétences, notamment linguistiques et culturelles, mais aussi sur la rencontre de leurs individualités.
- la mise en place d'un projet de cours à travers la réalisation de films courts par les étudiants. L'atteinte de cet objectif demande l'adhésion des étudiants au projet qui leur est proposé. Un contrat didactique s'établit donc au sein du cours, lequel requiert l'investissement des étudiants dans l'étude du français. L'acquisition de la langue –en tant qu'outil– devient en effet une condition *sine qua non* pour la bonne marche du projet.

Nous présenterons, dans un premier temps, l'organisation matérielle et didactique de notre cours. Dans un second temps, nous exposerons certains aspects et pistes de réflexion, notamment de portée pédagogique, que la mise en place et la concrétisation de cette pratique de classe ont fait émerger.

2 Présentation du cours

Cette expérience de co-enseignement du FLE comme deuxième langue étrangère en milieu universitaire permet de rendre compte de la complémentarité que deux professeurs peuvent offrir à leurs apprenants en travaillant en binôme dans la même salle de classe et au même horaire. Pendant un cours d'une heure et demie par semaine, et pour une durée d'un semestre, ces étudiants ont eu deux professeurs face à eux. Pour ce faire, chacun de ces pro-

fesseurs a créé un cours en relation avec le cinéma, au même horaire, le même jour ; leur syllabus était commun. Cette expérience d'enseignement a débuté en avril 2007 et a été renouvelée sur plusieurs semestres¹.

Dès la rentrée universitaire, les étudiants inscrits aux deux cours sont réunis dans une même salle de classe. L'une des deux salles est donc vacante durant la première partie du semestre ; elle est utilisée par la suite, lorsque les étudiants commencent à travailler en groupe pour la réalisation de leur film. Pour ce cours à deux voix, le semestre est globalement divisé en deux.

La première moitié du semestre est consacrée à l'étude d'un film français. Ce support pédagogique est très riche sur les plans linguistique, situationnel, culturel, sociologique, etc., et permet de réaliser nombre d'activités. L'un des attraits principaux d'un tel support est qu'il rend possible l'étude du français en situation, à travers des scènes qui se déroulent devant les étudiants (Tachibana, 1997).

Dans la perspective de création de leurs propres films dans la seconde moitié du semestre, cette étude constitue une étape préliminaire indispensable pour les étudiants. L'objectif réside dans l'apprentissage, à plusieurs niveaux : progresser dans l'apprentissage de la langue française, sensibilisation à la culture française, apprendre à décrire des scènes et des personnages, etc.

L'exploitation du film (images, dialogues, trame, personnages, etc.) recouvre notamment : le visionnement (en plusieurs fois) de l'ensemble du film, avec une première approche générale ; l'étude plus précise de certaines scènes, de certaines situations, de certains dialogues ; la mise en évidence de l'enchaînement de la trame du film ; un travail conséquent sur la production des étudiants (notamment sur leur prononciation) à travers des activités d'écoute, de lecture, de diction, etc., de dialogues.

Le travail sur une scène choisie demande d'éliminer au préalable ce qui est peu pertinent ou trop difficile pour ces étudiants de 2^e année, non spécialistes de français. Par ailleurs, une attention particulière est apportée à l'apprentissage d'expressions pratiques et quotidiennes, ainsi qu'à la réalisation

¹ Dans notre université, l'année est constituée de deux semestres (avril − juillet / octobre − février). Les semestres sont indépendants pour ce qui est des inscriptions et de l'évaluation des étudiants. Au moment de la rédaction de cet article, nous achevons notre troisième expérience de cours avec cette configuration de classe.

d'un travail sémiotique conséquent.

L'objectif global peut paraître ambitieux au vu du faible nombre de séances de cours. S'il n'est pas atteint dans sa totalité, au moins permet-il de situer une direction vers laquelle accompagner les étudiants. Cette étude du film prépare considérablement les étudiants à la création d'un film original. Ils y abordent les techniques d'écriture et le jeu d'acteur. Ils doivent, entre autres, écrire des résumés de scène, créer des mini-dialogues, imaginer la suite d'une scène. Ils sont aussi régulièrement invités à jouer des petites scènes du film, à travailler leur gestuelle. Les étudiants se concentrent donc, non seulement sur les aspects linguistiques du film, mais aussi sur l'atmosphère qui s'en dégage et les émotions qu'il suscite.

D'un point de vue méthodologique, le cours opère, à ce stade, dans un échange constant à plusieurs niveaux.

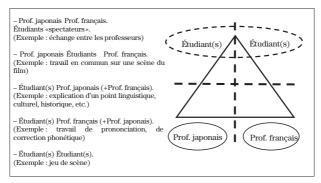


Figure 1 : Schémas possibles d'interaction.

Ces échanges multilatéraux produisent des espaces d'enseignement et d'apprentissage inhabituels -i.e. inexistants dans un cours classique mené par un seul professeur. Nous reviendrons sur les implications pédagogiques que provoquent ces flux d'échanges.

La deuxième moitié du semestre consiste donc en la création de films courts par les étudiants. Leur faire créer intégralement des films alourdit quelque peu la gestion du cours. Cette démarche engendre cependant beaucoup d'effets positifs. L'un des plus importants, peut-être, est qu'elle favorise une certaine autonomie (Caudron, 2001), chez les étudiants, dans le proces-

sus d'assimilation des éléments appris à travers le film.

Dès l'amorce de cette phase de travail, et jusqu'à la fin du semestre, les étudiants travaillent par groupes de six – un nombre convenable *a priori* pour les tâches proposées. Ils constituent tout d'abord des groupes de trois, selon les affinités qu'ils peuvent avoir entre eux. Ensuite, la combinaison de deux de ces petits groupes permet notamment d'obtenir un équilibre garçons/ filles.

Plusieurs moments clés —en relation avec l'objectif final— ponctuent la réalisation des films : l'écriture des scénarios, un travail d'appropriation des dialogues, le développement de la gestuelle adéquate aux situations présentées dans les scénarios, une réflexion sur la mise en scène et, enfin, le tournage du film.

Le travail en groupe ne signifie aucunement qu'il n'y a plus d'activités en classe complète. La nature des activités proposées par les professeurs autorise le plus souvent un travail à diverses échelles : en classe complète, en groupe et/ou individuellement. De plus, à chaque moment et pour chaque échelle, l'aide des deux professeurs peut être utile et complémentaire pour les étudiants ; par exemple, pour les corriger ou les conseiller, spécialement vis-à-vis de la prononciation et de la gestuelle, deux aspects importants pour l'objectif final. Durant ces phases de travail et de création, il est parfois nécessaire de donner des instructions complexes. Dans ces moments-là, s'exprimer en langue japonaise est sans doute plus efficace que s'exprimer en français, pour que les étudiants appréhendent de façon plus sûre les consignes.

La qualité du travail en classe, ainsi que la qualité même des films, dépendent beaucoup de l'écriture et du contenu des scénarios. En ce sens, leur conception – élaboration, rédaction, correction, réécriture – est une étape primordiale. Chaque étudiant doit écrire un scénario ; selon les semestres, soit les indications sont assez précises – par exemple : « Écrivez une scène qui puisse être insérée dans le film que nous avons étudié » –, soit le sujet est libre. Les professeurs choisissent un scénario par groupe, pour son originalité, sa qualité d'écriture, ainsi que pour la motivation que pourra susciter son exploitation.

L'écriture d'un scénario est un exercice qui semble bien adapté aux aptitudes des étudiants japonais ou, au moins, mieux adapté que l'écriture d'une dissertation, d'un commentaire composé, d'une synthèse ou d'un résumé. Il ne s'agit pas de sous-entendre qu'ils ne parviendraient pas, avec de l'entrainement, à réaliser ces derniers types de productions. Cependant, au Japon, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère débute en général seulement à l'université, et c'est déjà en soi une tâche assez exigeante. Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire, la production écrite ne se conçoit pas sous les mêmes formes qu'en France. Dès lors, si l'enseignement universitaire ne peut pas être une rupture totale avec l'enseignement secondaire, et si le but recherché est, également, que les étudiants prennent du plaisir dans la découverte et le maniement de la langue française, alors il semble plus opportun de leur proposer un exercice dans lequel ils peuvent s'exprimer au mieux. Imaginer une histoire, la mettre en mots, la jouer, la mettre en images : cette démarche peut susciter un intérêt et du plaisir chez les étudiants. Elle peut aussi favoriser l'extériorisation de leur être et leur épanouissement dans la classe.

Travaillant en classe entière, l'impression d'être face à une masse relativement statique peut être assez forte pour tout enseignant au Japon. On sait qu'il est relativement difficile d'amener les apprenants japonais à s'exprimer spontanément dans la classe (Higashi, 1992). Cependant, lors du travail en groupes évoqué précédemment, la situation change sensiblement : il semble que les étudiants japonais se sentent plus libres, plus créatifs, plus spontanés quand ils travaillent en groupe. En tout cas, ils s'engagent visiblement plus volontiers dans la pratique du français. On remarque par ailleurs qu'ils sont, au sein de leur petit groupe, plus individualisés et responsabilisés.

Le travail en groupe demande aux étudiants d'organiser eux-mêmes le processus de création de leurs films et de gérer efficacement la répartition des tâches, ainsi que l'emploi du temps. Pour ce faire, les étudiants mettent en commun leurs connaissances, et s'entraident, en particulier lorsqu'il y a des étudiants moins doués dans le groupe. Ils proposent des idées, en discutent, pour atteindre *in fine* leur objectif. Il se crée ainsi une autonomie bien vive dans chacun des groupes, autonomie qui diffère d'ailleurs foncièrement de celle qu'un étudiant peut avoir lors d'un apprentissage individuel. De prime abord, il ne s'agit pas d'un apprentissage complètement autonome, c'est-à-dire sans aucun contrôle; au contraire, leur travail est bien encadré par les enseignants. C'est donc une autonomie encadrée. Deuxièmement, l'autonomie

se poursuit à deux niveaux : au niveau du groupe et au niveau individuel. Chaque groupe détermine son programme et organise adéquatement son travail, tandis que chacun de ses membres se charge d'un certain nombre de tâches ; il doit les accomplir individuellement, avec un sentiment de responsabilité, non envers les professeurs, mais envers le groupe auquel il appartient. Devant la nécessité de mener à bien un travail dans un groupe autonome, les étudiants japonais se montrent volontiers très actifs et abandonnent cette attitude passive que l'on observe dans un cours traditionnel.

Briser l'aspect massif du groupe-classe libère presque magiquement les énergies individuelles : des étudiants calmes dans la classe peuvent être très surprenants lorsqu'ils accèdent à plus d'autonomie; des étudiants qui participent peu dans la classe peuvent se révéler très imaginatifs au moment de la rédaction du scénario ; certains étudiants sont très originaux dans leur façon d'exprimer des sentiments à travers le jeu d'acteur et la façon de filmer, etc. Les étudiants deviennent plus motivés, et la création d'un film semble représenter pour eux la source de cette motivation qu'ils n'avaient pas forcément auparavant (Boogards, 1988). En effet, pour ces étudiants, l'étude d'une seconde langue étrangère est obligatoire. Cependant, pour certains, cette étude ne correspond peut-être ni à un besoin ni à une envie initiale. C'est dans une optique louable de développement de leur culture générale que s'insert cet enseignement, mais les étudiants n'en voient pas toujours l'utilité. Ainsi, s'ils n'ont pas de motivation extrinsèque (= extérieure), comment faire émerger leur motivation pour les cours de français? Cette motivation peut être intrinsèque à l'apprentissage, c'est-à-dire être générée à l'intérieur même du cours – par exemple, comme décrit dans le cadre de cette expérience pédagogique, en proposant un objectif concret à réaliser. La langue n'est donc plus, à ce moment-là, étudiée en elle-même et pour elle-même, sans but précis ; la langue devient l'outil indispensable pour la réalisation d'un objectif ciblé :

> La langue comme objet d'étude *VS.*La langue comme médium pour remplir un objectif

Il faut croire que la motivation intrinsèque des étudiants dans le cadre de ce cours a pu générer chez eux une espèce de motivation extrinsèque, puisque le nombre d'étudiants ne diminue pas du premier au second semestre, et que beaucoup d'étudiants présents au premier semestre se réinscrivent au second. Ainsi, dans la réalisation d'un projet de film pour lequel la langue française est un outil (et non pas un but en soi), il est possible que les étudiants aient pu trouver un intérêt et une motivation pour continuer l'apprentissage du français (Sagaz, 2007). Proposer un tel projet aux étudiants, c'est leur lancer un véritable défi – accessible. Ce défi nécessite un effort. Si cet effort est fourni, le défi peut être relevé ; et inversement, les étudiants qui ne s'impliquent pas ne rempliront certainement pas l'objectif fixé. Il s'agit bien là d'un contrat didactique entre les professeurs et les étudiants. Une des façons de maintenir une certaine motivation chez les apprenants est qu'ils sachent vers quel but ils évoluent, et pour quel résultat final. S'ils ne peuvent pas, au début du semestre, évaluer la portée linguistique de ce que représentera leur apprentissage à la fin du semestre, au moins ont-ils l'idée de l'objet à atteindre (i.e. la création et l'interprétation d'un film court).

Il est une autre source de –renforcement de leur – motivation à ne pas oublier. Grâce au développement des technologies de l'information et de la communication, les étudiants peuvent envisager aujourd'hui de montrer leur film à un large public, soit sous le format DVD, soit en le diffusant sur Internet. En ce sens, leurs apprentissages vis-à-vis de la langue et de la culture françaises peuvent se révéler immédiatement visibles.

3 Implications pédagogiques

Le fait que deux enseignants partagent –au sens le plus concret du terme – une expérience d'enseignement représente un bénéfice remarquable. Le collègue devient rapidement un soutien précieux dans la classe. Chacun des deux professeurs peut réellement apprendre de l'autre et de la situation de classe qui est co-organisée. Cette situation de co-enseignement génère des situations de cours qui ne se seraient jamais produites avec un seul professeur dans la classe. Du point de vue des deux professeurs, l'intérêt est évident. Pour les étudiants, également, la présence de deux professeurs est très efficace puisqu'ils se sentent conviés à participer à cette communauté linguistique de la langue française formée par les deux professeurs; manifestement, ils y entrent beaucoup plus facilement que lorsqu'ils se trouvent devant un seul

professeur.

De plus, il se produit très naturellement un espace-temps en langue française : les professeurs se serrent la main pour se dire bonjour (chose inhabituelle au Japon) en arrivant dans la salle, ils dialoguent, plaisantent, se coupent parfois la parole, etc. Il y a certes une certaine théâtralité « à la française » qui se joue, mais elle recrée –un tant soit peu –une sorte de communauté linguistique au minimum, que les étudiants sont implicitement invités à intégrer.

Également, toute explication —d'une expression, d'un geste, etc.— est prétexte à un dialogue entre les deux professeurs car les éléments linguistiques, tout comme ceux appartenant à la gestuelle, surgissent à la frontière des deux langues : le français et le japonais. L'échange est calibré par les deux points de vue croisés, et les étudiants peuvent observer et partager deux façons de s'exprimer, deux façons de penser. Les étudiants constatent, par exemple, que les professeurs ne partagent pas toujours les mêmes points de vue. C'est dans de tels moments que l'interculturel joue son rôle dans la salle, et que la réalité linguistique du français devient plus « palpable » pour les étudiants.

Par ailleurs, les apprenants japonais ont du mal à imaginer comment se développent les relations humaines en français. C'est sans doute à cause du peu d'occasions qu'ils ont d'entendre cette langue et de participer à des situations communicationnelles en français (Carrell, 1990). En cela, il est possible que la théâtralité, présente dans le cadre de ce cours, oriente mieux les étudiants dans les stratégies de communication que s'ils assistaient à un dialogue entre deux natifs. Sans ses dimensions d'imaginaire, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est qu'une accumulation abstraite de connaissances. C'est l'imaginaire qui donne à la pratique du langage ses dimensions humaines, car l'instance d'altérité se constitue par le biais de l'imaginaire.

Si la présence du professeur japonais peut réduire l'appréhension des étudiants face à la langue-culture française, celle du professeur français enrichit le cours de par sa représentativité de la communauté liée à cette langue-culture étrangère. Au niveau des explications, les modes opératoires des deux professeurs peuvent s'avérer très efficaces : le professeur japonais peut expliquer en japonais des éléments linguistiques et/ou culturels tout en apportant

son expérience vis-à-vis du français, y compris dans sa dimension d'ancien apprenant ; le professeur français peut apporter une certaine rigueur au niveau de la (correction de la) langue, faire émerger le sens de certains éléments en fonction d'un contexte précis, etc.

Il faut noter également que l'espace-temps linguistique inhérent à la salle de classe, et constitué des apports des deux professeurs et des étudiants, n'est pas purement français : la langue japonaise y est très présente, y compris lorsque l'on n'y entend que du français. Lorsqu'ils produisent des phrases en français, les étudiants se trouvent dans une zone interlangue, et d'autant plus parce qu'ils ont une connaissance limitée du français et qu'ils évoluent essentiellement dans la culture et la société japonaises. S'exprimant en français, ils ont recours -de façon inévitable- à leur langue maternelle. Leur processus de production de phrases françaises est, dans ces conditions, forcément très artificiel et sous l'influence du japonais. Les étudiants disent souvent des phrases qui s'avèrent difficiles à comprendre par les professeurs de français natifs. Or, le professeur japonais, du fait qu'il se situe lui aussi à la frontière des deux langues, est sans doute plus à même d'intervenir dans cette zone interlangue. Dans ces moments-là, le professeur japonais ne corrige pas directement l'étudiant. Il reprend le sujet sur lequel l'étudiant a du mal à se faire comprendre et il developpe une courte conversation avec son collègue français. Par ce biais, ils proposent à l'étudiant un certain nombre de phrases utiles vis-à-vis du sujet traité, et l'étudiant peut, de lui-même, élaborer une meilleure phrase.

Derrière la plupart des erreurs linguistiques se trouve l'interférence de la langue maternelle de l'apprenant. Le professeur japonais, conscient de la nature de cette interférence, peut mieux détecter les éléments de la langue japonaise qui ont provoqué une erreur, et peut partager son diagnostic avec son collègue français. Ce dernier peut alors proposer des phrases plus appropriées à ce que l'étudiant voulait dire. Le professeur japonais représente en ce sens une sorte de porte qui donne sur les deux côtés de cette frontière linguistique invisible.

Bien entendu, tout n'est pas complètement prévisible – comme dans aucun cours. Et le seul fait de mettre en présence deux professeurs pour mener un même cours implique une certaine créativité (Rouquette, 1973). D'une

part, tout le cours n'est pas préfabriqué et, d'autre part, chacun des professeurs doit réagir, face aux étudiants, mais aussi face à ce que dit et fait l'autre professeur, en termes de contenu de cours, mais aussi d'approches méthodologiques (Marcus et Sagaz, 2003; Sagaz, 2006).

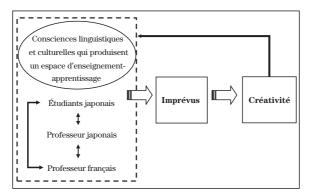


Figure 2 : Interculturalité et créativité.

4 Conclusion

Dans le cadre d'un tel cours, l'équilibre entre les objectifs et les moyens mis en œuvre peut être obtenu quand les principaux facteurs qui influencent la situation de classe convergent pour lui donner une certaine cohérence.

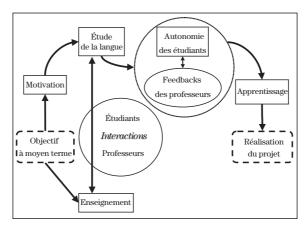


Figure 3 : Dynamique de la pédagogie du projet dans ce cours.

L'objectif à moyen terme dessine l'orientation du cours et l'enseignement des professeurs. Également, cet objectif peut motiver les étudiants qui s'engagent alors dans l'étude de la langue – au sens large du terme. Aidés par le feed back des professeurs, cet engagement favorise l'autonomie des étudiants dans et pour l'apprentissage, ce qui rend la réalisation du projet possible

Le co-enseignement décrit dans cet article trouve tout son sens s'il peut susciter, chez les étudiants, de l'intérêt pour l'étude de la langue et de la culture françaises, à travers l'enrichissement d'un cours de FLE par la conjonction de deux compétences, de deux expériences et de deux individualités.

Cette expérience pédagogique participe de la réflexion sur la pratique de l'enseignement évoquée en introduction. Elle soulève nombre d'interrogations. L'une d'elles peut être formulée ainsi : le travail réalisé en commun par un professeur japonais et un professeur français, tel que présenté ici, est-il l'équivalent de celui d'un professeur français qui maîtriserait bien la langue japonaise ? Ce n'est peut-être pas le cas. La rencontre de deux professeurs ouvre un espace de dialogue aux étudiants. La présence du professeur français peut aiguiser une certaine curiosité, et celle du professeur japonais, rassurer par rapport à l'inconnu linguistique et culturel que représente le français, notamment appréhendé par le biais très particularisant d'un film. Audelà de ces aspects didactiques, la présence des deux professeurs amplifie la dimension humaine dans la salle de classe, cette dernière représentant – à notre sens – un aspect essentiel de l'éducation universitaire (Reboul, 2001).

Références

Boogards, P. (1988), Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris : Hatier.

Carrell, P. L. (1990), « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in Gaonac'h, D. (éd.), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde Recherches et Applications, Paris : Clé International, pp. 16-29.

Caudron, H. (2001), Autonomie et apprentissages, Douai : TEMPES.

Cyr, P. (1998), Les stratégies d'apprentissage, Paris : Clé International.

Higashi, T. (1992), « Convergence émotionnelle dans la pratique communicati-

- ve des Japonais », in Simon, D.-L. (coord.), L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques, Revue Lidil, n° 5, Grenoble : PUG, pp. 13-30.
- Marcus, B., Sagaz, M. (2003), « Cadre(s) méthodologique(s) d'enseignement : quelle place pour la créativité de l'apprenant ? », *Actes de la 17*^{ième} *Journée Pédagogique de Dokkyo*, Saitama : Université de Dokkyo, pp. 12-14.
- Reboul, O. (2001), Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: PUF.
- Rouquette, M.-L. (1973), La créativité, Paris : PUF.
- Sagaz, M. (2006), « De la créativité à l'autonomie : parcours théorique », in Pamula, M., et Pytlarz, A. (coord.), *Diversité des recherches en Langues-Cultures, Revue Synergie Pologne*, GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), Cracovie : Zakład Graficzny COLONEL, pp. 43-52.
- Sagaz, M. (2007), Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail, 616 p.
- Tachibana, H. (1997), « Comment enseigner le français avec des films grand public dans une classe de débutants ? », *Dialogues et Cultures*, 41, pp. 158-163.
- 立花英裕 (2007),「不連続な〈知〉を学ぶ場としてのフランス語教育 一人文・社会科学と外国語教育 一」,『人文論集』XLVI,(早稲田大学法学会), pp. 23-40. (Tachibana Hidehiro (2007), « L'enseignement du français comme lieu d'apprentissage du « savoir » discontinu le savoir des humanités et l'enseignement de langues étrangères », *Humanitas*, 46, The Waseda University Law Association).

(Université Waseda)

Notes de recherche 研究ノート

Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques

Nathalie Cotton

Résumé

Dans les avant-propos des manuels, les auteurs indiquent que les démarches respectent les orientations du Cadre Européen Commun de Référence des langues favorisant le développement des compétences de communication et nous rappelant ainsi que l'approche communicative est maintenant officialisée dans les textes européens et segmentée en six niveaux de compétences. Avec une telle tendance méthodologique, comment résoudre les difficultés de nos apprenants asiatiques? De surcroît, dans les représentations de nombreux apprenants, la grammaire française est considérée comme étant très difficile, décourageant parfois ces apprenants chez qui la motivation intrinsèque est rare. Nous proposons de réfléchir sur ces thèmes à travers l'analyse de manuels généralistes de FLE à visée universaliste, d'entretiens avec des enseignants de Taïwan et à partir des données récoltées dans le cadre de nos recherches doctorales auprès d'étudiants de français dans des universités taïwanaises.

Mots clefs

CECR, représentations, manuels, grammaire explicite/apprentissage implicite.

1 Introduction

Dans les avant-propos des manuels, les auteurs indiquent que les démarches respectent les orientations du *Cadre Européen Commun de Référence des langues (CECR)* favorisant le travail des compétences de communication et nous rappelant ainsi que l'approche communicative est maintenant officialisée dans les textes européens et segmentée en six niveaux de compétences. Avec une telle tendance méthodologique, comment résoudre les difficultés de nos apprenants asiatiques ?

De plus, comme le souligne Richer (2007, p. 27), le *Cadre Européen Commun de Référence des langues* :

affiche une position méthodologique éclectique lisible notamment à travers des notations incidentes telle celle-ci qui souligne la diversité des démarches possibles en matière d'enseignement de la grammaire pour mieux mettre en relief une position médiane éclectique : « Entre ces deux extrêmes (un apprentissage fondé sur les règles vs un apprentissage fondé sur l'usage), la plupart des étudiants et des enseignants «courants», ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques plus éclectiques (2001, p. 109) ».

De surcroît, dans les représentations de nombreux apprenants, la grammaire française est considérée comme étant très difficile, décourageant parfois ces apprenants chez qui la motivation intrinsèque est rare. Nous proposons de réfléchir sur ces thèmes à travers l'analyse de manuels généralistes de FLE à visée universaliste et à partir des données récoltées dans le cadre de nos recherches doctorales.

Nous nous proposons dans cet article de présenter les résultats quantitatifs des données recueillies afin de brosser un portrait des représentations des apprenants taïwanais concernant leur apprentissage de la grammaire française ainsi que leur perception de la grammaire dans les manuels utilisés. Nous nous demanderons également s'il est possible d'aider nos apprenants éprouvant de la difficulté avec l'approche communicative et si nous pouvons susciter la motivation extrinsèque de nos apprenants à travers la grammaire.

Dans un premier temps, nous exposerons brièvement la terminologie employée ainsi que les perspectives didactiques dans lesquelles s'inscrivent les présentes notes de recherche. Ensuite, à partir de l'exemple des apprenants taïwanais, nous suggérons des pistes de réflexion. En dernier lieu, tout en prenant en compte les spécificités de l'enseignement / apprentissage du FLE à Taïwan, au Japon et par extension en Asie, nous terminerons par des propositions didactiques.

2 Quelques définitions

2.1 La grammaire

Les acceptions concernant la grammaire sont nombreuses, mais la didactique des langues recourt notamment aux deux suivantes : « Une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement. »

et

« Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène. » (Cuq, 2003, p. 117)

D'un autre côté, Costanzo et Bertocchini (2008, p. 186) soulignent avec justesse que l'approche communicative n'a fait que « complexifier la notion de grammaire », cette dernière entrant à part entière dans les capacités d'un locuteur tant en compréhension qu'en production. Selon Moirand, Porquier et Vivès (1989, p. 6), comme la grammaire associe des formes à des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques, les « dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage », faisant ainsi le pendant de l'affirmation de Beacco qui préconise la nécessité de l'éclectisme grammatical.

Pour sa part, Puren (1994, p. 32) déclare que l'approche communicative a constitué le facteur décisif d'entrée dans l'ère éclectique en « l'absence de noyau dur théorique » et « ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques ».

2.2 Les manuels de FLE

Selon J. Courtillon (2003, p. 27), « depuis environ 50 ans, la méthode ayant les faveurs du public est dite « universelle ». Elle s'adresse à tous les publics linguistiques du monde : on apprend le français avec le même manuel [···], et cette situation semble perdurer à cause de la mondialisation des produits d'enseignement ». Les manuels dits « universalistes » sont donc très importants sur le marché. Nous nous pencherons ici sur les manuels Connexions 1 & 2 parus aux Éditions Didier en 2004, Panorama 1 aux Éditions CLE International en 2004, et Initial 1 aux Éditions CLE International/VUEF en 2002 (dont une version révisée proposant des énoncés et explica-

tions en chinois depuis 2006).

Les manuels de « type universaliste » sont destinés à des publics divers, généralement conçus pour une classe d'âge, comportant une indication de niveau et précisant le volume horaire d'enseignement qu'ils représentent. Ils désignent les méthodes françaises qui ne cherchent pas à répondre à des demandes particulières et qui ne visent pas le marché d'un pays donné ; elles sont à opposer aux « méthodes ciblées, qui sont éditées localement » dans les pays étrangers (Girardet, 1995, p. 28). Selon J.-P. Cuq (2003, p. 161), il arrive toutefois qu'ils soient adaptés à un pays particulier, en utilisant la langue maternelle des élèves, en pareil cas « la frontière entre manuel universaliste et manuel spécifique est alors moins nette ». Le manuel *Initial* fait partie des manuels universalistes proposant une version spécifique pour sinophones.

3 Résultats de l'enquête et pistes de réflexion

3.1 Les manuels

Nous avons procédé à une analyse minutieuse du contenu des manuels *Connexions 1 & 2, Panorama 1* et *Initial 1*, et avons constaté que les explications grammaticales sont présentées de façon très succinctes se réduisant dans de nombreux cas à une ou deux phrases. Ces manuels favorisent plutôt un apprentissage grammatical implicite, tout en laissant la possibilité, selon la manière dont les enseignants ont choisi d'exploiter le manuel, de procéder à des explications explicites. Les points grammaticaux sont présentés sous forme d'encadrés, et sont toujours accompagnés d'une tâche. En ce qui concerne l'appropriation des formes grammaticales, les manuels proposent des exercices structuraux, des exercices à trous mais aussi des jeux de rôles et des exercices communicatifs. Les manuels sont donc teintés d'éclectisme et nos conclusions rejoignent celles de Richer (2007, p. 27) qui écrit que « la résurgence actuelle de l'éclectisme en didactique des langues est visible dans la production éditoriale de ces dernières années ».

3.2 Les réponses des apprenants taïwanais à propos de leurs manuels

Nous avons effectué une enquête de terrain en République de Chine à Taïwan entre octobre et décembre 2006, auprès de 356 apprenants de français en milieu universitaire. Nous avons fait passer un questionnaire dans des classes de première et deuxième années, et leur avons posé différentes questions

concernant leur apprentissage du français, ce qu'ils pensaient de la grammaire ainsi que leur opinion à propos de la quantité d'exercices de grammaire dans leurs manuels. Nous proposons un tableau qui montre les résultats de l'enquête pour les universités suivantes :

- Université Fujen (Taïpei) et Institut Wenzao (Kaohsiung), étudiants de première année (F1) et deuxième année (F2), pour respectivement Connexions 1 & 2,
- Universités Taïwan (Taïpei) et Chiao-Tung (Hsin-chu), étudiants de première année (F1) pour $Initial\ 1$
- Universités Chinan (Puli) et Chiao-Tung (Hsin-chu), étudiants de première année (F1) et deuxième année (F2), pour *Panorama 1*.

	Assez d'exercices	Trop d'exercices	Pas assez d'exercices	Pas du tout d'exercices	Sans réponse
Connexions 1 Fujen & Wenzao, F1, % sur 92 répondants	50,0	1,1	47,8	1,1	0,0
Connexions 2 Fujen & Wenzao, F2, % sur 74 répondants	48,6	1,4	47,3	2,7	0,0
Panorama 1 Chinan ChiaoTung, F1, % sur 64 répon- dants	46,9	3,1	45,3	4,7	0,0
Panorama 1 Chinan & ChiaoTung, F2, % sur 47 répon- dants	40,4	2,1	51,1	2,1	4,3
Initial 1, Taiwan & ChiaoTung, F1, % sur 109 répondants		1,8	36,7	0,9	1,8

Nous pouvons constater qu'il y a presque toujours autant d'étudiants satisfaits que d'insatisfaits par rapport au nombre d'exercices de leurs manuels. Cela signifie que la moitié de la classe sera toujours mécontente. Nous ne sommes pas ici dans la problématique de « comment enseigner » la grammaire, mais dans celle de « quel matériel » employer en vue de l'acquisition de cette dernière.

3.3 Les entretiens avec les enseignants

Des entretiens avec 14 enseignants de français ont été réalisés. Toutefois, faute de temps, nous n'avons pas pu corroborer leurs déclarations avec leurs pratiques de classe. Cependant, ayant exercé à Taïwan et connaissant la fiabi-

lité des révélations de nos collègues, nous pouvons conclure que les enseignants pratiquent en général un éclectisme méthodologique. En effet, ils ont déclaré recourir aux méthodes communicatives, traditionnelles de grammaire-traduction, et même au SGAV lorsque les locaux le leur permettaient et en fonction des cours qu'ils donnaient.

Concernant l'enseignement de la grammaire, les enseignants enquêtés nous ont expliqué précisément qu'ils utilisent fréquemment l'activité de conceptualisation dans laquelle les apprenants sont amenés à observer et à construire des concepts à partir d'un corpus, qui peut être grammatical, lexical, discursif, etc., afin d'en tirer des règles de fonctionnement.

Les enseignants nous ont également informé qu'avec le public taïwanais, un apprentissage implicite de la grammaire est tout aussi pertinent qu'un enseignement explicite. Nous avons finalement constaté que les enseignants, proposant une activité de conceptualisation aux apprenants, en guise de clôture de l'activité, reprennent systématiquement les observations et formulations des apprenants pour présenter explicitement les règles de grammaire. Ils déclarent agir ainsi afin de s'assurer que tous les apprenants ont compris.

3.4 Pistes de réflexion

Nous avons vu avec l'exemple des enseignants taïwanais qu'il est tout à fait possible d'utiliser l'activité de conceptualisation qui découle des méthodes communicatives récentes. Nous en conclurons donc qu'un apprentissage implicite et qu'un enseignement explicite sont pertinents avec ce public. Suite aux analyses et aux résultats de notre enquête, nous pensons que l'approche communicative n'a pas à être rejetée par les professeurs s'adressant à un public taïwanais et donc par extension asiatique, car les entretiens montrent qu'elle fonctionne dans certaines conditions. Cependant, les entretiens révèlent également que cette approche est très difficile à mettre en place dans le contexte universitaire taïwanais, compte tenu des contraintes suivantes :

- la culture éducative axée jusqu'à présent sur la prédominance de l'écrit et sur la prise de parole peu autorisée en classe des enfants taïwanais;
- la culture familiale ne favorisant pas non plus la prise de parole en famille;
- les inhibitions à s'exprimer à l'oral ainsi que la crainte de faire des fautes et de *perdre la face* ;

Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques

- les effectifs élevés dans les classes ;
- l'aménagement du mobilier de classe.

Bien entendu, il est plus facile de résoudre le problème de l'aménagement du mobilier et des effectifs des classes que ceux relatifs aux cultures éducatives et familiales ainsi qu'aux inhibitions.

Un dernier point mérite notre attention : comme les apprenants ont un certain nombre de préjugés et de représentations liés à la langue française et à sa grammaire, nous allons proposer une activité permettant de mettre en exergue ces représentations.

4 Proposition

En tant qu'enseignants, nous devrions faire prendre conscience à nos apprenants des représentations qu'ils ont de la grammaire française. Nous pourrions les aider à relativiser leurs représentations par la stratégie des regards croisés, qui consiste d'un point de vue pédagogique à « les utiliser comme aiguillon motivationnel, comme point de départ d' un apprentissage qui les dépasse en les situant » (Porcher, 1995, p. 65).

Je propose une activité en trois étapes¹:

- Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des « mots associés »² : par exemple, les apprenants doivent réfléchir en petits groupes de trois ou quatre, trouver et noter tous les mots qu'ils associent à la « grammaire française ». Ces mots constituent le point de départ de la réflexion et de l'analyse sur les connaissances des apprenants et de leurs représentations. Ils sont invités à dresser une liste des mots, à les analyser et à les classer. Ce travail d'analyse et de classement doit déboucher sur une première mise à distance des représentations exprimées.
 - Dans la deuxième étape, il s'agit de restituer à l'ensemble de la classe

Tette proposition est inspirée par les activités de N. Muller & J.-F. De Pietro (2007), « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue » (Moore, 2007, pp. 51-64).

 $^{^2}$ Selon N. Muller & J.-F. De Pietro (2007, p. 58) : « Malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement appréhendable, non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse ».

les résultats des petits groupes et d'entreprendre une discussion en commun. Cette étape vise à aider les apprenants à réfléchir sur leur propre appréhension de la grammaire française, leur permettant ainsi une seconde mise à distance de leurs représentations personnelles.

– La troisième étape propose aux apprenants d'écrire un journal de bord tout au long de l'année, et de faire ponctuellement le point, sous forme de discussion, sur l'évolution de leurs stéréotypes. Il s'agit ici d'amener les apprenants à poursuivre la discussion engagée en classe, leur donnant la possibilité tout au long des semaines de prendre du recul sur leur façon d'apprendre la grammaire et de voir par quelles difficultés ils passent. Ils se rendront compte qu'ils ne sont pas isolés et pourront confronter leur désarroi avec leurs enseignants et camarades. Ils trouveront ainsi des solutions à leurs difficultés, s'agissant dans certains cas d'une stratégie d'apprentissage inadaptée et dans d'autres d'une mauvaise compréhension d'un point grammatical sur lequel il est toujours possible de revenir.

Ces propositions, nous l'espérons, permettront à l'apprenant de faire un travail sur ses propres mécanismes d'appréhension de la grammaire française, de favoriser un apprentissage plus serein et qui sera source de motivation en regard de la langue française.

5. Conclusion

En guise de conclusion, le cas de Taïwan montre qu'un éclectisme grammatical y est pratiqué, et que les méthodes communicatives ne sont pas aussi peu adaptées que nous pourrions le penser à un public asiatique. De plus, n'oublions pas qu'un rejet des méthodes communicatives irait à contre-courant du *Cadre Européen Commun de Référence des langues* qui propose un modèle général de type actionnel et confère une grande importance à la compétence de communication.

Références

Cuq, J.-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International.

Courtillon, J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette FLE. Coll. Nouvelle Formule.

- Girardet, J. (1995), « Profession auteur », in *FDLM* numéro spécial *Méthodes et méthodologies*, Hachette EDICEF, pp. 25-33.
- Moirand, S., Porquier, R. et Vivès, R. (éd.) (1989) ···Et la grammaire, FDLM Recherches et Applications, numéro févr.-mars, Paris : EDICEF.
- Moore, D. (éd.) (2007), Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes, Paris : Didier Coll. Crédif- Essais.
- Porcher, L. (1995), Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline, Paris : Hachette Éducation Coll. Ressources formation Enjeux du système éducatif.
- Richer, J.-J. (2007), « Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE », in Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

(Université Paris VII)

- Neyrand, G. (1970), « Une catégorie de la langue française : la Transcendance », in Actes du premier colloque franco-japonais pour l'enseignement de la langue française au Japon (du 21 avril au 16 mai 1970), Cortès, J. responsable, multigr., pp. 41-50.
- Parmenter, L. (2003), « Describing and defining intercultural communicative competence International perspectives », in Byram, M. (coord.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 119-147.
- Sapir, E., [1921] (1949), $Language, \, {\rm New \, York}$: Harcourt, Brace and World Inc.
- Segalen, V. [1908] (1978), Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers, Montpellier : Fata Morgana.
- Storti, M. (1989), Rapport sur l'apprentissage des langues étrangères et sur la situation du français dans onze pays partenaires de la France au sein de la Communauté européenne, Paris : Ministère des Affaires Étrangères et la Société des gens de lettres, multigr.
- Natsume, S. [1909] (1990). *Sanshirô*. Roman traduit du japonais par J.-P. Lïoger, Arles: Éditions Philippe Picquier.
- Thody, Ph. (1992), « The exclusion of eccentricity », *Times Higher Education Supplement*.

(École normale supérieure Lettres & Sciences humaines de Lyon)