

COLLOQUE INTERNATIONAL CONJOINT SCCELLF-SJDF 2013

Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie

DATE : Vendredi 18 ~ Samedi 19 Octobre 2013

LIEU : Bâtiment 12, Université Nationale de Séoul (UNS)

LANGUE DE TRAVAIL : français

ORGANISATION : La Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises (SCCELLF)
conjointement avec la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF)



PARRAINAGE :

Ambassade de France en Corée



Institut Français en Corée



Alliance Française en Corée



Département d'études françaises, Faculté de Pédagogie de l'Université Nationale de Séoul



Centre de Recherche d'Enseignement de l'Université Nationale de Séoul

Vendredi 18 Octobre 2013

Accueil et inscription	
13h30-14h00	Cérémonie d'ouverture (salle 401)
14h00-14h20	Conférence plénière de Catherine CARLO (Université Lumière Lyon 2, FRANCE) Se former, former à l'Interculturel : un atout, une démarche et des questions en débat Modératrice : HAN Min-Joo(Université féminine Ewha, CORÉE)
14h20-15h20	Conférence plénière de HAN Mun Hi (Université Nationale de Séoul, CORÉE) Trois décennies dans l'enseignement du français en Corée Modératrice : HAN Min-Joo(Université féminine Ewha, CORÉE)
15h20-15h50	<i>Pause café</i>
15h50-16h10	SESSION 1
16h10-18h10	Communication 1 (salle 406) Modératrice : NAGANO Koh YOON Sunyoung (Université Nationale de Séoul, CORÉE) La mise en place de l'approche actionnelle du point de vue constructiviste : adaptation de cette approche en milieu scolaire coréen
16h10-16h40	Communication 2 (salle 408) Modérateur : Olivier BAILLÉ BUDDHAPONG Sudarat (Université Silpakorn, THAÏLANDE) Étude des verbes pronominaux en français et des expressions équivalentes en thaï
16h40-17h10	Communication 3 (salle 410) Modératrice : KIM Hyeon-Zoo Sylvain DETEY (Université Waseda, JAPON), Julien EYCHENNE (Université Hankuk des études étrangères, CORÉE) Prononciation du français, corpus phonologique et francophonie : sinon de la formation, du moins de l'information
16h40-17h10	Communication 4 (salle 411) Modérateur : OHKI Mitsuru HAN Min-Joo (Université féminine Ewha, CORÉE) Besoins et compétences en français à des fins de communication professionnelle
17h10-17h40	Communication 5 (salle 412) Modérateur : Franck DELBARRE (Université des Ryukyus, JAPON) Pratiques et concepts grammaticaux du JLM et du JLE : propositions pour une grammaire contextualisée du FLE
17h40-18h10	Communication 6 (salle 413) Modératrice : IMANAKA Maiko (Université Osaka-Sangyo, JAPON) Transformation des identités chez les étudiants dans une communauté de co-apprentissage franco-japonaise
18h30	Réception à l'invitation de la SELLF

Samedi 19 Octobre 2013

SESSION 2

		Communication 1 (salle 406) Modératrice : Laurence CHEVALIER		Communication 2 (salle 408) Modératrice : LEE Eun-Mi		Communication 3 (salle 410) Modératrice : AN Bo-Ok		Communication 4 (salle 411) Modératrice : TAKAGAKI Yumi	
9h30-12h00	JANG Han-Up (Université féminine Ewha, CORÉE) Besoin d'une réflexion sur l'objectif interculturel dans l'enseignement du français en Corée du Sud	TRAN Hoai Anh (Université de Hanoi, VIETNAM) Exploitation des comédies musicales au cours de l'histoire de la littérature française		KIM Jin-Ha (Université Nationale de Séoul, CORÉE) La stylistique pédagogique pour l'enseignement de la littérature française en Corée		Monveary MEACH (Institut de Français du Cambodge) Introduction du Tableau Blanc Interactif en classe de FLE : quels changements ?			
		CHO Hang-Deok (Université féminine de Sookmyung, CORÉE) Une approche hybride dans l'enseignement du français							
10h00-10h30	NISHIYAMA Jean Noriyuki (Université de Kyoto, JAPON) Indochine, Chine et Japon vus par l'Alliance française au XIXe siècle - De la domination coloniale à la conquête morale	Marie-Françoise PUNGIER (Université préfectorale d'Osaka, JAPON) Mises en scène graphiques d'un imaginaire sur la France chez des étudiants japonais (ou peut-on enseigner "la culture" ?)		NAGANO Koh (Université du Hokkaido, JAPON) Pourquoi les étudiants japonais apprennent-ils une deuxième langue étrangère ? - par une méthode mixte de recherche et d'analyse -		KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE) et OHKI Mitsuru (Université de Kyoto, JAPON) L'environnement d'enseignement et d'apprentissage du français en Corée et au Japon			
		Michael BUTZER (Université Nationale de Chungbuk, CORÉE) Les représentations de la France auprès d'étudiants coréens							
10h30-11h00	DO Soo-Hwan (Université féminine Dongduk, CORÉE) et YUN-ROGER Soyoung (Université féminine Dongduk, CORÉE) Comprendre une société multiculturelle à travers la société française : esquisse d'un enseignement transversal sur le multiculturalisme	Marcela MEIDINGER (Université Wonkwang, CORÉE) Création de manuels pour l'apprentissage du français en contexte		NAKANO Shigeru (Lycée annexe de l'Université Waseda, JAPON) Collibri, programme d'échange bilatéral entre la France et le Japon - dix ans d'expérience -		OHKI Mitsuru (Université de Kyoto, JAPON) et HASEGAWA Yukiko (Université Kyushu Sangyo, JAPON) La motivation chez les apprenants japonais du français et du coréen			
		Jean-François GRAZIANI (Université de Kyoto, JAPON) Une brève histoire de la diplomatie culturelle et linguistique de la France au Japon des origines à nos jours : objectifs, réalisations et limites							
11h30-12h00				NISHIMOTO Noa (Université de Kyoto, JAPON) Maintien des langues indigènes en Polynésie française : le cas de Rurutu dans l'archipel des Îles Australes		David COURRON (Université Nanzan, JAPON) Action, médiation et remédiation : traduction et enseignement de la grammaire. Réflexions pratiques pour une conscientisation bigrammaticale par les apprenants coréens et japonais de français			
								Discussion	

Déjeuner							
Assemblée générale de la SCELLF (salle 401)							
13h00-13h30	Conférence plénière de KOISHI Atsuko (Université Keio, JAPON) Faire vivre le plurilinguisme au Japon - un défi perdu d'avance ? - Modérateur : CHO Byung-Joon (Université Inha, CORÉE)						
14h10-14h30	Atelier : Arnaud PANNIER (Institut Français en Corée) <i>Parlons français, c'est facile</i> : un outil pour les enseignants de français en Corée et au Japon !						
14h30-14h50	<i>Pause café</i>						
SESSION 3							
14h50-16h10	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Communication 1 (salle 408) Modérateur : David COURRRON</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Communication 2 (salle 410) Modérateur : Johann BLONDEAU</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> IWATA Yoshinori (Université de Kurume, JAPON) Pour introduire l'« apprentissage coopératif » au programme de formation des enseignants du FLE </td> <td style="vertical-align: top;"> KURADATE Kenichi (Université Keio, JAPON), KUNIEDA Takahiro (Université Keio, JAPON) et KOISHI Atsuko (Université Keio, JAPON) Essais de communication interactive dans l'Asie du Nord-Est pour l'apprentissage du français </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Eric BAILBLÉ et Olivier BAILBLÉ (Université Nationale de Séoul, CORÉE) Problématiques autour de l'enseignement de la civilisation française à l'étranger </td> <td style="vertical-align: top;"> Arnaud DUVAL (Université Ajou, CORÉE), KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE) Quelques expériences de pédagogie numérique collaboratives dans l'enseignement du FLE en Corée du Sud </td> </tr> </tbody> </table>	Communication 1 (salle 408) Modérateur : David COURRRON	Communication 2 (salle 410) Modérateur : Johann BLONDEAU	IWATA Yoshinori (Université de Kurume, JAPON) Pour introduire l'« apprentissage coopératif » au programme de formation des enseignants du FLE	KURADATE Kenichi (Université Keio, JAPON), KUNIEDA Takahiro (Université Keio, JAPON) et KOISHI Atsuko (Université Keio, JAPON) Essais de communication interactive dans l'Asie du Nord-Est pour l'apprentissage du français	Eric BAILBLÉ et Olivier BAILBLÉ (Université Nationale de Séoul, CORÉE) Problématiques autour de l'enseignement de la civilisation française à l'étranger	Arnaud DUVAL (Université Ajou, CORÉE), KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE) Quelques expériences de pédagogie numérique collaboratives dans l'enseignement du FLE en Corée du Sud
Communication 1 (salle 408) Modérateur : David COURRRON	Communication 2 (salle 410) Modérateur : Johann BLONDEAU						
IWATA Yoshinori (Université de Kurume, JAPON) Pour introduire l'« apprentissage coopératif » au programme de formation des enseignants du FLE	KURADATE Kenichi (Université Keio, JAPON), KUNIEDA Takahiro (Université Keio, JAPON) et KOISHI Atsuko (Université Keio, JAPON) Essais de communication interactive dans l'Asie du Nord-Est pour l'apprentissage du français						
Eric BAILBLÉ et Olivier BAILBLÉ (Université Nationale de Séoul, CORÉE) Problématiques autour de l'enseignement de la civilisation française à l'étranger	Arnaud DUVAL (Université Ajou, CORÉE), KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE) Quelques expériences de pédagogie numérique collaboratives dans l'enseignement du FLE en Corée du Sud						
14h50-15h20	KASUYA Yuichi (Université de Kanazawa, JAPON) La francophonie et les Japonais concernant le colonialisme français						
15h20-15h50	CHUJO Takeshi (Université de la Ville d'Osaka, JAPON) Mémorisation de l'« immigration » en France - Analyse critique du discours sur la fondation de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration						
15h50-16h10	Discussion						
16h10-16h30	<i>Pause café</i>						
16h30-18h00	<p style="text-align: center;">Table Ronde : <i>Les enjeux de l'enseignement du français en Asie</i> (salle 401)</p> <p>Intervenants : HAN Mun Hi (CORÉE) : L'enseignement du FLE en Corée – présent et avenir - KOMATSU Sachiko (JAPON) : Des enjeux de l'enseignement du FLE au Japon NGUYEN Ngoc Luu Ly (VIETNAM) : Des supports médias pour la classe du FLE</p> <p style="text-align: right;">Modérateur : CHO Hang-Deok (Université féminine de Sookmyung, CORÉE)</p>						
18h30	DINER DE CLÔTURE						

Remerciements

Nous sommes très heureux d'organiser ce colloque international, conjointement à la Société Japonaise de Didactique du Français, ayant pour thème les « Enjeux et les perspectives de l'enseignement du français en Asie ». Nous espérons que ce colloque conjoint constituera de nouvelles occasions pour promouvoir les activités de recherches concernant l'enseignement du français, en particulier sur les possibilités de contextualisation et de développement de la langue de Molière en Asie, qui, il faut bien l'avouer, a perdu beaucoup de terrain ces derniers temps. Nous espérons que ce colloque sera le premier d'une série car il y a tellement de choses à dire sur le sujet.

Concernant l'enseignement du français en Asie, l'on peut affirmer que ce sont les recherches élaborées conjointement qui sont les plus efficaces. Tous les enseignants de ce continent ne savent que trop bien combien la situation du français n'est pas évidente et où sa place dans les classes de langues étrangères est constamment remise en question. L'on désigne l'anglais comme le bourreau du français mais le problème semble être bien plus complexe encore. Dans ce contexte actuel, ce colloque conjoint des professeurs et des enseignants de l'Asie revêt un sens bien particulier. Pour ce colloque, une trentaine de savants de plusieurs pays d'Asie sont venus présenter leurs études.

Nous remercions tous les intervenants de ce colloque, tous les participants également, les modérateurs et les débatteurs, etc. Nous n'oublions pas les organisateurs du colloque aussi bien japonais que coréens qui grâce à eux, nous permettent de profiter du savoir et des connaissances de chacun d'entre vous. Rendons hommage également à tous les membres de la Société coréenne et japonaise qui ont participé à la préparation de ce colloque. Sans cette aide et cette bonne volonté, nous n'aurions certainement pas pu organiser ce colloque avec succès. Enfin, Un grand merci à Mme Catherine CARLO de Lyon II pour sa venue.

Société Coréenne d'Enseignement
de Langue et Littérature Françaises (SCCELLF)

Session plénière

Modératrice : HAN, Min-Joo (Ewha Univ.)

- Conférence plénière I
Catherine CARLO(Université Lumière Lyon 2, FRANCE)
« Se former, former à l'Interculturel : un atout, une démarche et des questions en débat)

- Conférence plénière II
HAN Mun Hi(Université Nationale de Séoul, CORÉE)
« Trois décennies dans l'enseignement du français en Corée »

**Se former, former à l'Interculturel : un atout,
une démarche et des questions en débat.**

Catherine Carlo

Université Lumière Lyon 2
Laboratoire ICAR (UMR 5191)

Mots-clés : Interculturel, compétence interculturelle, politique linguistique

1. Le contact culturel dans une perspective d'échange : une préoccupation largement partagée

La prise en compte des dimensions culturelles dans les curriculums n'est pas une nouveauté. La prise en compte de la diversité culturelle et de l'interculturalité qui va de pair, elle, est plus récente. Elle date des années 70 et est née d'une volonté de se saisir des questions liées à l'accueil des populations immigrées. Elle s'est nourrie initialement des travaux portant sur la sociologie de l'altérité (dans le contexte francophone, on peut citer par exemple, les travaux de Roger Bastide, 2001). 1970-2013 : plus de 40 ans se sont écoulés. Cette prise en compte de la diversité et de l'interculturalité imprègne donc avec lenteur (mais largement) les discours en circulation. Si elle est encore difficile à traduire concrètement dans les curriculums (Beacco *et al.*,¹), elle est maintenant présente dans les politiques linguistiques au plan international.

Dans le contexte coréen, société d'une grande homogénéité linguistique et culturelle, la question du contact culturel et de l'interculturalité se pose avec ses spécificités, qui sont le produit de l'histoire. On peut faire, comme l'a proposé P. Martinez (2013), un parallèle avec la situation française. Dans le contexte français et francophone, c'est dans une dynamique de prise en compte conjointe d'un ciment identitaire et d'une intégration de la diversité qu'est appréhendée la réflexion sur l'interculturalité : une démarche qui se centre à la fois sur ce qui

¹ Beacco, J-C *et al.* (Division des Politiques linguistiques) (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2-4 novembre.

lie et sur ce qui distingue.

2. Des concepts bien arpentés mais réinterrogés

On avance là sur un terrain de réflexion où les concepts sont déjà arpentés mais sans cesse réinterrogés. Classiquement, on distingue la multiculturalité (Zarate,1986) qui n'implique que la co-présence sur un même sol d'éléments culturels rattachés à différentes cultures, de l'interculturalité, qui, elle, suppose, dans la plupart des définitions qui en sont données (par exemple Clanet, 1993), une réciprocité de la démarche vers l'autre. C'est à l'interculturalité que nous nous intéressons .

Plusieurs acceptions du terme sont en circulation. Si certaines (par exemple Clanet, 1993), intègre :

« l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels – par lesquels les sujets et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes »

D'autres recherches s'attachent plus spécifiquement aux phénomènes relevant du seul contact direct entre les personnes de cultures perçues comme différentes (Abdallah-Preteuille,1990). Les études sur l'interculturalité renvoient donc à un spectre assez étendu.

Même si on considère, *a minima*, que l'interculturalité renvoie d'abord à une démarche individuelle qui vise la construction dynamique d'un répertoire culturel de l'individu, la question de l'échange interculturel se pose, de toutes façons, aussi, à différents niveaux institutionnels plus « macro » (et par exemple, pour ce qui nous concerne ici, pour l'élaboration d'une politique de formation dans l'institution, scolaire, universitaire, entreprises, ministère etc.).

L'approche interculturelle n'est pas une discipline nouvelle, elle est une démarche : une démarche d'écoute, une démarche « compréhensive » au sens wébérien du terme, qui implique, pour chacun, un retour réflexif sur ses propres adhésions culturelles et représentations. Cette démarche implique aussi un exercice aiguisé de sa capacité d'observation, d'analyse des traits culturels souvent implicites et des comportements, une posture d'acceptation de l'expérience déstabilisante de l'altérité, un effort d'intelligibilité des catégorisations culturelles en présence, l'accroissement de connaissances et de savoir-faire mais également une capacité à réagir adéquatement en situation. Autrement dit, une série de

mécanismes cognitifs et d'attitudes, assez généraux et transférables, qui ne sont pas strictement dépendant d'une langue/culture donnée et, par ailleurs, la construction de connaissances contextualisées.

L'individu, engagé dans une démarche de compréhension de l'autre n'est pas seul concerné. C'est en effet la tâche de l'éducation initiale ou des institutions qui ont pour vocation ou intérêt à promouvoir une démarche d'ouverture à l'altérité, qu'il revient de mettre à disposition les outils conceptuels nécessaires à la compréhension de la dynamique des échanges culturels.

L'interculturel est donc, *a minima*, une démarche individuelle mais qui doit trouver des relais institutionnels. Cette approche ne renvoie pas à une discipline unique. Les points de vue des différentes sciences humaines et disciplines contributives correspondant à différents angles d'approche, aident à l'acquisition d'une compétence dans ce domaine.

Je ne m'attellerai pas à un inventaire exhaustif des disciplines d'appui, mais j'en évoquerai quelques unes qui me semblent centrales et à solliciter dans une perspective de formation.

3. Les Disciplines sollicitées

J'évoquerai successivement les disciplines qui apportent à la démarche interculturelle, méthodes, concepts et accès aux affects : l'Anthropologie, la Sociologie, l'Analyse de Discours, (sur laquelle je m'arrêterai plus longuement), l'Histoire, la psychosociologie, la sémiologie, la littérature.

4. Connaissances encyclopédiques et compétence interculturelle

Au plan des connaissances, différentes disciplines des sciences humaines, apportent donc des ressources, qui, dans la perspective d'une formation personnelle, élargissent à l'évidence les modes d'approches de l'altérité.

Cependant la compétence interculturelle, qui implique la mobilisation dans l'instant des savoir-faire complexes, comme toute compétence², s'éprouve en situation. Confrontés à des situations de communication, il s'agit en effet de faire des liens entre une situation nouvelle et les acquis, à la fois cognitifs mais aussi d'expérience .

² Perrenoud (1995) considère que les compétences sont des "savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes"

De ce point de vue, l'acquisition de connaissances encyclopédiques est insuffisante puisqu'une compétence culturelle vise *in fine* une capacité d'interagir. L'investissement dans des tâches communes, des projets, quelle qu'en soit l'ampleur, est irremplaçable, pour exercer capacité d'analyse et réactivité.

Sans mythifier l'apport des dispositifs en ligne, qui se mettent en place depuis quelques années (par exemple, des télé tandems³, les projets de télécollaboration, qui mettent en contact des apprenants et de futurs enseignants de FLE, dans des pays différents⁴), on peut considérer qu'ils offrent une perspective pour créer à distance des situations d'échanges potentiels, lorsque celles-ci sont hors de portée et qu'ils sont complémentaires de projets en présentiel favorables aux échanges interculturels plus lourds.

5. Questions en débat

Les questions en débat, relatives à l'interculturalité renvoient à plusieurs domaines. Se posent d'abord des questions théoriques concernant la pertinence des concepts en circulation et des questions relatives à la méthodologie mise en œuvre dans les études comparatives. Se posent également, au plan politique, la question de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle.

J'évoquerai donc successivement la dérive d'une notion : pour s'en tenir à une question centrale, je m'interrogerai sur les contours de la notion d'interculturalité qui font maintenant débat. J'en viendrai ensuite à la question de la compatibilité des méthodologies employées dans les recherches interculturelles et à celle des conditions de réalisation des analyses comparatives. Je m'attacherai enfin à la prise en compte de la démarche interculturelle dans les curriculums, une démarche, qui selon une étude de 2010 du Conseil de L'Europe, n'est que « rarement prise en compte explicitement et de façon conséquente dans les curriculums de langue » (p.2). Sans considérer que les préconisations pour l'Europe valent pour l'Asie en général et pour la Corée en particulier, on peut toutefois se saisir de certaines questions saillantes et propositions, comme tremplins de la réflexion. La question nodale, que pose l'étude concernant l'Europe, et proposée à la réflexion pour la Corée, avant de conclure, est celle d'une politique linguistique et de sa mise en œuvre, articulant l'action d'acteurs, nombreux, formés et impliqués.

³ par exemple, Cappellini, M. (2013) « Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence »,

⁴ par exemple, Ciekanski, M., Bechtel, M. (2013) "Tracer les compétences interculturelles en interaction dans la formation en ligne des enseignants de langues"

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1990). *Vers une éducation interculturelle*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- Bastide, R. (2001). *Le prochain et le lointain*, Paris : l'Harmattan.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010) (Division des Politiques linguistiques). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2-4 novembre.
- Béal. C. (2002). "Air rage sparked by 'say please' " : Sources et formes du malentendu interculturel à partir d'exemples authentiques en anglais entre locuteurs natifs et non-natifs. Actes du 8ème congrès international de l'ARIC, *Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités*
- Blanchet, P., Coste, D. (Eds) (2010). *Regards critiques sur la " notion d'altérité". Pour une didactique linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, P., Levinson, S. (1978). *Politeness : Some universals in language*. Cambridge University.
- Camilleri, C., Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* , Paris: Editions L'Harmatan.
- Cappellini, M. (2013) « Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence », Colloque EPAL, Université Grenoble 3, 6-8 juin.
- Ciekanski, M., Bechtel, M. (2013). "Tracer les compétences interculturelles en interaction dans la formation en ligne des enseignants de langues". Colloque EPAL, Université Grenoble 3, 6-8 juin
- Clanet, C. (1993). Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, traduction française, Paris : Flammarion, P.200, traduit par H. Sinaceur 1^{ère} éd. 1967
- Develotte, C., Guichon, N., Kern, R. (2008) « "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », *Alsic* [Online], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_18-pra3, Online since 09 December 2008,
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Cle International.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Les relations en public- Tome 2. Paris : Editions de Minuit

Flaubert, G. (1913) (2002). *Dictionnaire des idées reçues*. Paris : éditions du boucher

D'Iribarne, P. (2013). « Entre langue et culture : déchiffrer les formes du vivre ensemble », in : *Claudel, C ; von Münchow, P. et al.* (Eds) *Cultures, discours, langues, nouveaux abordages*. Limoges : Lambert-Lucas, 37-49

Kerbrat-Orrecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* tome III , Paris : A. Colin (rééd. 1998).

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin

Lahire, B. (2004) *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.

Martinez, P. (2013). Facteurs et contraintes en matière de politique linguistique, in : P. Martinez (Ed) *Dynamique des langues, plurilinguisme et Francophonie, la Corée*. Paris : Rivesneuves éditions

Nora, P. (éd). (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, coll. Quarto

Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre, 20-24 (1995-08)

Porcher, L. (1987). *Manières de classe*. Paris : Hatier-Didier

Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G.(1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette

Trois décennies dans l'enseignement du français en Corée

HAN Mun Hi
(Université Nationale de Séoul)

En Corée, dans les années soixante, nous avons deux départements de français à l'Université, l'un dans la Faculté des Lettres, et l'autre dans la Faculté de l'Education, ou de la Pédagogie. Mais les matières à enseigner des deux départements sont presque pareilles, sauf les cours en formation pédagogique.

A cette époque on a mis également l'accent sur la compréhension de texte, ainsi que sur la traduction du français en coréen des oeuvres littéraires. Pour cela il faut absolument avoir des connaissances de la grammaire comme base. Concernant le thème, c'est-à-dire la traduction du coréen en français, on doit traduire les structures de base que les étudiants avaient apprises lors du cours de grammaire. En ce qui concerne les cours de la linguistique française, son contenu ne s'accorde pas exactement avec le titre, parfois de la grammaire, parfois juste des terminologies élémentaires en linguistique.

1. Evolution du cursus :

Nous allons présenter le cursus des départements du français à partir des années 80 par décennie jusqu'à nos jours. A titre d'exemple, je vais me servir des listes du curriculum

des deux départements de l'Université Nationale de Séoul.

1.1. Département de langue et de pédagogie françaises

Il y a 15 départements dans la Faculté de l'Education, au sein de l'Université Nationale de Séoul. Ils ont tous l'objectif premier de former des enseignants du second degré.

Les années 80

Année	Cours obligatoires(=CO)	Cours facultatifs(=CF)
1	cycle d'enseignement général	
2	-français élémentaire I, II -prononciation française I, II	-français parlé élémentaire -structure du français élémentaire -explication du théâtre français -français vivant
3	-grammaire française -thème français -méthodologie du français	-français parlé intermédiaire -introduction à la littérature française -littérature française du 17e siècle -littérature française du 19e siècle
4	-linguistique française -thème français	-littérature française du 20e siècle -poésie française -critique de la littérature française -société française

Les années 90

Année	CO	CF
1	-français élémentaire I, II	-français vivant -culture générale française
2	-grammaire française I, II	-roman français -pratique du français -conversation française -composition française -guide de la prononciation française
3	-littérature française I, II -méthodologie du français -thème français	-théâtre français -littérature française du 16, 18, 19e siècle -culture et société française -linguistique française -littérature classique du français
4	-analyse des manuels français -pratique et évaluation de l'enseignement du français	-littérature française du 17, 20e siècle -poésie française -étude d'un auteur français -sémantique française

Les années 2000

Année	CO	CF
1		-grammaire intermédiaire du français -introduction à la culture française

2	-grammaire du français niveau avancé -linguistique française	-lecture du roman français -lecture de la prose française -thème et conversation française I -linguistique française
3	-introduction à la littérature française I, II -méthodologie du français	-théâtre français -thème et conversation française II -prononciation française -contes et légendes françaises -littérature moderne française
4	-évaluation de l'enseignement du français -guide et orientation d'enseignement	-critique littéraire française -littérature contemporaine française -poésie française -français écrit -dissertation française

En 2013

Année	CO	CF
1		-conversation française élémentaire I -grammaire française I, II
2	-prononciation française I *programme de l'enseignement *technologie de l'enseignement	-grammaire d'apprentissage du français I, II -prononciation française II -conversation française I -lecture des oeuvres françaises

3	-culture et société francophones -didactique du français *évaluation de l'enseignement *pratique de l'enseignement -introduction à la littérature française I, II	-français écrit -français multimédia -conversation française II, III
4	-linguistique française I, II -guide et orientation d'enseignement -dissertation française	-français sur objectif spécifique -traduction française

1.2. Département de langue et de littérature française

Les années 80

Année	CO	CF
1	cycle d'enseignement général	
2	-grammaire intermédiaire du français -thème français	-français par la méthode audio-visuelle -introduction à la poésie française -théâtre français -nouvelles françaises
3	-introduction à la linguistique française -introduction à la littérature française	-thème français, niveau avancé -littérature française du 17, 18 ^e siècle -prose française du 19 ^e siècle -poésie française

4	-pratique de la littérature française	<ul style="list-style-type: none"> -structure du français -cours spécial de la linguistique française -étude sur un auteur français -critique littéraire du français -rédaction des articles
---	---------------------------------------	---

Les années 90

Année	CO	CF
1	<ul style="list-style-type: none"> -grammaire française niveau débutant -thème français niveau débutant -pratique du français 	
2	<ul style="list-style-type: none"> -grammaire française niveau intermédiaire -composition française niveau intermédiaire -compréhension de la culture française 	<ul style="list-style-type: none"> -français par la méthode audio-visuelle -introduction à la poésie française -nouvelles françaises -théâtre français
3	<ul style="list-style-type: none"> -introduction à la littérature française -introduction à la linguistique française 	<ul style="list-style-type: none"> -grammaire française niveau avancé -littérature française du 17, 18e siècle -roman français du 19esiècle -poésie française du 19esiècle -littérature française du 20e siècle -traduction du français -rédaction des articles

4	-pratique de la littérature française	<ul style="list-style-type: none"> -structure du français -cours spécial de la linguistique française -littérature française du 16, 18e siècle -littérature française de la Renaissance et 17e siècle -poésie française du 20e siècle -étude sur des auteurs français -cours général de linguistique française
---	---------------------------------------	---

Les années 2000

Année	CO	CF
1		<ul style="list-style-type: none"> -littérature et arts français -français dans le monde
2	-grammaire et thème du français	<ul style="list-style-type: none"> -français par la méthode audio-visuelle -nouvelles françaises -introduction à la poésie française -étude sur la culture française
3	<ul style="list-style-type: none"> -introduction à la littérature française -introduction à la linguistique française 	<ul style="list-style-type: none"> -poésie française -conversation française niveau intermédiaire -roman français du 19e siècle -traduction du français -théâtre français

4		<ul style="list-style-type: none"> -conversation française niveau avancé -poésie française du 20e siècle -conversation française niveau avancé -littérature française du siècle des Lumières -critique littéraire du français et la théorie de la culture -analyse de la culture moderne du français -littérature française et art du cinéma
---	--	---

En 2013

Année	CO	CF
1		<ul style="list-style-type: none"> -littérature et arts français -français dans le monde
2	-grammaire et thème du français	<ul style="list-style-type: none"> -français par la méthode audio-visuelle -littérature de la francophonie -introduction à la littérature française -théâtre français -roman français du 20e siècle -grammaire française et texte

3	-introduction à la linguistique française	-conversation française niveau avancé -introduction à la linguistique française -roman français du 19e siècle -poésie française du 20e siècle
4		-critique littéraire du français -analyse de la culture moderne du français -littérature française et beaux-arts -cours spécial de linguistique française

2. Situation de crise :

Répartition des langues étrangères dans les lycées

	1995	1999	2001	2003	2005	2009
allemand	42.39	38.12	30.22	16.19	10.32	4.0
chinois	4.95	8.33	10.50	17.02	28.15	27.2
espagnol	0.87	1.65	1.39	1.14	1.24	0.9
français	25.10	23.17	18.80	10.92	8.53	4.2
japonais	26.68	28.73	39.10	54.72	51.38	63.3
russe					0.38	0.2
arabe					0	0
*nombre total des apprenants	1,163,893	990,834	805,750	670,723	489,337	480,062

(d'après les statistiques du Ministère de l'Education Nationale)

Nombre de lycées en fonction de la langue étrangère enseignée

	2008	2009
allemand	323	284
chinois	1386	1459
espagnol		19
français	298	281
japonais	2115	2168
russe	12	10
arabe	0	0
nombre total des lycées		4221

(d'après les statistiques du Ministère de l'Education Nationale)

	français 1		français 2	
	établissement	élèves	établissement	élèves
national	0	0	4	312
public	2	147	50	3565
privé	4	571	48	3988
total	6/1529	718/462716 (0,0016%)	102/1529	7865/464250 (0,17%)

nombre de professeurs de français 102

nombre total de lycéens 1,381,130

	chinois 1	chinois 2	japonais 1	japonais 2
établissement/total	59/1529	661/1529	83/1529	887/1529
élève/total	4909/462716 (0,016%)	61820/464250 (0,13%)	8756/462716 (0,019%)	121114/462450 (0,26%)

(d'après les statistiques du Ministère de l'Education Nationale)

3. Suggestions :

3.1. Ne plus limiter seulement nos enseignements à la littérature et à la linguistique françaises.

3.2. Spécialiser les apprenants dans au moins deux matières de formation en licence.

3.3. Rechercher des matières concernant la culture francophone ou la multiculture au niveau du master.

3.4. Faire des recherches collectives pour établir le "CACRL".

Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Paris, Didier.
- Cuq, J.P. et I. Gruca (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Germain Cl (1993) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé international.
- Maurais J. (sous la dir.) (2008) *L'avenir du français*, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Porcher L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Vigner G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé international.
- Qotb H. (2009) *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques par internet*, Lettres & Langues.

Session 1 (Vendredi 18 Octobre 2013)

Communication 1

Modératrice : NAGANO Koh

- ◇ YOON Sunyoung (Université Nationale de Séoul, CORÉE)
« La mise en place de l'approche actionnelle du point de vue constructiviste : adaptation de cette approche en milieu scolaire coréen »
- ◇ TAKAGAKI Yumi (Université préfectorale d'Osaka, JAPON)
« Quelques difficultés communes aux Coréens et aux Japonais dans les communications interculturelles »
- ◇ Aïssa MESSAOUDI (Université Nationale de Séoul, CORÉE)
« Les Français au travers du prisme idiomatique : contexte coréano-japonais »

Communication 2

Modérateur : Olivier BAILBLÉ

- ◇ BUDDHAPONG Sudarat (Université Silpakorn, THAÏLANDE)
« Étude des verbes pronominaux en français et des expressions équivalentes en thaï »
- ◇ SUGIYAMA Kaori (Université des Langues Étrangères de Tokyo, JAPON /Université de Bordeaux 3, FRANCE)
« L'utilisation des pronoms personnels chez les apprenants japonais du français à l'oral – analyse comparative basée sur les corpus de conversation libre »
- ◇ TAKEUCHI Ekuko (Université de Kobe, JAPON)
« L'enseignement du français dans un monde globalisé –L'approche basée sur la tâche- »

Communication 3

Modérateur : KIM Hyeon-Zoo

- ◇ Sylvain DETEY (Université Waseda, JAPON), Julien EYCHENNE (Université Hankuk des études étrangères, CORÉE)
« Prononciation du français, corpus phonologique et francophonie : sinon de la formation, du moins de l'information »
- ◇ CHOI E-Jung (Université féminine Ewha, CORÉE)
« Comment concevoir un cours de français dans un milieu multilingue ? »
- ◇ KIKUCHI Utako (Université Kansai, JAPON)
« Entraînement phonétique des voyelles françaises pour les étudiants japonais »

Communication 4

Modérateur : OHKI Mitsuru

- ◇ HAN Min-Joo (Université féminine Ewha, CORÉE)
« Besoins et compétences en français à des fins de communication professionnelle »
- ◇ Franck DELBARRE (Université des Ryukyus, JAPON)
« Pratiques et concepts grammaticaux du JLM et du JLE : propositions pour une grammaire contextualisée du FLE »
- ◇ IMANAKA Maiko (Université Osaka-Sangyo, JAPON)
« Transformation des identités chez les étudiants dans une communauté de co-apprentissage franco-japonaise »

La mise en place de l'approche actionnelle du point de vue constructiviste : adaptation de cette approche en milieu scolaire coréen

Sunyoung YOON

L'Université Nationale de Séoul (ysy2000@snu.ac.kr)

1. Introduction : problématique

Par rapport au curriculum¹ intégrant les tendances actuelles de la didactique des langues-cultures, les facteurs institutionnels et les données humaines dans l'enseignement secondaire montrent un décalage entre la réalité et l'objectif. Y aurait-il une solution qui pourrait servir à réduire cet écart ?

Voulant trouver une réponse à cette question, nous envisageons d'évaluer les possibilités d'adaptation de l'approche actionnelle dans le milieu scolaire coréen. L'intérêt de ce travail est d'analyser ses atouts et ses faiblesses afin d'adapter mieux à notre situation le côté positif de cette approche favorisant différentes contextualisations. Pour ce faire, nous nous attarderons aux pensées constructivistes, et en dégagerons des orientations pédagogiques qui serviront à procurer quelques méthodologies didactiques s'adaptant mieux aux contraintes scolaires. Aussi notre travail porte-t-il sur un objectif sous-jacent : comment construire des savoirs en action en classe de langue ?

2. Comment construire des savoirs en action par le biais de l'approche actionnelle ?

2.1. Un bref parcours de l'enseignement du FLE en secondaire

Commençons par un bref parcours de l'enseignement du FLE en secondaire, ce qui facilitera la compréhension de la nécessité d'une méthode active différente de l'approche communicative.

L'éducation nationale coréenne est un modèle tout à fait centralisé, si bien que le Ministère de l'Éducation Nationale formule et fournit les curricula qui sont omniprésents dans les systèmes scolaires. Depuis le 6^{ème} curriculum, inauguré en 1992, les méthodologies pédagogiques

¹ Le mot curriculum/curricula est équivalent des Instructions pédagogiques officielles. Ses textes indiquent la bonne direction de l'enseignement et fournissent des renseignements principaux sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la discipline : finalités, objectifs, contenus avec les repères linguistiques et culturels, méthodes, évaluations. En ce qui concerne le français, nous avons huit versions différentes à partir de 1963 à aujourd'hui.

prédominantes du FLE en secondaire se formulent dans la perspective de l'approche communicative qui vise à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer dépassant la compétence proprement linguistique et intégrant la compétence culturelle. La politique pédagogique s'est inspirée de ces orientations pendant la période de cette tendance privilégiée. En effet, nos curricula poursuivant les rudiments de l'approche communicative ont été modifiés quatre fois (1992, 1997, 2007, 2009) en fournissant des objectifs qui répondent de mieux en mieux aux propositions de cette approche. Le dernier curriculum divise les objectifs en trois catégories : linguistique, culturelle et d'attitude.

2.2. Les deux possibilités d'interprétation de l'approche actionnelle

Qu'est-ce que l'approche actionnelle ? Et comment l'interprète-t-on ? Devenue une « patate chaude » dans l'enseignement du FLE, l'approche actionnelle est fréquemment parlée mais pourtant reste floue. En effet, même en Europe, chacun y va de sa définition concernant les thèmes principaux : approche actionnelle, démarche actionnelle, tâche, mission, action, compétence, scénario, etc (Bourguignon 2010:9). Il nous semble qu'il existe deux axes majeurs abordant la notion d'« *actionnel* » dans cette approche.

Le premier, c'est l'axe de Beacco qui considère l'approche actionnelle comme un prolongement extrême de l'approche communicative, comme on le constate dans l'expression « *la version haute de l'approche communicative* » (Springer 2011), « *l'avatar de l'approche communicative* » (Nishiyama 2011), etc. Là, la notion d'action ou d'activité est identique à la notion de tâche communicative de TBLT (Task-based language learning and teaching). Le deuxième, c'est l'axe de Puren qui interprète la notion d'action du point de vue constructiviste². D'où viennent les notions qui nous paraissent plus ou moins utopiques : projet, co-action, autonomie, responsabilité, enseignant-médiateur etc. Et cela nous renvoie à la philosophie éducative de Dewey ou à la pédagogie Freinet qui ont contribué à fournir différentes méthodologies « actives » avec leurs idéologies progressives, notamment « *learning by doing* » entre autres.

2.3. L'approche actionnelle, quels inconvénients en milieu scolaire ?

Concernant notre problème de départ, le décalage entre l'objectif et la réalité, nous nous permettons d'en analyser la cause comme la suivante : la divergence des répertoires linguistiques entre L1 et L2, de rares opportunités de contacts humains ou matériels sous des formes authentiques, un

² Nous interpréterons les axiomes du constructivisme de façon pédagogique : l'apprenant est l'artisan de ses propres connaissances. Toute connaissance se construit sur la base de connaissances précédentes. La connaissance se construit grâce aux conflits.

système de formation des enseignants inadapté, et enfin, la dégradation de l'intérêt que portent les élèves à la LE2³.

S'il en est ainsi, dans une société où le français n'est qu'une langue d'enseignement, le doute subsiste vis-à-vis de l'approche actionnelle. Du point de vue de l'axe de Beacco qui la considère comme un prolongement de l'approche communicative, on ne peut que s'interroger sur l'efficacité de l'approche actionnelle qui a pour but finalement le même but. D'ailleurs, les rudiments du CECR qui ont pour but de former des acteurs sociaux ayant des savoirs, savoir-faire, savoir-etre et savoir, sont trop vastes et trop vagues pour les appliquer dans l'enseignement scolaire, puisque la classe de langue est un lieu où la valeur aux entraînements linguistiques ne doit pas être négligée, où la variété des pratiques de classe se fait en fonction des repères linguistiques.

2.4. L'approche actionnelle, quels avantages en milieu scolaire ?

L'axe de « transmission » et l'axe de « construction » sont les deux paradigmes qui représentent la succession des savoirs. En nous référant à la tendance globale accentuant l'autonomie des apprenants, et à la tendance des programmes éducatifs prônant une plus forte focalisation sur l'apprenant, il devient pressant, dans le domaine pédagogique, de nous intéresser également au paradigme de construction. Ainsi promouvoir la compétence d'« *apprendre à apprendre* » est une qualité incontestablement requise.

Ainsi le point de vue de Puren suggère une réponse satisfaisante à notre problématique. Les notions de projet, action, co-action, macro-tâche, micro-tâche reflétant la vision socio-constructiviste insistent sur la valeur de la construction des savoirs. Si l'on se fixe le but de l'apprentissage à cette valeur au lieu des actes de parole destinés à l'interaction virtuelle avec des autochtones, il sera plus facile de formuler des activités adaptées à nos classes de langue. D'ailleurs, différents témoignages d'apprenants coréens justifient les méthodologies actives réalisées par des activités pragmatiques satisfaisant l'intérêt de nos élèves d'*ici* et *maintenant*. Cela nous permet d'insister sur l'avantage voire la nécessité de ce genre d'approche qui sert aussi à promouvoir une stratégie coopérative.

2.5. Une contextualisation de l'approche actionnelle en milieu scolaire « hétéroglotte »

En considérant le fait que le but de communiquer en langue étrangère et la réalité de notre société ne sont pas étroitement liés, il est nécessaire de nous diriger vers une méthodologie plus

³ Les 7 LE2 (allemand, français, espagnol, russe, japonais, chinois, arabe) sont devenues des disciplines de second rang : le Ministère de l'Éducation Nationale a décidé de confier le choix concernant la LE2 à la décision des Présidents universitaires. En effet la plupart des universités excluent la LE2 des matières du concours.

adaptée à la situation hétéroglotte. Ainsi, si apprendre une langue étrangère n'est pas un libre choix de l'apprenant mais un choix imposé comme langue d'enseignement, il est souhaitable de s'orienter sur la voie d'un développement du côté intellectuel et affectif, et vers un changement d'attitude à comprendre le monde. Dans ce contexte nous solliciterons les enseignants à donner plus d'importance aux tâches appropriées à leurs besoins qu'à la simulation visant l'interaction avec des natifs.

Nous proposerons les allégations ci-dessous intégrant les méthodologies rudimentaires. Nous espérons qu'elles pourront servir à préconiser un protocole de *l'approche actionnelle à la coréenne*.

- L'apprentissage d'une langue devrait permettre un élargissement des savoirs et une accumulation de culture. Il est nécessaire de développer des thèmes d'apprentissage qui rendront la langue française plus intime aux apprenants dans leur apprentissage scolaire.

- Il faudrait accorder une importance particulière sur le plurilinguisme comme une source de promouvoir des acquis des apprenants et aussi les encourager à sélectionner des thèmes ayant une relation avec d'autres matières scolaires pour le développement intégral de l'individu.

- Les enseignants devraient formuler différentes mini-tâches pédagogiques et encourager de les faire en petits groupes afin de promouvoir les co-actions. Alors que le contenu des tâches et le choix du matériel linguistique devraient correspondre aux étapes du développement des apprenants.

- Il faudrait renforcer différentes rétroactions et développer les capacités de savoir-apprendre. Ainsi il est nécessaire de fournir des supports matériels qui puissent répondre à cette allégation. Dans ce contexte l'élaboration d'un portfolio *sur mesure* visant à stimuler les actions intégrées et à faciliter l'auto-évaluation s'impose de manière optimale.

3. Conclusion

La démarche adoptée dans cet article s'engage à remédier aux lacunes ou aux motifs d'échec de l'approche communicative dans une société « hétéroglotte ». Pour ce faire, nous nous sommes attardés aux pensées constructivistes, et en avons dégagé quelques orientations pédagogiques qui serviraient à procurer des pratiques d'enseignement s'adaptant mieux aux contraintes scolaires. En résumé, elles se montrent plus attentives aux besoins d'*ici* et *maintenant* des apprenants qu'à la liste des actes de parole. Aussi les orientations méthodologiques doivent être ciblées de façon « globale », afin de promouvoir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre des futurs acteurs francophiles dans un pays non-francophone.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.
- Bourguignon, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL clés et conseils*, Delagrave.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier.
- Nishiyama, J. N. (2011), "Pour une philosophie non utilitaire du CECR en Asie du Nord-Est", *Cadre Européen Commun des Références et Enseignement du Français en Corée*, Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, pp. 7-14.
- Puren, Ch. (2002), "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", *Langues modernes, juil.-août-sept. 2002*, pp. 55-71, (<http://www.aplv-languesmodernes.org> pp. 1-13) Paris, APLV.
- Puren, Ch. (2009), "Variation sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères", *Français dans le monde R & A no 45*. pp. 154-167.
- Springer, C. (2011), "Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ?", *Cadre Européen Commun des Références et Enseignement du Français en Corée*, Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, pp. 3-5.
- Yoon, S. Y. (2011), *Le constructivisme et l'approche actionnelle : adaptation en contextes scolaires de FLE en Corée Comment enseigner, apprendre et évaluer ?*, Thèse de doctorat à l'Université Nationale de Séoul.

Mots clefs

approche actionnelle, constructivisme, hétéroglotte, contextualisation, tâche pédagogique

Quelques difficultés communes aux Coréens et aux Japonais dans les communications interculturelles

TAKAGAKI Yumi

Université préfectorale d'Osaka (takagaki@lc.osakafu-u.ac.jp)

1. Introduction

Si rien n'est prouvé scientifiquement, on remarque empiriquement que les Coréens et les Japonais rencontrent un certain nombre de difficultés identiques dans leurs communications interculturelles. En effet, une simple observation suffit pour constater que les erreurs typiques des apprenants coréens ressemblent à celles commises par les apprenants japonais. Nous nous attarderons notamment sur deux phénomènes textuels : la répétition et le hors sujet. Nous baserons notre examen sur des exemples de productions écrites de Coréens, que nous analyserons du point de vue de la langue japonaise. Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'une recherche solidement conduite, cette approche pourra constituer une piste à explorer pour une future étude contrastive entre le coréen et le japonais.

2. La répétition

D'après Raphanel (1997), la répétition d'une expression lexicale est un problème récurrent chez les apprenants coréens en FLE (français langue étrangère), ce qu'il illustre par l'exemple suivant :

Ce film nous a beaucoup impressionnées. Le sujet de ce film est l'espérance et la liberté.

Après avoir vu un film nous sommes allées au café. Il y avait de l'ambiance dans un café.

Pour un francophone de naissance, une telle formulation révèle immédiatement que la langue maternelle de l'auteur du texte n'est pas le français, parce qu'alors il n'utiliserait pas ce genre de répétitions – phénomène que l'on observe également chez les Japonais, et qui suggère un problème commun aux deux peuples. Notons aussi que cette difficulté, loin d'être passagère, semble plutôt d'ordre fondamental : les répétitions s'observent non seulement chez les débutants, dont la compétence linguistique est limitée, mais aussi chez les apprenants de niveau moyen et même avancé.

On pourrait penser que ces répétitions fautives sont liées à un défaut de maîtrise de la règle de pronominalisation. Or, l'exemple suivant, rédigé par une Coréenne, montre que ce n'est pas si simple.

Alors elle m'a proposé d'aller manger une pizza. J'ai accepté. Nous sommes allées à Pizza Inn et avons mangé la pizza.

Pour transposer ce texte en français correct, il suffit tout simplement de supprimer le dernier membre de la dernière phrase. En effet, celui-ci « est inutile par redondance. Si l'on a décidé de consommer une pizza, que pourrait-on bien commander d'autre à Pizza Inn ? » (Raphanel, 1997).

Or, les Japonais commettront certainement une erreur similaire, vraisemblablement parce que dans leur langue non seulement la partie à supprimer n'est pas redondante, mais elle est au contraire essentielle pour comprendre si l'on a ou pas mangé une pizza. Partant de cette différence capitale, on peut penser que le problème des répétitions superflues est étroitement lié à la nature des substantifs.

N'oublions pas que si la langue française a horreur de la répétition lexicale, celle du pronom ne lui pose aucun problème ; elle n'est pas considérée comme une répétition. La nature des substantifs et leurs fonctions textuelles ne sont pas identiques en français et en japonais. En effet, en japonais, la pronominalisation et l'anaphore lexicale sont beaucoup moins fréquentes. Prenons un exemple :

Au point du jour, le comte Almaviva_i, venu de Madrid à Séville pour retrouver Rosine_j, jeune orpheline noble dont le charme l'a conquis, rencontre Figaro sous les fenêtres grillées de la belle, que le docteur Bartholo_k, son_j vieux tuteur_k, séquestre avant de l'_jépouser. Ce Figaro, ancien valet du Comte_i, devenu barbier et apothicaire au service de Bartholo_k, va, par sa connaissance de la maison et surtout par son ingéniosité, aider l'amoureux_i à entrer dans la place. Une lettre, habilement jetée dans la rue par la jeune fille_j à la barbe de son geôlier_k, invite le galant_i à se faire connaître ; par le moyen d'une chanson, le « bachelier Lindor »_i échange avec la prisonnière_j les premiers aveux, tandis que le vieux jaloux_k est parti à la recherche d'un certain Bazile.

(L. Lejealee, « Analyse de la pièce » dans son édition du *Barbier de Séville*)

Dans ce texte, on rencontre deux occurrences de *comte*, une de *Rosine* et deux de *Bartholo*. Pour éviter la répétition de ces noms, l'auteur français a introduit trois anaphores lexicales au lieu de *comte* ; deux fois l'adjectif possessif *son*, deux fois le pronom *l'* et trois anaphores lexicales à la place de *Rosine* ; enfin, trois anaphores lexicales pour *Bartholo*. Or ces éléments ne sont pas repris dans la version japonaise de ce texte, dans laquelle on répète simplement les noms. Dans le cas contraire d'ailleurs, le texte serait très maladroit, voire incompréhensible. La traduction japonaise de Sumi (1985) contient quatre occurrences de l'équivalent de *comte*, six de celui de *Rosine*, cinq de celui de *Bartholo*. On peut donc supposer que les trop fréquentes répétitions dans les productions des apprenants japonais du FLE trouvent leur origine dans la différence de nature des substantifs français et japonais. Et il en va très probablement de même pour les apprenants coréens.

3. Le hors sujet

Pour Kaplan (1972), fondateur de la rhétorique contrastive, le texte suivant, rédigé en anglais par un Coréen, montre bien comment celui-ci aborde le sujet par un raisonnement indirect, typique des écrits orientaux. En effet, avec un même sujet, les Japonais auront tendance à écrire de façon similaire que ce soit en anglais, en français, ou même en japonais.

Definition of college education

College is an institution of an higher learning that gives degrees. All of us needed culture and education in life, if no education to us, we should to go living hell.

One of the greatest causes that while other animals have remained as they first man along has made such rapid progress is has learned about civilization.

The improvement of the highest civilization is in order to education up-to-date.

So college education is very important thing which we don't need mention about it.

Ce texte n'est pas conforme aux conventions de l'écrit en anglais. Kaplan relève notamment que la première phrase définit *college* et non pas *college education*, comme l'annonce pourtant le titre. Et il suggère, pour expliquer cette bizarrerie, que peut-être « l'étudiant n'a pas compris la consigne » (*Ibid.*, p. 47).

Son analyse repose sur les trois conventions implicites suivantes :

- 1) On doit définir le sujet en une phrase ;
- 2) Cette phrase doit se trouver au début du texte ;
- 3) On n'écrit que ce qui est étroitement lié au sujet.

Les deux premières conventions sont liées à ce qu'on appelle la *topic sentence* – notion clé dans l'écrit anglais qui veut qu'en début de paragraphe on place une phrase qui le résume, tandis que la troisième convention astreint à mettre toutes les phrases du paragraphe directement au service du sujet. D'après ces trois principes, même si le concept d'*education* fait partie intégrante de celui de *college*, il est incorrect de donner une définition de ce terme isolé dans la première phrase du texte.

Ces conventions cependant ne sont pas universelles, et elles n'existent pas dans la tradition japonaise, pas plus, sans doute, que dans les normes coréennes. Pour les Japonais, la notion de *college* est inséparablement liée à celle de *college education*, il n'est donc pas hors sujet de définir *college*. On peut donc postuler que l'étudiant ici n'a pas mal compris la consigne, mais plutôt que les façons d'interpréter un même sujet diffèrent selon les cultures.

4. En guise de conclusion

Les exemples que nous avons cités montrent deux difficultés spécifiques communes aux Coréens et aux Japonais. Après leur étude du point de vue la langue japonaise, nous avons proposé une explication différente pour chacun de ces phénomènes. Concernant celui de la répétition, on peut le réduire à la différence de nature des substantifs français et japonais : il s'agit d'un problème linguistique ; le hors sujet quant à lui est directement lié aux conventions implicites propres à chaque culture : nous sommes face à un problème culturel. Les difficultés pour s'exprimer dans une communication interculturelle proviennent de ces deux facteurs.

Bibliographie

- Sumi, Yoichi 1985. *Hon'yaku hutubunpô : zyô*. Tokyo : Nihon hon'yakuka yôsei sentâ.
- Takagaki, Yumi 2011. *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle : l'organisation textuelle du français et du japonais*. Osaka et Rouen : Osaka Municipal Universities Press et Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Raphanel, Jacques 1997. « Le français a horreur de la répétition. » *Dialogues et Cultures*. 41: pp.324-334.
- Kaplan, Robert B. 1972. *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric. Essays for Teachers*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Mots clés : répétition, hors sujet, pronominalisation, anaphore lexicale, rhétorique

Les Français au travers du prisme idiomatique : contexte coréano-japonais

Aïssa MESSAOUDI

Université nationale de Séoul (aissa81@snu.ac.kr) Université catholique de Corée

1. Qu'est-ce que la phraséologie ?

Discipline linguistique qui commence à sortir de l'ombre, la phraséologie s'occupe de la combinatoire fixe des langues. C'est-à-dire qu'elle étudie tous les éléments polylexicaux, fixes et répétés, que l'on trouve en abondance, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Lorsque ces unités phraséologiques (ou phraséologismes) s'inscrivent dans une dynamique d'enseignement/apprentissage, on parle alors de *phraséodidactique*. Changeante selon les spécialistes, González Rey, pour sa part, divise la phraséologie en trois groupes : les collocations, les locutions idiomatiques (improprement appelées *expressions idiomatiques*) et les parémies (ou simplement *proverbes* mais avec une acception plus large). C'est ce découpage, clair, que nous retenons pour ce bref exposé.

1.1. Les collocations (연어.連語)

« Une collocation est une combinaison de lexies qui est construite en fonction de contraintes bien particulières : elle est constituée d'une base [...] et d'un collocatif » (Mel'čuk & Polguère, 2007 : 20). En d'autres termes, ce sont tous les mots qui en une attirance linguistique entre eux. Par exemple, le substantif *abeille* convoque en général les noms *colonie (d')*, *essaim (d')*, *cire (d')*, *éleveur* ; les adjectifs *butineuse*, *infatigable*, *travailleuse*, *ouvrière* ; ou les verbes *essaimer*, *bourdonner*, *butiner*, etc. L'adjectif *touristique* copine souvent avec des noms communs tels qu'*attraction*, *attrait*, *destination*, *manne*, *site*, etc. Le verbe *jouer*, lui, se plaît avec les compléments à *domicile*, à *volonté*, *collectif*, *comme un dieu*, *comme un pied*, *gros*, *perso*, *serré*, etc.

1.2. Les locutions idiomatiques (관용어.慣用語)

Les locutions idiomatiques sont des « suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisible. [Elles sont] plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois, et toujours dans leur valeur » (Rey & Chantreau, 2003 : vii). Comparées aux collocations sur l'échelle du figement, elles sont moins souples, plus mobiles. Voici quelques exemples de locutions idiomatiques : *faire un froid de canard* (locution verbale), *une tête de linotte* (locution nominale), *à la queue leu-leu* (locution adverbiale), *aimable comme une porte de prison* (locution adjectivale), *Minute Papillon !* (locution interjective), *Oh là là !* (locution exclamative), etc.

1.3. Les parémies (속담.ことわざ)

Les parémies sont des « unités polylexicales phrastiques véhiculant un contenu sémantique autonome (signifié global). Le champ parémiologique inclut traditionnellement les proverbes, les dictons et les adages. De manière étendue, les parémies peuvent comprendre les citations, les truismes et tautologie » (Bolly, 2011 : 44). *Nul n'est censé ignorer la loi* (adage), *Après la pluie, le beau temps* (dicton), *Impossible n'est pas français* (citation de Napoléon Bonaparte), *Un sou est un sou* (tautologie), etc. Les parémies se situent à un stade de figement très avancé au point qu'elles ne permettent quasiment aucun changement en leur sein, sauf pour créer un effet de sens particulier (*Nul n'est censé ignorer la Loire*), mais ne nous écartons de notre sujet.

2. Des lexies gorgées d'informations...

Il n'est pas toujours évident pour le natif de se rendre compte que sa langue regorge d'indications sur sa propre manière de découper le monde. En la mettant en parallèle avec d'autres langues, on peut lui en faire prendre conscience et éviter par la même occasion, lorsqu'il devient apprenant, qu'il s'exprime en langue cible tout en calquant, naturellement, le pattern idiomatique de sa langue. Par ailleurs, les collocations, les locutions idiomatiques ainsi que les parémies présentent des charges culturelles assez significatives pour renseigner l'apprenant sur les valeurs, les stéréotypes, les peurs, etc., les savoirs collectifs en somme, de ses propriétaires.

2.1. ... Dans les collocations

L'étudiant français *suit des cours* alors que l'étudiant coréen et japonais préfèrent *les écouter* (강의를 듣다 / 講義を聞く). Si les trois décident de ne pas y assister volontairement, chacun d'eux usera d'un mode opératoire bien précis : le Français les *sèchera*, le Coréen les *omettra* (수업을 빼먹다) et le Japonais les *sabotera* (授業をサボる). Les pianistes français *jouent du piano* alors que les musiciens coréens et japonais le *frappent* (피아노를 치다 / ピアノを弾ひく), ce qui est logique pour un instrument de la famille des cordes frappées. En guise de médication, le patient français se fera prescrire *des médicaments* qu'il *prendra*, alors que le malade coréen *les mangera* (약을 먹다) et le Japonais *les boira* (藥を飲む).

2.2. ... Dans les locutions idiomatiques

Les Français qui jouissent d'un large réseau social se reconnaissent aisément à un bras plus long que la moyenne (*avoir le bras long*) alors qu'en Corée, ces personnes de pouvoir se distinguent par de *larges pieds* (발이 넓다) tandis qu'au Japon, c'est au niveau du *visage*, *large* lui aussi, qu'ils se

démarquent (顔が広い). Les Français comparent les projets irréalisables à la construction d'un *château en Espagne* ; les Coréens et les Japonais pensent que c'est un met, *tteok* pour les premiers, *mochi* pour les seconds, impropre à la consommation car *dessiné* sur une feuille (그림의 떡 / 絵に描いた餅). Si l'on demande à un enseignant français ce qu'il fait dans la vie, il répondra qu'il *fait le plus beau métier du monde*. L'enseignant coréen et japonais d'une seule voix répondront qu'ils *tiennent la baguette* (교편을 잡다 / 教鞭を執る).

2.3. ... Dans les parémies

A chacun sa croix, peut rétorquer une personne à une autre qui demande de l'aide, lui signifiant par là qu'elle-même se trouve dans une situation délicate. Les Coréens et les Japonais partagent le même proverbe entre eux : *Mon nez [coule de] 3 pieds* (내 코가 석 자 / わしの鼻が三尺). Parler ou médire sur une personne et vous ferez sortir le loup des bois (*Quand on parle du loup, on en voit la queue*). En Corée, c'est le tigre qui se manifestera (호랑이도 제 말하면 온다), et, au Japon, c'est une ombre qui fera son apparition (噂をすれば影がさす).

3. En guise de conclusion

D'une rare souplesse, l'enseignement/apprentissage de la phraséologie du français peut prendre la forme et le temps que l'enseignant voudra bien lui accorder, l'essentiel étant qu'il fasse profiter un minimum aux apprenants des richesses culturelles contenues dans chaque phraséologisme. Mais mal inspiré, il traitera les phraséologismes de manière expéditive, en les expliquant par un simple équivalent dans la langue première ou via un synonyme, à l'instar des méthodes FLE. Comme le fait remarquer Lieury (2005), plusieurs approches différentes d'un même sujet vont permettre de dégager du sens et donc permettre une meilleure mémorisation.

Concrètement, pour éviter en langue française qu'un apprenant coréen *rêve un rêve* (꿈을 꾸다) ou qu'un Japonais *voit un rêve*, les lexies simples (gardons l'exemple *rêve*) gagneraient bien plus à être traitées avec leurs collocats plutôt qu'à être mises en quarantaine juste avec un équivalent coréen (꿈) ou japonais (夢). En effet, les substantifs ne se rencontrent qu'en contexte où ils prennent sémantiquement leur essor grâce à leurs compléments favoris (*faire un rêve, réaliser un rêve, qqc de ses rêves, qqn de ses rêves, un beau rêve, un mauvais rêve, un rêve prophétique, le rêve américain, etc.*)

Au lieu d'expédier la locution *être le dindon de la farce* par un bref *se faire duper*, pourquoi ne pas renforcer sa signification par le visionnage de la pièce de Georges Feydeau, *le Dindon*, (et/ou par les deux adaptations cinématographiques) voire d'extraits si le temps ne le permet pas ? *Le Ballet des*

dindons, spectacle forain est une autre possibilité de raffermir la rétention chez l'apprenant. On peut encore recouper les informations avec les noms d'oiseaux en français qui ont généralement plus d'une acception, souvent péjorative (*un pigeon, un vautour, un corbeau, une grue, un vieux hibou, une vraie pie, la politique de l'autruche, une tête de linotte*). D'ailleurs, ne dit-on pas *donner des noms d'oiseaux* en guise d'euphémisme pour *injurier* ?

Les apprenants asiatiques ont montré et montrent toujours une grande motivation dans la découverte de la phraséologie française. Même en possession du sens, les référents culturels de l'Hexagone, fort différents des leur, les poussent systématiquement à s'aventurer au-delà des frontières purement linguistiques de chaque unité phraséologique. Cependant, l'apprenant se contente bien souvent du menu qu'on lui soumet. Il appartient donc aux acteurs du français langue étrangère (enseignants et éditeurs) de répondre convenablement à cette demande latente. Sir Terence Conran disait à ce propos que « les gens ne savent pas ce qu'ils veulent jusqu'à ce qu'on leur propose ».

Références...

... Bibliographique

BOLLY Catherine (2011) *Phraséologie et collocations*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.

GONZALEZ REY Isabel (2002) *La phraséologie du français*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

LIEURY Alain (2005) L'oubli, un processus normal, *Le Monde de l'Education*, n°337 juin 2005.

MEL'CUK Igor, POLGUERE Alain (2007) *Lexique actif du français*, de Boeck : Bruxelles :

REY Alain & CHANTREAU Sophie (2003) *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

ZINGLÉ Henri, BROBECK-ZINGLÉ Marie-Louise (2011) *Dictionnaire combinatoire compact du français*, Paris : La maison du dictionnaire.

... Sitographique

Le monde des phrases toutes faites

<<http://www.phraseonet.com/fr/index.html>>

Les expressions françaises décortiquées

<<http://www.expressio.fr/>>

Mots clés : *collocation, locution idiomatique, parémie, apprenant coréen/japonais, interculturel*

\

Étude des verbes pronominaux en français et des expressions équivalentes en thaï

Sudarat BUDDHAPONG

Université Silpakorn, Thaïlande (sudarat.buddha@yahoo.fr)

Ce travail est une étude des verbes pronominaux en français et des expressions équivalentes en thaï dont l'objectif est non seulement de montrer les ressemblances et les divergences entre le français et le thaï, deux langues typologiquement différentes, mais surtout d'améliorer l'enseignement de la grammaire française (les verbes pronominaux) aux apprenants, dont la langue maternelle est le thaï, à l'aide de l'analyse contrastive.

1. La linguistique contrastive et la didactique des langues

La linguistique, considérée comme l'étude scientifique du langage humain, comporte des disciplines connexes, parmi elles, la linguistique contrastive, par laquelle les linguistes comparent au moins deux langues naturelles entre elles. L'analyse contrastive des langues est un travail dont un des objectifs est d'améliorer la didactique des langues et de faciliter la traduction d'une langue vers une autre. Et en ce qui nous concerne, l'analyse contrastive nous aide à mieux constater les propriétés verbales du français et du thaï pour que l'enseignement de ce sujet se passe dans de meilleures conditions, autrement dit, soit plus efficace.

2. Le français et le thaï

Le français qui fait partie des langues du groupe romane est une des langues de la famille indo-européenne du type analytique avec l'ordre syntaxique SVO. Dans la catégorie verbale du français, il existe trois grandes catégories de verbes : verbes d'action (tels que *faire, prendre, réparer, courir*, etc.), verbes d'état (tels que *être, paraître, devenir*, etc. suivi d'un nom ou un adjectif comme attribut du sujet), et verbes pronominaux (un verbe toujours précédé d'un pronom personnel qui renvoie à la même personne que le sujet tels que *se suicider, s'emparer*, etc.).

Quant à la langue thaïe, même si son origine est discutée, on dirait plutôt qu'elle fait partie du groupe taï-kadaï, et sa famille serait sino-tibétaine, austronésienne, austro-thaïe, ou austrique. Le thaï est une langue isolante, amorphe, à tendance monosyllabique. L'ordre syntaxique est (S)V(O) où le sujet et l'objet peuvent être implicites. Les unités significatives sont invariables. De plus, le thaï possède des phénomènes de sérialisation verbale, avec des préverbes et des postverbes mais pas de

conjugaison verbale. Pour la catégorie des verbes en thaï, il y a deux grands groupes : verbes d'action (tels que **ทำ** /tham/ 'faire', **กิน** /kin/ 'manger', **พูด** /phû:t/ 'parler', etc.) et verbes d'état (tels que **สวย** /sŭaj/ 'être belle', **ดี** /di:/ 'être bon', etc.).

3. Les verbes pronominaux en français et les expressions équivalentes en thaï

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, la différence fondamentale sur le plan de la catégorie des verbes entre les deux langues est que le phénomène des verbes pronominaux comme dans le français n'existe pas en thaï. Au niveau de la pédagogie, comment les professeurs enseignent-ils à leurs élèves le trait grammatical d'une langue étrangère qui n'existe pas dans la leur ?

Dans l'analyse contrastive des langues, on obtient à chaque fois non seulement des points communs mais aussi des points différents. Il est moins compliqué, pour les professeurs, d'enseigner les points grammaticaux que deux langues partagent que d'expliquer les points différents, surtout, l'existence d'un phénomène linguistique dans une langue mais pas dans une autre. Dans ce cas-là, nous proposons de trouver des équivalents du point grammatical en question dans les deux langues, équivalents qui se rapprochent par la sémantique.

Pour le cas des verbes pronominaux qui existent en français mais pas en thaï, nous présenterons deux grandes catégories de verbes pronominaux en français et leurs expressions équivalentes en thaï :

3.1 Les verbes pronominaux ou les verbes essentiellement pronominaux

Dans ce groupe, les verbes sont toujours précédés d'un pronom personnel, sans lequel ils sont syntaxiquement et sémantiquement irrecevables. Autrement dit, ils ne s'emploient qu'à la forme pronominale ; par exemple, *se souvenir*, *s'enfuir*, *se suicider*. En thaï, il existe des verbes propres à exprimer la même notion comme **จำใจ ระลึกใจ** /camdâj/ /raluikdâj/ 'se souvenir', **หนี** /nī:/ 's'enfuir', **ลี้ภัย** /lī:phaj/ 'se réfugier', **ร้อง** /rò:ŋ/ 's'exclamer'. Par contre, certains verbes pronominaux en français comme *se suicider* correspondent aux verbes transitifs en thaï comme **ฆ่า** /khâ/ 'tuer' qui peut être toujours suivi d'un complément d'objet direct, et souvent d'un verbe adjectif **ตาย** /ta:j/ 'être mort, mourir', en plus éventuellement d'un pronom personnel **ตัวเอง** /tua ?e:ŋ/ 'soi-même' dans **ฆ่าตัว(เอง)ตาย** /khâ tua(?e:ŋ)ta:j/ 'tuer soi-même mort/mourir', c'est-à-dire 'se suicider'.

3.2 Les verbes à la construction pronominale ou les verbes occasionnellement pronominaux

Dans cette catégorie, les verbes ne sont pas toujours accompagnés du pronom personnel. Ils sont normalement des verbes transitifs qui s'emploient à la forme non pronominale, mais ils peuvent également s'employer avec une construction pronominale et ils expriment alors quatre types de sens.

- Les verbes pronominaux expriment le sens réfléchi quand le sujet du verbe subit l'action qu'il fait ; par exemple, *se laver, se lever, s'intéresser, s'inquiéter*, etc. En thaï, il existe des verbes transitifs comme **สนใจ** /sǒncaj/ 's'intéresser', **กังวล** /kaŋwon/ 's'inquiéter' et des verbes intransitifs comme **อาบน้ำ** /ʔà:pnám/ 'se laver', **ลุกขึ้น** /lúkkhūm/ 'se lever' qui correspondent globalement du point de vue sémantique.

- Les verbes pronominaux donnent le sens réciproque quand le sujet, qui est obligatoirement au pluriel, subit l'action l'un sur l'autre ; par exemple, *se parler, se rencontrer, s'inviter*, etc. Le thaï, quant à lui, expriment la réciprocité de l'action à l'aide d'un adverbe **กัน** /kan/ 'l'un et l'autre, réciproquement' comme **พูดกัน** /phû:tkan/ 'se parler', **พบกัน เจอกัน** /phòp kan, cɔ: kan/ 'se rencontrer'.

- Les verbes pronominaux manifestent le sens passif quand le sujet qui est toujours inanimé subit l'action ; par exemple, *se vendre, se construire, se fermer*, etc. Il existe en thaï des verbes réversibles qui peuvent être de sens actif ou passif, selon que le sujet est inanimé ou non, tels que **ขาย** /khǎ:j/ 'vendre, se vendre', **สร้าง** /sâ:ŋ/ 'construire, se construire', **ปิด** /pit/ 'fermer, se fermer'.

- Certains verbes à la forme non pronominale portent un sens différent de celui de la construction pronominale ; par exemple, *mettre et se mettre à (= commencer à), passer et se passer (= avoir lieu), rendre et se rendre (= aller)*, etc. En thaï, on utilise un verbe différent de sens spécifique pour chaque membre de la paire comme **วาง** /wa:ŋ/ 'mettre' et **เริ่ม** /rǐm/ 'se mettre à, commencer à', **ผ่าน** /phà:n/ 'passer' et **เกิดขึ้น** /kǎtkhūm/ 'se passer', **คืน** /khui:n/ 'rendre' et **ไป** /paj/ 'se rendre, aller'.

En bref, les verbes pronominaux en français correspondent en thaï à des verbes transitifs ou intransitifs, éventuellement construits avec un adverbe, et aux verbes passifs réversibles.

4. La didactique des langues : apprendre ce qui n'existe pas dans la langue des apprenants

Après avoir vu les verbes pronominaux en français et les équivalents en thaï, il nous semble important de connaître le niveau des étudiants pour pouvoir leur enseigner d'une manière plus efficace. Nous avons donc effectué un sondage dans lequel nous avons posé des questions sur la structure et le sens des verbes pronominaux en français. Selon notre sondage portant sur 42 étudiants de première année de licence, les apprenants trouvent difficile et compliqué le phénomène de l'apparition d'un pronom personnel antéposé au verbe. Et 9 sur 42 (21,43%) déclarent n'avoir aucune connaissance sur les différents types de sens des verbes pronominaux. Mais, parmi ceux qui connaissent les types de sens des verbes pronominaux, seuls 3 sur les 33 étudiants (ou 9,1%) peuvent distinguer les verbes pronominaux de sens réfléchi et ceux de sens réciproque. De plus, seuls 8 sur 33 (ou 24,24%) peuvent comprendre les phrases construites avec des verbes pronominaux de sens passif. Par contre, pour les questions de la structure, ces 42 étudiants ne savent même pas quels verbes sont des verbes toujours pronominaux. Autrement dit, ils ne connaissent pas la différence entre les verbes pronominaux et les verbes à la construction pronominale.

Afin de compléter ces insuffisances, il serait recommandé de commencer par des explications sur les types de verbes dans les deux langues. Puis, les enseignants devraient insister sur la divergence entre le phénomène de l'absence du pronom personnel devant le verbe en thaï et sa présence possible en français. Les professeurs pourraient expliquer ensuite les deux grands groupes des verbes pronominaux en français et les expressions ou les verbes équivalents en thaï avant de donner des exercices pour tester la compréhension des apprenants à la fin.

5. Conclusion

Après cette étude, nous avons constaté qu'il n'y a pas d'équivalence totale entre l'emploi de la construction pronominale en français et dans les langues qui ne le connaissent pas comme le thaï. De ce fait, l'enseignement des verbes pronominaux en français aux apprenants thaïlandais n'est pas très évident pour les professeurs thaïlandais. Mais lorsque l'on connaît bien les ressemblances, les divergences ou même les nuances mineures des langues en question, l'enseignement de langue, surtout des phénomènes grammaticaux n'existant pas dans une langue, ne serait plus un travail délicat. C'est parce que l'appréhension linguistique d'une langue par en partant d'une autre mène, au niveau pédagogique, à trouver de meilleurs moyens d'expliquer voire de meilleures explications.

Bibliographie

- DELOUCHE G. (2009) *Méthode de thaï, Volume 1*. Paris, l'Asiathèque.
- DUBOIS J. et al. (2007) *Grand dictionnaire de linguistique et sciences du langage*. Paris, Larousse.
- GSELL R. (1999) 'Sur le système aspecto-temporel du thaï standard', dans : *Actances 10*, Paris, LACITO, CNRS, pp. 27-47.
- MAINGUENEAU D. (2009) *Aborder la linguistique*. Paris, Éditions du Seuil.
- PERRET M. (1999) *Introduction à l'histoire de la langue française*. Saint-Just-la-Pendue, Sedes.
- RIEGEL M., PELLAT Ch. & RIOUL R. (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.
- SÖRES A. (2008) *Typologie et linguistique contrastive : théories et applications dans la comparaison des langues*. Berlin/Bruxelles, Peter Lang.

Mots clés : *analyse contrastive, didactique, français, thaï, verbe pronominal*

L'utilisation des pronoms personnels chez les apprenants Japonais du français

à l'oral– analyse comparative basée sur les corpus de conversation libre

Kaori SUGIYAMA

U. de Bordeaux 3 (CLLE-ERSSàB, UMR 5263) & U. des Langues étrangère de Tokyo
(sugiyamakaori@gmail.com)

0. Introduction

Cette recherche a pour but de comparer l'utilisation des pronoms personnels chez les apprenants Japonais du français avec celle des locuteurs natifs du français. Pour celle-ci, une approche basée sur les corpus, de par son caractère quantitatif - et donc objectif, est à privilégier. De plus, en ce qui concerne l'analyse de l'interlangue, les particularités des apprenants peuvent être mises en lumière au travers de l'analyse comparative proposée par Granger (1996) dans laquelle il compare la production orale chez les apprenants et les locuteurs natifs. Cette étude sera donc basée non seulement sur un corpus d'apprenants mais aussi sur un corpus de locuteurs natifs, dit corpus de référence.

1. Pronoms personnels du japonais et du français

Dans la langue japonaise, les pronoms personnels existent comme dans la langue française. Cependant, la différence la plus frappante représente qu'« *en dépit de l'abondance de pronoms personnels, leur emploi est nettement moins fréquent en japonais qu'en français. Ce fait découle, en partie, du système de l'expression de la politesse très développé en japonais* » (Shimamori 1994 :11). En connaissant les interlocuteurs ou toute autre personne concernée, ainsi que les relations interhumaines entre eux, les natifs japonais peuvent facilement deviner les agents et les patients par une forme verbale faisant allusion à la distance psychologique ou sociale et à la hiérarchie sociale parmi les personnes concernées. Shimamori (ibid 1994 :1) continue que « *l'emploi des pronoms personnels est pratiquement limité au cas où l'on ignore la relation existant entre les participants, et au cas d'une expression emphatique* ». Ce manque de sujets n'altère pas la compréhension des natifs du Japonais. En revanche, en français, la phrase verbale énonciative comprend au minimum deux mots: un sujet et un prédicat. Le sujet est exprimé le plus souvent par un nom ou un pronom. Il faut donc que les apprenants Japonais du français insèrent le sujet quand ils parlent le français.

A: kono ryōri **wo** tsukutta no?
ce plat OBJ¹ faire-ACC² P-fin³
“tu as fait ce plat? / c’est toi qui as fait ce plat?”

B: un tsukutta
oui faire-ACC
“oui, je l’ai fait / oui, c’est moi qui l’ai fait.”

2. Méthodologie

Cette recherche va utiliser la CIA (Contrastive Interlanguage Analysis) proposée par Granger (1996) : la comparaison du corpus d’apprenants avec celui de locuteurs natifs du français. Dans notre étude, nous avons comparé le corpus IPFC-JP, avec le corpus natif, qui est issu de plusieurs conversations libres entre étudiants, enregistrées en 2005 et 2010 à l’Université d’Aix-Marseille et qui est construit pour un projet en collaboration entre l’Université des Langues Étrangères de Tokyo et l’Université d’Aix-Marseille. Le corpus d’apprenants comprend des étudiants en études françaises qui ont entre un niveau introductif et un niveau avancé. Nous avons donc divisé les étudiants en deux groupes : d’une part les étudiants qui ont vécu dans les pays francophones pendant plus d’un an, et d’autre part les étudiants qui n’ont pas expérimenté un séjour en pays francophone.

Nous avons sélectionné les pronoms personnels sujets, dont ELLE, ELLES, NOUS, VOUS qui sont en COD, COI et attribut ont été exclus. Nous avons également compté les JE et les TU (y compris leur forme avec élision), ainsi les IL et les ILS. ON, qui est parfois exclus des pronoms personnels car classé comme pronom indéfini, est ici inclus comme objet d’analyse. Nous définissons la sur et la sous-utilisation d’un pronom personnel au moyen de la log-vraisemblance. Nous nous servons ici de cette statistique pour définir le «keyness» : la degré de particularité. Si la valeur de la log-vraisemblance est de plus de 100, nous considérons que le pronom personnel est sur-utilisé. Si cette valeur est de moins de -100, nous considérons que le pronom personnel est sous-utilisé.

¹ particule d’objet

² accompli

³ particule final

3. Question de recherches

Cette présentation prend comme centre d'intérêt les sur- et les sous-utilisations des pronoms personnels et leur spécificité. Ainsi, les sur- et sous-utilisations sont ce qui peut donner l'impression d'« étrangeté » aux oreilles des natifs. Les analyses des pronoms personnels sujets qui sont sur- et sous utilisés mettent donc en lumière un manque de « native-likeness » (*authenticité*).

Les questions de recherche sont donc les suivantes:

0. Les apprenants Japonais du français emploient-ils les pronoms personnels sujets significativement moins que les natifs, vu que les japonais les emploient moins dans leur langue maternelle ?
1. Le taux des occurrences des pronoms personnels chez les apprenants ressemble-t-il à celui des manuels?
2. Y a-t-il des pronoms personnels sujets plus-utilisés?
3. Quels sont les pronoms personnels sujets sous-utilisés?
4. Dans quel environnement les pronoms personnels sujets sont-ils sur- et sous-utilisés?

Pour répondre à ces questions, nous effectuerons tout d'abord l'analyse descriptive des deux corpus et nous comparerons les résultats entre eux. Nous comparerons ensuite le taux d'occurrence des pronoms personnels avec ceux des manuels. Après avoir distingué les sur-utilisations et les sous-utilisations des pronoms personnels, nous allons regarder dans quel environnement ces mots sont employés par les étudiants et également par les natifs.

Mots clés : *pronoms personnels, linguistiques de corpus, études comparatives*

Bibliographie

Granger, S. (1996) From CA to CIA and Back: An Integrated Approach to Computerized Bilingual and Learner Corpora, In. K. Aijmer, B. Altenberg & M. Johansson (eds.) Languages in Contrast. Text-based Cross-linguistic Studies. Lund University Press. pp. 37-51.

Shimamori, R. (1994) Grammaire japonaise systématique. Jean Maisonneuve.

L'enseignement du français dans un monde globalisé

- L'approche basée sur la tâche -

Ekuko TAKEUCHI

Université de Kobe (VZC05125@nifty.com)

1. De la méthodologie traditionnelle aux méthodes centrées sur la communication

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, les enseignants se sont longtemps attardé à la méthodologie traditionnelle et ont veillé à doter les élèves d'un bagage purement linguistique. Dans cette perspective, l'acquisition de la langue se faisait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire et par l'explication et la traduction mot à mot de textes littéraires. Pourtant la méthode grammaire-traduction était peu efficace pour pratiquer correctement une langue seconde. Enfin, vers le milieu du 20^e siècle, selon Germain (1993), on assiste à l'avènement de "l'ère scientifique" de l'enseignement des langues. Depuis, sur bon nombres de fondements scientifiques, plusieurs nouvelles méthodes ont été inventées pour améliorer l'enseignement des langues. Par exemple, la méthode SGAV fondée sur le structuralisme a mis l'accent sur la communication orale dans la langue parlée familière. Mais la production n'avait pas autant de valeur que la compréhension et les éléments acoustiques du langage. En essayant de remédier à certaines lacunes de cette méthode par rapport à la réalité de la langue, l'approche communicative a émergé, accompagnée entre autres des notions d'authenticité et d'objectifs communicatifs. En effet, l'approche communicative correspond à une vision de l'apprentissage focalisée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage à la forme et à la structure des langues qu'au contexte. En effet, l'évolution des théories linguistiques a permis d'instaurer un champ favorable à l'avènement de l'approche communicative. Mais c'est en 1975-1976⁴ où le Conseil de l'Europe a commencé à définir le Niveau Seuil pour toutes les langues d'Europe que les traits caractéristiques de l'approche communicative se sont réellement dessinés. C'est ainsi qu'un monde globalisé de l'après guerre va exiger que les pays européens ainsi que les autres pays du monde s'y adaptent. Dans un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger, la langue a été découpée pour la première fois, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. En effet, dans un

⁴ The Threshold Level a d'abord paru en 1975 en anglais, après quoi a paru, en 1976, Un niveau-seuil, qui s'en est fortement inspiré.

monde globalisé, la vitesse de circulation des informations a une part primordiale. Le déplacement massif des gens et le développement informatique augmentent la quantité même des informations qui circulent sur Internet ainsi que dans le monde réel. Nous allons donc attacher plus d'importance à une communication plus rapide et plus accessible comme Skype, l'email, Twitter, Facebook, etc. Dans cette situation, la communication orale et écrite acquiert plus d'importance. En effet, l'approche actionnelle qui est une version plus perfectionnée est née dans ce contexte. Voici la définition proposée par le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

La perspective privilégiée [...] est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR 2000:15)

« Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR 2001: 15)

Après l'approche communicative des années 80, l'approche actionnelle arrive au milieu des années 90. Celle-ci met l'accent sur les tâches à réaliser, en tant qu'acteurs sociaux, dans des circonstances et un environnement donnés et à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Dans la perspective de cette approche, l'accomplissement des tâches doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives ainsi que celui de la compétence à communiquer langagièrement.

2. Le contexte de l'apprentissage du français dans les universités japonaises

On peut maintenant se demander si les universités japonaises ont déjà relevé les défis linguistiques pour s'adapter aux nouveaux enjeux dans un monde globalisé. En effet, avant de mettre en oeuvre de la Réforme universitaire au Japon en 1991, la commission du ministère de l'éducation nationale avait déjà souligné la nécessité pour les étudiants d'apprendre des langues étrangères variées et d'acquérir une plus grande capacité à communiquer en langue étrangère afin de s'adapter à un monde de plus en plus globalisé. A vrai dire, il n'y a pas beaucoup de spécialistes de didactique du français langue étrangère dans les universités japonaises, car il n'existe pas de filière universitaire destinée à la formation des enseignants de français. En conséquence, ce qui compte dans l'enseignement du français à l'université, a longtemps été l'enseignement de la grammaire française et non pas la communication en français. Les pratiques consistaient à découper en parties un texte français et le traduire mot à mot en japonais. Même maintenant elles consistent souvent à comprendre les points grammaticaux dans un court dialogue, à prononcer à haute voix les phrases dans ce dialogue, et à faire

des exercices de grammaire. En effet, bien que les enseignants prennent conscience de la nécessité de changer cette méthode, ils n'arrivent toujours pas à adopter les méthodes qui s'adaptent aux nouvelles demandes sociales. Le problème est donc l'écart entre les demandes des étudiants et l'enseignement donné dans les universités.

J'ai constaté dans ma thèse de doctorat qu'une raison pour laquelle les enseignants-chercheurs-universitaires continuent à avoir peu d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères réside dans les modalités de la construction de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs universitaires. Puisque l'identité professionnelle est construite à travers les représentations conçues par eux-mêmes sur leur profession, j'ai donc analysé les représentations répétitives et dominantes sur l'enseignement du français recueillies à travers les récits des enseignants japonais de français qui enseignent dans une(des) université(s) japonaise(s). En effet, les représentations influencent fortement les pratiques de classe. La compréhension de ces représentations nous permettra donc de recréer l'enseignement du français donné dans les universités japonaises.

3. L'approche basée sur la tâche qui se situe dans la perspective de l'attention sur la forme

Par la tâche, les apprenants deviennent effectivement actifs car le travail d'équipe favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage.

En effet, l'approche actionnelle qui est basée sur la tâche, ainsi que l'approche communicative, met l'accent sur le processus plutôt que sur le produit de la communication. Comme l'indique Skehan (1998), si les approches ne mettent la priorité que sur le sens, elles prédisposent les apprenants à s'engager dans les tâches dans un mode communicatif sans se soucier de la complexité et de la précision de la langue. C'est pour cela que, si nous voulons qu'une approche d'enseignement basée sur la tâche soit fiable, il est nécessaire de trouver une façon de diriger l'attention des apprenants sur la forme sans perdre la valeur des tâches comme situation réelle de communication. Cette approche, dite celle du « focus on form » se focalise sur le système dans sa totalité, à la différence de celle du « focus on forms » qui se focalise sur les formes séparées. Elle favorise l'attention sur la précision de la langue, ainsi que d'autres compétences que la tâche développe. En effet, l'attention de l'apprenant se dirige vers le sens et lorsqu'un problème se présente, il y a une attention spontanée qui le dirige vers la forme. Il s'agit donc de sélectionner des tâches qui peuvent favoriser de la façon la plus naturelle possible le développement des compétences.

Dans mon intervention, je vais présenter les modalités que j'ai expérimentées dans ma classe tout en les adaptant à l'aide de certains changements pour obtenir les meilleurs résultats possibles et les avis des étudiants sur les effets de cette approche. Je vais également analyser les avantages et les inconvénients de son application.

Bibliographie

BEACCO, J.C. (1995). **La méthode circulante et les méthodologies constituées**, Le français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, 36-41.

Izumi, S. (2009). 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育, 大修館書店, 東京.

Doughth, C. and Williams, J. [edited by] (1998). **Focus on form in classroom second language acquisition**, Cambridge University Press, Cambridge, U.K.

Ellis, R. (1997). **Second language acquisition**, Oxford University Press, Oxford.

Germain, C. (1993). **Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire**, Clé International, Nathan, Paris.

Skehan, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**, Oxford : Oxford University Press.

Skehan, P. (2003). **Task-based instruction**, Language Teaching, 36, 1-14.

Takeuchi, E. (2011). **L’identité culturelle des enseignants japonais de français dans le cadre universitaire**, Thèse de doctorat non-publiée, Université Paris 3, France, Paris.

Mots clés : *approche basée sur la tâche, attention sur la forme, monde globalisé, université japonaise*

Prononciation du français, corpus phonologique et francophonie : sinon de la formation, du moins de l'information

Sylvain DETEY

Julien EYCHENNE

Université Waseda (detey@waseda.jp)

Université Hankuk des Etudes Etrangères (jeychenne@hufs.ac.kr)

1. La prononciation du français dans le monde et son enseignement en FLE

Très importante pour quelques passionnés, de si minime importance pour d'autres, marginale pour beaucoup, la prononciation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) a toujours eu une place quelque peu particulière. C'est sans doute que le terme « prononciation » a parfois pu tromper: tromper sur le rôle essentiel qu'ont joué les phonéticiens dans le développement de la didactique des langues en Europe au tournant du XIX^e siècle (Galazzi 2002), tromper sur le statut de la composante phonéto-phonologique dans les prémices des « approches communicatives » mis en place à travers la problématique Structuro-Globale Audio-Visuelle (Rivenc 2003), tromper sur l'articulation entre oralité et écriture dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Durand 2000, Detey 2005), tromper, enfin et surtout, sur ce qui, psycholinguistiquement et sociolinguistiquement, est en jeu derrière l'apparente trivialité du terme, à savoir, les compétences de production, de réception et d'interaction à l'oral (sans oublier les rapports entre oral et écrit). La prononciation ne se réduit évidemment pas à l'articulation phonétique : elle englobe l'ensemble des processus cognitifs *a minima* de surface qui permettent de produire, d'interpréter et *in fine* d'apprendre des unités lexicales, des constructions grammaticales, des séquences discursives, des nuances sémantiques ainsi que des effets et des valeurs socio-pragmatiques. Bref, derrière l'apprentissage de la prononciation figure celui de la parole, et donc de la langue. Inutile, dès lors, d'insister davantage sur son importance. D'autres questions se posent : comment l'enseigner ? (ou comment aider les apprenants à l'apprendre ?) Quoi enseigner ?

A une époque où l'agencement formatif entre le quoi/comment et l'enseigner/apprendre ne prête plus à débat, et où les techniques de correction phonétique ont été bien répertoriées (Lauret 2007), c'est davantage la question des outils de formation, d'auto-formation et d'enseignement disponibles qui se pose aux enseignants, en particulier lorsque ceux-ci sont sensibles à la dimension francophone de leur enseignement, et lorsque les objectifs d'enseignement/apprentissage accordent à l'oral une place non

négligeable. De nombreux apprenants de FLE dans le monde, notamment en contextes hétéroglottes éloignés des zones francophones comme le Japon ou la Corée, puisent en effet aujourd'hui une part de leur motivation dans la mobilité étudiante (France, Canada, Belgique, Suisse, Côte d'Ivoire, Maroc...) et dans l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (communautés virtuelles, partenaires linguistiques via des systèmes tels que Skype, etc.), si bien que leurs enseignants sont parfois amenés à renouveler leur approche de l'oral, en tenant notamment mieux compte d'une de ses caractéristiques inhérentes, la variation. Variation phonétique, certes, mais également phonologique, morphologique, lexicale, syntaxique, discursive et pragmatique évidemment. Les enseignants sont alors renvoyés aux « fondamentaux » : qu'est-ce que le français oral et quel français oral enseigner ? Une interrogation si ambitieuse, qui se décline ensuite en questions plus élémentaires : doit-on encourager les étudiants à prononcer telle liaison ou non, tel « e muet » ou non, doit-on leur enseigner un système à trois ou quatre voyelles nasales, doit-on systématiquement appliquer la loi de position ou tenir compte de certains principes orthoépiques reflétant les liens entre grammaire et prononciation (p. ex. réalisation ouverte ou fermée du /E/ au conditionnel ou au futur simple), etc. Ce dernier exemple souligne ici encore l'importance des enjeux de l'apprentissage de la 'prononciation' : celui de la grammaire, du lexique, de la lecture, de la compréhension et de la compréhensibilité orale, bref, celui de la langue et des habiletés qu'elle met en jeu, avec, en arrière-plan, une notion cruciale, celle de la norme, déclinée au pluriel (descriptive, prescriptive, pédagogique).

2. Quelles normes et quelles ressources ?

Le recours à la notion de 'français standard' n'est guère d'un grand secours pour l'oral (Laks 2002), d'autant que celle-ci est de plus en plus délaissée au profit de celle de 'français de référence' (Morin 2000, Lyche 2010). C'est donc, à défaut de formation (Gil 2012), un besoin d'information qui se fait véritablement sentir dans la communauté enseignante. De nos jours, de grands projets de recherche sur corpus, soutenus en France par la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (DGLFLF), permettent d'apporter des réponses correspondant, non aux seules intuitions des linguistes et aux jugements prescriptivistes des grammairiens, mais aux usages réels de la parole contemporaine dans l'espace francophone (p. ex. au sujet de la liaison voir Eychenne 2011). Si l'on souhaite préparer les étudiants à interagir avec des francophones de tous horizons, y compris ceux dits 'non natifs' (Detey & Racine 2012), il faut ainsi s'informer autant que possible sur la réalité des usages, avant de pouvoir en envisager un traitement didactique. Conscients de ce besoin, les participants au projet de recherche *Phonologie du Français Contemporain : usages, variétés, structure* (PFC, Durand, Laks & Lyche 2009, Eychenne & Laks 2012) ont mis en œuvre plusieurs chantiers destinés à favoriser la diffusion des résultats de leurs recherches auprès des enseignants de

français, sous forme de ressources accessibles gratuitement en ligne (www.projet-pfc.net) ou de volumes à visée pédagogique (Detey, Durand, Laks & Lyche 2010, à paraître). L'étude du français parlé dans le monde francophone, grâce à sa base variationniste, permet en outre de revaloriser le statut francophone des apprenants, ainsi que celui des enseignants dits 'non natifs', puisque leurs variétés de français peuvent, dans une certaine mesure, être considérées comme des variétés de plein droit. Toutefois, seuls de grands projets sur corpus outillés (Eychemme, Navarro, Tchobanov & van Leussen, à paraître), comme PFC pour les natifs ou IPFC (*InterPhonologie du Français Contemporain*, Detey & Kawaguchi 2008, Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012) pour les 'non natifs', sont à même de guider les concepteurs pédagogiques et enseignants dans leurs choix et actes didactiques. Encore faut-il qu'ils en soient informés.

Bibliographie

- Detey, S. (2005). Utiliser l'écrit au service de l'oral. *Le français dans le monde* 342, 38-40.
- Detey, S., J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement* (avec DVD). Paris : Ophrys.
- Detey, S., J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.) (à paraître). *Varieties of Spoken French: a Source Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*. MSH : Paris.
- Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée* 17 (1), 81-96.
- Durand, J. (2000). Oral, écrit et faculté de langage. In Guillot, M. N. & Kenning, M.-M. (éds), *Changing Landscapes in Language and Language Pedagogy*. Londres: AFLS/CILT, 40-72.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds), *Phonologie, variation et accents du français*. Paris: Hermès, 19-61.
- Eychemme, J. (2011). La liaison en français et la théorie de l'optimalité. *Langue Française* 169 : 79-101.
- Eychemme, J. & Laks, B. (2012). Le programme *Phonologie du français contemporain* : bilan et perspectives. *Revue française de linguistique appliquée* 17 (1), 7-24.
- Eychemme, J., Navarro, S., Tchobanov, A., van Leussen, J.-W. (à paraître). Approaching variation in PFC : the tools. In Detey, S., Durand, J. Laks, B. & Lyche, C. (éds).

- Galazzi, E. (2002). *Le son à l'école : phonétique et enseignement des langues (fin XIXe siècle – début XXe siècle)*. Milan : Editrice La Scuola.
- Gil Fernández, J. (2012). L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée* 17 (1), 75-80.
- Laks, B. (2002). Description de l'oral et variation : la phonologie et la norme. *L'information grammaticale* 94, 5-10.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Lyche, C. (2010). Le français de référence : éléments de synthèse. In Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds), 143-165.
- Morin, Y.-C. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 26 (1-4), 91-135.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC). In Kamber, A. & Skupiens, C. (éds), *Recherches récentes en FLE*. Berne: Peter Lang, 1-19.
- Rivenc, P. (éd.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Tome 3 : Méthodologie*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Sitographie

Corpus de la parole : <http://corpusdelaparole.tge-adonis.fr/>

PFC : <http://www.projet-pfc.net>

IPFC : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc>

Mots clés : *prononciation du français, corpus, francophonie, formation d'enseignants*

Comment concevoir un cours de français dans un milieu multilingue?

E-Jung CHOI
Université féminine d'Ewha (ejungchoi@gmail.com)

1. L'objectif

Cette présentation a pour but de réfléchir à la manière dont on conçoit les cours de français dans un milieu de plus en plus multilingue. Précisément, en nous appuyant sur la multicom pétence que développe Vivian Cook, nous aimerions proposer deux types de cours de français où s'intègre activement la connaissance de l'anglais.

Aujourd'hui, en Corée, dans le système éducatif actuel, tous les élèves apprennent l'anglais comme première langue étrangère dès l'école primaire; par la suite, la plupart d'entre eux auront l'occasion d'apprendre une deuxième langue étrangère au lycée, et certains à l'université. Dans cette situation, les élèves sont fortement motivés pour apprendre l'anglais. Cette situation n'est pas nécessairement le cas pour leur deuxième langue étrangère. Pour des raisons pratiques (facilité d'apprentissage, utilité dans la société coréenne) beaucoup d'élèves choisissent le japonais et le chinois au lycée et à l'université; en ce qui concerne le français, il y a une certaine quantité d'étudiants qui veulent apprendre le français à l'université, mais ils s'arrêtent souvent au niveau débutant (après un seul semestre) et ne poursuivent pas leurs études à un niveau plus avancé.

Afin de remédier à cette situation et ainsi favoriser le multilinguisme parmi les apprenants de langues étrangères, nous proposons des cours de français conçus à cette fin. Nous croyons que l'intégration de la connaissance de l'anglais dans un cours de français est bénéfique aux apprenants aussi bien au niveau linguistique que culturel.

2. La notion de multicom pétence

D'après Cook (1995), la multicom pétence est un concept qui désigne la « connaissance de plus d'une langue chez un apprenant ». Plus précisément, c'est une « connaissance qui se compose de la compétence linguistique de sa langue maternelle et des interlangues de sa deuxième langue, de sa troisième langue, etc. » Chez l'apprenant, ces langues interagissent aux niveaux lexical et syntaxique. D'après Cook, la tâche des enseignants est de planifier des cours qui favorisent l'interaction entre les langues pour mieux enseigner la langue étrangère.

La théorie de Cook propose aux enseignants les suggestions suivantes: 1. déterminer les objectifs du cours d'une langue étrangère de manière réaliste (ici, le but n'est certainement pas d'atteindre la compétence des locuteurs natifs); 2. considérer la langue maternelle (et d'autres langues) que les apprenants connaissent déjà plutôt comme un avantage qu'un inconvénient; 3. concevoir les cours de langue de telle manière que les nouvelles connaissances s'intègrent bien à celles déjà acquises par les élèves.

Du point de vue linguistique, le français et l'anglais sont typologiquement plus proches que ne le sont le coréen et le français. Ces deux langues partagent le même alphabet, la même structure de base (langue SVO) et un grand nombre de mots d'origine latine.

3. Les types de cours proposés

Ainsi, j'aimerais proposer deux cours de français adaptés aux étudiants coréens. La présentation de ces cours s'appuie sur nos expériences d'enseignement à l'Université d'Ajou.

3.1. Le cours de français enseigné en anglais

Ce cours pour les vrais débutants est dispensé en anglais. Dans cette méthodologie, l'enseignant peut s'aider d'un manuel avec des explications de grammaire en coréen, des dialogues traduits en anglais, et des présentations powerpoint (visualisation du matériel pédagogique). Dans ce cours, les élèves apprécient le fait qu'ils peuvent suivre le cours en anglais, leur langue favorite, et le fait qu'ils puissent profiter de « l'effet d'épargne », c'est-à-dire sans passer par des apprentissages entièrement nouveaux (De Bot *et al.*, 2005). Du point de vue culturel, l'enseignant qui parle anglais à la manière d'un locuteur non-natif peut motiver les élèves et ainsi les encourager à s'exprimer spontanément en anglais et en français dans le cours. Le but de ce cours est évidemment l'apprentissage du français, mais il faut que les enseignants comprennent bien que cet apprentissage sera d'autant plus efficace qu'il se fait par l'usage de l'anglais et par la co-existence de plusieurs langues et cultures (Gohard-Radenkovic, 2013).

3.2. Le cours de stylistique comparée du français et de l'anglais

Ce cours est destiné aux étudiants avancés en français. Afin de concevoir ce cours, l'enseignant doit identifier les problèmes linguistiques des élèves dans ces deux langues et déterminer les thèmes principaux à enseigner. Dans ces efforts, l'enseignant peut s'aider de manuels de stylistique comparée

du français et de l'anglais, publiés en France. L'enseignant peut d'abord déterminer cinq ou six grands thèmes (présentation de soi, description de quelqu'un, récit d'événements, etc.) à aborder au cours du semestre. Dans le cours, il peut faire comparer les structures et le vocabulaire typiques des deux langues, par thèmes, avec des exemples concrets. Pour ce cours, il s'avère important de bien déterminer les niveaux d'anglais et de français séparément, puisque chaque élève aura des compétences différentes dans ces deux langues. Idéalement, ce cours se déroulera sur deux semestres, le premier semestre étant destiné à l'initiation des élèves aux bases théoriques et le second semestre à la pratique intensive des structures et du vocabulaire appris au premier semestre .

4. La conclusion

Ces cours s'avèrent fructueux à plusieurs niveaux. D'abord, les élèves apprennent plus efficacement le français et l'anglais. Par un « effet d'épargne », ils apprennent le vocabulaire et la grammaire du français en moins de temps. De plus, les élèves peuvent se familiariser avec des formes d'auto-apprentissage, en comparant des langues typologiquement proches, comme le français et l'anglais, le coréen et le japonais. C'est un avantage à long terme dont peuvent profiter les élèves qui doivent renouveler leur connaissance des langues au cours de leur vie. Finalement, l'attitude ouverte de l'enseignant dans ces cours préparera mieux les élèves à l'environnement de plus en plus multilingue de demain. Par ailleurs, au-delà des bénéfices linguistiques évidents, les élèves découvriront une ouverture d'esprit et une souplesse d'attitude envers différentes cultures, ce qui les aidera à devenir des apprenants autonomes.

Bibliographie

- De Bot, K. *et al.* (2005), *Second Language Acquisition*, Abingdon & New York, Routledge.
- Chuquet, H. *et al.* (1989), *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais ↔ français*, Paris, Ophrys.
- Cook, V. (1995), "Multi-competence and the learning of many languages", in *Language, Culture and Curriculum*, 8, pp. 93-98.
- Gohard-Radenkovic, A. (2013), Analyse réflexive des besoins des enseignants de français en Corée du Sud. Nouvelle conceptions en didactique des langues: les "approches plurielles". Manuel du stage pour les enseignants du FLE, Séoul, 27-29 juin, 2013.
- 박만규. (2011), 『Mon français est riche! - méthode de français. Niveau débutant』, 동남문화사.

Mot-clés : *multicompetence, multilinguisme, anglais, stylistique comparée*

Entraînement phonétique des voyelles françaises pour les étudiants japonais

Utako KIKUCHI

Université Kansai (ukikuchi@zephyr.dti.ne.jp)

Les voyelles nasales et la consonne [r] attirent, par leur caractéristique acoustique particulière, l'attention des apprenants dès le début de leur apprentissage. Ils s'efforcent de les reproduire et certains y parviennent par une simple imitation. Par contre, ils ne prennent guère conscience de leur incapacité à distinguer la voyelle [u] par opposition à [ø] [œ] et [ɔ]. Incapables, parce que sur le plan acoustique, la voyelle japonaise équivalente qui s'écrit [w] se situe près du centre du triangle vocalique; ainsi a-t-elle un timbre plus proche de [ø] et, avec sa chute fréquente, une valeur phonologique proche de [ɔ]. Par ailleurs, elle ne nécessite pas la projection labiale et, comparée à la voyelle française [u], son ouverture est plus large et le point d'articulation est bien plus en avant, d'où une utilisation de [w] à la place des [u] [ø][œ] et [ɔ]. Donc, avant de s'entraîner à prononcer les voyelles composées qui n'existent pas en japonais, il est indispensable de maîtriser la voyelle [u], distincte des voyelles composées, en positionnant le point d'articulation bien en arrière de la cavité buccale et en projetant les lèvres en avant.

Il faut donc que l'enseignant corrige l'apprenant avec insistance, ou qu'il utilise un système visuel, qui mette en évidence l'écart de la position du point d'articulation par rapport au modèle. Nous avons mis au point un programme informatique qui montre sur l'écran la position des voyelles prononcées par les apprenants. Nous avons d'autre part analysé la progression et l'acquisition du système phonologique du français chez quelques étudiants japonais qui, grâce à une correction phonétique constante, ont réussi à acquérir à prononcer la voyelle [u] français. Ces étudiants en question s'entraînent par ailleurs chez eux à l'aide du programme visuel d'entraînement phonétique que nous avons développé. Nous en ferons une petite démonstration au moment de la communication.

Besoins et compétences en français à des fins de communication professionnelle

HAN MinJoo

Université Ewha (minjoo@ewha.ac.kr)

Constat et problématique:

En Corée comme dans les autres pays du monde, les jeunes diplômés souffrent du manque de débouchés.¹ La plupart des étudiants² veulent travailler à la fin de leurs études universitaires. Il n'est pourtant pas facile pour eux de choisir un travail qui leur plaît et qui permet de mettre en valeur la spécialisation de leurs études universitaires. Dans le cas des étudiants du département de français, beaucoup d'entre eux préfèrent travailler dans une entreprise française pour pouvoir pratiquer le français. Mais on constate actuellement que cette langue, étudiée sur plusieurs années leur offre très peu de débouchés professionnellement intéressants sur le marché du travail, surtout qu'elle n'y constitue pas un outil de communication efficace.

Dans cette situation, il nous paraît nécessaire de réfléchir à l'avenir professionnel des étudiants spécialisés en français et de connaître plus profondément la réalité professionnelle du travail en français. C'est pourquoi nous avons recueilli des opinions d'employés coréens sur leur vie professionnelle. Et ceci, dans le but de mieux préparer les étudiants aux besoins et attentes de la part du marché du travail en français.

But:

Notre recherche s'articule autour de trois objectifs : 1) identifier les besoins, compétences et qualités demandés au travail; 2) analyser les difficultés rencontrées dans le travail; 3) proposer des éléments nécessaires pour une élaboration des cours de type professionnel.

Instrument et méthode:

Nous avons mené une micro-enquête (un questionnaire suivi d'un entretien semi-directif)

¹ Le taux d'emplois en moyenne des étudiants de la faculté des lettres représente entre 50 et 55% environ (tous les domaines d'emplois confondus).

² Dans le cas d'une université à Séoul, chaque année depuis 3 ans, entre 15 et 20% poursuivent leurs études en Maîtrise dans divers domaines tandis que plus de 80% veulent trouver un métier.

auprès des employés coréens et des employeurs français/coréens dans des entreprises françaises installées en Corée.

Nous avons analysé des entretiens, interprété les témoignages selon une approche socio-anthropologique en catégorisant les thèmes importants de la vie professionnelle, par exemple les attentes, les besoins, les compétences, les qualités, les difficultés, les stratégies, etc.

Analyse:

Parmi des catégories, sans développer en détail, nous n'allons mentionner ici que quatre points.

1. Rôle et statut du français

Comme on le constate depuis déjà assez longtemps, le français joue un rôle de moins en moins important en tant que langue de travail même au sein des entreprises françaises. Seul dans les institutions administratives françaises³, on utilise le français comme langue de travail. Sinon, dans les autres fonctions, l'anglais remplace déjà le français sauf dans la fonction de secrétaire d'un chef expatrié français.

2. Compétences et qualités nécessaires

Trois domaines sont relevés. D'abord, le domaine linguistique : la compétence linguistique, c'est-à-dire communicative en français ne suffit plus. Un très haut niveau à la fois en français et en anglais est vivement recommandé. Pour le français, l'importance de la compétence orale est prépondérante. Les compétences en lecture et en écriture viennent après. Mais dans tous les cas, ce qui est vraiment important, c'est de pouvoir communiquer de façon persuasive et raisonnée dans le cadre d'une communication professionnelle en français. Surtout quant à la production écrite, il faut une écriture argumentée ayant une organisation logique, quel que soit le type de discours demandé. C'est en effet, une compétence que les interviewés ont trouvée difficile et qu'ils maîtrisent le moins surtout au début de leur travail.

Ensuite, le domaine culturel: pour mieux accomplir les tâches communicatives en français, les connaissances et les compétences culturelles et interculturelles sont également nécessaires. Travailler avec les Français ne se limite pas seulement à la communication linguistique. Les réponses des interviewés nous signalent de distinguer deux types de cultures. Le premier concerne la culture française. Ici, il s'agit de la culture quotidienne ou anthropologique des Français et leurs relations avec leurs partenaires de travail. La façon dont ils pensent, regardent

³ par exemple, au poste d'expansion économique attaché à l'Ambassade de France.

les choses, se comportent, s'expriment, etc. La compréhension des habitudes, des pratiques socio-culturelles quotidiennes sont importantes pour comprendre ensuite leurs comportements et pratiques professionnels. Le second type de culture concerne la culture coréenne. Beaucoup de gens interviewés ont avoué que la connaissance insuffisante de leur propre culture avait causé des problèmes dans les activités professionnelles. Pouvoir parler de sa propre culture en français constitue un outil de communication professionnelle important.

Et puis, le domaine affectif: un point commun vivement recommandé par tous les interviewés, c'est l'importance de l'attitude et de la personnalité. Même si cette qualité affective ne concerne pas directement la compétence linguistique, les employés et les employeurs les considèrent très importantes. Ils disent que l'attitude bienveillante et le comportement coopérative sont les qualités-clés pour travailler ensemble, pour mener à bonne fin une tâche mais ces qualités manquent souvent chez les jeunes collègues du travail.

3. Difficultés rencontrées

Nous avons dégagé les difficultés professionnelles d'ordre linguistique, culturel et interculturel. Puisqu'une bonne partie des difficultés d'ordre linguistique relèvent des compétences linguistiques que nous venons de décrire, nous porterons ici notre attention plutôt sur celles d'ordre culturel et interculturel.

La réponse la plus significative était "les difficultés relationnelles". Ce n'est pas un problème spécifique dans les entreprises françaises mais il peut exister dans tous les postes de travail. Pourtant il faudrait comprendre que les employés coréens connaissent ces difficultés des deux côtés, c'est-à-dire avec les collègues ou supérieurs coréens d'un côté et avec les homologues français de l'autre côté. Nous avons pu distinguer deux types de difficultés : les difficultés avec les collègues coréens sont plutôt générationnelles tandis que celles avec les Français viennent du statut et de la position dominant-dominé quel que soit l'âge des partenaires.

Premièrement, entre les Coréens, l'ancienneté joue un rôle important comme dans les entreprises coréennes. Les réponses de nos interviewés témoignent que la jeune génération a du mal à accepter ce point car la principale raison pour laquelle ils ont choisi une entreprise française, c'est pour travailler en position égalitaire. Ce point de vue devient la source de conflits professionnels. Par exemple, quand il y a un problème professionnel que les jeunes ne sont pas capables de résoudre, cette attitude les empêche d'aller demander de l'aide aux plus âgés par peur de porter atteinte à cette relation non hiérarchisée. Ils pensent qu'en demandant quelque chose, ils se mettent en position inférieure. Les plus âgés les trouvent immatures et jugent qu'ils ne pensent qu'à eux sans pouvoir réfléchir à l'ensemble du travail.

Deuxièmement, il s'agit des conflits entre les employés coréens et les Français. Puisqu'ils travaillent dans des entreprises françaises, il arrive souvent que la position des Français au travail soit supérieure par rapport aux employés coréens. Dans ce cas, le conflit vient de l'attitude et du comportement des Français vis-à-vis de leurs collègues coréens et de leur style de travail, autrement dit leurs pratiques professionnelles. Si la personne en question a un poste supérieure, ce qui est souvent le cas, les employés coréens doivent s'adapter à leur manière de travailler car les témoignages nous disent que les Français ne changent pas d'attitude. Une de nos interviewés parle des difficultés qu'elle ressent tous les jours dans son travail et qui nuisent de plus en plus à la motivation professionnelle. Celles-ci sont liées en premier lieu à sa maîtrise de français : si elle a un très bon niveau en français, le texte qu'elle rédige doit quand même être corrigé par un Français natif. Cette situation la met toujours en position de dominée par la seule raison linguistique. En sachant que de telles limites professionnelles infranchissables existent et que cette situation ne changera pas avec le temps ou avec l'âge, elle se sent découragée par son environnement de travail surtout quand elle travaille avec un partenaire natif d'un jeune âge et avec peu d'expérience dans le travail.

Nous avons pu relever ce genre de découragement dans plusieurs témoignages. Il est de plus en plus fréquent que les expatriés français plus ou moins jeunes arrivent au poste de chef du bureau, tandis que l'âge des employés coréens augmente. Tout en sachant que la responsabilité et l'hierarchie ne viennent pas de l'âge, ni de l'ancienneté, les employés coréens ont du mal psychologiquement et éprouve un sentiment difficile à gérer, dû à la tradition culturelle liée à la différence d'âge.

4. Résolution des conflits

D'après les résultats de notre enquête, les employés coréens préfèrent ne rien dire quand il y a des conflits ou des problèmes dans le travail. Les non-dits professionnels sont largement répandus, ce qui ressemble beaucoup à la manière coréenne d'aborder des problèmes dans les entreprises coréennes. Seulement dans certaines réponses peu nombreuses dont les interviewés sont très jeunes, une autre approche a été dégagée, c'est-à-dire la discussion directe et immédiate avec les personnes concernées (français ou coréens), quels que soient leur statut et leur ancienneté. Le choix d'une approche résulte essentiellement de la compréhension profonde de la culture d'entreprise et des expériences professionnelles.

En guise de conclusion:

Pour préparer les étudiants au travail en français et au monde professionnel, nous avons relevé plusieurs éléments et les avons catégorisés en trois volets : la compétence linguistique, le culturel et l'attitude/ le comportement. Au-delà d'une compétence en communication générale en français, celle à des fins professionnelles dans des domaines spécialisés est impérative. Les connaissances et compétences de la culture anthropologique des Français ainsi que celles de sa propre culture sont recommandées. Quant à l'attitude et au comportement, il faudrait d'abord comprendre la culture d'entreprise pour laquelle on veut travailler. Et puis il serait nécessaire, dans le cadre des formations, de faire des expériences réelles ou simulées en menant un projet de travail ou en accomplissant des tâches professionnelles individuelles et en équipe. Les programmes du département de français devraient tenir compte de cet aspect pour les étudiants qui vont entrer dans la vie socio-professionnelle.

Pratiques et concepts grammaticaux du JLM et du JLE : propositions pour une grammaire contextualisée du FLE

Franck DELBARRE

Université des Ryukyus (frankdb@ll.u-ryukyu.ac.jp)

1. Introduction

Les grammaires japonaises du FLE ne semblent pas comporter de description des concepts grammaticaux du français autre que celle employée en français langue maternelle, malgré un métalangage parfois différent. On se demandera dans quelle mesure une contextualisation de la grammaire du FLE est possible et quelles difficultés peut rencontrer un tel projet didactique, dans la mesure où les grammaires du FLE publiées au Japon en japonais ne font que reprendre la présentation, le discours et la terminologie grammaticale du français langue maternelle traduits en japonais. Par ailleurs, une brève observation des manuels de JLE publiés au Japon nous permettra de voir en quoi le FLE peut s'inspirer du JLE pour opérer une contextualisation des manuels de FLE à l'usage des japonophones.

2. Les catégories grammaticales actuelles des mots en japonais langue maternelle

En grammaire scolaire du japonais, les catégories de mots sont appelées *hinshi* 品詞 (mots de distinction). C'est en 1890, avec le besoin de catégoriser systématiquement les mots du dictionnaire sur le modèle occidental que la nomenclature actuelle quant aux catégories grammaticales a été adoptée dans ses grandes lignes suite aux travaux d'Ôtsuki (Moriyama & al, 2011).

Les familiers des grammaires du FLE rédigées en japonais ne manqueront pas de remarquer les termes communs utilisés pour décrire le français et le japonais. Mais il ne s'agit ici que des catégories grammaticales. Le métalangage de la grammaire du FLE/FLM et du JLE/JLM emploie bien d'autres termes en commun. En revanche, on remarquera que le japonais fait usage de termes différents de la grammaire française (en japonais) pour décrire des faits linguistiques qui ne se rencontrent a priori pas en français.

3. La grammaire contextualisée du FLE de demain

3.1. Un métalangage en partie commun aux grammaires française et japonaise de langue japonaise, mais insidieux

Moriyama & al (2011) soulignent que, puisque les dictionnaires de japonais comportent du métalangage se référant notamment aux catégories grammaticales, il est nécessaire aux enfants japonais d'avoir connaissance de la grammaire scolaire en tant que culture générale, le métalangage ayant trait à la langue maternelle devant contribuer à augmenter la conscience linguistique de ses locuteurs (cela n'est d'ailleurs pas sans intérêt dans l'apprentissage d'autres langues, bien que Moriyama et al n'en parlent pas).

Mais il s'avère que les apprenants japonophones du FLE ne savent pas forcément à quoi le métalangage du FLE (même traduit en japonais) renvoie exactement dans la langue étrangère étudiée, que la terminologie ressemble à celle utilisée pour leur langue maternelle ou l'anglais ou qu'elle soit différente. Or, beaucoup d'ouvrages de FLE (grammaire ou manuel de communication) emploient la terminologie grammaticale habituelle en les tenant pour acquis par les apprenants.

Ces différences de natures fonctionnelle et catégorielle dans le métalangage entre les deux langues ne sont sans doute pas sans poser problème aux apprenants dans l'utilisation du métalangage du FLE, car les termes japonais utilisés pour rendre compte de la grammaire du FLE ne recouvrent pas les mêmes réalités linguistiques. Ce constat ne facilite apparemment pas la tâche dans la perspective de la contextualisation grammaticale. Mais, même sans être pour autant facile, cela est aussi l'une des clés de cette contextualisation car une attention accrue donnée aux sens des termes métalinguistiques communs aux deux langues mais distincts quant au réalités de leurs propriétés grammaticales diverses ne peut qu'aider à orienter tout essai de contextualisation métalinguistique de la grammaire du FLE.

3.2. Le métalangage du JLE en langue japonaise

En dehors de la grammaire scolaire du japonais langue maternelle existe une autre grammaire du japonais langue étrangère qui, bien que liée naturellement à la grammaire du japonais langue maternelle, tout comme celle du FLE est traditionnellement tributaire de celle du FLM, n'est pas sans s'en démarquer sensiblement. Ainsi, le *Nihongo bunpô Handbook* (Guide de grammaire japonaise, 2000), sans négliger le discours grammatical en cours en langue japonaise sur le japonais lui-même et auquel elle se réfère toujours sous des termes tels que *gakkô bunpô de...* (dans la grammaire scolaire,...), préfère traiter des mêmes concepts de manière plus pragmatique et moins théorique. C'est-à-dire qu'elle aborde ces mêmes concepts en leur

donnant des noms parfois différents reflétant leurs fonctions sémantiques dominantes dans la phrase.

Les grammaires du JLE tendent à privilégier des étiquettes qui identifient immédiatement la forme verbale requise morphologiquement plutôt que d'utiliser un terme métalinguistique spécialisé et abstrait aux yeux des apprenants du JLE: forme en *-ru* plutôt que *shūshikei* (forme conclusive), forme verbale devant *-masu* plutôt que *renyōkei* (radical verbal utilisé dans certaines conditions), etc. Cette même grammaire du JLE préfère ainsi ne pas chercher à catégoriser grammaticalement certaines expressions difficiles à classer .

3.3. Quelles possibilités pour une grammaire contextualisée du FLE ?

3.3.1. La contextualisation du métalangage

Dans une grammaire contextualisée du FLE, nous avons (au moins) deux options possibles quant à la manière de contextualiser la grammaire du FLE terminologiquement.

On peut d'abord simplement faire le choix de laisser tomber tout métalangage jugé trop technique ou abstrait, et préférer insister sur le sens et l'emploi des formes grammaticales sans les étiqueter précisément à l'imitation de la grammaire du JLE que nous avons évoquée. Mais cette démarche a ses limites.

Ou loin de supprimer le métalangage comme on a pu le suggérer, on doit au contraire l'expliquer davantage, et mettre en évidence à quoi il peut se rapporter en japonais, L1 des apprenants japonophones, et dans la langue cible. Cette exigence de clarification du métalangage du FLE se justifie en ce que ce dernier n'est en rien universel à toutes les langues (il diffère même dans les langues voisines du français).

A la manière du JLE, on peut aussi avoir intérêt à adapter le métalangage. Cela peut se faire en fonction de réalités linguistiques plus adaptées aux systèmes linguistiques étudiés ou en présence: on peut, pourquoi pas, proposer de « nouvelles étiquettes » .

Une des limites de cette entreprise de contextualisation grammaticale du FLE est dans le fait que la description grammaticale des langues est en constante évolution, pas seulement parce que la langue elle-même évolue, mais aussi parce que les concepts grammaticaux évoluent, et toute contextualisation terminologique du FLE devrait aussi accomplir un constant effort d'actualisation. C'est en partie de cette constatation que nous proposons une approche contextualisante de la grammaire du FLE qui ne soit pas uniquement tributaire du bon vouloir de l'évolution terminologique des langues respectives et qui se fonde sur d'autres aspects de la L1 des apprenants.

3.3.2. Contextualisation des manuels et curricula du FLE

Parmi les types de contextualisations définis par Coste (2007), on trouve les ouvertures pédagogiques et méthodologiques, ce qui inclut évidemment la grammaire. Par grammaire, on n'entend pas seulement l'objet « grammaire » sous la forme des règles de grammaire comme on le comprend trop souvent, mais aussi la manière dont la présenter. « présenter » suggère autant la contextualisation du métalangage comme vu ci-dessus que le point de vue pédagogique grammatical lui-même, reflété à travers le curriculum d'apprentissage et prenant en compte la L1 des apprenants et sa manière d'exprimer syntaxiquement notamment des concepts relevant à la fois des formes grammaticales elles-mêmes de la L1 et de son expressivité. En effet, il apparaît que bon nombre de manuels et de curricula institutionnels fondent leurs contenus et progressions d'apprentissage soit sur la progression grammaticale elle-même (le nom et l'article, l'adjectif, le présent de l'indicatif, etc.), soit sur les thèmes dits communicatifs ou fonctionnels (indiquer le chemin, faire des courses, exprimer la localisation, etc.).

Or, il existe encore de nombreux champs non exploités au niveau des curricula pour présenter la grammaire du FLE avec un autre regard sur le français, un regard proprement étranger et non maternel. C'est que les manuels de FLE ne retiennent que le point de vue franco-français sur la langue française, négligeant d'exploiter pour le mieux la L1 de nos apprenants, malgré leurs auteurs japonais.

S'inspirer de la syntaxe de la L1 pour présenter la grammaire française est pourtant l'une des options disponibles proposées par la contextualisation du FLE. Les savoirs d'expertise chers à Beacco (2010) mais jusqu'ici bien ignorés des acteurs du FLE au niveau des publications et de l'offre grammaticale, fournissent un matériel pourtant adéquat pour expliquer la grammaire française à partir de la L1 des apprenants et remodeler l'ordre des items grammaticaux dans la progression d'apprentissage.

L'observation des manuels de JLE de niveau débutant aide à mettre en lumière les fonctions syntaxiques et les items grammaticaux basiques indispensables à l'expression en japonais. Elle met aussi en avant leur caractère essentiel pour un japonophone dans la communication quotidienne, et il va de soi que l'apprenant japonophone du FLE veut savoir exprimer dans la langue cible ce qu'il utilise dans sa langue maternelle. Les opportunités de contextualisation grammaticales sont ici très importantes.

4 . Conclusion

On nous dira certainement que tout n'est pas transposable du japonais au français, mais cela n'empêche aucunement une transposition au plus proche de la grammaire du FLE par rapport à

la grammaire du JLE/JLM. Il ne s'agit donc pas de tout transposer, mais de contextualiser la grammaire du FLE aux besoins langagiers de nos apprenants à partir de ce que l'on peut prévoir par rapport à la syntaxe japonaise la plus courante et de la dimension métalinguistique de chacune des langues en présence entre autres.

Mots clés : FLE, JLE, contextualisation, adaptation, grammaire

Transformation des identités chez les étudiants dans une communauté de co-apprentissage franco-japonaise

Maiko IMANAKA

Université Osaka-Sangyo (imanaka@las.osaka-sandai.ac.jp)

1. Introduction

Dans cette communication, nous traitons du processus de transformation des identités chez des apprenants, dans une classe où étudiants japonais et français participent à des activités langagières ensemble. Il s'agit de cours de français dans une université japonaise, où des étudiants français sont volontairement présents sans aucun rôle imposé par le professeur.

2. Pourquoi parler de transformation des identités ?

Pour démontrer pourquoi le concept de transformation des identités est important pour l'enseignement des langues, nous allons ici définir le terme « identité ».

Quand cette notion est apparue dans le domaine de la socio-psychologie, elle était une notion stable. Pour Erikson (1959), l'identité de soi se construit à partir de l'identité personnelle (qui suis-je ?) et de l'identité sociale (qui suis-je vu par les autres ?), et il considère le désaccord de ces identités comme une crise.

Mais depuis l'apparition du socio-constructivisme, la discussion sur les identités n'est plus dans leur intégration ou leur stabilité, mais c'est le processus de leur construction qui est mis en question. Par exemple, Butler (1990) affirme que l'identité se construit « après » la pratique langagière et qu'elle n'existe pas « avant » l'acte de parole. Pour elle, l'identité ne signifie plus intégration ou cohérence, mais elle devient une notion dynamique. Hall (1996) a plus approfondi cette idée avec le terme « identification ». Il accorde de l'importance au processus de la formation et de transformation des identités.

Kramsch (2009) développe ce point de vue en considérant ce processus comme le but de l'enseignement des langues. Pour l'expliquer, elle propose la notion de « third place » (troisième espace). Pour elle, le premier espace est le lieu culturel d'origine de chacun, et le deuxième est la langue / culture cible de l'apprentissage ou le lieu culturel de l'autre avec qui on dialogue. Le troisième espace se construit quand ces deux espaces se mêlent, sans que l'on vise à s'intégrer au deuxième espace unilatéralement. Pour cette chercheuse, le but de

l'enseignement des langues est le processus de la construction de ce troisième espace.

Gohard-Radenkovic (2011) parle du processus d'identification plus précisément dans le contexte de la mobilité internationale. Elle affirme que, dans ce contexte, un acteur en déplacement n'est pas seul à prendre un rôle important. Elle pense que toutes les personnes concernées par le processus de mobilité sont des acteurs collaboratifs, qui peuvent transformer leurs identités au fur et à mesure.

Nous pouvons constater que les études récentes sur les identités insistent sur le processus dynamique de leur transformation. La problématique des identités et l'enseignement des langues / cultures sont indissociables, parce que les identités se construisent et se transforment dans le processus de la pratique langagière.

Dans cette communication, nous montrerons quelques exemples qui expliquent ce processus dans un contexte de cours de français au Japon, en analysant la réflexion des étudiants français et japonais. La spécificité de cette recherche est que, dans ce contexte, les personnes en déplacement (ici, des étudiants d'échange français) ne sont pas en principe des apprenants cibles de la classe mais ceux qui arrivent dans cette classe en tant que locuteurs natifs de la langue cible des autres étudiants.

3. Contexte pratique

La pratique de classe que nous analysons pour cette recherche est conçue en intégrant quelques techniques de l'apprentissage collaboratif. Les cours se sont déroulés sans manuel, c'est-à-dire avec un document choisi par le professeur ou par les étudiants eux-mêmes. Nous avons mis en place des activités dialogiques par les étudiants, c'est-à-dire que la plupart du temps, les étudiants ont travaillé par paire ou en groupe et que le rôle du professeur était d'activer leur discussion en concevant des activités, outils et environnements d'apprentissage.

C'est une classe où il existe une grande différence dans les durées d'expérience en France et des dans les spécialisations des étudiants. Et depuis la première année, les étudiants qui sont déjà allés en France ont commencé à amener des étudiants français dans la classe, par exemple les étudiants d'échange ou leurs amis. Ils n'avaient aucun rôle imposé par le professeur.

4. D'un observateur à un acteur

La première analyse que nous montrerons en détail lors de la communication, est sur le cas de V., un étudiant français qui a participé à cette classe pendant deux mois successifs. Ses réflexions sur le portfolio nous montrent le processus de transformation de ses identités : observateur / visiteur de la classe, puis enseignant / assistant des autres étudiants et enfin

apprenant / acteur de l'apprentissage lui-même.

5. Pourquoi parler de transformation des identités ?

La deuxième analyse est le cas de H., un étudiant japonais qui est le plus jeune et qui avait le moins d'expérience en apprentissage de français dans cette classe. Son regard sur la présence des locuteurs natifs démontre la transformation de leurs identités dans la communauté d'apprentissage : des correcteurs de français à des médiateurs interculturels.

6. Conclusion

Avec le résultat de ces deux analyses, nous décrivons des processus de la transformation des identités dans une situation spécifique : des acteurs en mobilité participent à une communauté d'apprentissage en tant que locuteurs natifs de la langue cible des autres étudiants.

La réflexion des étudiants clarifie le fait que la transformation des identités se fait dans un contexte de co-apprentissage où tous les participants deviennent les acteurs de l'apprentissage. Il paraît donc important, quand on conçoit des cours, de ne pas fixer le rôle d'un étudiant dans une identité pré-attribuée. En tant que facilitateur des activités, les professeurs doivent prendre en compte le processus de reconstruction des identités comme le but d'apprentissage des langues / cultures. Quand une classe de langue se sert comme un lieu pour des dialogues authentiques, ce but sera réalisé par les étudiants, acteurs collaboratifs de l'apprentissage.

Bibliographie (titre en gras)

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International University Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Hall, S. (1996). **Who needs 'identity'?**. *Questions of cultural identity*, 16(2), pp.1-17.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Gohard-Radenkovic, A. (2011). ゴアール＝ラデンコヴィック・アリーヌ。「国際的な移動の中にあるアクターたちの新たな争点と。戦略—移動の教育の概念に向かって」『言語教育とアイデンティティ形成—ことばの学びの連携と再編』春風社

Mots clés : *transformation des identités, communauté d'apprentissage, apprentissage collaboratif, acteurs de l'apprentissage*

Session 2 (Samedi 19 Octobre 2013)

Communication 1

Modératrice : Laurence CHEVALIER

- ◇ JANG Han-Up (Université féminine Ewha, CORÉE)
« Besoin d'une réflexion sur l'objectif interculturel dans l'enseignement du français en Corée du Sud »
- ◇ NISHIYAMA Jean Noriyuki (Université de Kyoto, JAPON)
« Indochine, Chine et Japon vus par l'Alliance française au XIXe siècle - De la domination coloniale à la conquête morale »
- ◇ DO Soo-Hwan (Université féminine Dongduk, CORÉE) et YUN-ROGER Soyoung (Université féminine Dongduk, CORÉE)
« Comprendre une société multiculturelle à travers la société française : esquisse d'un enseignement transversal sur le multiculturalisme »
- ◇ Jean-François GRAZIANI (Université de Kyoto, JAPON)
« Une brève histoire de la diplomatie culturelle et linguistique de la France au Japon des origines à nos jours : objectifs, réalisations et limites »

Communication 2

Modératrice : LEE Eun-Mi

- ◇ TRAN Hoai Anh (Université de Hanoi, VIETNAM)
« Exploitation des comédies musicales au cours de l'histoire de la littérature française »
- ◇ CHO Hang-Deok (Université féminine de Sookmyung, CORÉE)
« Une approche hybride dans l'enseignement du français »
- ◇ Marie-Françoise PUNGIER (Université préfectorale d'Osaka, JAPON)
« Mises en scène graphiques d'un imaginaire sur la France chez des étudiants japonais (ou peut-on enseigner "la culture" ?) »
- ◇ Michael BUTZER (Université Nationale de Chungbuk, CORÉE)
« Les représentations de la France auprès d'étudiants coréens »
- ◇ Marcela MEIDINGER (Université Wonkwang, CORÉE)
« Création de manuels pour l'apprentissage du français en contexte »

Communication 3

Modératrice : AN Bo-Ok

- ◇ KIM Jin-Ha (Université Nationale de Séoul, CORÉE)
« La stylistique pédagogique pour l'enseignement de la littérature française en Corée »
- ◇ NAGANO Koh (Université du Hokkaido, JAPON)
« Pourquoi les étudiants japonais apprennent-ils une deuxième langue étrangère ?- par une méthode mixte de recherche et d'analyse – »
- ◇ NAKANO Shigeru (Lycée annexe de l'Université Waseda, JAPON)
« Colibri, programme d'échange bilatéral entre la France et le Japon- dix ans d'expérience – »
- ◇ NISHIMOTO Noa (Université de Kyoto, JAPON)
« Maintien des langues indigènes en Polynésie française : le cas de Rurutu dans l'archipel des Îles Australes »

Communication 4

Modératrice : TAKAGAKI Yumi

- ◇ Monveary MEACH (Institut de Français du Cambodge)
« Introduction du Tableau Blanc Interactif en classe de FLE : quels changements »
- ◇ KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE) et OHKI Mitsuru (Université de Kyoto, JAPON)
« L'environnement d'enseignement et d'apprentissage du français en Corée et au Japon »
- ◇ OHKI Mitsuru (Université de Kyoto, JAPON) et HASEGAWA Yukiko (Université Kyushu Sangyo, JAPON)
« La motivation chez les apprenants japonais du français et du coréen »
- ◇ David COURRON (Université Nanzan, JAPON)
« Action, médiation et remédiation : traduction et enseignement de la grammaire. Réflexions pratiques pour une conscientisation bigrammaticale par les apprenants coréens et japonais de français »

Besoin d'une réflexion sur l'objectif interculturel dans l'enseignement du français en Corée du Sud

Han-Up Jang

Université Ewha (hujang@ewha.ac.kr)

1. État des lieux de l'enseignement du français en Corée du Sud

Après avoir introduit au 19^e siècle, l'enseignement du français a connu une période faste après l'Indépendance de la Corée (1945) et ces beaux jours ont duré jusqu'à la fin du XX^e siècle

Mais depuis une dizaine d'années, l'enseignement du français aussi bien au lycée qu'à l'université est entré dans une période de recul.

Cette crise est essentiellement due à la politique linguistique que le ministère de l'Éducation nationale a appliquée depuis les années 1950. D'une part, après la Guerre de Corée, la Corée du Sud est entrée sous l'influence des États-Unis et le statut de l'anglais s'est renforcé progressivement dans le programme d'enseignement coréen. D'autre part, l'avancement des langues japonaise et chinoise, constitue un autre facteur défavorable à l'enseignement du français. L'enseignement de ces deux langues a pris son essor depuis 2001. En 2005, le français a enregistré une baisse d'environ 30% par rapport à 1999, alors que le japonais et le chinois enregistraient une hausse relative de plus de 200%.

Si ces deux facteurs sont des facteurs externes du déclin de l'enseignement du français en Corée, le programme d'enseignement du français *irréaliste* semble constituer un facteur interne. Depuis 1992, le ministère de l'Éducation nationale de la Corée se réclame de l'approche communicative et souligne la compétence de communication sans tenir compte de la réalité de l'école et de la société. Il existe alors un grand écart entre le programme et les ensembles pédagogiques et cet écart fait souvent l'objet de vives critiques de la part de personnes qui ont des doutes quant à la légitimité de l'enseignement du français dans le système éducatif coréen.

2. Grand écart entre théorie et réalité

Étant donné que les facteurs externes sont liés aux conjonctures sociopolitiques et économiques de la société, nous allons nous intéresser seulement au facteur interne que nous venons d'évoquer.

Pour rendre compte de l'écart entre le programme d'enseignement du français et les données scolaires et sociales, il faudrait commencer par revoir la structure générale de ce programme.

- **Objectif** : *acquisition d'une compétence de communication*

- *Français I : acquérir une compétence élémentaire de communication, être capable de comprendre et de s'exprimer en français facile ; refléter par son comportement une bonne compréhension de la culture française*

- *Français II : acquérir une compétence élémentaire de communication, être capable de comprendre et de s'exprimer en français de la vie quotidienne ; [développer l'] attitude d'ouverture envers la culture française*

- **Méthodologie** : *approche communicative*

- **Contenus** : *actes de parole, prononciation, vocabulaire, grammaire, culture*

- **Évaluation** : *compétence dans une situation réelle*

(Milhaud, 2010 : 11)

À première vue, ce programme pourrait paraître bien construit car il vise le développement de la compétence de communication par l'approche communicative comme le font la plupart des programmes actuels de l'enseignement des langues vivantes. Mais si on l'analyse au plus près des réalités de l'école et de la société, on se rendra vite compte que ce n'est qu'une approche « déviante » selon le terme d'E. Bérard (1991 : 60). En effet, ce programme fait l'objet de nombreuses critiques de la part des didacticiens coréens (Jang, 1999 ; Suh, 2005 ; Milhaud, 2010), et ce essentiellement pour deux raisons.

La première raison est d'ordre *déontologique* selon le terme de R. Galisson (1989). L'approche communicative part de la prémisse majeure que l'on communique dans la langue étrangère apprise mais ce n'est plus le cas pour les lycéens coréens qui n'ont pratiquement aucune occasion d'utiliser le français pour la communication. Comment pourrait-on être à même de justifier l'approche communicative ainsi que sa fameuse compétence de communication dans une situation pareille ?

La deuxième raison est de nature *programmologique* et *méthodologique*. Le programme d'enseignement du français se réclame de l'approche communicative mais en réalité ne respecte même pas ses règles d'or. Par exemple, le programme fixe préalablement les actes de parole à traiter et le nombre de mots à utiliser (400 mots) dans le manuel *Français I*. Les auteurs n'ont pas vraiment de choix pour les contenus et les démarches pédagogiques. D'ailleurs, les conditions d'enseignement/apprentissage sont trop mauvaises pour adopter l'approche communicative.

3. De l'objectif culturel à l'objectif interculturel

L'approche communicative met en avant l'objectif communicatif. S'il s'avère difficile de justifier cet objectif dans une situation donnée, il convient alors de chercher un autre objectif plus convaincant que celui-ci. Dans cette logique, nous nous intéressons particulièrement à l'objectif culturel.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il serait opportun de réfléchir sur les objectifs de l'enseignement des langues vivantes en général. Bien qu'il soit un peu démodé, le classement de Bertrand (1977 : 215) reste encore classique dans ce domaine. Il les classe en quatre objectifs : pratique, culturel, éducatif ou formateur, politique.

C'est l'objectif culturel que nous voudrions développer davantage ici. L'objectif culturel constitue, avec l'objectif communicatif, deux objectifs majeurs de l'enseignement du français langue. Il n'y a rien d'étonnant à cet objectif car « enseigner une langue, c'est enseigner une culture. » (Windmüller, 2011 : 23) Ce que nous regrettons par rapport à cet objectif, c'est le fait qu'il se contente de présenter la culture française et essaie d'amener les lycéens coréens à la francophilie. Ce type d'objectif aurait pu être justifié il y a une vingtaine d'années mais il ne pourrait plus l'être aujourd'hui où il y a de plus en plus d'échanges humains, matériels et informatifs. Il faudrait alors élargir la palette de l'objectif culturel existant et tenter d'en faire l'objectif interculturel. Si le culturel se borne à présenter la culture de la langue cible, l'interculturel « vise auprès des apprenants à développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres. » (Windemüller, 2011 : 20). Il s'agit donc d'un objectif interactionniste et constructiviste.

Si nous nous intéressons plus particulièrement à l'objectif interculturel de l'enseignement du français langue étrangère, c'est parce que la société coréenne devient de plus en plus multiculturelle avec un flux massif d'étrangers. En effet, depuis 1990 le nombre d'immigrés en Corée du Sud augmente constamment et, selon la statistique du ministère de la Justice, environ 1 400 000 étrangers sont venus de 180 pays différents en 2011. Avec leur arrivée en Corée du Sud, la diversité linguistique et culturelle gagne du terrain dans la vie quotidienne des Coréens mais la notion de diversité est totalement étrangère aux jeunes Coréens qui sont élevés dans le mythe de peuple, de culture et de langue homogènes, ce qui peut devenir source d'incompréhension ou de conflits dans l'avenir. Nous pensons que les langues vivantes font partie des matières scolaires les plus appropriées pour faire comprendre la diversité linguistique et culturelle et que, pour faire assumer ce rôle formateur efficacement, il faudrait renforcer leur objectif interculturel.

4. Un bon exemple pour l'approche interculturelle

À partir des années 1980, le Conseil de l'Europe prônait l'objectif interculturel et a proposé en 2000 des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mais ce qui pose problèmes aux professeurs de langue, ce sont toujours les modalités d'application de cet objectif dans la classe. Ils ont besoin alors d'un bon exemple et nous croyons que la méthode de français *Forum* peut très bien jouer ce rôle.

Publié en 2000 par Hachette, *Forum 1* est, à notre connaissance, la première méthode de français langue étrangère qui applique le *Cadre européen* et qui utilise le mot *interculturel* au lieu de *culture* ou de *civilisation*. D'après les auteurs (2000 : 6), « l'interculturel présente la particularité de rassembler une approche factuelle avec la rubrique *Cadres de vie* qui présente des aspects du patrimoine culturel français et une approche comportementale, avec la rubrique *Comportements* qui décrit les habitudes des Français sous forme de petit guide illustré du savoir-vivre en France. Cette double approche permet à l'apprenant de mieux comprendre l'autre, sans nécessairement tout accepter, et de communiquer avec lui tout en gardant sa personnalité ». Cette méthode donne du matériau à l'apprenant pour le faire réagir, parler, comparer, alors que les méthodes précédentes exigent, bien que de manière implicite, aux apprenants étrangers, d'accepter la culture française et les façons de vivre des Français. Dans chaque unité, une introduction à l'interculturel permet à l'apprenant de mieux comprendre l'autre et de communiquer avec lui tout en gardant sa personnalité. Elle est complétée par une ouverture sur le cadre de vie des Français mis en perspective avec celui des étudiants. Cette double approche, comportementale et culturelle, permet de comparer deux cultures, tout en relativisant et en évitant les clichés et les préjugés.

Pour conclure...

Au fur et à mesure que les occasions de rencontrer des gens de langue et de culture différentes augmentent grâce au développement des moyens de transport et de communication, on s'intéresse plus à l'objectif interculturel qu'à l'objectif culturel existant. Si celui-ci se contente de présenter aux apprenants la culture de la langue cible, celui-là va aller plus loin pour les faire réfléchir sur leur propre culture et sur son rapport avec la culture qu'ils viennent d'apprendre. L'objectif interculturel vise finalement la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle et l'ouverture à la culture étrangère et à l'altérité.

Mais le passage du culturel à l'interculturel dans la classe du FLE ne se fait pas de soi et exige

quelques conditions préalables : il faudrait tout d'abord et avant tout former les enseignants à l'interculturel par un stage spécialisé, car aucun d'entre eux n'y est formé au cours de la formation initiale ; il est nécessaire que le prochain Programme d'enseignement officiel insiste sur l'approche interculturelle dans l'élaboration des manuels de français, car ceux-ci jouent encore un important rôle dans les classes coréennes ; il faudrait travailler sur le mode d'évaluation de la compétence interculturelle des apprenants, car cette compétence ne concerne pas seulement les connaissances mais aussi des attitudes et des comportements qui s'avèrent très difficiles à évaluer.

Bibliographie

- Berard, E. 1991. L'approche communicative : Théorie et pratique. Paris : CLE international.
- Bertrand, Y. 1977. « Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues ». Les Langues Modernes n° 3.
- Jang, H.-U. 1999, « Comparaison des 5^e, 6^e et 7^e Réformes du Programme Pédagogique pour les lycées et quelques propositions pour la 8^e Réforme ». Études de Langue et Littérature Françaises, n° 8.
- Kerzil, J., Vinsonneau, G. 2004. L'interculturel principes et réalités à l'école. Paris : Sides.
- Milhaud, M. 2010. Politique linguistique des langues étrangères dans l'éducation nationale en Corée. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université des Antilles et de la Guyane.
- Suh, E.-Y. 2005. Étude critique du programme et des manuels d'enseignement du français langue étrangère dans le système secondaire coréen. Thèse de doctorat, Paris III.
- Windmüller, F. 2011. Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle, Paris : Belin.

Indochine, Chine et Japon vus par l'Alliance française au XIX^e siècle

- De la domination coloniale à la conquête morale

Jean Noriyuki NISHIYAMA

Université de Kyoto (jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp)

1. Introduction

Cette communication cherche à dégager les principales caractéristiques de la politique de la diffusion du français par l'Alliance française (abrégée en AF) au XIX^e siècle, en mettant l'accent sur l'Asie, en particulier l'Indochine, la Chine et le Japon, à partir des articles publiés dans le Bulletin de l'AF.

Créée en 1884, l'Alliance française est connue de nos jours comme un réseau mondial d'écoles de langue et de culture française. A l'origine, le but de l'AF était sensiblement différent : il s'agissait de soutenir la propagation du français à l'étranger aussi bien qu'aux colonies au moyen d'un soutien financier et matériel. Les fonds collectés par le comité de propagande dans la métropole étaient distribués ensuite aux diverses écoles, souvent en fonction d'intérêts politiques, sous forme de livres, de fournitures scolaires, etc. Pour mettre en oeuvre cette mission, l'AF a créé un réseau de comités locaux, presque partout dans le monde, avec des membres français et éventuellement nationaux.

Le *Bulletin* de l'AF, organe de l'association, servait dès lors à la circulation des informations relatives à l'état des lieux du français dans les pays concernés, ce qui permet de comprendre la représentation de la diffusion du français dans le monde durant cette période, tout en soulignant l'indifférence des acteurs de terrain pour les intérêts des nationaux. Leur vision des choses semble relativement unilatérale et laisse percevoir aussi certains éléments constitutifs de la conscience impérialiste.

2. Indochine

Depuis 1863, la France a mis pied en Indochine pour chercher un substitut à l'Empire des Indes conquis par les Britanniques (Bouche, 1991). Son ambition coloniale a vu le jour lorsqu'elle a colonisé ou mis sous protectorat la Cochinchine en 1863, le Tonkin et l'Annam en 1884, qui seront réunis dans l'Union indochinoise en 1887, avec le protectorat du Cambodge.

Dans ce vaste territoire d'Extrême Orient, l'AF a créé quatre comités : à Saïgon, à Hué, à Tourane ainsi qu'à Hanoï. Ils servaient dorénavant d'antenne à la fois pour faire connaître l'état des lieux du français à la métropole et pour animer la diffusion du français dans ces différents pays. Le contexte de la société coloniale pèse indéniablement sur le diffusion du français, qui entre dans le cadre de la politique coloniale d'assimilation.

Le bulletin de l'AF décrit l'expansion constante du français dans cette colonie par le biais de l'école, en particulier l'école *Quoc ngu* où l'on enseigne à la fois le français et la langue indigène. Les missionnaires français ont réussi à latiniser l'écriture de la langue indigène pour évincer les idéogrammes chinois. La préoccupation majeure des Français en Indochine est en effet le « déchinoisement » du pays, et à cet égard la latinisation de leur écriture s'impose comme une étape nécessaire avant de remplacer la langue indigène par le français. Pourtant la colonisation de l'Indochine par la France s'est heurtée à des traditions profondément ancrées dans la civilisation chinoise en matière de langue, et d'institutions, qui furent autant d'obstacles au remplacement de la langue indigène par le français.

Les autorités coloniales en Indochine mettent dès lors l'accent sur la formation des interprètes et des agents locaux comme objectif de l'enseignement du français, sans s'intéresser à la formation professionnelle des indigènes, un des atouts pourtant dans la modernisation du pays. En d'autres termes, cet objectif se rattache directement au contexte de la colonisation, et les acteurs de l'AF se contentent de cette mesure pédagogique, sans aller plus loin.

3. Chine

Depuis le milieu du XIX^e siècle, la Chine a éprouvé de nombreux et douloureux contacts avec les puissances occidentales. La relation entre la Chine et la France était la plus délicate, surtout après le congrès de Berlin en 1884 où les puissances occidentales ont convenu du découpage colonial du continent africain. Les Occidentaux ciblaient l'Empire du Milieu après l'Afrique en termes de colonisation. Dans ce contexte de tension et de trouble, l'enseignement du français a été interdit en Chine jusqu'en 1886.

La révolte des Boxers en 1900 a tout bouleversé : des révoltés xénophobes voulaient expulser les étrangers en détruisant les légations aussi bien que les écoles créées par les missionnaires étrangers. L'incident a fini par faire intervenir les puissances occidentales, y compris la France, ce qui a en retour donné naissance à un marché de l'interprétariat du français. Cependant dans une atmosphère de xénophobie profonde, il n'était pas évident de convaincre les Chinois d'apprendre le français, à moins de leur montrer l'utilité immédiate de la langue. Cette argumentation domine tous les discours relatifs à la diffusion du français en Chine au début du XX^e siècle.

Après la révolte des Boxers, des membres de l'AF en Chine tiennent à soutenir l'action des missionnaires, quasiment les seuls acteurs capables de promouvoir l'enseignement des langues en Chine, pour qu'ils puissent élargir leurs oeuvres en faveur de la propagation du français. En d'autres termes, les missions catholiques ont été dans certains cas l'instrument de la politique linguistique du français, sans aucun engagement des acteurs gouvernementaux.

4. Le Japon

Après la conclusion du traité d'amitié et de commerce entre la France et le Japon en 1858, le français a trouvé d'abord son champ d'expansion dans les armées. Mais les Japonais s'intéressaient également aux sciences fondamentales telles que les sciences physiques et les mathématiques, disciplines enseignées en français par des experts français à l'université de Tokyo à cet époque. La création de la Société de langue française par des francophiles japonais à Tokyo témoigne de l'existence d'une disposition intellectuelle des Japonais pour le français, ce qui ne se trouve pas dans d'autres pays en Asie (BAF, 6 &7, 1886, p. 72).

Le français s'est affirmé par la suite comme langue de haute culture grâce à l'appréciation de la cour impériale, puisque les dames de la cour l'apprenaient comme « langue officielle de la cour ». Ce qui n'a pas empêché le français de subir fortement la concurrence de l'anglais et de l'allemand dans la société civile, de l'allemand surtout puisque l'anglais était déjà hégémonique comme le souligne le correspondant de l'AF.

Dans cette guerres des langues, le français a gagné petit à petit la faveur des « bonnes familles » qui envoyaient leurs enfants dans des écoles françaises tenues par des missionnaires. L'affinité entre Français et Japonais est présentée par le secrétaire général de l'AF en ces termes ;

« Ce peuple extraordinaire, qui a dû en quelques années, en moins d'une vie d'homme, s'adapter à la civilisation occidentale et devenir ainsi pas sa culture mixte et son organisation composite, ce qu'il était déjà par sa situation géographique, un trait d'union entre deux mondes. » (BAF, 63, 1897, p. 47).

Le Japon est reconnu comme plus proche de l'Occident, au point d'affirmer une affinité particulière avec les Français.

Il faut signaler également que la stratégie de la propagation du français au Japon ressemble à celle mise en place en Indochine et en Chine, dans la mesure où les missionnaires travaillaient à la fois en faveur de l'Église et de la République à travers les oeuvres. « L'anticléricalisme ne devait pas être, comme le disait Gambetta, un article d'exportation. » Cet axiome était en vigueur en Extrême-Orient.

5. Conclusion

L'examen des articles du Bulletin de l'AF permet de constater les dispositions politiques relatives à la diffusion du français dans les trois pays de notre étude : la colonisation en cours en Indochine engage la diffusion du français dans la perspective d'un remplacement de la langue indigène par celui-ci, en commençant par la latinisation de l'écriture. Aux yeux des acteurs de la politique linguistique, la population locale n'apprend la langue de Molière que pour être embauchée par l'administration coloniale. La situation de la Chine diffère légèrement de l'Indochine en raison des évolutions de la situation diplomatique, alors que l'objectif de l'apprentissage du français dans l'Empire du Milieu semble encore plus pragmatique. Et il faut sans cesse convaincre les Chinois de l'utilité immédiate de la langue.

Quant aux Japonais qui sont déjà entrés dans la construction d'un État-Nation sur le modèle des pays occidentaux, ils apprenaient le français, non seulement pour des raisons d'ordre pragmatique, mais aussi comme marque de distinction sociale. Le français avait conquis une image de langue de haute culture, grâce au concours de la cour impériale entre autres.

Vue de nos jours, cette typologie de l'enseignement/apprentissage du français ne semble pas étrangère à la situation du français dans ces pays au XXI^e siècle, et apporte un curieux éclairage sur les enjeux contemporains de la diffusion de cette langue.

Bibliographie

Alliance française (1884-1902), *Le Bulletin de l'Alliance française*, n. 1- 90.

BOUCHE Denise (1991), *Histoire de la colonisation française T. II : flux et reflux*, Paris : Fayard, 607 p.

Mots clés : *Alliance française, politique linguistique, Indochine, Chine, Japon*

Comprendre une société multiculturelle à travers la société française : esquisse d'un enseignement transversal sur le multiculturalisme

Soo-Hwan DO (Université Féminine Dongduk, Corée)

Soyoung YUN-ROGER (Université Féminine Dongduk, Corée)

1. Les enjeux de la diversité culturelle

Pourquoi s'intéresser au multiculturalisme ? Si les relations entre populations de cultures différentes ont toujours existé, l'intensification et la mondialisation des échanges et des flux de toutes sortes ont porté les enjeux de la gestion de la diversité culturelle à un niveau sans doute jamais atteint. Or la confrontation de différentes cultures est naturellement source d'enrichissements, de métissages, mais aussi d'incompréhensions et de conflits, tant à un niveau individuel que collectif. De ce fait, la question de la gestion de l'altérité culturelle est une question cruciale pour les sociétés modernes.

Nous ne pouvons donc pas envisager que nos étudiants n'abordent pas dans leur cursus cette problématique, qui traverse les disciplines, et qui concerne directement la compréhension de nos sociétés modernes. Face aux enjeux cités, il nous faut une réponse pédagogique adaptée, qui inclut la transmission de savoirs et de savoir-être portant non seulement sur l'altérité et la diversité culturelle, mais également sur les façons de les gérer, tant à un niveau individuel que collectif. En plus de souligner l'importance de la problématique multiculturelle, notre propos dans cette communication vise à montrer que les enseignants de langue -culture françaises sont précisément dans une position privilégiée pour apporter cette réponse pédagogique. En effet, l'enseignement de la diversité culturelle de la société française et de sa façon propre de la gérer, en comparaison avec d'autres modèles, peut offrir un fil conducteur, une perspective, et parfois un contrepoint, dans l'instruction des étudiants à la compréhension d'une société multiculturelle, et plus généralement à l'altérité.

2. Une société française multiculturelle

Dans un tel enseignement, tout d'abord, il nous faudra rappeler brièvement en quoi la société française est effectivement une société multiculturelle. Il est important de montrer que l'origine du multiculturalisme de la société française tient dans les différentes vagues d'immigration qu'a connues le pays. La première vague, pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle, est principalement d'origine italienne, belge et espagnole. La France devient alors le premier pays d'immigration d'Europe. La deuxième vague démarre après la 1^{ère} Guerre Mondiale ; l'immigration s'internationalise tout en

restant principalement européenne, en particulier d'Europe centrale et orientale, essentiellement de Pologne. La France devient pendant cette période le plus grand pays d'immigration du monde. Enfin, la troisième vague débute après la 2^{ème} Guerre Mondiale. En plus de l'immigration d'origine européenne, on assiste à l'explosion de l'immigration originaire des colonies françaises, avec des immigrés d'Afrique du Nord, d'Afrique Noire et d'Asie du Sud-Est.

Il convient de noter que la France est encore aujourd'hui un pays de forte immigration (8,4% de la population au dernier recensement de 2008 selon l'INSEE). Cette année, en 2013, on a ainsi pu voir une affiche publicitaire dans le métro parisien sur le Musée de l'histoire de l'immigration, qui clame qu'« un français sur quatre est issu de l'immigration »¹. Pour illustrer l'importance de cette histoire d'immigration à nos étudiants, on peut aussi citer quelques noms parmi la longue liste d'immigrés ou d'enfants d'immigrés célèbres en France : Marie Curie, Guillaume Apollinaire, Alexandre Dumas, Emile Zola, Albert Camus, Eugène Ionesco, Romain Gary, Yves Montand, Isabelle Adjani, Edith Piaf, Zinedine Zidane, et même Nicolas Sarkozy.

Ainsi, les étudiants apprendront dans un premier temps que la France est l'un des plus grand pays d'immigration du monde, et par conséquent que la société française est une société particulièrement concernée par la question de la gestion de la diversité culturelle. Dans un deuxième temps, nous pouvons donc leur présenter le modèle français d'intégration de cette diversité.

3. Un modèle français à l'opposé du multiculturalisme

Il conviendra de souligner aux étudiants que, contrairement à ce que son histoire pourrait peut-être laisser supposer, c'est-à-dire une certaine ouverture politique à la diversité culturelle, le modèle français — dans sa tradition au moins — reconnaît peu le multiculturalisme : en effet, le modèle français d'intégration est dit *assimilationniste*, à l'opposé du modèle anglo-saxon *multiculturaliste*. Pour commencer, on peut expliquer que dans le modèle multiculturaliste, différentes cultures coexistent sans interagir et par conséquent les migrants peuvent conserver leur culture, tandis que dans le modèle assimilationniste, les migrants sont supposés adopter progressivement la culture majoritaire.

Nos étudiants doivent également comprendre que ces différents modèles, multiculturaliste, assimilationniste, sont le résultat de conceptions différentes de la société. En effet, comme le souligne Rouland (1994), « *La plupart des sociétés occidentales sont aujourd'hui confrontées aux difficultés nées de l'hétérogénéité socio-culturelle. Mais chacune de ces sociétés réagit en fonction de ses propres traditions historiques et mythologiques juridiques.* » Nous pouvons précisément illustrer ce

¹ Selon Borrel & Lhommeau (2010), en 2008, 19% de la population française est immigrée ou descendants directs d'immigrés. Avec 14 millions de Français ayant au moins un des grands-parents immigré, ce pourcentage passe à 23% (Tribalat, 2004) ; il atteint même près d'un tiers de la population si l'on remonte aux arrière-grands-parents (Noiriel, 2002, p. 11).

point (« [...] *chacune de ces sociétés réagit en fonction de ses propres traditions historiques et mythologiques juridiques.*») avec l'exemple de la France, en montrant aux étudiants quels sont les fondements de l'assimilationnisme français.

3.1 Les principes fondateurs de l'assimilationnisme

Le modèle républicain français est basé sur un certain nombre de valeurs et de principes fondamentaux, qui sont principalement le legs de la Révolution française, elle-même inspirée par les principes de la **philosophie des Lumières. Produit de la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 affirme dans son article premier que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit »**. Ce principe d'égalité a été confirmé et précisé dans les textes constitutionnels ultérieurs. Ainsi, l'article premier de la Constitution de la Cinquième République française stipule que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances [...]* ».

Il est particulièrement important de bien expliquer aux étudiants que ce sont ces principes qui permettent de comprendre que la politique de la France ne peut pas être multiculturaliste, car le multiculturalisme, en tant que politique accordant des *droits spécifiques à des communautés* définies par leur appartenance culturelle, va clairement à l'encontre des deux principes d'*égalité* de tous devant la loi² et d'*indivisibilité* de la République³.

On peut ensuite leur citer quelques conséquences concrètes de ces principes. A l'inverse de certaines sociétés multiculturalistes, la France ne pratique traditionnellement pas de politique de *discrimination positive*. De même, la France refuse toute statistique ethnique ou religieuse, toujours dans le même esprit de ne pas opérer de politique distinctive selon de tels critères et de ne pas communautariser la société. Enfin pour citer un exemple plus concret, la France n'autorise pas le port de tenues ou de signes religieux ostensibles comme le voile islamique ou la kippa juive dans l'enseignement public primaire et secondaire, selon la loi n° 2004-228. De même, le port dans l'espace public du voile intégral musulman, qui masque le visage des femmes, est interdit, selon la loi n° 2010-1192. Si l'on a bien compris les principes fondateurs de l'assimilationnisme à la française, on peut comprendre aisément que de telles lois correspondent bel et bien au principe républicain français de reléguer dans la sphère privée ces signes culturels potentiellement clivants, alors qu'elles pourraient certainement être jugées tout simplement intolérantes au Royaume-Uni par exemple.

3.2 Un modèle en évolution

Une fois que les étudiants ont bien compris que le modèle multiculturel français, singulièrement différent du multiculturalisme politique, est le résultat d'un héritage philosophique et politique, il

² qui implique qu'on n'accorde pas de *droits spécifiques*.

³ qui implique qu'il n'y a pas de reconnaissance institutionnelle de *communautés* entre l'Etat et l'individu.

conviendrait de préciser que ce modèle n'est pas figé pour autant. Il évolue en effet pour s'adapter aux contextes interne⁴ et international⁵, tous deux en faveur d'une reconnaissance du pluralisme dans la sphère publique. En ce sens, le modèle français évolue vers le multiculturalisme. On peut par exemple citer à nos étudiants la création en 2003 du Conseil français du culte musulman qui institutionnalise la relation entre l'Etat et la religion musulmane, ou encore l'introduction des repas halal dans certaines cantines. On peut aussi mentionner que même le droit français évolue, avec mesure, vers un certain multiculturalisme, par exemple en reconnaissant certains droits spécifiques en matière religieuse, en accordant de façon croissante des statuts et droits spécifiques à des collectivités territoriales d'outre-mer, etc. (Rouland, 2000).

On expliquera que parallèlement, les sociétés multiculturalistes ont elles aussi évolué : le modèle multiculturaliste a été fortement remis en cause dans ces sociétés, en particulier depuis les attentats du 11 septembre 2001 à New-York et de 2005 à Londres, commis par des citoyens américains et anglais, et non étrangers. L'enseignant peut expliquer à travers ces événements les risques d'un tel modèle, favorisant la constitution de communautés peu concernées par le partage de valeurs communes, et ayant conduit les personnalités politiques de l'époque, tels James Cameron ou Angela Merkel, à dénoncer la faillite du multiculturalisme. Pour conclure, l'enseignant peut noter que l'on assiste finalement à un certain rapprochement des pratiques entre les deux modèles assimilationniste et multiculturaliste, les modèles multiculturalistes insistant désormais davantage sur la nécessité, pour l'intégration des immigrés, de connaître la langue du pays, d'en partager les valeurs, etc. et les modèles assimilationnistes évoluant vers une reconnaissance publique accrue de la diversité culturelle.

4. La France objet/vecteur d'un enseignement sur le fait multiculturel

En synthèse, dans un enseignement sur le multiculturalisme à travers le cas de la société française, nous pouvons montrer dans un premier temps combien la société française est éminemment multiculturelle de par l'ancienneté, la persistance, l'intensité et la diversité des flux d'immigration, et dans un deuxième temps, combien le modèle français de gestion du multiculturalisme peut être considéré comme l'archétype du modèle assimilationniste, qui fait de ce modèle un modèle particulièrement intéressant à comparer avec les autres, multiculturalistes anglo-saxons notamment. Ce faisant, l'étude du cas de la France doit permettre d'accéder à la compréhension de ce qu'est une société multiculturelle à nos étudiants coréens, qui ne sont pas autant exposés que d'autres, européens par exemple, à la pluralité culturelle. Nos étudiants doivent de ce fait pouvoir bénéficier d'un tel enseignement, leur permettant de s'ouvrir sur le monde et de se confronter à l'altérité, afin de les

⁴ Par exemple la réactivation des sentiments d'appartenance religieuse, musulmane en particulier, dans les revendications identitaires (cf. Rouland, 2000, p. 532).

⁵ Par exemple les actions des organisations internationales et européennes en faveur des langues régionales et minoritaires, ou en faveur du droit des peuples autochtones, etc.

rendre plus agiles, individuellement en situation de communication interculturelle par exemple, ou en tant que citoyens d'une société coréenne potentiellement de plus en plus multiculturelle.

Un enseignement sur le multiculturalisme dans une perspective donnée par le cas de la France doit intéresser autant les étudiants du département de français, pour lesquels le cas de la France est un objet d'étude pertinent en soi, que les étudiants d'autres disciplines, grâce au rayonnement de la culture française bien sûr, mais également par le fait qu'il « donne à voir » de la diversité culturelle, à laquelle tous nos étudiants gagneraient à avoir accès, ainsi que nous l'avons souligné plus haut. Nous pouvons donc envisager de concevoir et de créer un tel enseignement dans le cadre d'un cours transversal à l'université, avec tous les étudiants comme public potentiel, car au-delà du cas de la France, et au-delà même du multiculturalisme, cet enseignement peut finalement être une porte d'accès à une réflexion et à une compréhension d'enjeux cruciaux de nos sociétés modernes, tels que la place de l'individu et des communautés dans une société, les différentes façons de concevoir la liberté et l'égalité, de concilier unité et pluralité, égalité et différence, etc. Cet enseignement prendrait donc le fait multiculturel dans la société française à la fois comme objet, et comme vecteur d'un enseignement de portée plus générale.

\

Bibliographie

- BORREL Catherine & Bertrand LHOMMEAU, 2010, *Être né en France d'un parent immigré*, Insee Première, no 1287.
- HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (HCI), 2006, *Analyse comparative de différents modèles d'intégration en Europe*, www.hci.gouv.fr/IMG/pdf/AVIS_Comp_pol_integ_europ.pdf
- HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (HCI), 1992, *Les conditions juridiques et culturelles de l'intégration*, La Documentation française.
- NOIRIEL Gérard, 2002, *Atlas de l'immigration en France*, éd. Autrement.
- ROULAND Norbert, 2000, *Le droit français devient-il multiculturel ?*, Droit et Société 46-2000.
- ROULAND Norbert, 1994, *La tradition juridique française et la diversité culturelle*, Droit et Société 27-1994.
- TRIBALAT Michèle, 2004, *Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 1999*, Population 2004 no 1, INED.

Une brève histoire de la Diplomatie culturelle et linguistique de la France au Japon des origines à nos jours : objectifs, réalisations & limites

Jean-François GRAZIANI

Université de Kyoto (jeffgraz@hotmail.com)

1. La présence culturelle française au Japon

Selon l'Ambassade de France à Tokyo, on peut admettre deux définitions du réseau culturel français au Japon : celle d'un réseau culturel au sens propre qui comprend des établissements dont le coeur de mission est l'enseignement du français et de la culture française, principalement à un public adulte, à savoir les Instituts de Tokyo-Yokohama, de Kyoto et Fukuoka, plus les Alliances françaises de Sapporo, Sendai, Nagoya, Osaka et Tokushima ; et un réseau culturel élargi qui inclut des établissements scolaires et des lieux à vocation purement artistique comme la Villa Kujoyama ou l'Académie de musique française à Kyoto. Tous ces établissements ont en commun le fait de dépendre directement du Ministère des Affaires Étrangères ou d'être liés à lui par une convention. Il faut également y ajouter, quelle que soit la définition retenue, la Maison franco-japonaise, centre de recherches situé à Tokyo. À quelle nécessité politique répondait ce réseau au moment de sa création ? Comment s'est-il développé ? Quelle place occupe l'enseignement du français dans ce dispositif ? Pour cela, je voudrais distinguer 4 phases historiques dans l'évolution de la diplomatie culturelle française au Japon : une première phase, du milieu du 19^e siècle à la 1^{ere} Guerre Mondiale, qui correspond à l'ouverture du Japon au monde extérieur et à sa modernisation ; une deuxième phase, centrée sur les années 20 et l'ambassade de Paul Claudel au Japon ; une 3^e phase qui va de la 2^e Guerre Mondiale aux années 2000 ; et enfin, une dernière phase, la période contemporaine, marquée par des changements profonds liés à la mondialisation.

2. La Diplomatie culturelle avant la lettre

La première phase des relations franco-japonaises est tout à fait importante et d'une grande richesse. Néanmoins, on se limitera ici à l'essentiel car il s'agit d'une sorte de pré-histoire de la diplomatie culturelle puisque le terme n'est pas usité à cette époque et la notion reste encore floue. C'est d'abord sous l'angle de la coopération militaire que la culture française et l'enseignement du français font leur entrée sur la scène japonaise avec la mission militaire envoyée par Napoléon III pour entraîner les troupes du Shogun. C'est dans ce contexte qu'est créé le collège franco-japonais de Yokohama, le premier grand établissement au Japon où l'on enseigne le français et en français. Le capitaine Jules

Brunet qui faisait partie de cette mission et a combattu aux côtés de ses anciens élèves contre les troupes impériales a (librement) inspiré le personnage central du *Dernier Samourai*. L'autre grand domaine de coopération est celui du Droit. À partir de 1873, les autorités japonaises font appel à des juristes français dont le plus célèbre est Gustave Boissonade. Le français est alors perçu au Japon comme une langue de spécialité au grand dam des diplomates français qui voient l'anglais et l'allemand s'imposer comme les langues étrangères les plus étudiées dans l'Archipel.

3. Ambitions et réussites de l'ambassade de Claudel au Japon (1921-1927)

La seconde phase de cette histoire se confond presque entièrement avec l'ambassade de Paul Claudel au Japon, de 1921 à 1927. On lui doit la création de la Maison Franco-Japonaise à Tokyo (1924) et de l'Institut Franco-Japonais du Kansai à Kyoto (1927), qui sont les deux piliers historiques du réseau culturel français dans l'archipel. Sa mission est aussi d'accueillir des orientalistes francophones mais aussi des conférenciers pour diffuser la recherche en langue française. L'IFJK créé en 1927 a, en revanche, pour mission principale l'enseignement de la langue française. Il concrétise la passion de Claudel pour la culture traditionnelle japonaise et une volonté plus stratégique de rééquilibrer la présence française dans l'autre grande région du Japon, le Kansai. La MJF à l'est, l'IFJK à l'ouest pour que le réseau culturel puisse marcher sur ses deux pieds.

4. De l'après-guerre aux années 2000 : la consolidation du Réseau

Après la 2^e guerre mondiale, le Japon isolé sur le plan diplomatique cherche à renouer des liens avec les autres nations du monde par le biais des échanges culturels. L'Institut français de Tokyo est créé en janvier 1952. Durant les années 50 et 60, la francophilie bat son plein au Japon. La *Nouvelle Vague* au cinéma, l'existentialisme en littérature et en philosophie. À partir du milieu des années 70, la passion est quelque peu retombée, ce qui n'empêche pas l'action culturelle française d'entrer dans une phase de normalisation et de consolidation (ou de pérennisation) : création des 5 Alliances françaises de Sendai, Osaka, Osaka, Sapporo et Tokushima, entre 1974 et 1987, et au début des années 90 de la Villa Kujoyama, résidence d'artistes et d'écrivains qui est le pendant de la Villa Médicis en Asie. L'organisation de l'Année de la France en 1998, et du Japon en France l'année suivante, vient clôturer en beauté, malgré un lent déclin de l'enseignement du français, une période que l'on peut qualifier de « classique » pour les relations culturelles franco-japonaises, dans la mesure où le rayonnement culturel de la France, dépourvu d'arrière-pensées commerciales, apparaît comme une fin en soi.

5. De la Diplomatie culturelle au *Soft Power*

Pour terminer, je souhaite évoquer les évolutions récentes de la diplomatie culturelle française au Japon. Soixante ans après la création de l'Institut franco-japonais de Tokyo, **la France crée l'Institut français du Japon, le 10 mai 2012**. Les établissements de Tokyo, Yokohama, Kyoto et Fukuoka ainsi

que le service culturel de l'ambassade de France ont fusionné pour donner naissance à cette nouvelle entité, avant d'être rejoints par l'Alliance française d'Osaka au début de 2013. Suivant cette logique, les Instituts franco-japonais ont été renommés : Institut français (du) Japon – Tokyo, Yokohama, Kansai, Kyushu (avec un tiret). À l'origine de ces changements, il y a le *Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France* (2008), rédigé sous la direction d'Alain Juppé et Louis Schweitzer. Il contient notamment une critique assez vive du réseau culturel : coûteux, mal structuré, mal identifié et soutenant difficilement la comparaison avec d'autres réseaux comme le British Council, le Goethe-Institut, l'Institut Cervantes ou l'Institut Confucius. Ce souci de se comparer avec les réseaux les plus compétitifs était tellement évident que cet Institut français a failli s'appeler l'Institut Victor Hugo. Il entre beaucoup de la logique d'entreprise dans cette volonté de développer un nom de marque clairement identifiable et propre à la France, d'unifier le réseau (au moins en termes d'image) et d'occuper de l'espace sur Internet. En d'autres termes, le *Livre blanc* repose sur le passage d'une logique de « rayonnement » culturel à une diplomatie d'influence. La notion n'est pas entièrement nouvelle mais a été remise au goût du jour par la diplomatie américaine dans les années 90 sous l'appellation de *Soft power*. Passer d'un « rayonnement » culturel à une diplomatie d'influence, c'était déjà le souhait de la diplomatie française des années 20, et qui dans le cas du Japon a présidé à la fondation du réseau culturel, avec des résultats parfois brillants mais le plus souvent difficiles à mesurer.

Bibliographie

Livre blanc sur la politique étrangère et européenne de la France (2008), rédigé sous la direction d'Alain Juppé et Louis Schweitzer.

Chaubet, F. (2006), *La politique culturelle de la France et la diplomatie de la langue : l'Alliance française, 1883-1940*, Paris : L'Harmattan.

Chujo, S. (2001), « Paul Claudel et la fondation de la Maison franco-japonaise », *Ebisu*, 26 : 7-34.

Graziani, J.-F. (2010), « On nous écrit du Japon : La diffusion du français au Japon à travers le Bulletin de l'Alliance française (1884-1914) », *Revue japonaise de didactique du français, études francophones*, 5-2 : 22-37.

Graziani, J.-F. (2012), « Les conséquences de la Première Guerre Mondiale sur la politique culturelle et linguistique de la France au Japon (1917-1927) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 49 : 167-182.

Kessler, C. & Siary, G. (2009), « France ≠ Japon : contribution à l'histoire de relations asymétriques » *Revue japonaise de didactique du français, études francophones*, 4-2 : 51-68.

Polak, C. (2002), *Soie et Lumières : l'Âge d'or des échanges franco-japonais*, Tokyo : Hachette Fujingaho.

Vaïsse, M. (1985), « L'adaptation du Quai d'Orsay aux nouvelles conditions diplomatiques (1919-1939) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Tome 32, 1 : 145-162.

Wasserman, M. (2008), *D'or et de neige : Paul Claudel et le Japon*, Paris : Gallimard.

Mots clés : *diplomatie culturelle, relations franco-japonaises, histoire du français*

EXPLOITATION DES COMÉDIES MUSICALES AU COURS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

TRAN Hoai Anh

Université Nationale de Hanoi (tranhoaianh@gmail.com)

A l'heure actuelle, on constate que la littérature est un grand miroir de la société, non seulement elle reflète les aspects stables de la vie mais elle participe encore à ses mouvements. Aussi la littérature cache-t-elle des beautés au fil du temps et contribue-t-elle à en conserver et diversifier. De plus, on saisit bien qu'un des mouvements les plus fabuleux de l'Humanité consiste en langue, que ce soit la langue maternelle ou étrangère. La littérature et la langue sont donc deux parties indissociables et exercent des influences réciproques.

Dans notre établissement, on commence à enseigner la littérature française à la 3^e année avec l'histoire de la littérature française et on continue dans ce sens avec l'analyse des œuvres littéraires, qui s'achèveront au cours de la 4^e année. En constatant que les étudiants négligent peu à peu ce bel aspect de la langue, j'ai essayé d'insérer quelques comédies musicales au fil de la 3^e année pour les aider à changer d'air et à avoir plus de motivation dans l'apprentissage de l'histoire de la littérature française. Autrement dit, les comédies musicales sont utilisées pour donner prétexte à l'exploitation initiatique du texte narratif et du texte théâtral (qui sera approfondie en 4^e année) tout en fournissant aux étudiants des techniques d'exposé oral car l'apprentissage consiste en activités croisées. De surcroît, on essaie de situer l'œuvre littéraire originale dans la chronologie temporelle afin de faire acquérir les caractéristiques historiques de cette époque. Ainsi, cette introduction d'ordre « cinématographique » vise à doter les étudiants non seulement des connaissances en littérature mais aussi celles de culture générale.

Comme expérimentation, j'ai déployé mon enseignement de la comédie « Notre Dame de Paris » sur **4 séances de 2 heures** :

- **La première séance** est consacrée à la présentation générale du texte narratif et du texte théâtral :

+ Texte narratif : définition, étapes principales du schéma narratif, schéma actantiel (tisser les relations entre les personnages principaux en prenant un personnage pour sujet – le noyau de l’histoire)

+ Texte théâtral : définition, étapes principales : exposition – nœud de l’action, sujets principaux du texte théâtral

Après, j’ai projeté les sujets que les étudiants doivent prendre en charge.

Entretemps, j’ai demandé aux étudiants d’établir les groupes de 2 – 3 personnes, de regarder la comédie chez eux et enfin de préparer leur exposé sur les sujets donnés par le professeur.

Groupe 1 :

1. Vous étudiez la situation de la France au Moyen – Age.

Groupe 2 :

1. Vous faites le schéma actantiel de la comédie en prenant Quasimodo comme sujet.
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus

Groupe 3 : Résumez l’histoire de Notre Dame de Paris en vous basant sur le schéma narratif.

Groupe 4 :

1. Quels sont les problèmes sociaux abordés dans Notre Dame de Paris ?
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus

Groupe 5 : Analysez l’amour de Frolo, Phoebus et Quasimodo pour Esméralda.

Groupe 6 :

1. Analysez l’ouragan dans l’âme de Frolo

Groupe 7 :

1. Comment est Phoebus ? Son amour pour Esméralda est-il sincère ?
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus.

Groupe 8 :

1. Pourquoi Quasimodo ne peut-il pas déclarer son amour pour Esméralda ?
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus.

Groupe 9 :

1. D'après vous, Esméralda est-elle une sorcière ?
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus.

Groupe 10:

1. D'après vous, existe-t-il des scènes joyeuses dans cette pièce ? Laquelle ? Lesquelles ?
2. Présentez la scène qui vous impressionne le plus

- *La troisième séance* se déroule comme suit :

- + Chaque groupe a 10 minutes pour faire son exposé selon les questions données
- + Le professeur, après avoir écouté chaque exposé, avance des remarques sur les techniques d'exposer, sur les erreurs commises et fait la synthèse

- *La quatrième séance* consiste à faire la synthèse sur l'aperçu historique et littéraire du Moyen Age afin de donner un panorama de la littérature de cette époque. Ainsi, les étudiants sont en mesure de tisser des liens étroits entre différentes époques. Il s'agit donc d'un cours tout à faire magistral.

Dans cette pratique, de mon point de vue novatrice, le rôle du professeur se résume toujours en quelques mots suivants:

- + correcteur (avant d'aller en classe) : le professeur corrige les exposés des groupes la présentation en public. Il corrige le contenu, les erreurs de grammaire et de logique... et fournit des techniques d'exposer un problème.
- + animateur (pendant le cours) : le professeur joue aussi le rôle d'un présentateur pour établir les relations entre la présentation des groupes.
- + évaluateur (après le cours) : c'est le professeur qui fait la mise en commun et qui évalue les exposés.

En fin de compte, après ce recours aux techniques cinématographiques, les étudiants se révèlent motivés et sollicitent ainsi d'autres manifestations de ce type. Nous espérons maintenir leur motivation pour la littérature non seulement pour bien mener une matière à l'université mais encore pour leur élargir de nouveaux horizons dans la vie.

SITOGRAPHIE

1. <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/com%C3%A9die/35404>
2. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Litt%C3%A9rature>
3. <http://www.vox-poetica.com/sflgc/dyn/Volume-collectif-Pour-un.html>
4. http://fr.wikipedia.org/wiki/Com%C3%A9die_musicale

Mots-cles : littérature, comédie musicale, exploitation

Une approche hybride dans l'enseignement du français

Hang-Deok CHO

Université féminine de Sookmyung(hdcho@sm.ac.kr)

1. Introduction

On voit une tendance forte des universités en France qui organisent des cours par les dispositifs hybrides, en présentiel et à distance. Certains disent même que les dispositifs de formation traditionnelle se sont transformés en de nouveaux dispositifs hybrides.

L'approche hybride nous permet d'avoir un contact direct avec les apprenants d'un côté, et de mener des cours à distance de l'autre. En présentiel, l'enseignant peut donner des conseils utiles aux étudiants pour le bon déroulement du cours et expliquer les concepts clés aux activités d'apprentissage. Et à distance, les étudiants peuvent suivre les cours à leur rythme et à leur manière, et ils peuvent se réunir dans un espace virtuel pour s'échanger des idées entre eux. Ainsi, on sort de la conception traditionnelle de l'éducation dans laquelle l'enseignement se réalise à un lieu précis face à face entre l'enseignant et les apprenants.

Cette nouvelle approche permet aux apprenants de travailler avec l'esprit de créativité, dans le sens qu'ils peuvent manifester leur pensée de manière plus souple, c'est-à-dire avec plus de liberté. Lorsqu'ils suivent le cours dans un lieu clos, ils peuvent se réjouir de rester toujours dans une position plutôt passive. Par contre, dans un cours à distance, ils doivent y participer de manière active, parce que ce sont eux qui prennent la responsabilité du déroulement de cours.

Du côté de l'enseignant, il doit se satisfaire du rôle de guide ou de mentor plutôt que de la personne qui organise toutes les activités d'éducation.

2. L'enseignement hybride en Corée

En Corée du sud, on a commencé à appliquer cette approche hybride dans l'éducation depuis presque 10 ans. Cette méthode s'applique aussi à l'enseignement de langue via le portable.

Le portable est devenu un matériel dont les jeunes ne peuvent se passer. Dans cette situation, il serait souhaitable de faire un usage de cet appareil pour l'enseignement de langue étrangère.

3. L'enseignement centré sur les apprenants

De bons enseignants mettent toujours les apprenants au centre du déroulement de cours. Ils

essaient de les motiver de manière efficace en les incitant à participer au cours de façon active. Pour l'enseignement centré sur les apprenants, on peut citer le cours par tâches parmi d'autres. On donne des tâches à accomplir aux étudiants qui, à leur tour, cherchent à parvenir au but ultime de cours. On peut réaliser ce genre de cours par une méthode d'apprentissage à travers la résolution des problèmes (PBL-Problem based learning).

Quant à moi, j'ai mené un cours de grammaire du français en 2010 avec l'approche par la résolution des problèmes. Et en 2011 ainsi qu'en 2012, j'ai eu un cours de la traduction/interprétation mené avec une approche dite basée sur l'ubiquité (UBL-Ubiquitous based learning). Ces deux approches se sont basées sur l'usage de l'appareil numérique.

3.1. L'apprentissage par la résolution des problèmes (PBL)

Pour le déroulement du cours, il faut d'abord choisir des problèmes à résoudre. Le choix des problèmes joue un rôle décisif dans le cours, parce qu'il détermine le degré de motivation des apprenants en même temps qu'il sert de guide dans toutes les activités d'apprentissage. Il faut que les problèmes à résoudre soient pertinents et attractifs aux yeux des étudiants.

Pour le cours, j'ai demandé aux étudiants de jouer un rôle d'enseignant dans un établissement scolaire isolé. C'est-à-dire, c'est l'enseignant lui-même qui, par manque de matériels, est obligé d'élaborer un manuel approprié à la situation donnée.

Dans l'étape médiane, ce sont les étudiants qui mènent le cours en travaillant en équipe. Les membres de chaque équipe s'échangent des idées et ramassent des informations nécessaires à la résolution des problèmes. A tour de rôle, chaque équipe fait un exposé sur son travail devant les autres au moment où ils se rassemblent en présentiel. C'est à ce moment-là que les étudiants de classe arrivent à connaître comment chaque équipe travaille pour résoudre les problèmes en question.

Comme guide ou conseiller, j'ai intervenu au moment de leurs exposés. Mais le commentaire est souvent fait dans la direction positive pour leur faire bien mener le travail. A la fin du semestre, chaque équipe est arrivée à élaborer un manuel de leur propre manière.

3.2. L'apprentissage sur la base d'ubiquité (UBL)

C'est une approche similaire à celle de PBL, mais elle est un peu plus avancée que la précédente, dans le sens qu'elle permet aux étudiants de travailler avec un outil plus efficace.

Comme l'indique le terme ubiquité, on procède à l'apprentissage n'importe où et n'importe quand. Les étudiants peuvent apprendre la langue de cible dans un endroit où ils veulent, comme par exemple, dans un bus ou dans un métro et même dans un endroit loin du lieu de l'enseignement. Ils se connectent par leur portable au site web à partir duquel ils reçoivent des

indications et travaillent sur les contenus.

L'apprentissage se réalise en collaboration avec les membres de l'équipe. Ils reçoivent leur devoir via le site web. Et ils procèdent à la traduction du texte que l'enseignant monte au site. Pour les textes, j'ai utilisé les scripts du site rfi(Radio France Internationale) et de la TV5. Le texte étant accompagné du matériel sonore ou visuel, ils sont demandés de télécharger ce texte sonore/visuel dans leur portable et de le réécouter/regarder autant de fois qu'ils veulent. Et ce travail continue jusqu'à ce qu'ils arrivent à mémoriser le texte entier.

4. Conclusion

A partir de ces deux expériences de cours, j'ai pu retenir un certain nombre de remarques importantes sur les jeunes d'aujourd'hui. D'abord, les jeunes ont un esprit fort de créativité. Par exemple pour le cours de PBL, ils ont réussi à élaborer un manuel de la grammaire française tout à fait original, en imaginant des situations extraordinaires. Je prends quelques exemples :

- 1) Une équipe a appliqué un voyage à des planètes inspiré du Petit Prince de Saint-Exupéry. Dans une planète nommée 'articles', on rencontre trois genres d'articles. Et dans une autre planète 'pronoms', on rencontre des personnages de diverses catégories comme pronoms personnels, pronoms interrogatifs, etc. Ils ont même utilisé les textes du même roman pour donner des exemples.
- 2) Une autre équipe a imaginé un château magique à l'intérieur duquel on découvre les éléments de la grammaire française.
- 3) Encore une autre qui a utilisé le texte du Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault pour expliquer les contenus de la grammaire.
- 4) Et pour le cours de UBL, même s'il s'agit de traduire les scripts du message sonore(ou visuel), ils ont traduit non seulement le texte, mais aussi ils l'ont enrichi en y ajoutant des informations supplémentaires.

En faisant ainsi, les étudiants ont réussi à faire un manuel de grammaire avec les textes qui forment ensemble une histoire. Certains ont utilisé la forme de bandes dessinées, celles-ci faisant toujours l'objet d'intérêt des jeunes.

Ensuite, on constate que la majorité des étudiants inscrits dans le département de français veulent arriver à parler couramment cette langue. J'en ai vu certains qui, après avoir suivi ces cours centrés sur les apprenants, ont décidé de partir en France pour continuer à améliorer leur compétence de communication. Ce sont des étudiants qui ont été très motivés par ce genre d'exercice, en réécouter les textes oraux et en les répétant à plusieurs reprises. Ils ont trouvé leur niveau très avancé par rapport au début de cours. Cela dit que, si les étudiants se satisfont

du cours, ils s'y participent avec plus d'acharnement et ils arrivent à obtenir de meilleurs résultats.

Mais le problème se pose pour ceux qui ne s'y intéressent pas. L'enseignant doit porter attention à ces étudiants qui n'ont aucun intérêt au cours. Ce sont des étudiants qui se satisfont seulement de l'obtention d'un certificat.

Et les jeunes ont un caractère un peu nomade. Lorsqu'ils rencontrent une difficulté quelconque, ils se détournent du travail au lieu d'essayer de la surmonter et se dirigent facilement vers un autre. Ce n'est donc pas facile de les conduire dans une direction fixe. C'est l'enseignant qui prend en charge la conduite de ces jeunes à divers caractères dans un but d'enseignement. Il faudrait donc essayer de comprendre les caractéristiques de ces jeunes et de trouver une méthode qui peut leur donner une motivation.

Dans ce sens, l'approche hybride peut bien être appliquée à l'enseignement de langue étrangère comme le français, l'enseignant pouvant mener le cours adapté à chaque apprenant.

Bibliographie

Bettler Emmanuel et Coltice Nicolas, "Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelé de l'enseignement supérieur", Rapport de Hy-SUP, Université de Lyon1, 2011.

Belan Sophie et M.F. Narcy-Combes, "Accompagnement et innovation", Mélanges CRAPEL, No.32, pp.85-99, 2011.

Han Munhi, "L'enseignement de la grammaire française par les tâches", Revue de la SCELLF, No. 35, pp.145-163, 2010.

<http://economy.hankooki.com/lpage/society/201303/e20130313180803120400.htm>

<http://www.rfi.fr/>

<http://www.tv5.org/>

Mots clés : *hybride, PBL, UBL, enseignement centré sur les apprenants*

Mises en scène graphiques d'un imaginaire sur la France chez des étudiants japonais (ou peut-on enseigner "la culture"?)

Marie-Françoise PUNGIER

Université Préfectorale d'Osaka (mfp@las.osakafu-u.ac.jp)

1. Introduction

Les données graphiques restent encore peu exploitées dans le domaine de la didactique des langues et des cultures étrangères (Castellotti, Moore *in* Molinié 2009 ; Himeta 2013 ; Molinié 2009 ; 2014¹), même dans ses options « micro », et ceci à tort. En effet, elles « parlent » différemment mais autant que d'autres sources, sollicitées pour mieux connaître les apprenants de FLE (Pungier 2007).

Nous avons commencé à nous intéresser aux dessins produits par des étudiants dans le cadre de différentes phases d'une convention d'échanges liant l'Université Préfectorale d'Osaka, à l'Université de Cergy-Pontoise (UCP) (Pungier 2010, 2011) via les approches réflexives mises en œuvre dans les portfolios. Nous avons choisi d'en introduire un aménagé et adapté à notre contexte d'enseignement, dans lequel nous avons inséré, à plusieurs endroits, un espace où il était demandé à l'apprenant de se dessiner en train d'apprendre le français. Dans la version plus allégée avec laquelle nous travaillons actuellement, nous continuons à proposer cet exercice. Ce corpus a déjà fait l'objet d'études exploratoires (Pungier 2010, 2011).

Entre temps, nous avons commencé à examiner la question de la mobilité courte en France via le stage de langue et de culture organisé tous les ans depuis 2004 à l'UCP et à nous interroger sur l'expérience vécue et sa restitution en contexte académique. Ces recherches, toujours en cours, nous amènent à vouloir produire des documents qui soient réellement en prise avec l'expérience vécue. Cette problématique s'est concrétisée dans la publication d'« *Un abécédaire francophile* », début 2013, ouvrage bilingue franco-japonais, construit autour de vingt-six mots et illustré de photos prises en France par les stagiaires.

Ces deux axes de recherche a priori éloignés se rejoignent ici dans un double corpus, l'un

¹ Pour d'autres références bibliographiques, voir Molinié 2009 ou Pungier 2011a.

composé de dessins d'étudiants de première année, en amont d'un séjour en France, l'autre des "mots illustrés" de l'*Abécédaire* à ses différents moments de composition, mais en particulier en aval d'une expérience mobilière.

Entre ces deux corpus existant, un élément nécessaire : l'apprentissage du français. Pourquoi et comment cet apprentissage donne-t-il à voir *la France* ? Autrement dit : à quelles représentations les apprenants font-ils référence ? Que deviennent-elles à l'épreuve d'une expérience de séjour en France ?

Nous laisserons les étudiants le dire à travers les représentations et les mises en scène graphique de l'amont et de l'aval et nous nous interrogerons pour finir sur les possibilités de concrétisation d'un travail de réflexivité dans le cadre d'une option mobilière.

2. Du français à la France

Comment la France vient-elle à ceux qui apprennent le français ? Deux manières de répondre à cette question sont possibles : 1) dans quels contextes les apprenants font-ils un lien entre « français » et « France » (d'après leurs dessins) ? ; 2) sous quelles formes ce lien est-il rendu visible et symbolisé ?

Comme pour les situations classiques où l'objet France n'est pas spécifiquement dessiné (Pungier 2010, 2011a), nous rencontrons deux cas de figures qui vont de la détermination du lieu où se produit l'action de « penser » la France au Japon à une indétermination spatiale totale. Nous passons du lieu privé d'apprentissage (chez soi) et du lieu public d'apprentissage (la salle de classe) à un non lieu, c'est-à-dire un lieu non défini, situé vraisemblablement au Japon. Viennent ensuite les représentations *in situ* : penser la France du Japon ou penser la France à partir de la France, voilà les deux options qui s'offrent aux étudiants.

La deuxième question nécessite une réponse en deux temps.

a) Dans le premier, il s'agit d'observer la nature du lien que l'étudiant crée, à partir du français, entre lui et la France. Cette dernière apparaît, plus que "pensée", songée ou rêvée. Plusieurs dessins montrent l'apprenant les yeux ouverts ou dans une posture équivalente, imaginant la France ou bien, au contraire, assoupi et y rêvant. Mais, il peut aussi penser la France en s'y intégrant, c'est-à-dire en présence.

D'autres cas sont non anthropomorphes : la France devient cartographie, et c'est alors le déplacement qui est mis en avant.

b) Dans le second, ayant à partir du français, atteint la France, il la découvre... telle qu'il peut se la représenter : lieu de tourisme, lieu de consommation, lieu parisien, lieu de gastronomie. Les

exceptions à ce schéma de représentations de la France et de mises en scène graphiques sont extrêmement rares en amont.

3. De la France au Japon

Le projet de rédaction de l'*Abécédaire* reposait tout d'abord sur la capacité des apprenants à anticiper leur voyage, et ensuite, à le synthétiser sous deux aspects : écrit et visuel. Si les mots ont été posés avant leurs représentations, il y a eu ensuite des aller-retour entre ces derniers et les photos.

Une première liste « confectionnée au dictionnaire » laisse croire que les apprenants vont sortir des quatre cercles précédemment évoqués. Or, après le séjour, le choix des termes s'est resserré et les étudiants aboutissent à une liste où près d'un tiers des mots fait référence à l'alimentation et quatre à des monuments parisiens célèbres. Ainsi la moitié des items retenus en aval correspond à des situations imaginées en amont d'un séjour. Par ailleurs, la mise en scène graphique des mots rajoute parfois encore une dose de France imaginée à l'ensemble : élégance, présence de l'histoire, etc.

Il avait pourtant bien été précisé à plusieurs reprises que l'*Abécédaire* ne constituait pas « un guide touristique » de Paris mais une restitution sous une double forme d'une expérience de séjour en France qui pouvait s'adresser à quiconque s'intéressant au sujet : les étudiants ont dû franchir ce qui s'apparente à de solides barrières mentales pour proposer des photos ou commentaires qui ne relèvent pas juste de l'exercice scolaire ou de la reproduction de stéréotype.

4. Conclusion

Les liens stéréotypés des apprenants de français sur la France ne sont pas mis en scène gratuitement ou simplement pour se dédouaner d'un exercice scolaire. Si les étudiants reviennent à ces images, c'est parce qu'elles leur parlent, parce qu'ils pressentent qu'elles vont parler à leurs contemporains : le projet de l'*Abécédaire* leur permettait ainsi de faire connaître et donc de faire reconnaître à moindre coût la constitution de leur petit capital de mobilité (Murphy-Lejeune 2000).

La marge de manœuvre de l'enseignant pour détourner, au profit de tous, la force des images sur la France paraît limitée s'il ne veut pas censurer (– à quel titre d'ailleurs ?) ou participer (à son corps défendant !) à la reproduction d'images de cartes postales : elle passe à la fois pas un travail de retour sur les productions mais aussi par celui d'une valorisation des compétences en langue. Cette dernière est la seule clé d'accès à une vraie distinction.

Bibliographie

- Himeta, M. (2013). « Portrait des langues d'étudiants japonais ». *Gogaku kyôiku kenkyû ronsô*, n° 30. Université Daitô Bunka. Tokyo. 213-232.
- Molinié, M. (2009) (sous la direction de). *Le dessin réflexif. Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Molinié, M. (2014 à paraître) (sous la direction de). *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*. Glottopol.
- Murphy-Lejeune, E. (2000). « Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur ». *Mélanges* 26. Nancy : CRAPEL. 137-165.
- Pungier, M.-F. (2007). « Désirs de langues – du côté des étudiants ». *Revue japonaise de didactique du français. Vol.2, n°1. Etudes didactiques*. Société Japonaise de Didactique du Français. 196-204.
- Pungier M.-F. (2010). « Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre ». *Language and culture n°9*. Osaka Prefecture University. 19-44.
- Pungier, M.-F. (2011). « Quand les dessins parlent... Analyse exploratoire d'un corpus graphique d'apprenants qui débutent en FLE au Japon ». *Revue japonaise de didactique du français. Vol.6, n°1. Etudes didactiques*. Société Japonaise de Didactique du Français. 38-56.

Mots clés : *apprenants, dessins, mises en scène graphique, objet France, représentations*

Les représentations de la France auprès d'étudiants coréens

Michael Butzer

Université Nationale de Chungbuk (michaelbutzer@gmail.com)

L'approche communicative, encore largement dominante dans le champ de la didactique des langues étrangères, s'attache à analyser et définir des besoins langagiers et communicatifs pour un apprenant générique, fondant la dynamique de l'apprentissage sur des « motivations » à l'apprentissage qui sont d'ordre utilitaire/fonctionnel ou professionnel. Toutefois, si l'on se focalise uniquement sur ces motivations, on méconnaît trop le rôle du rapport à la langue étrangère de l'apprenant. Il s'agit là d'une des principales critiques à l'encontre de l'approche communicative (Anderson, 1995). Dans ce rapport, on admet aussi aujourd'hui que c'est le désir qui est en jeu, et non seulement un simple calcul utilitaire. Ce rapport peut prendre la forme d'un lien transférentiel, amoureux ou d'un lien d'identification. On touche alors à la dimension subjective de l'apprentissage, qui s'inscrit dans un réseau de relations passées et actuelles qui se tissent entre l'apprenant et les autres. Ce réseau constitue un ensemble de paramètres extrêmement complexes et cruciaux pour la réussite de l'apprentissage.

On considèrera d'abord que l'apprenant est le produit d'une socialisation, d'une histoire familiale. Sur ce postulat, afin d'aborder le rapport de l'apprenant à la langue étrangère (ici, la langue française), il nous semble intéressant de dégager ce que produit et diffuse la société dans laquelle s'inscrit l'apprenant en tant que sujet : les représentations attachées à la France, et par conséquent à ses locuteurs, en Corée du Sud.

Pour faire émaner ces représentations, cette enquête s'effectue à partir de l'observation de l'activité épilinguistique d'un groupe d'étudiants coréens du département de langues et littératures françaises de l'Université Nationale de Chungbuk. Nous en proposerons les résultats ici, à travers un traitement des données sur le répertoire des champs représentationnels (Boyer, 1998).

Création de manuels pour l'apprentissage du français en contexte

Marcela MEIDINGER

Université Wonkwang (marcela.meidinger@gmail.com)

1. Introduction

Mon expérience de sept ans d'enseignement dans des lycées et universités en Corée du Sud m'a amené à élaborer mon propre matériel pédagogique, puisque je trouvais les manuels généralement disponibles souvent inadaptés aux besoins de mes apprenants coréens. En créant mon propre matériel d'enseignement, j'épargne aux étudiants la déception de voir des pages sautées et l'étude d'un livre inachevée à la fin de leur semestre, et moi, en tant qu'enseignante, cela m'évite de suivre un contenu qui ne correspond pas au niveau des apprenants, à leur rythme d'études, à leurs intérêts. Puis, j'ai souvent été sollicitée par différents collègues pour donner des cours innovants, intéressants, captivants et suscitant l'envie de continuer les études de la langue française. Comment faire ? C'est ainsi que je me suis lancée dans la création des cahiers de communication, de phonétique, d'expression écrite, d'exploitation pédagogiques de chansons, de court-métrages ou encore d'une comédie musicale. Ces cahiers de travail sont ciblés vers un public spécifique dans une situation d'apprentissage particulière. Je donnerai dans mon exposé quelques exemples de ces créations et présenterai les avantages de leur utilisation dans les classes de langue auprès du public coréen, lycéens et étudiants d'université.

2. Critères de choix pour l'élaboration du cahier de travail

Pour élaborer son propre matériel d'enseignement, l'enseignant est obligé de suivre les exigences de l'établissement. Le professeur natif dans le milieu de l'enseignement secondaire ou supérieur est souvent sollicité pour donner des cours de communication, parfois pour donner un cours spécifique (expression écrite, phonétique, cinéma, chansons, initiation à la langue, etc.)

Puis l'enseignant devrait repérer les objectifs et les motivations de son groupe d'apprenants pour l'apprentissage du français. Voici quelques exemples que j'ai repérés en Corée :

- Communiquer avec des francophones (via séjour à l'étranger ou internet)

- Apprendre la belle langue des Français dont la culture les passionne
- Réussir des épreuves du DELF/DALF
- Utiliser le français dans leur futur travail (commerce, tourisme, secrétariat, compagnie aérienne...)
- Trouver plus facilement un emploi (en ajoutant une autre langue à l'anglais)
- Gagner des points en choisissant une matière réputée facile (à l'université)

Il est naturel qu'au sein du groupe d'apprenants, l'enseignant retrouve plusieurs, voir tous ces objectifs. A lui de sentir celui qui prédomine, ce qui n'est pas une tâche facile.

3. Exemples de cahiers de travail

Voici quelques exemples de cahiers de travail que j'ai conçus au cours des mes sept années d'enseignement en Corée du Sud.

A. Cahier de communication basé sur la vidéo

Ce cahier en deux volumes est un résultat de six ans de recherches progressives. Pour mes premiers manuels de communication, j'ai utilisé dialogues et exercices de la *Communication progressive du français*, CLE, et ceux tirés de la *Compréhension orale*, CLE. L'an dernier, j'ai pu, enfin, remplacer les dialogues écrits et sonores par des séquences vidéo que j'avais tournées avec deux stagiaires en FLE, et j'ai conçu mes propres exercices, listes de vocabulaire et points grammaticaux.

Les cahiers de communication basés sur la vidéo sont destinés aux étudiants de deuxième année d'université en Corée du Sud, le niveau 1 à ceux ayant effectué environ 70 heures d'apprentissage du français, et le niveau 2 après 115 heures. Ils les préparent aux épreuves A1 et A2 du DELF. Chaque cahier, qui couvre le volume de 45 heures d'enseignement du semestre universitaire coréen, est accompagné d'enregistrements vidéo présentant chacun un acte de parole, et de bandes sonores issues du manuel *Compréhension orale, niveau 1*, CLE international. 7 leçons de 8 pages présentent des objectifs fonctionnels et linguistiques. La page initiale de la leçon accompagne le visionnement de la vidéo et comprend un exercice de préparation à la compréhension et un exercice de compréhension orale de la vidéo. La double page 2-3 contient la transcription du dialogue de la vidéo, le vocabulaire et la grammaire en relation avec l'acte de parole en question, suivi du résumé de la vidéo sous forme d'un exercice à trous. La double page 4-5 propose quelques exercices de grammaire et de vocabulaire, une chanson et des adresses de sites Internet recommandées pour étudier de manière autonome, puis un exercice de compréhension orale. La double page 6-7 est consacrée à des mini-dialogues en vue de préparer

des productions orales des apprenants, et propose l'espace pour un épisode du feuilleton vidéo à créer par les étudiants. La dernière page de la leçon est composée d'une grille d'évaluation de l'épisode.

La trame du feuilleton est annoncée sur les premières pages du cahier, et les consignes de création vidéo d'un épisode du feuilleton, par les étudiants eux-mêmes, se trouvent à la fin de chaque leçon. Munis du vocabulaire approprié et des expressions de l'acte de parole en question, les étudiants écrivent, par dyades, le mini scénario d'un épisode, qu'ils vont mettre en scène et filmer dans des lieux réels, en dehors de la salle de classe (au restaurant, dans la rue, dans un parc, dans un supermarché...). Ainsi, le geste, les expressions du visage et l'intonation s'ajoutent au texte mémorisé, il s'agit bien de l'apprentissage en contexte. Cette démarche créative s'est avérée très motivante.

B. Français pour débutants

Il y a trois ans, j'ai été sollicité par un lycée d'enseignement général pour donner des cours du soir d'initiation à la langue française. Il a fallu trouver une démarche captivante, suscitant l'envie de choisir, par les lycéens, le français comme deuxième langue étrangère. J'ai conçu donc un manuel pour débutants, qui a évolué au fil des années. J'ai suivi la progression du manuel *Le Français I*, et créé mes propres dialogues et exercices simples et ludiques, accompagnés par dessins, photos, chansons et exercices amusants et colorés de l'Internet (mon site préféré est celui de *Languages on line*, State of Victoria, Australia, et les chansons d'Alain le Lait ou celles de Marianne et Dino). La dernière version de ce manuel contient également des exercices de phonétique. Le semestre dernier, j'ai enseigné à l'Université Konkuk de Chungju à un groupe de 40 étudiants issus des départements et facultés divers, pour la plupart des débutants complets. Après quelques retouches, ce cahier a parfaitement convenu aux besoins des étudiants et aux conditions difficiles d'un grand groupe.

C. Phonétique, prononciation et orthographe

A l'Université Wonkwang d'Iksan, j'ai été amenée à donner un cours de prononciation du français aux étudiants de première année. Pour concevoir un cahier de travail pour ce groupe, j'ai utilisé des exercices de phonétique tirés des manuels *Phonétique en dialogues*, CLE 2006, *Phonétique progressive du français, débutants*, CLE 2003, et des vidéos du site *Frenchsounds.com*, www.prononcer.net, etc. Pour chaque leçon, j'ai imaginé un court dialogue présentant abondamment le phénomène vu dans la leçon et j'ai demandé aux étudiants de le mémoriser et jouer. J'ai ajouté également des chansons, des poèmes et des vire-langues

français.

D. Chansons françaises en vidéo-clips

Pour redonner envie aux étudiants d'apprendre le français, j'ai créé plusieurs cahiers d'exploitation de chansons pour les niveaux A2 et B1. Je les utilise en complément d'un cours de communication ou encore comme un cours à part entière. J'ai commencé par le repérage, sur Internet, des chansons françaises les plus en vogue de l'année (Top 50). J'ai copié le texte des chansons linguistiquement accessibles pour les apprenants, et téléchargé les clips. J'ai conçu quelques exercices de vocabulaire, de grammaire, de phonétique et d'orthographe. Puis, sur Internet, j'ai cherché des documents sur les artistes. Je les ai raccourcis et simplifiés, et j'ai imaginé des exercices de compréhension écrite.

E. Courts-métrages français

Lorsqu'on m'a confié, le semestre dernier à l'Université Wonkwang, une heure par semaine de *Français dans les films* dans un groupe de 2^e année, j'ai décidé de préparer un cahier de courts-métrages accompagnés d'exercices simples et ludiques. Les leçons sont courtes, chacune prévue pour 50 minutes.

F. Expression écrite

Pour permettre aux étudiants d'approfondir leur compétence en écrit, j'ai conçu un cahier fondé sur une démarche contextuelle. Il suit une progression en partant d'écrits simples, telles qu'un message court ou une carte postale, jusqu'aux textes plus complexes comme un récit ou un essai argumentatif. Pour rendre les situations vivantes et au plus proches du réel, j'ai demandé aux étudiants de créer des personnages qui allaient devenir tantôt les auteurs tantôt les destinataires imaginaires de tous ces écrits. Grâce aux caractéristiques détaillées que nous avons définies pour chaque personnage, l'étudiant est guidé dans son écriture, trouve plus facilement des idées pour écrire une carte postale, pour répondre à une invitation ou encore pour concevoir une lettre.

4. Conclusion

Dans la démarche proposée dans ces cahiers, le processus de l'observation des éléments langagiers, leur analyse et leur mise en pratique se passent toujours dans un contexte bien défini et logique, ce qui facilite la compréhension des énoncés et permet de fixer les acquis en les

réutilisant par la suite. Grace au contexte fourni, l'apprenant est plus motivé et impliqué dans sa propre création.

5. Bibliographie (ressources pour l'élaboration d'un cahier de travail)

Internet : dessins et photos, chansons (textes, clips), court-métrages, exercices divers (Le point du FLE), vidéo (sites divers), textes divers (compréhension écrite)

Manuels de français :

Communication progressive du français, niveau débutant et intermédiaire, CLE

Compréhension orale, niveau 1 et 2, CLE

Expression orale, niveau 1 et 2, CLE

Phonétique en dialogues, niveau débutant, CLE

Mots clés : *concevoir, manuel, contexte*

La stylistique pédagogique pour l'enseignement de la littérature française en Corée

Jin-Ha KIM

Université nationale de Séoul (jobana@snu.ac.kr)

Depuis une dizaine d'années, il est évident que l'on assiste à une crise de l'enseignement de la littérature française en Corée. Cette crise doit s'appréhender dans l'horizon actuel de la fameuse crise de l'enseignement du français qui est en arrière plan. La crise que traverse en effet l'enseignement-apprentissage du français s'est affirmée en particulier par la diminution frappante du nombre des apprenants dans le secondaire, notamment au lycée, mais elle s'est étendue aussi jusque dans le supérieur, avec la suppression des départements des études françaises à l'université. Dans cette situation de crise qui nous préoccupe, le sort de l'enseignement de la littérature française s'aggrave doublement, comme si la littérature subissait une double pression, se voyant diminuée d'importance par rapport à la langue et à la culture, même si elle fait partie intégrante du programme. En fait, il se crée si l'on peut dire une rivalité entre les disciplines : langue, littérature et culture, une véritable concurrence qui mérite d'être examinée du point de vue disciplinaire et méthodologique.

1. Séparation des éléments de l'enseignement du français

L'enseignement du français, à proprement dit, se compose de deux éléments essentiels, que sont la langue et la littérature, et qui sont les fondements même de la culture. Il est donc étrange de séparer les trois objets et leurs disciplines au sein de l'éducation. La tendance actuelle de séparer langue et littérature est, me semble-t-il, dûe à l'oubli, ces dernières années, de cette évidence de leurs rapports de complémentarité : au point que la littérature n'est plus conçue comme paramètre par excellence de la culture, et elle n'est plus présentée aux étudiants dans la classe de langue. Elle est d'ailleurs presque marginalisée de la didactique du FLE (français langue étrangère), alors qu'elle était une matière majeure dans la méthode traditionnelle.

Or, du point de vue de l'enseignement littéraire, l'approche communicative-actionnelle qui prévaut dans l'enseignement actuel, a le défaut de s'en tenir à la superficie des choses, parce qu'elle vise toujours au développement des compétences langagières fonctionnelles, et s'en tient à la dimension utilitaire de la langue. Bien qu'elle favorise les échanges linguistiques, elle n'arrive pas à approfondir la compréhension littéraire et culturelle. Il faudrait donc que la langue se présente non seulement

comme un outil ou comme un acte, mais encore comme un canal d'initiation pour la transmission de certains contenus et le partage du sens.

A l'heure actuelle, dans l'enseignement du français, on voit se creuser une opposition entre la communication et la transmission, l'utilitarisme et la culture proprement dite. Toutefois, il s'agit tout d'abord de rétablir les liens brisés entre les dimensions de la langue-culture, et par là de l'appréhender comme un tout cohérent. Pour réaliser cet effort de « syncrétisme », en quelque sorte, la littérature pourrait jouer un rôle médiateur dans l'enseignement du français où convergent la langue et la culture. C'est là que la méthode de l'enseignement littérature doit être mise en examen.

2. Stylistique pédagogique entre la langue et la littérature

Il faudrait élaborer un moyen terme partagé par la langue et la littérature pour ressusciter leur continuité. Entre autres, la stylistique, me semble-t-il, s'impose comme une discipline qui couvre toute la gamme de la langue à la littérature. Selon Léo Spitzer, la stylistique, ou l'étude du style est conçue comme le pont entre la linguistique et l'histoire littéraire¹. Même si la notion de style est de temps à autre confuse, difficile à définir, et que la stylistique est un objet infini de discussion dans les études littéraires, le style reste vivant, comme préoccupation, dans l'écriture, mais aussi dans les domaines de la vie. La largesse de la notion de style et sa flexibilité semblent faire acte d'un défaut de précision. Mais le style correspond à un ensemble de signes, composés de signifiés et de signifiants. Il se résume lui-même à être un signe qui se divise en deux aspects : forme et sens. Ce qui est important, c'est que l'alternance des deux éléments finit par avoir respectivement une signification. Le style prend un sens dans le cadre plus général qui le comprend, ou plutôt dans le tout d'un système de valeurs par exemple.

Mais tout d'abord, on doit faire une distinction entre le style, la stylistique et l'étude-critique des styles. La stylistique conçue premièrement par Charles Bally, est réduite aux faits d'expression par la langue, sans rapports avec la littérature. La stylistique pour lui est d'ordre social mais pas d'ordre personnel². Par contre, Léo Spitzer s'engage à lire les oeuvres par la voie du style de l'auteur³. En somme, on repère deux stylistiques : l'une linguistique(descriptive), et l'autre proprement littéraire(génétique)⁴. Il y a donc une double division qui s'opère sur le plan de l'objet et de la méthode. Cependant, dans la classe de littérature, les deux stylistiques se croisent et se complètent autour du

¹ Spitzer Léo, Art du langage et linguistique, *Études de style*, Gallimard, 1970, p. 54. : «la déviation stylistique de l'individu par rapport à la norme générale doit représenter un pas historique franchi par l'écrivain.»

² Bally Charles, *Traité de stylistique française*, Klincksieck, 1951, p. 19. : «Il y a un fossé infranchissable entre l'emploi du langage par un individu dans les circonstances générales et communes imposées à tout un groupe linguistique, et l'emploi qu'en fait un poète, un romancier, un orateur.»

³ Spitzer Léo, *op. cit.* : «Quand je lisais des romans français modernes, j'avais pris l'habitude de souligner les expressions dont l'écart me frappait par rapport à l'usage général ;»

⁴ Guiraud Pierre, *La stylistique*, PUF, 1979(1955), p. 37.

texte littéraire. Et à la longue elles se réduisent à une seule stylistique appliquée au texte, sur le plan linguistique et tout à la fois sur le plan interprétatif. On pourrait appeler « stylistique élémentaire ». On pourrait encore parler d'une « stylistique pédagogique », une stylistique qui fasse appel à la grammaire pédagogique, en s'inscrivant dans le domaine de la didactique de la langue.

3. Passage de la grammaire au texte

L'enseignement de la langue est indispensable pour l'enseignement de la littérature. Cependant, même si on a appris le lexique et la grammaire, on n'arrive pas à comprendre le texte qui s'organise au-delà de l'unité de la phrase. En outre, même si on analyse un texte littéraire sur le plan linguistique, on n'arriverait jamais à l'apprécier dans tout son sens. La stylistique porte sur le texte, alors que la grammaire traditionnelle fait l'objet de la phrase⁵. De plus, la grammaire traditionnelle, construite de règles abstraites, donne rarement des explications précises, ou exhaustives pour comprendre les effets stylistiques produits par les écarts par rapport à la norme, tandis que la stylistique dispose de la grande variété des procédés de styles. On trouve ainsi énormément de phrases et de locutions qui s'écartent délibérément de la grammaire. Par exemple, sur le plan syntaxique, l'asyndète en général est regardée comme un cas à éviter dans le cadre de l'enseignement du FLE, parce que la grammaire du FLE ne la prend pas en compte. Quant à l'inversion, il existe nombre de propositions et de phrases usant de l'inversion rhétorique et du déplacement stylistique. Par ailleurs, dans la chaîne parlée et dans le dialogue d'une pièce de théâtre et du roman dit « classique », beaucoup plus d'écarts s'observent par rapport à une norme standardisée. Il en résulte une explication faible d'un tel écart, qualifié d'exception.

Cependant, tous les choix dans le texte consistent à produire un effet de sens. Ils prennent donc respectivement une valeur stylistique. Au fait, « le fait de langue pertinent devient alors un fait de style »⁶. D'ailleurs, la signification du texte se détermine dans le contexte au-delà de lui-même. Ainsi n'est-il plus question de considérer la langue aux confins de la phrase. Par exemple, <Le Bon Usage> a pour limite de son application, les propositions circonstancielles. Mais la stylistique pédagogique s'actualise au-delà de la phrase. Et d'ailleurs, *on ne peut commencer l'analyse d'un texte sans en prendre une première vue sémantique*⁷. C'est là que se pose la stylistique.

4. Stylistique dans l'enseignement de la littérature en FLE

Il faut prendre en compte au moins deux facteurs pour introduire la stylistique dans l'enseignement de la littérature française en FLE (français langue étrangère). D'abord, la stylistique n'est pas opposée à la grammaire, mais plutôt complémentaire. Seulement, elle passe de la phrase au texte. Et quant à la

⁵ Gardes-Tamine Joëlle, *La stylistique*, Armand Colin, 2005, p. 16.

⁶ *Ibid.*, p. 11.

⁷ Barthes Roland, *Par où commencer?*, in *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil, 1972, p. 155.

norme et à l'écart, ils sont à différencier l'un de l'autre, ce qui permet de mettre en valeur les effets de style. Deuxièmement, la stylistique dans la classe de littérature n'a pas pour objectif d'exploiter les termes compliqués hérités de la rhétorique ancienne. Comme le style est un phénomène, il faudrait disposer des moyens suffisants pour pouvoir l'analyser et l'expliquer. Mais dans ce cas, on doit éviter l'abus de terminologie jargonnant.

Par ailleurs, en général, la stylistique est déconseillée pour certains niveaux d'apprenants. Elle est reconnue comme pertinente au niveau avancé de C1 et C2 du CECR. Elle est donc difficilement évoquée dans le programme actuel existant à l'université en Corée. Evidemment, il n'est pas facile d'évoquer les techniques de style dans un cours débutant du FLE. Cependant, avec le texte littéraire, il est incontournable de ne pas évoquer ce qu'on pourrait appeler « la dynamique » de la stylistique et sa valeur pédagogique. On le voit en filigrane dans certains ouvrages existant, par exemple, la série intitulée « grammaire et style » aux PUG (Presses universitaires de Grenoble) contient des niveaux intermédiaires et supérieurs, variés de B1-B2 (voir *L'exercisier*), de B2-C1 (*L'Expression française écrite et orale*), tandis que la série de « Exerçons-nous » de Cours de civilisation française de la Sorbonne déclenche l'examen des phrases d'auteur et des textes littéraires au niveau supérieur II (C2 du CECR). Toutefois, en prenant compte de la diversité des styles dans le document authentique comme l'extrait issu de la presse, de la publicité, si l'on écarte la littérature, le niveau linguistique des apprenants n'est plus un obstacle ou facteur de restriction dans l'étude de la stylistique. Au contraire, la stylistique fonctionne comme un véritable levier pour comprendre la littérature et la culture. Selon G. Molinié, « le style paraît désigner une dynamique dans l'activité langagière, plutôt qu'un écart, une manière ou une qualité ». Et la stylistique sèche (c'est à dire descriptive) est « préalable indispensable à la non moins nécessaire stylistique interprétative qu'est la sémiostylistique ». Elle demande aux apprenants de porter leur attention sur le langage et les rend sensibles aux effets produits par les différents choix de formes.

Pour conclure, on a voulu montrer ici que dans notre temps de crise de l'enseignement littéraire, la stylistique peut devenir un moyen de médiation privilégié entre la langue et la littérature. Et de plus, comme le style est le moteur qui produit le mouvement à travers la langue, l'écriture et la vie, l'expansion du champ de l'interprétation du style pourrait ouvrir une voie plus vaste sur la compréhension de la culture littéraire, voire de la culture générale, dite humaniste.

Bibliographie

- Bally Charles, *Traité de stylistique française*, Klincksieck, 1951.
Barthes Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Seuil, 1972,
Gardes-Tamine Joëlle, *La stylistique*, Armand Colin, 2005.
Guiraud Pierre, *La stylistique*, PUF, 1979(1955).
Molinié Georges, *Éléments de stylistique française*, PUF, 1986.
Spitzer Léo, Art du langage et linguistique, *Études de style*, Gallimard, 1970.

Mots clés : *enseignement de la littérature, stylistique, grammaire, texte, culture*

Résumé

La crise actuelle de l'enseignement du français en Corée est due à la diminution des apprenants. Or, dans cette situation, le statut de la littérature s'affaiblit par rapport à la langue et à la culture. Mais la littérature reste et doit rester le pôle d'attirer l'attention sur la langue et la culture. Il s'agit donc de trouver un moyen de couvrir simultanément les domaines autour de la littérature. C'est là que la stylistique s'impose parce qu'elle prend en compte toute la gamme de la langue jusqu'à la littérature et à la culture. Cependant, il n'est pas question de la stylistique approfondie mais de la stylistique pédagogique, réconciliée avec le contexte des apprenants coréens. Celle-ci permet de passer des unités de la grammaire aux unités du texte. Elle facilite ainsi l'enseignement de la langue et à la fois de la littérature. Elle fait finalement ouvrir la voie à la culture littéraire, voire à la culture générale.

Pourquoi les étudiants japonais apprennent-ils une deuxième langue étrangère ?

Koh NAGANO

Université du Hokkaido (koh@imc.hokudai.ac.jp)

1. Introduction

Une deuxième langue étrangère est souvent obligatoire dans les universités japonaises, elle ne consiste qu'en seulement deux cours de 90 minutes par semaine et ceci pendant deux ans au maximum. Ces heures effectives sont loin d'être satisfaisantes pour construire un minimum de compétences. Ce ne serait donc pas réaliste d'évaluer cet enseignement sur un plan pragmatique comme on peut le faire par exemple pour l'anglais. Donc avec si peu d'acquis dans la langue étrangère, entre autres en français, pour quelles raisons est-ce que les étudiants japonais apprennent le français ? Comment perçoivent-ils le rôle de l'enseignement d'une deuxième langue étrangère ?

Dans l'enquête que nous avons effectuée en 2012, les trois premiers questionnaires abordaient ces problèmes :

- Q1. Degré de motivation
- Q2. Caractéristiques de la motivation
- Q3. Nécessité d'apprendre une langue autre que l'anglais

Ce présent travail consiste à analyser les avis des étudiants (Q3) par l'analyse qualitative, puis, en combinant ce résultat avec celui de Q1 et de Q2 (références Ohki : 2013), nous allons essayer de dégager les traits caractéristiques par la triangulation de la méthode mixte.

2. Processus

2.1 Enquête

L'enquête a été effectuée durant le premier semestre 2012, auprès de 3024 étudiants de la première année de 39 universités qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère.

Q1 et Q2: les étudiants sont censés choisir le chiffre correspondant le mieux à leur perception pour chacun des énoncés, sur une échelle de type de (1) « pas du tout » à (5) « tout à fait ».

Q1 est basée sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan 2002). Les variables de Q1 :

régulation intrinsèque / régulation identifiée / régulation introjectée / régulation externe / amotivation

Q2 est basée sur la théorie de Wigfield&Eccles (Eccles&Wigfield 2002, Wigfield&Eccles 2000 cités par Ohki : 2013). Les variables de Q2: attentes de succès / valeur d'atteindre / valeur intrinsèque / valeur d'utilité / coût

Q3 : les étudiants sont censés répondre :

1. par oui ou non : « pensez-vous qu'il faut étudier une deuxième langue autre que l'anglais à l'université ? »
2. Description libre : « Pourquoi c'est (ce n'est pas) nécessaire ? »
3. Description libre. : « Pour quelles raisons étudiez-vous le français ? Indiquez-en trois par ordre d'importance.»

3. la méthode mixte de recherche et d'analyse des données descriptives

Au vu de l'objectif, nous avons choisi la triangulation parmi les quatre types de la méthode mixte : triangulation design, embedded design, explanatory design, exploratory design. La triangulation est un moyen d'utiliser des données qui se complètent sur le même sujet pour comprendre au mieux le phénomène.

Données quantitatives : Q1&Q2

moyen : enquête sur papier
(enquête structuralisée)

acquis : chiffres / scores

Données qualitatives : Q3

moyen : enquête sur papier
(réponse au questionnaire
en écriture libre)

acquis : avis textualisés

Analyse quantitative

moyen : analyse statistique
SPSS

acquis : catégories, relation
entre catégories

Analyse qualitative

moyen : ▪ textualisation de la base des données

▪ SCAT(Steps for Coding and Theorization)

▪ MAXQD coding

acquis : avis textualisés, codes, catégorie,

Résultat et interprétation

4. Degré de motivation

our Q1, les moyennes et les écarts-type pour la motivation pour l'apprentissage du français sont présentés dans le Tableau 1⁸.

⁸ Nous devons beaucoup aux analyses statiques effectuées par Nobuhiro Saito et Shinya Hori.

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types

Variable	français (N=2626)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>
Régulation intrinsèque ($\alpha=.82$)	3.51	.83
Régulation identifiée ($\alpha=.82$)	3.54	.84
Régulation introjectée ($\alpha=.73$)	3.45	.81
Régulation externe ($\alpha=.65$)	2.92	1.04
amotivation ($\alpha=.84$)	1.95	.92

Les deux derniers facteurs, la *régulation externe* et l'*amotivation* ont des scores bas. Cela signifie que les étudiants trouvent moins l'utilité ou la nécessité d'apprendre le français pour leur futur travail et ils ne se sentent pas tellement être obligés de suivre le règlement universitaire. Par contre, la motivation vers la langue et la culture française (la *régulation intrinsèque*) est forte et ils ont conscience d'être étudiants d'université (la *régulation identifiée*).

Surtout il est intéressant de comparer l'*amotivation* avec les avis négatifs des étudiants dans Q3 qui disent qu'« il faut d'abord perfectionner l'anglais ». Cela signifie que leur anglais n'a pas de niveau satisfaisant au moins pour eux-mêmes. Hiromori (2010) montre que les perceptions des apprenants vis-à-vis des stratégies de la motivation diffèrent selon leur habileté dans la langue. Pour le français, tous les étudiants partent de zéro, mais probablement, la différence du niveau d'anglais peut marquer l'apprentissage du français dès le début.

5. Caractéristiques de la motivation

Q2 est basée sur la perception des participants relative aux *attentes de succès* et aux *valeurs*. Pour Q2, Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types de toutes les variables de la motivation pour l'apprentissage du français.

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types

Variable	français (N=2626)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>
attentes de réussite ($\alpha=.83$)	2.65	.78
valeur d'atteinte ($\alpha=.75$)	3.75	.86
valeur intrinsèque ($\alpha=.86$)	3.63	1.07
valeur d'utilité ($\alpha=.75$)	3.53	1.05
coût ($\alpha=.63$)	3.65	.74

Les attentes de réussite sont particulièrement basses. Cela correspond au haut score du coût (dur, difficile).

En guise de conclusion

L'analyse qualitative des avis des étudiants nous fait curieusement penser au CECR (2002) dont l'objectif est d'abaisser les barrières entre les membres de la CE. On dit souvent qu'il faut le contextualiser selon les pays. Le côté politique comme la civilité ou la solidarité nous sont étrangers. Mais le plurilinguisme, la variété linguistique, la compréhension mutuelle sont des éléments universels et justement ils apparaissent clairement dans les avis de certains étudiants. Cela dit, ironiquement, ceux qui vivent pour le futur comprennent mieux leur situation universelle que ceux dont les arguments ne parlent que du côté pragmatique de l'apprentissage des langues. Par contre, il faut leur apprendre qu'il y a beaucoup de pays où l'anglais ne passe pas parmi le peuple. La langue n'est pas seulement un outil, mais un moyen indispensable pour se situer au cœur du monde qui se transforme. Et l'anglais seul n'est pas suffisant.

Bibliographie (titre en gras)

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
- Creswell, J.W.&Plano Clark, V. L. 2010 *Designing and Conducting Mixed Methods Research* , SAGE publications, Inc;
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. 2002. « **Motivational belief, values, and goals** », *Annual Review of Psychology*, n° 53, 109-132.
- Hiromori Y. 2010, « **学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響** », 立命館言語文化研究、第22号、159-167
- Kinoshita K. 2006. *Modified Grounded Theory Approach* , Kobunkan
- Ohki, M. 2009. « **Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en contextualisant l'enseignement au Japon** », *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?*, Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, 90-112.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. 2009. « **Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français** », *Revue japonaise de didactique du français* , vol. 4, 71-88.
- Ohki, M. 2010. « **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 Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.) *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 267-282), Frankfurt : Peter Lang.

Ohki, M. 2012. « **Motiver par l'éducation au plurilinguisme: développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon** » In Alao, G. et al. (Eds.) *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (pp. 150-160), Paris : Editions des archives contemporaines.

SCAT: <http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/>

Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. « **Expectancy-value theory of achievement motivation** ». *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.

Mots clés : *apprentissage du français, motivation, Japon, théorie de l'autodétermination,*

Colibri, programme d'échange bilatéral entre la France et le Japon - dix ans d'expérience

Shigeru NAKANO

Lycée annexe de l'Université Waseda

Le réseau Colibri, qu'est-ce que c'est ?

Fondé en 2005, le réseau franco-japonais des lycées, ou le réseau Colibri, est un programme d'échange de lycéens entre la France et le Japon. Celui-ci étant originaire du milieu scolaire et de l'ambassade de France, il commence à être connu et reconnu, grâce aux médias japonais et français. Néanmoins, force est de constater que son histoire, son mode de fonctionnement, et ses perspectives restent encore méconnus.

Le réseau Colibri est évidemment à l'image du petit oiseau des climats tropicaux qui ne cesse de bouger. C'est d'abord cette image dynamique qui est à l'origine de ce réseau. Colibri, c'est aussi le diminutif des mots « Collège, Lycée, Bonnes Relations Internationales ». Ce réseau a été baptisé ainsi sous l'image du « dynamisme » et « des bonnes relations internationales au niveau secondaire ».

Situation générale de l'enseignement du français au lycée japonais

Dans la plupart des lycées japonais, l'anglais est enseigné comme la première langue étrangère. Bien que la deuxième langue étrangère ne soit pas obligatoire, certains lycées proposent une autre langue étrangère en plus de l'anglais. Ce pourcentage a considérablement augmenté depuis 20 ans, grâce à la politique de la diversification des langues étrangères menée par le Ministère de l'Éducation du Japon. D'après les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale du Japon, un peu moins d'un septième des lycées propose une autre langue étrangère en 2009. Dans la liste de la deuxième langue étrangère, le français se positionne au troisième rang après le chinois, le coréen, à savoir un peu moins de dix mille lycéens apprennent le français dans environ 150 établissements scolaires publics et privés. Historiquement, une deuxième langue étrangère était davantage enseignée dans les lycées privés, mais le ministère de l'Éducation nationale a favorisé les établissements publics ces dernières années.

Historique

Le réseau Colibri s'est créé sous de bons auspices. C'est M. Juttet, attaché linguistique de l'ambassade de France qui a eu l'idée de ce programme en 2002. Cette idée a immédiatement été approuvée de manière unanime, non seulement par les enseignants, mais aussi par les deux Ministères de l'Education Nationale. L'année suivante, la délégation japonaise, composée de trois proviseurs publics et privés et M. Kôno, chargé de l'Education internationale du Ministère de l'Education, a rendu visite à la France sur invitation du Ministère de l'Education française. En 2004 à son tour, la délégation française, composée du directeur du CIEP, le directeur de la DRIC et trois proviseurs, est invitée au Japon. C'est à travers ces deux visites officielles que ce grand projet a commencé à se concrétiser.

Parallèlement aux visites de la délégation de part et d'autre, le comité de préparation des deux pays menait, chacun, des enquêtes auprès des établissements enseignant la langue de l'autre pays. Au bout de deux ans, ayant obtenu des résultats favorables à la réalisation du projet, on a enfin procédé à la rédaction de la Charte du réseau Colibri. Dès le début, 17 établissements japonais et 18 établissements français ont adhéré à la Charte du Colibri. C'est en 2006 que le premier échange a finalement commencé.

Une des caractéristiques du réseau est son caractère artisanal. Le fait de ne pas être une grande institution possède des avantages et des inconvénients. Chaque enseignant se sent vraiment concerné et a conscience que le réseau ne survivra pas s'il ne travaille pas activement.

Objectifs et principes du réseau

Sur la Charte figurent quatre objectifs suivants :

- renforcer les relations d'amitié entre la France et le Japon ;
- promouvoir les échanges éducatifs entre ces deux pays ;
- soutenir l'enseignement du japonais en France et du français au Japon ;
- développer l'esprit d'ouverture aux autres et la compréhension des cultures dans leur diversité.

L'échange s'effectue en tenant compte de ces objectifs. En conséquence, « amitié », « échanges éducatifs », « enseignement du japonais en France et du français au Japon », « esprit d'ouverture aux autres » et « compréhension des cultures dans leur diversité » sont les mots d'ordre de cet échange.

Quelques principes sont également inscrits dans la Charte. D'abord, la gratuité de la scolarité :

« L'inscription des élèves échangés et leur scolarité dans l'établissement partenaire sont gratuites ». Il va sans dire qu'il n'y a pas de frais d'adhésion au réseau.

L'élève restant dans la famille de son partenaire, il est nourri et logé. Il paie seulement les frais de transport, l'assurance et les dépenses personnelles. Cette gratuité est réalisable grâce au principe « bilatéral » de ce réseau : un élève japonais reçoit d'abord un Français au sein de son foyer et il séjournera dans la famille de ce partenaire français.

Mode de fonctionnement

Il y a trois types d'échange. D'abord un échange court de trois semaines, un échange intermédiaire de quatre mois et un échange long de neuf mois. Comme la plupart de lycéens choisissent l'échange court, je vais vous en présenter le calendrier général.

D'abord au printemps, le réseau lance l'appel aux candidats. Chaque établissement publie une annonce et sélectionne des candidats. Ensuite, le réseau effectue un appariement en tenant compte de leur caractère, leur centre d'intérêt, etc. Une fois l'appariement décidé, l'échange de correspondance commence en été entre un élève japonais et un élève français. En octobre, les lycéens français arrivent dans leur famille au Japon et chacun va au lycée de son partenaire pendant trois semaines. Au retour, en mars, les élèves japonais partent en France et vont au lycée français tout en découvrant la famille française de son partenaire.

Il faut noter que le décalage du calendrier scolaire joue favorablement. Les Français séjournent au Japon pendant les vacances de la Toussaint et les Japonais pendant les vacances du printemps.

Une fois que le réseau Colibri effectue son appariement entre les élèves japonais et les élèves français, l'échange s'organise entre deux établissements, deux familles et deux élèves. Le réseau veille au bon fonctionnement de l'échange et intervient en cas de problèmes.

Financièrement, l'aide de l'ambassade de France, de l'APEF (l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon) et surtout le bénévolat des enseignants de français permettent d'assurer la survie de ce réseau.

Difficultés

Le Japon et la France ayant une culture et un mode de vie assez différents, des problèmes de compréhension culturelle et humaine peuvent apparaître. Même si l'échange est un grand succès dans

l'ensemble, des deux côtés, on constate parfois quelques cas de mauvaises adaptations. Chaque cas est traité avec une grande prudence. Pourquoi un Japonais s'est-il senti isolé de la famille d'accueil et de sa classe pendant trois semaines ? Pourquoi un Français a-t-il refusé de communiquer avec sa famille d'accueil pendant deux semaines ? En fait, on ne considère pas ces cas comme des problèmes, mais une amorce « d'ouverture d'esprit » vis-à-vis de « la diversité culturelle ». Bien qu'il y ait un choc sur le moment, chaque cas est très enrichissant non seulement pour les élèves mais aussi pour ce réseau.

Du côté français, les difficultés particulières concernent une charge un peu trop lourde pour les enseignants, qui sont dans la plupart des cas non-titulaires. Ce problème a d'ailleurs été signalé dans un article du *Monde* lors de la visite officielle du Président de la République en juin dernier : « Sur les quelque 70 enseignants de japonais dans une soixantaine de collèges et lycées, près des deux tiers sont vacataires, contractuels ou maîtres auxiliaires. L'enseignement repose parfois sur le bénévolat, comme dans le cas du remarquable réseau Colibri, créé en 2005, qui regroupe une soixantaine de lycées français et japonais ». Il faut dire que les situations des enseignants de français au Japon ne sont guère meilleures. Un autre problème porte sur l'égalité au sein du territoire (un des principes du réseau). L'échange ne se limite pas entre quelques grandes villes, mais s'étend jusqu'aux établissements qui se situent en région. Ce principe risque d'engendrer des frais supplémentaires aux lycéens français, d'autant plus que les frais de transport au Japon sont plus onéreux qu'en France.

Du côté japonais, les difficultés concernent le mode de sélection des candidats au lycée. Parfois, la sélection est seulement basée sur le résultat scolaire. Ni sur la motivation, ni sur la capacité de communication et d'adaptation, ni même sur le niveau du français.

Etat actuel

Malgré l'événement de la grippe A et de l'accident de la centrale nucléaire, le nombre d'élèves et d'établissements qui participent à l'échange ne cesse d'augmenter. En 2006 et 2013, le nombre d'échange a plus que doublé. En 2006 on comptait seulement 27 échanges contre 59 échanges en 2013, à savoir plus de cent lycéens à la découverte d'une culture différente. Le réseau a déjà atteint son objectif initial de 50 échanges par an.

Comment expliquer ce succès ? Nous avons répondu à une forte demande. Depuis longtemps, de nombreux lycées souhaitaient faire un échange avec un lycée français. Mais en réalité, il était très difficile d'organiser un échange seul, voire impossible. L'échange avec la France fut un privilège de certains lycées, mais grâce à ce réseau, l'échange s'est démocratisé. Il suffit désormais de participer au réseau. Ce succès est également dû au principe même du réseau. Ce caractère « bilatéral » a contribué largement à la gratuité de cet échange.

Le succès du réseau se mesure non seulement par la quantité de l'échange mais aussi de sa qualité. Tout d'abord, l'échange permet aux élèves de vivre et de découvrir une culture différente, ce qui est très important pour développer un « esprit d'ouverture ». Une fois devenus étudiants, ils passeront souvent un an dans une université française. L'échange motive ainsi l'apprentissage du français, non seulement à court terme mais aussi à long terme. De plus, il renforce le lien entre les lycéens japonais qui ont participé à cet échange.

Les bénéfices de l'échange ne se limitent pas aux élèves, mais s'étendent jusqu'aux enseignants. Travailler ensemble les mêmes objectifs leur permet de se montrer plus solidaires et d'avoir l'esprit de l'équipe. Cet état d'esprit a abouti à la participation active au colloque international intitulé « Le français dans l'enseignement secondaire en Asie de l'est » en 2009 et surtout à l'introduction du DELF junior.

Afin de mieux informer ce réseau, le rapport de l'échange est publié chaque année. Grâce au dévouement de M. Pierre ex-attaché linguistique de l'ambassade de France, la brochure du réseau Colibri a enfin été éditée.

Quelques nouveautés en 2012

L'échange ne se limite plus à la France métropole. A partir de l'année 2012, un échange a été organisé avec la Nouvelle-Calédonie. En réalité, l'archipel d'Océanie faisait initialement parti du réseau métropole. Mais, même si le nombre de lycéens qui apprennent le japonais dans l'archipel est bien supérieur à celui de la métropole, à cause du calendrier très différent de la France métropole, il était très difficile, voire impossible d'y participer pour les lycéens de cet archipel. C'est pour cette raison que le réseau japonais et le vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie se sont accordés sur la séparation de l'échange entre la Nouvelle-Calédonie et la France métropole. En 2012, huit échanges se sont déroulés avec grand succès. Ce fut une très bonne occasion pour des lycéens japonais de découvrir la francophonie et de comprendre qu'ils font parti des citoyens pacifiques. Par ailleurs, pour ceux qui n'ont pas été retenus pour l'échange avec la France métropole, cette occasion leur donnait une deuxième chance de candidater.

L'échange ne nécessite pas un déplacement en France. Le premier échange inter-Japon s'est effectué en 2012. Au lieu de faire un échange avec les lycées qui se trouvent en France, les lycéens japonais peuvent vivre la scolarité française tout en restant au Japon. Grâce aux efforts du réseau japonais et du lycée français à Tokyo, ils peuvent ainsi étudier au Lycée Français International de Tokyo. A titre expérimental pour l'année scolaire 2012, dix lycéens japonais ont vécu une semaine dans le lycée français à Tokyo. Un mois plus tard, dix élèves du lycée français ont pu découvrir la

scolarité japonaise. Malgré quelques réserves, cette expérience a été très enrichissante pour les participants. Elle pourrait devenir une formule idéale pour un élève qui n'a pas la possibilité de se rendre en France pendant trois semaines.

Perspectives

Dans l'état actuel du Japon où les jeunes japonais s'intéressent de moins en moins à l'étranger, le rôle du réseau Colibri prend tout son sens.

Plus de dix années se sont déjà écoulées depuis la création du réseau. Nous devons sa survie au soutien appuyé du service culturel de l'Ambassade de France au Japon, notamment M. Juttet, concepteur du réseau, M. Koest, avec qui il a vu le jour, M. Rochard, qui l'a soutenu chaleureusement et M. Pierre, pour qui le réseau Colibri a toujours été prioritaire. Si les objectifs fixés par la Charte ont bien été tenus et respectés, de nombreux points restent cependant à améliorer, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français, « l'ouverture d'esprit » et « la découverte de la diversité culturelle » chez les jeunes. Poursuivons nos efforts en faveur de la connaissance et de la reconnaissance du réseau.

Maintien des langues indigènes en Polynésie française : le cas de Rurutu dans l'archipel des Îles Australes

Noa NISHIMOTO

Université de Kyoto (noa@cseas.kyoto-u.ac.jp)

1. Introduction

La Polynésie française, qui fait partie de la France en tant que collectivité d'outre-mer et dont la capitale économique et politique est Tahiti, est un archipel de 118 îles dont chacune possède sa propre langue et sa propre culture. Avec le progrès technique de la communication et des transports, le Tahitien a aujourd'hui une grande influence sur les autres langues insulaires. A partir du cas des locuteurs locaux à Tahiti et à Rurutu, nous examinons ici la hiérarchie dans le choix des langues qui coexistent.

2. Langues officielles et langues locales en Polynésie française

En Polynésie française, le Tahitien et le français sont toutes deux des langues officielles. Il va de soi que le Tahitien est une des langues indigènes et que le français est la langue de la France métropolitaine. On utilise le français dans les institutions publiques telles que les administrations, les banques, la poste et à l'école où le programme d'enseignement suit celui de la France.

Bien que le français soit la langue de la majorité des journaux, magazines, ainsi que de la plupart des émissions télévisuelles et radiophoniques, et que l'utilisation du Tahitien soit extrêmement limitée dans ces contextes, celui-ci est le principal vecteur de communication dans les archipels de la Société, des Tuamotu, des Marquises, des Gambier et des Australes (Vérin 1969).

Parallèlement à cette lingua franca, signalons l'existence d'autres langues vivantes telles que le borabora, le rangiroa, le rurutu, le tubuai, le moorea, le hao, le marquisien, etc., plus importantes numériquement que le nombre d'îles.

Au quotidien on parle la langue de son île, tandis qu'avec les habitants des autres îles on communique soit en français soit en tahitien.

3. Juxtaposition des langues à Rurutu : rurutu, tahitien et français

A Rurutu, île située dans l'archipel des Australes où j'ai résidé pendant 3 mois, j'ai mené des recherches sur la langue rurutu. Située à 472 km au sud-est de Tahiti, elle a une superficie de 32.3 km² et 2400 habitants (Guillin 2001) qui parlent le rurutu. On y trouve des infrastructures de base comme une petite clinique, un bureau de poste, un poste de police et une école.

Le rurutu est fortement influencé par le tahitien. Il s'agit d'une langue en danger. Par exemple, à l'église, on chante un hymne en tahitien, pas en rurutu. L'enseignement scolaire se déroule essentiellement en français tandis que le rurutu est enseigné en tant que langue indigène « reo ma'oi » à raison d'une fois par semaine environ. Toutefois, les habitants qui sont nés et qui ont grandi à Rurutu parlent le rurutu en tant que langue maternelle. Le rurutu est ainsi parlé dans toute l'île. Pour aller plus en détail, nous allons à présent examiner des cas individuels d'utilisation et de choix de langue selon les circonstances.

4. L'utilisation de la langue

4.1 les cas

cas n°1 : couple tahitien-rurutu

Un homme originaire de Tahiti venu s'établir dans une famille de Rurutu il y a déjà plusieurs années dit ne guère comprendre le rurutu. Dans la famille de sa femme, tous parlent en rurutu sans accent tahitien. Pour communiquer avec lui, ils s'efforcent de parler en tahitien, mais, pour les personnes âgées, cela est en fait difficile.

cas n° 2 : femme de rurutu, 50 ans, propriétaire de chambres d'hôtes

La femme originaire de rurutu mariée à un tahitien ne sait pas s'exprimer en français. Depuis sa petite enfance, sa langue a toujours été le rurutu. Cependant, en gérant la chambre d'hôtes, elle a fait des efforts pour apprendre la langue française. Aujourd'hui, elle s'exprime en français sans difficulté avec des touristes étrangers, et en tahitien avec les visiteurs en provenance des autres îles de Polynésie française.

cas n° 3 : lycéenne à Tahiti

On pourrait s'attendre à ce qu'une lycéenne à Tahiti de mère chinoise et de père tahitien connaisse le tahitien, mais elle dit ne pas le comprendre du tout. Avec ses amis, ou à l'école, elle utilise toujours le français et jamais le tahitien.

cas n° 4 : couple rurutu-rurutu

Le couple, dont les deux membres sont originaires de rurutu, parlent en rurutu entre eux. L'homme, âgé de 50 ans, n'ayant pas été scolarisé, il est monolingue. Quant à sa femme, âgée de 30 ans, elle

peut parler le français avec un niveau de conversation courante mais s'exprime en rurutu avec son mari. Ses enfants ne s'intéressent pas à la langue rurutu, ils parlent toujours en français avec les autres enfants et leurs amis. Cependant, ils peuvent comprendre leur père qui s'adresse à eux en rurutu.

Le choix des langues selon les circonstances

Le rurutu est la première langue des habitants de Rurutu. Lors des fêtes traditionnelles, c'est dans cette langue que le maire d'un village fait son discours.

De l'école maternelle à l'enseignement supérieur, l'instruction se fait en français, suivant le programme de la métropole. Un enseignant français est envoyé depuis la métropole comme c'est partout le cas en Polynésie française. Le Tahitien est parfois enseigné comme langue indigène « reo ma'oi ». En plus du tahitien, chaque langue indigène est enseignée sur son île d'origine.

La génération des cinquantenaires est plutôt monolingue, tandis que les écoliers d'environ dix ans ont tendance à communiquer en français surtout. Leur connaissance du rurutu est très passive et limitée aux mots originaires de Rurutu tels que ceux désignant les fruits et les produits locaux, ou encore les événements traditionnels. Le Tableau 1 présente le choix de la langue selon les circonstances à Rurutu.

Table 1 Choix de la langue selon les circonstances

circonstance		Rurutu	Tahitien	Français
famille		○	△	△
amis	moins de 15 ans	△	×	○
	15ans-20 ans	△	△	○
	trentenaires	○	△	△
	quadragénaires	○	△	×
	quinquagénaires	○	×	×
	sexagénaires	○	×	×
école		△	△	○
église		△	○	×
banque		△	×	○
administration		○	△	○
restaurant		○	△	△

5. conclusion

En Polynésie française, plusieurs langues coexistent : le tahitien et le français en tant que langues officielles, ainsi qu'une centaine de langues vivantes dispersées dans la totalité des archipels polynésiens.

A Rurutu, il y a la langue indigène originaire de l'île qui est aussi la première langue des habitants au quotidien ; le français est dominant dans les institutions publiques et dans le système éducatif ; quant au tahitien, lingua franca de tous les habitants de ces archipels, il a aujourd'hui une grande influence sur toutes les autres langues insulaires.

Il faut noter qu'à Tahiti, la jeune génération manifeste une nette préférence pour le français et refuse de parler en tahitien, même lorsqu'ils le peuvent. Cependant, il est facile d'observer des conversations en tahitien chez les personnes âgées en se promenant à pied, comme j'en ai fait l'expérience.

Dans les petites îles autres que Tahiti, l'opposition ne se fait pas entre le français et le tahitien mais entre celle-ci et la langue locale.

La plupart des quinquagénaires sont monolingues en langue locale. L'attitude ou la valeur accordée au français ou à la langue locale varient selon la génération, le lieu d'origine, celui de la résidence ainsi qu'en fonction des individus. La connaissance de langues polynésiennes, telles que le rangiroa, le rapa ou le rurutu est très limitée au sein de la génération montante d'après mes entretiens. Les jeunes connaissent en général quelques mots originaires des langues polynésiennes, mais aller plus loin et les apprendre afin d'en faire sa propre langue dépend relève d'un choix personnel.

Les personnes âgées se plaignent de leur indifférence à l'égard des langues locales, mais ne se forcent pas non plus à les leur transmettre si les jeunes ne manifestent aucun intérêt.

Les linguistes et les anthropologues souhaitent toujours préserver les langues locales, et nous essayons en permanence de décrire les langues en danger, mais nous n'avons pas le droit de déterminer la langue des autres.

Références

Guillin Jean, 2001, *L'archipel des Australes*, Editions A. Borthélemy & Le Motu.

Vérin, P., 1969, *L'ancienne civilisation de Rurutu*. Paris: Mémoires *ORSTOM (Office de la recherche scientifique et technique d'outre-mer)* 33.

Mots clés : *Polynésie française, le choix des langues, langues indigènes vs. française*

Introduction du Tableau Blanc Interactif en classe de FLE : quels changements ?

Monveary MEACH

Institut Français du Cambodge (m_monveary@yahoo.com)

I. Etat des lieux : Le Cambodge et la langue française

L'enseignement du français au Cambodge relève à la fois d'une logique de réponse à une demande de langue française, et d'une politique volontariste de préservation du plurilinguisme. En effet, le gouvernement royal du Cambodge réaffirme fréquemment sa volonté de promouvoir les valeurs de diversité culturelle et linguistique, et d'accès à l'éducation défendues par la francophonie.

En 2004, lors de son discours prononcé au sommet de la Francophonie, Sa Majesté Norodom Sihamoni disait que le Cambodge était venu assez tardivement à la langue française. Il a fallu attendre le milieu du XIXe siècle pour que des relations soient suivies avec la France. Ce n'est qu'avec le protectorat que le français s'y est véritablement établi.

L'enseignement du français reste une tradition au Cambodge, mais il est passé du statut de langue seconde à celui de langue étrangère et occupe la deuxième place après l'anglais. Actuellement, on constate que la langue khmère est traduite uniquement en anglais, comme par exemple : le nom des rues, les enseignes, les brochures publicitaires, les dépliants touristiques ou les cartes de visite, etc... Seuls les restaurants de gastronomie française ont des cartes bilingues français-anglais. Malgré cela, le français reste cependant présent dans l'enseignement supérieur, et aussi dans les 9 institutions publiques prestigieuses du Cambodge en tant que langue étrangère.

II. Enseignement de FLE au Cambodge

Depuis 2007, le programme de coopération « Valorisation du français en Asie du Sud-Est » (Valofrase) a permis la relance de l'enseignement du français dans le système scolaire public cambodgien. En particulier, grâce à l'introduction officielle en 2008 du français LV2 et LV1 dans le système éducatif, les effectifs d'apprenants ont considérablement augmenté. Le programme des classes bilingues est au cœur du dispositif de relance de l'enseignement du français dans le second degré. Présent sur l'ensemble du territoire, il connaît certainement une consolidation régulière.

En dehors de cet enseignement académique, l'Institut Français du Cambodge (IFC) est l'opérateur de l'enseignement de la langue française au Cambodge. Les apprenants cambodgiens ont la possibilité de suivre leurs cours de langue, non seulement, à l'Institut Français du Cambodge à Phnom Penh, mais également dans les deux annexes en province, à Battambang et à Siemreap. L'IFC coordonne également l'enseignement du français dans les filières universitaires francophones.

Objet d'une forte demande des étudiants et des familles, l'Institut bénéficie d'un dispositif spécifique d'enseignement de la langue française qui offre les meilleures conditions de réussite.

III. Introduction du TBI en classe de FLE à l'IFC

1. Histoire de l'IFC

Depuis son ouverture en 1990, l'Alliance Française est devenue Centre Culturel Français du Cambodge en 1992, puis nommée actuellement l'Institut Français du Cambodge (IFC) en janvier 2012 dans le cadre d'une harmonisation des dénominations des centres dépendant du ministère des Affaires étrangères. L'Institut Français, basé à Paris, est l'opérateur du ministère français des Affaires étrangères et européennes pour la promotion de la langue et de la culture française à l'étranger. Il constitue le principal pôle d'enseignement de français à Phnom Penh en accueillant plus de 6000 étudiants par an. Les cours proposés sont soit collectifs, soit particuliers et ils sont également dispensés intra-muros ou délocalisés, à la demande des organismes. Depuis 2012, l'Institut propose également un enseignement du khmer.

Au Cambodge, l'Institut Français est considéré comme un espace de rencontre et d'échanges interculturels. Il inscrit son action dans une stratégie de coopération avec les partenaires locaux. Il entend être une pièce essentielle de la vie culturelle du Cambodge et une vitrine du savoir-faire français. Dans ses domaines de compétence (enseignement du français, action culturelle et artistique, information sur la France contemporaine), il se définit à la fois comme, d'une part, une institution de référence et un promoteur de la nouvelle création artistique khmère et au rayonnement de la francophonie et de la diversité culturelle et d'autre part, comme une diffusion de la culture française.

2. Enseignement à l'IFC

L'IFC représente l'expertise française en matière d'enseignement du français langue étrangère. Il accueille un public de plus en plus large et diversifié, de jeunes enfants, d'étudiants et de jeunes professionnels. Son enseignement est basé sur une pédagogie communicative qui donne la priorité à la mise en situation et à la participation active des apprenants sans négliger la maîtrise des structures de la

langue. Le succès de ses étudiants aux examens de DELF ou DALF, reconnus internationalement, témoigne de la qualité de l'enseignement dispensé.

3. Nouvel instrument d'apprentissage du français

Pendant de longues années, l'IFC ne dispensait qu'un enseignement classique à ses apprenants, c'est-à-dire, le tableau de feutre, le manuel et les exercices sur support papier, le magnétophone fonctionnant avec des CD, les cours de vidéo en salle de classe...etc. Puisque la connaissance en langue ne peut être considérée comme un simple produit de transmission, l'Institut a pris en compte des changements dans l'espace, le temps et les technologies qui sont en train de provoquer en classe de langue un bouleversement dans les pratiques enseignantes par l'introduction du Tableau Blanc Interactif (TBI) dans ses salles de cours depuis septembre 2011. Ce grand passage de la page à l'écran a pour but de faciliter non seulement le travail des enseignants, mais aussi de donner aux apprenants de bonnes conditions d'apprentissage en langue. Grâce au TBI, la perspective actionnelle et l'approche interactionnelle sont toutes les deux présentes pour les pratiques de classe. Cela répond à la définition du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui souhaite rapprocher la tâche proposée en cours de langue à une tâche de la vie réelle.

Placé sous le signe de l'innovation et de modernité, le TBI a introduit des techniques pédagogiques modernes, interactives. Il permet de s'appuyer, grâce à un accès direct à Internet, à de multiples ressources en ligne : vidéo, supports audio, clips, exercices interactifs. Les enseignants et les apprenants utilisent une interface utilisateur qui, d'un clic sur le tableau, permet de mener les activités de classe de bout en bout, comme par exemple, le traitement des erreurs commises par les apprenants. Avec un logiciel du TBI, les enseignants peuvent enregistrer (en filmant) la page de cours et revoir ensemble avec les apprenants à la séance suivante. C'est une vraie révolution pédagogique.

4. Qu'est-ce qu'un Tableau Blanc Interactif (TBI) ?

Le Tableau Blanc Interactif est un tableau, généralement de couleur blanche, sur lequel on écrit avec des feutres effaçables. La gamme la plus fréquente étant de 4 feutres : un noir, un rouge, un vert et un bleu. Le tableau est connecté à l'ordinateur par câble (généralement USB) ou sans fil (wifi ou Bluetooth). Il est utilisé dans le cadre de la mise en place de la Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE). Un vidéoprojecteur se charge d'afficher l'écran de l'ordinateur sur le tableau. Il est possible d'effectuer à la main ou à l'aide d'un stylet (parfois les deux selon les modèles), tout ce qui est possible de réaliser à l'aide d'une souris, sur un format d'écran assez important (jusqu'à deux mètres de diagonale).

Pour l'éducation, TBI est un système qui vise à remplacer fréquemment le tableau avec craie ou crayon effaçable, en lui ajoutant parfois des haut-parleurs. Contrairement au tableau noir, il n'a pas besoin d'éponge humide pour effacer son contenu, un chiffon sec est généralement utilisé. Le tableau fonctionne selon deux façons : le stylet/ doigt est reconnu par un système de captation de mouvement grâce à une caméra ou un système placé au niveau de l'écran (écran tactile). Par ailleurs, le rendu visuel qui se fait par vidéo projecteur sur un écran blanc obtient souvent de grande taille par les systèmes de captation interne (écrans tactiles) ou externe (fixé/ajouté à l'écran). Les enseignants et les apprenants peuvent avoir chacun respectivement une tablette graphique wifi et un stylet pour charger les écrans ou écrire sur le tableau. Les améliorations technologiques se font, d'abord, sur le délai temporel entre l'écriture sur l'écran et le rendu de celui sur l'écran, puis ensuite, sur la taille et la durée de vie du couple système de projection / support d'affichage et d'écriture, et enfin sur la résolution de capture par l'écran du support utilisé pour l'écriture (doigt, stylet, brosse effaceur, souris).

Le tableau est généralement fourni avec un logiciel dédié, qui permet de dessiner dessus d'une façon adaptée à l'écran tactile. Parfois, seul le vidéoprojecteur sera utilisé comme support de cours. Il s'agit également des moments que l'on utilisera plus de l'interactivité, et que c'est l'apprenant ou l'enseignant qui manipulent le TBI.

Il est souvent utilisé dans des salles de classes, pour écrire ou dessiner le contenu du cours, ou bien dans des réunions de travail, pour faire des schémas d'activités. Il existe des versions de petit format, qui peuvent être utilisées par des apprenants ou auditeurs pour donner une réponse, ou pour tracer des informations dans des différents domaines. Ce sont des ardoises tactiles.

5. Intérêts du TBI

Le TBI est un « tout en un », des outils nombreux et variés. Les enseignants possèdent d'outils variés pour préparer et animer leurs cours.

- Les enseignants disposent d'outils cognitifs pour guider les apprenants, les faire ressortir ou focaliser leur attention : projeter, loucher, classer, organiser des informations dans un tableau, souligner, surligner, encadrer, entourer, écrire en couleur...etc.

- Un rétroprojecteur permet d'afficher sur l'écran tout ou une partie du support : pour aider la compréhension, l'enseignant peut utiliser des caches ou faire découvrir le texte petit bout par petit bout.

- Grâce à la reconnaissance graphique, il est possible de passer d'une écriture manuscrite à une écriture « dactylographiée ».

- Avec les documents scannés ou repérés sur Internet (photos, articles, supports audio ou vidéo), l'enseignant peut insérer des liens hypertextes ou faire différents montages. La modification des fichiers est extrêmement facile et rapide.

- L'exploitation du support audio ou vidéo, tout vient de l'ordinateur à l'écran du TBI. Magnétophone, magnétoscope, téléviseur, lecteur DVD peuvent rester au placard.

- Pour animer la correction des exercices, on peut avoir un recours aux flèches, au surligneur, au glisser-déposer. L'enseignant peut bien sûr, comme le tableau classique, envoyer les apprenants au tableau lors de la correction ou les activités de classe.

- Il peut insérer une page blanche et l'utiliser pour écrire comme il ferait sur un tableau noir. Il est possible, à tout moment de revenir aux pages précédentes. Il bénéficie d'un nombre de pages illimitées, il n'est pas donc restreint par la quantité de supports à exploiter.

- Les atouts avec l'introduction du TBI classe de langue : Des intérêts pédagogiques et des activités interactives.

La présence du TBI sur le plan d'enseignement se fait porteuse d'innovations pédagogiques. En revanche, utiliser un monde virtuel dans un dispositif d'enseignement et d'apprentissage n'est pas aussi simple. Il faudrait toujours se former afin de surmonter les difficultés, ainsi que des contraintes inattendues.

6. Contraintes

Le Tableau Blanc Interactif, mis à notre disposition par l'IFC, a pour but de favoriser l'interactivité entre enseignants et étudiants et de faciliter également le travail collectif. Contrairement aux ordinateurs, il place l'ensemble de la classe dans un même objectif fonctionnel, linguistique et autre...

Préparer une séance de cours en salle informatique ou avec le TBI demande un temps de préparation non négligeable ainsi qu'une logistique nécessaire à son bon déroulement. Les contraintes compétences en informatique et contraintes matérielles et techniques sont aussi des facteurs soucieux. L'enseignant doit donc s'investir énormément mais l'enthousiasme manifesté par les étudiants et les résultats concluants font que le travail laborieux devient un plaisir et poussent alors à aller de plus en plus loin.

Suite à ces constats, je souhaiterais examiner le lien qui existe entre les méthodologies, la gestion de classe, l'innovation dans l'enseignement, l'identité professionnelle des acteurs concernés et les types d'interactions au cours de langue dans les espaces interactifs virtuels introduits par l'utilisation du

TBI. Pour enrichir mes propos, j'ai lu 3 articles dans lesquels les auteurs se posent des questions presque identiques aux miennes :

- Quelle place donne-t-on au TBI dans l'enseignement ?
- Quels sont les intérêts pédagogiques du TBI ?
- Est-ce que sa présence risque d'affaiblir l'éducation formelle dans son attirance à construire des savoirs partagés et renvoie dans le domaine des pratiques privées des apprentissages traditionnels ?

Les questions que je me pose en ce moment sont les suivantes :

- Y a-t-il eu une réelle augmentation de l'efficacité pédagogique avec l'introduction du TBI en classe de langue ?
- A quels changements au point de vue identitaire l'introduction du TBI dans les classes de langue a-t-elle conduit chez les enseignants ?

Bibliographie

1. BAFFICO P., 2009, « L'Utilisation du tableau blanc interactif pour enseigner la géographie au lycée », dans L'Information géographique 2009/3 (vol. 73), Paris, Armand Colin.
2. CHRISTINE DEVELOTTE., 2010, « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues 1 », Revue Études de linguistique appliquée. | 445-464
3. JEROME RAMBERT, Publications FLE sur www.lecafedufle.fr., Juin 2011.

L'environnement d'enseignement et d'apprentissage du français en Corée et au Japon

Hyeon-Zoo KIM

Université Dankook (hyeonzoo@naver.com)

Mitsuru OHKI

Université de Kyoto (ohkimitsuru@me.com)

1. Objectif et hypothèses

L'objectif principal de notre recherche n'est pas de savoir quelles sont les différences dans l'environnement d'enseignement et d'apprentissage au Japon et en Corée, mais de mettre en évidence son impact sur la motivation et de dégager les caractéristiques d'un environnement d'enseignement favorable à l'apprentissage du français.

Selon Viau (1994, 2002), la motivation pour l'apprentissage est influencée directement ou indirectement par les facteurs suivants qui relèvent de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage :

- **Facteurs relatifs à la classe** : enseignant / évaluation / récompenses et sanctions / activités / climat de la classe /etc.
- **Facteurs relatifs à l'étudiant** : *caractéristiques individuelles* (attentes / croyances / capacités / culture/ etc.) *environnement familial* (valeurs des parents / amis / travail d'appoint / etc.)
- **Facteurs relatifs à l'institution** : exigences de diplôme / règlements / horaires / parascolaire / etc.
- **Facteurs relatifs à la société** : valeurs relatives à la scolarisation / conjoncture économique / taux de chômage /etc.

Un enseignant ayant peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la société, nous nous concentrerons dans cette étude sur les trois autres catégories de facteurs.

2. Méthodologie et résultats

2.1. Degrés de motivation

Pour mesurer le degré de motivation de l'apprenant, parmi les différentes théories actuelles sur la motivation, nous adopterons celle de l'autodétermination de Deci et Ryan¹. L'enquête par questionnaire², basée sur la théorie de l'autodétermination a été réalisée vers le milieu du premier semestre de 2012 au Japon et à la fin du premier semestre de 2013 en Corée. 3024 étudiants de première année de 39 universités (171 classes), qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère ont participé à cette enquête au Japon et 902 étudiants de 16 universités (31 classes) y ont participé en Corée. Les participants coréens sont moins nombreux que les Japonais mais assez nombreux pour le besoin de notre analyse statistique. 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 » à (5) « tout à fait ». Les moyennes et les écarts-type pour la motivation des apprenants japonais et coréens sont présentés dans le Tableau 1³.

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types

Variable	Japon (N=2986)		Corée (N=882)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Régulation intrinsèque ($\alpha=.82$)	3.52	.82	3.74***	.81
Régulation identifiée ($\alpha=.82$)	3.54	.84	3.78***	.79
Régulation introjectée ($\alpha=.73$)	3.45	.80	3.55***	.67
Régulation externe ($\alpha=.64$)	2.90***	1.04	2.47	1.03
amotivation ($\alpha=.83$)	1.95***	.92	1.76	.86

Note : *** $p < .001$

Des ANOVAs à un facteur ont révélé que les apprenants coréens avaient des scores significativement plus élevés que les apprenants japonais sur les *régulations intrinsèque, identifiée et introjectée* et que les apprenants de coréen avaient des scores significativement moins élevés que les apprenants japonais sur la *régulation externe* ainsi que l'*amotivation*.

Ces résultats montrent que les apprenants coréens sont plus motivés (de manière auto-déterminée) que les apprenants japonais. Qu'est-ce qui est à l'origine de la différence de degré dans leur motivation ? Selon Viau, c'est la différence des environnements d'enseignement et d'apprentissage au Japon et en Corée.

2.2. Environnement d'enseignement et d'apprentissage

Afin de connaître l'environnement d'enseignement et d'apprentissage au Japon et en Corée, une enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire, basé sur le modèle de Viau en même temps que l'enquête sur la

¹ Pour la théorie de l'autodétermination, voir Deci & Ryan (2002)

² Pour le questionnaire, voir Ohki (2010) et Hori (2010).

³ Nous devons beaucoup aux analyses statistiques effectuées par Shinya Hori.

motivation. En plus des étudiants qui devaient remplir un questionnaire comprenant une mesure de leurs motivations auto-déterminée et de leur environnement d'apprentissage, leurs enseignants (79 enseignants au Japon ; 33 en Corée), eux aussi, ont complété un questionnaire sur l'environnement d'enseignement.

2.3. Impact de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage sur la motivation

Des analyses descriptives et de variance (ANOVA) ont été appliquées aux variables de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, afin de tester l'existence de différences significatives concernant le degré de motivation. Voici les principaux résultats qui émergent de ces analyses.

Variables qui n'ont pas d'impact significatif sur la motivation pour apprendre le français :

- **Facteurs relatifs à la classe** : Partie centrale du cours (conversation ou grammaire) / Objectif principal du cours (conversation, grammaire, lecture, culture) / Forme d'enseignement (centré sur l'enseignant ou sur l'apprenant) / Fréquence d'exercices (d'activités) en petits groupes (par paire) / Climat de la classe

Variables qui ont un impact favorable sur la motivation pour apprendre le français.

- **Facteurs relatifs à l'institution** : Statut du cours concerné (obligatoire < facultatif) / Fréquence des cours chaque semaine / Obligation de suivre le cours de français suivante
- **Facteurs relatifs à l'étudiant** : Niveau du français (débutant < faux-débutant) / Nécessité de l'UV du cours concerné pour la licence / Intention de suivre le cours de français l'année suivante
- **Facteurs relatifs à la classe** : Fréquence d'exercices en classe / Fréquence à laquelle les étudiants prononcent du français en classe / Fréquence à laquelle les étudiants parlent en français en classe

3. En guise de conclusion

Quelles implications didactiques pourrions-nous déduire de la considération jusqu'ici, afin de maintenir et renforcer la motivation des apprenants japonais et coréens du français ? Les variables ci-dessus qui favorisent la motivation à apprendre le français, indiquent principalement l'importance de la fréquence du cours, d'exercices, de prononcer du français et de parler en français en classe ainsi que l'importance de la longueur de l'apprentissage du français. Les facteurs examinés dans cette étude étaient presque pareils au Japon et en Corée.

Afin de savoir l'origine de la différence de degré dans leur motivation, il faudrait examiner les facteurs relatifs à la société qui ont été laissés inexplorés ici⁴.

Cette recherche est mise en œuvre dans le cadre de deux programmes soutenus par la Société Japonaise pour la Promotion de la Science : N° 23242039 (Représentant : Noriyuki Nishiyama) et N° 25284103 (Représentant : Mitsuru Ohki).

Bibliographie

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
- Hori, S. 2010. « **Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant** », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, 201-218.
- Ohki, M. 2010. « **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 Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.) *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 267-282), Frankfurt : Peter Lang.
- Ohki, M. & Grauby, F. 2011. « **L'impact des représentations du français sur la motivation : étude comparative entre le Japon et l'Australie** », In *Actes du II^e congrès de la commission Asie-pacifique de la FIPF*, 94-104 (63-71) .
- Viau, R., 2002. « **La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés** ». Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation Professionnelle et des Sports. Luxembourg.
- Viau, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Mots clés : *apprentissage du français environnement d'enseignement et d'apprentissage motivation théorie de l'autodétermination modèle de Viau*

⁴ Pour plus de détails, voir Ohki et Grauby (2011).

La motivation chez les apprenants japonais du français et du coréen

Mitsuru OHKI

Université de Kyoto (ohkimitsuru@me.com)

Yukiko HASEGAWA

Université Kyusyusangyo (hasegawa@ip.kyusan-u.ac.jp)

1. Deux questions de recherche

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 une langue étrangère autre que l'anglais.

L'enseignement de cette seconde langue dure un ou deux ans.

Les questions de recherche de cette étude sont les suivantes :

QR 1 Qui sont les plus motivés entre les apprenants de français et ceux de coréen au Japon ?

QR 2 Quelles variables ont le plus d'impact sur la motivation chez les apprenants de français et de coréen ?

Dans cette étude, notre définition de la « motivation » est empruntée à Viau (1994 : 32) : il s'agit d'un état dynamique qui incite l'individu à « choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Pour répondre à la première question de notre recherche et pour mesurer le degré de motivation des apprenants, parmi les différentes théories sur la motivation, nous adopterons celle de l'autodétermination de Deci et Ryan⁵. Et pour répondre à la deuxième question, nous adopterons le modèle expectation-valence d'Eccles qui met en évidence les caractéristiques de la motivation chez les apprenants japonais du français et du coréen⁶.

2. Degré de motivation

Contrairement à d'autres théories qui ne distinguent que deux types de motivation (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque), Deci & Ryan proposent un modèle hiérarchique des motivations intrinsèque et extrinsèque, basé sur le degré d'autodétermination. Selon les auteurs, le degré d'autodétermination est le

⁵ Pour la théorie de l'autodétermination, voir Deci & Ryan (2002)

⁶ Pour le modèle expectation-valence, voir Eccles (2005) et Wigfield & Eccles (2000).

degré en fonction duquel l'individu a l'impression d'être à l'origine de ses comportements. Le degré de motivation des apprenants a donc été mesuré à l'aide d'un questionnaire, basé sur la théorie de l'autodétermination. Il comprend 5 sous-échelles, chacune ayant des énoncés qui mesurent les types de motivation auto-déterminée⁷. L'enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 3024 étudiants de première année de 39 universités qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère, vers le milieu du premier semestre de 2012, et auprès de 1776 étudiants de première année de 26 universités qui ont choisi le coréen comme deuxième langue étrangère, pendant la même période. 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 » à (5) « tout à fait ».

Les moyennes et les écarts-type pour la motivation pour l'apprentissage du français et du coréen sont présentés dans le Tableau 1⁸.

Tableau 1 : Moyennes et écarts-types

Variable	français (N=2626)		coréen (N=1499)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Régulation intrinsèque ($\alpha=.82$)	3.51	.83	3.55	.83
Régulation identifiée ($\alpha=.82$)	3.54	.84	3.66***	.85
Régulation introjectée ($\alpha=.73$)	3.45***	.81	3.32	.74
Régulation externe ($\alpha=.65$)	2.92***	1.04	2.73	1.05
amotivation ($\alpha=.84$)	1.95***	.92	1.82	.88

Note : *** $p < .001$

Des ANOVAs à un facteur ont révélé qu'aucune différence significative n'est apparue sur la *régulation intrinsèque* entre les perceptions des apprenants de français et celles des apprenants de coréen, que les apprenants de coréen avaient des scores significativement plus élevés que ceux de français sur la *régulation identifiée* et que les apprenants de coréen avaient des scores significativement moins élevés que ceux de français sur les *régulations introjectée* et *externe* et sur l'*amotivation*. Ces résultats montrent que les apprenants japonais du coréen sont plus motivés (de manière auto-déterminée) que ceux du français.

3. Caractéristiques de la motivation chez les apprenants japonais du français et du coréen

Pour répondre à la deuxième question de notre recherche, une version adaptée des questionnaires d'Eccles & Wigfield (2002) et Wigfield & Eccles (2000), traduite en japonais, a été utilisée pour mesurer les

⁷ Pour le questionnaire, voir Ohki (2010) et Hori (2010).

⁸ Nous devons beaucoup aux analyses statiques effectuées par Nobuhiro Saito et Shinya Hori.

perceptions des participants relatives aux *attentes de succès* et aux *valeurs* concernant l'apprentissage du français et du coréen⁹. A l'exception du questionnaire, la méthodologie de l'enquête est la même que celle de l'enquête pour mesurer le degré de motivation.

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types de toutes les variables de la motivation pour l'apprentissage du français et du coréen.

Tableau 2 : Moyennes et écarts-types

Variable	français (N=2626)		coréen (N=1499)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
attentes de succès ($\alpha=.83$)	2.65	.78	2.78***	.81
valeur d'atteinte ($\alpha=.75$)	3.75	.86	3.80	.78
valeur intrinsèque ($\alpha=.86$)	3.63	1.07	3.68	1.07
valeur d'utilité ($\alpha=.75$)	3.53	1.05	3.51	.96
coût ($\alpha=.63$)	3.65***	.74	3.49	.74

Note : *** $p < .001$

Des ANOVAs à un facteur ont révélé qu'aucune différence significative n'est apparue sur les *valeurs d'atteinte*, *intrinsèque* et *d'utilité* entre les perceptions des apprenants de français et celles des apprenants de coréen, que les apprenants de coréen avaient des scores significativement plus élevés que ceux de français sur les *attentes de succès* (la probabilité de réussir dans une tâche ou une activité selon les propres estimations de l'individu concerné) et que les apprenants de coréen avaient des scores significativement moins élevés que ceux de français sur le *coût* (la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, et la peur de l'échec). Le Tableau 3 présente le classement des variables cognitives de chaque langue.

Tableau 3 : Classement des variables cognitives

français	v. d'atteinte >*** coût ≥ v. intrinsèque >*** v. d'utilité >*** attentes de succès
coréen	v. d'atteinte >*** v. intrinsèque >*** v. d'utilité ≥ coût >*** attentes de succès

Note : *** $p < .001$

Toutes les variables sauf le *coût* sont classées dans le même ordre entre les apprenants de français et les apprenants de coréen. Par contre, le *coût* est classé au deuxième rang chez les apprenants de français alors qu'il est au quatrième rang chez les apprenants de coréen.

Ces résultats montrent que c'est en raison de la facilité à apprendre que les apprenants japonais choisissent le coréen et s'engagent à l'apprendre.

⁹ Pour le questionnaire, voir Ohki (2009), Ohki et al. (2009) et Ohki (2012).

4. En guise de conclusion

Le tableau 4 présente le nombre d'apprenants de français et de coréen à l'Université Kyusyusangyo et le tableau 5, celui de l'Université de Kyoto.

Tableau 4 : Nombre d'apprenants de français et de coréen à l'Université Kyusyusangyo

	2001	2002	2003	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012
français	2,383	2,530	2,494	2,431	2,574	2,076	2,214	1,782	1.553	1,601
coréen	2,357	3,662	4.813	4,860	3,707	3,529	4,019	3,420	3,615	3,443

Tableau 5 : Nombre d'apprenants de français et de coréen à l'université de Kyoto

	2001	2002	2003	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012
français	576	585	594	661	534	545	525	517	380	407
coréen	20	28	31	48	42	64	70	42	63	63

Les deux tableaux montrent que l'apprentissage du français régresse continuellement dans les deux universités et que celui du coréen progresse par contre depuis une dizaine d'années. Ce qu'il faut faire remarquer ici, c'est que le nombre d'apprenants de coréen a dépassé celui de français à l'Université Kyusyusangyo alors que ce n'est pas le cas à l'Université de Kyoto.

Comment expliquer cette différence ? Revenons au Tableau 3. Le fait que la *valeur d'atteinte du but* (l'importance de réussir **pour soi**, de s'investir dans l'activité) soit classée au premier rang chez les apprenants de français et de coréen, nous permettra de répondre à cette question.

Cette recherche est mise en œuvre dans le cadre de deux programmes soutenus par la Société Japonaise pour la Promotion de la Science : N° 23242039 (Représentant : Noriyuki Nishiyama) et N° 25284103 (Représentant : Mitsuru Ohki).

Bibliographie (titre en gras)

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. *Handbook on Self-Determination Research*, New York : The University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. 2002. « **Motivational belief, values, and goals** », *Annual Review of Psychology*, n° 53, 109-132.
- Eccles, J.S. 2005. « **Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement – Related Choices** ». In Elliot, A. & Dweck, C. (Eds), *Handbook of Competence and Motivation* (pp.105-121), New York : The Guilford Press.
- Hori, S. 2010. « **Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant** », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, 201-218.
- Ohki, M. 2009. « **Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en contextualisant l'enseignement au Japon** », *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?*, Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, 90-112.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. 2009. « **Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français** », *Revue japonaise de didactique du français* », vol. 4, 71-88.
- Ohki, M. 2010. « **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 Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Eds.) *Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 267-282), Frankfurt : Peter Lang.
- Ohki, M. 2012. « **Motiver par l'éducation au plurilinguisme: développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon** » In Alao, G. et al. (Eds.) *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (pp. 150-160), Paris : Editions des archives contemporaines.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. « **Expectancy-value theory of achievement motivation** ». *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.

Mots clés : *apprentissage du français apprentissage du coréen motivation théorie de l'autodétermination modèle expectation-valence d'Eccles*

Action, médiation et remédiation : traduction et enseignement de la grammaire
Réflexions pratiques pour une conscientisation bigrammaticale
par les apprenants coréens et japonais de français

David COURRON

Université Nanzan – Nagoya, Japon (courron@nanzan-u.ac.jp)

L'objectif de cette communication consiste à interroger et à illustrer la valeur didactique de la traduction (au sens de thème) à travers sa contribution au processus de conscientisation bigrammaticale des apprenants de français japo- et coréanophones dans la perspective plurilingue de valorisation des répertoires linguistiques individuels du CECR.

1. Réception du CECR au Japon et impact sur la didactique de la grammaire

L'introduction au Japon du CECR et la mise aux normes des pratiques pédagogiques ont coïncidé avec l'adoption de l'approche communicative, interprétée comme un rejet de toute didactique de la grammaire, renforçant un déficit syntaxique chronique. Parallèlement, la lecture japonaise du CECR a surtout retenu la caractérisation de niveaux de compétence dans la maîtrise communicationnelle des langues et fait l'impasse sur l'esprit du Cadre, soit la promotion d'une compétence plurilingue et pluriculturelle adaptée à chaque individu. C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit le recours à la traduction. Le développement de cette compétence prend en considération plusieurs dimensions contextuelles chez les apprenants, depuis l'analyse de leurs besoins langagiers jusqu'à leurs représentations des langues sans oublier les autres langues à disposition, première(s) ou secondes. Résorber ce déficit syntaxique et leur donner les clefs d'une autonomie durable constitue un défi pédagogique auquel nous proposons de répondre par l'association, d'une part, du processus d'appropriation des formes et des structures de la langue selon le sens qu'elles produisent conformément à la « grammaire du sens » de Charaudeau, et d'autre part, de la traduction comme outil de contextualisation de l'enseignement de la grammaire, en ce

qu'elle permet la revalorisation du triptyque *confrontation / interaction / enrichissement* ou *action / médiation / remédiation* entre la langue source et la langue cible.

2. Les trois objectifs de l'association « grammaire du sens » et traduction

2.1 Renouveler la description de la langue dans un pays, le Japon, où la conception de la grammaire reste encore essentiellement morphosyntaxique et qui présente la langue comme un ensemble de formes intangibles.

2.2 Faire percevoir « le sens comme un phénomène d'intentionnalité et d'expression ». La langue est le résultat des interactions des membres d'une communauté entre eux pour essayer de se comprendre et de se persuader avec plusieurs conséquences : 1) décrire la langue revient à rendre compte aussi bien des schématisations abstraites que de la variété des usages en situation ; 2) parler devient affaire d'adéquation entre situation d'emploi et d'ajustement entre intention, moyens d'expression et situation ; 3) le fait de langage ne sert pas seulement à décrire le monde, mais aussi à véhiculer des valeurs sociales et à influencer l'autre en construisant son identité d'être parlant.

2.3 S'interroger sur la visée fondamentale de l'intention de communication, sur sa finalité et sur les différences de sens qui caractérisent chaque façon de l'exprimer. Si elle conduit certes à repérer et à manipuler des formes, l'activité de médiation qu'est la traduction impose de les mettre en relation avec des enjeux de sens.

3. La traduction, éclosion d'une identité plurilingue et autonomisation des apprenants

3.1 Le déficit syntaxique à résorber tient non seulement à la nature des langues japonaise et coréenne mais aussi aux tentatives d'en interpréter le fonctionnement au moyen d'un arsenal conceptuel inadapté. Là où ces apprenants ne connaissent qu'un moyen invariable aux fonctions polysémiques aux contours flous, ils sont confrontés en français à une pluralité de moyens variables qui expriment des fonctions particulièrement précises (détermination etc.). La traduction, en aiguissant le sens critique de ces apprenants sur le fonctionnement de leur propre langue, leur permet de surmonter l'éloignement du japonais et du coréen du français et l'absence d'idée de la combinatoire de la langue qu'elle induit.

3.2 La traduction met en œuvre un processus d'apprentissage où il ne s'agit plus simplement de plaquer des formes et des structures mais de se les approprier en contexte par le biais de documents authentiques garants de la variété des constructions syntaxiques, lexicales, stylistiques et d'une réflexion autour des notions d'acceptabilité et d'interprétation.

3.3 La valeur didactique de la traduction au regard de l'objectif d'autonomisation réside dans le fait que « la mise en équivalence n'est pas un simple appariement d'unités appartenant à deux langues en contact d'apprentissage, mais un instrument au service de la constitution d'une bigrammaire conçue de manière à faciliter les décisions qui permettent de reconstituer en langue cible l'information pertinente formulée, explicitement ou implicitement, en langue base ». Elle réconcilie grammaire et compétences de communication dans un effort de réflexion/appropriation loin du thème des latinistes qui vise l'imitation d'une langue normée. Les langues ainsi mises en confrontation placent au cœur de l'apprentissage/appropriation non plus une représentation stable mais une représentation variable des langues. L'autonomisation vers une conscientisation bigrammaticale (nippon- coréano- française) des apprenants vers laquelle tend la pratique de la traduction implique nullement qu'ils adoptent le point de vue ou qu'ils se mettent à la place d'un francophone natif, mais plutôt qu'ils se situent dans une posture de confrontation permanente entre des repères différents, sources de divergences d'interprétation. De ce point de vue, le recours à la traduction rejoint les préoccupations du CECR qui, par la médiation, entend prendre en compte les usages interlinguistiques et les dimensions interprétatives et interculturelles qui en découlent.

4. Les trois choix didactiques opérés pour concevoir le recours à la traduction

4.1 Le choix d'une « grammaire de phrase » qui, selon Chiss, est « le support technique à l'expression de tous les possibles de la langue, la condensation du syntaxique et du lexical, l'invisible bornage de l'association forme/sens ». Cette optique structuraliste, où des règles très générales expliquent à la fois la construction interne des phrases et leur articulation entre elles, interdit nullement la réflexion sur les phénomènes transphrastiques (de cohérence, de cohésion, de connexité) et sur le contexte comme facteur de contrainte à l'emploi de telles ou telles formes.

4.2 Le choix d'un « langage paragrammatical » sur mesure. Chiss fait remarquer que « c'est à [une] grammaire interactive (faite de simplifications, de conventions, de répétitions, d'adaptations, parfois de métaphores) qu'est exposé l'apprenant. C'est à l'enseignant qu'il revient de s'assurer que tous dans la classe perçoivent les mêmes réalités derrière le métalangage, arbitraire, partiel et imprécis retenu.

4.3 Le choix de privilégier les syntaxes « infra- et supra-propositionnelle ». Car, la capacité à produire un texte repose sur la connaissance des structures argumentales autorisées par tel nom ou tel verbe et l'objectif de maîtrise de cette combinatoire rend incontournables les références aux principes de subordination et de coordination.

5. Illustration méthodologique de la traduction comme action, médiation et remédiation

Cette méthodologie reprend les stratégies de médiation proposées par le CECR qui impose comme tâche de se débrouiller avec des ressources limitées. À l'appropriation du sens et des nuances exprimées dans la langue de départ, succède les choix de stratégies lexicales (planification) et donc déjà la prise en compte de la relation forme/sens. L'analyse structurale/grammaticale du texte correspond à une phase de déconstruction au cours de laquelle les éléments indispensables à l'élaboration structurale/grammaticale du texte français (phase de reconstruction) sont identifiés, du sujet de chaque verbe à la nature de la proposition qu'il supporte (exécution). La dernière étape consiste en une vérification du degré d'acceptabilité, d'idiomaticité et d'interprétation du français obtenu et offre une nouvelle occasion de vérifier si l'intention de communication a bien été rendue par les choix opérés au préalable (évaluation). La mise en correspondance des systèmes socioculturels du français et du japonais ou du coréen fait ressortir leurs traits communs et distinctifs et permet de saisir la langue-cible en fonctionnement et donc de se prémunir contre les interférences (remédiation).

Conclusion

La médiation développe cette capacité métalinguistique qui sert non seulement à renforcer la conscience des potentialités de la langue, des ressemblances et différences entre les langues, mais aussi à construire une meilleure connaissance de la langue maternelle et, par conséquent, une meilleure efficacité communicative. La traduction permet de renouer avec la finalité de la formation plurilingue au cœur du CECR, à savoir le développement du plurilinguisme comme compétence. Si « l'objectif n'est plus d'acquérir des techniques, des mécanismes, des automatismes mais, fondamentalement, de construire une relation dans et par l'altérité linguistique et culturelle », alors la traduction, en tant qu'instrument de confrontation mutuelle pourrait bientôt retrouver une place centrale dans la didactique des langues.

Bibliographie

Candelier, M. 2007. « **Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français** ». *Synergies Monde*, n° 1, pp. 67-76.

Carpi, E. 2006. « **Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle** ». *Études de linguistique appliquée*, 2006/1, n° 141, pp. 69-76.

Castellotti, V. 2011. « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à/par la décentration ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 8, n° 1, pp. 115-134.

Franić, I. 2011. « **Le concept de médiation proposé par le CECR : les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation** ». *Synergies Europe*, n° 6, pp. 39-49.

Mots clés : *contextualisation, didactique de la grammaire, pratique du thème, autonomisation.*

Assemblée générale de la SCELLF

- Compérence plénière

KOISHI Astuko (Université Keio, JAPON)

« Faire vivre le plurilinguisme au Japon - un défi perdu d'avance ? -> »

- Atelier

Arnaud PANNIER (Institut Français en Corée)

« *Parlons français, c'est facile* : un outil pour les enseignants de français en Corée et au Japon ! »

Faire vivre le plurilinguisme au Japon – Un défi perdu d’avance ? –

Atsuko KOISHI

Université Keio (akak@sfc.keio.ac.jp)

1. Introduction

L’automne dernier, l’Union Européenne s’est vu attribuer le Prix Nobel de la Paix. A l’image de sa devise « In varietate concordia », le respect de la diversité linguistique et culturelle est l’un de ses principes philosophiques clés œuvrant pour une paix européenne durable. Or, une « philosophie », c’est bien ce qui fait cruellement défaut au Japon, pays dans lequel le pragmatisme guidé par le seul principe du marché et du profit règne dans quasiment tous les domaines, y compris celui de l’enseignement des langues vivantes. Quant à la valeur du concept de « diversité », elle laisse encore plus à désirer dans les moeurs d’une écrasante majorité de Japonais.

Ce manque de philosophie et de la notion de diversité se révèle plus que jamais marqué dans le récent projet de « Réforme fondamentale de l’enseignement de l’anglais » présenté le 8 avril dernier par le Comité exécutif pour la revitalisation de l’éducation du Parti Libéral Démocrate, parti gouvernemental actuel. Ce projet suggérant, entre autres, l’utilisation du TOEFL, comme moyen de sélection et d’évaluation de compétences en anglais des apprenants et enseignants japonais, un véritable sentiment de crise est apparu, allant jusqu’à s’emparer du corps professoral des enseignants d’anglais. On est, en effet, en droit de se demander où va l’enseignement des langues étrangères au Japon avec ce « monolinguisme » anglais poussé à l’extrême et la course aux « skills », réalité face à laquelle tout défi lancé en faveur du plurilinguisme semble perdu d’avance.

Cependant, dans un contexte général de mondialisation, il nous paraît impératif d’introduire des approches plurielles des langues et des cultures qui feront de l’enseignement des langues un réel outil de communication permettant l’ouverture aux autres et la réalisation d’authentiques valeurs démocratiques.

Dans mon exposé, je voudrais d’abord discuter des raisons pour lesquelles le plurilinguisme est non seulement nécessaire au Japon mais aussi en Asie, puis présenter plusieurs tentatives, soit déjà mises en pratique, soit actuellement au stade de proposition, allant dans ce sens.

2. Pourquoi le plurilinguisme au Japon ?

Bien que le pourcentage de résidents étrangers vivant au Japon (1,6% de la population) soit bien inférieur comparé à celui de la France (5,8%), la rapidité avec laquelle le nombre de ces résidents augmente doit attirer notre attention. En effet, le Japon a connu, en dix ans, une augmentation de près de 50% du nombre de ses résidents étrangers. Cette poussée démographique signifie que, de fait, le plurilinguisme et le multiculturalisme à l'intérieur de ses frontières sont en train de se développer rapidement. Les moeurs japonaises se caractérisant, selon l'ethnologue japonaise NAKANE Chié (Nakané 1967), par une distinction entre le « *uchi* (intérieur) » et le « *soto* (extérieur) », les autochtones de ce pays ne sont guère habitués à vivre ensemble avec les gens de « *soto* », c'est-à-dire des gens d'origine et de culture différentes. Ils ont, par conséquent, tendance à exclure ces « éléments différents » pour préserver « l'homogénéité » de la communauté. Reconnaissons que cet objectif est le plus souvent parfaitement illusoire.

N'avoir qu'une seule langue, l'anglais, dans l'éventail des langues étrangères tout au long de la scolarité, constitue notre souci majeur car cela risque de rendre encore plus étroite notre vision du monde, déjà fort restreinte par ailleurs. Il s'agit, de fait, d'un « monolinguisme » dans l'enseignement des langues vivantes alors que cette matière devrait être, par définition, un terrain privilégié d'entraînement à l'ouverture aux autres. Apprendre la langue de l'autre permet à celui qui l'apprend un contact « direct » avec le monde et la culture de cet autre. Et on n'insistera jamais suffisamment sur cet aspect direct du contact qui, parce qu'il est sans intermédiaire, ne peut que faciliter la lutte contre tous les clichés et préjugés et la perception de la diversité culturelle. Plus un individu connaît de langues, plus il est à même de relativiser sa vision du monde.

Naturellement, cette approche conceptuelle n'exclut aucunement le côté pratique de l'apprentissage de certaines langues, en particulier les langues de pays voisins, car, de nos jours, le Japon ne fait pas que recevoir des travailleurs étrangers. Nombreux sont les Japonais et les entreprises japonaises qui franchissent les frontières pour s'installer outre-mer. La connaissance de langues étrangères se révèle alors primordiale.

Nous voudrions également souligner l'importance du plurilinguisme dans le cadre des échanges entre les peuples asiatiques. Certes l'anglais pourrait tout à fait occuper en Asie, comme partout ailleurs, une place de « lingua franca » mais cela n'implique aucunement que nous puissions nous affranchir des efforts nécessaires pour apprendre la langue et la culture des pays voisins. Faisons ici un parallèle entre la Corée et le Japon. Tandis qu'en Corée, la langue japonaise figure actuellement parmi les langues optionnelles au lycée et que beaucoup de

jeunes Coréens apprennent cette langue, le traitement réservé à la langue coréenne au Japon est loin d'être le même, la deuxième langue étrangère n'étant que très rarement obligatoire dans les lycées au Japon. Il est évident que les Coréens qui maîtrisent le japonais, tout en possédant l'anglais, ont nettement plus de chances sur le marché du travail que les Japonais qui ne se contentent que de l'anglais. On réalise aussi à quel point la réciprocité dans les rapports avec nos voisins constitue une des clés pour une meilleure compréhension mutuelle.

3. Tentatives pour faire vivre le plurilinguisme au Japon

Aussi minimes soient elles, il existe plusieurs tentatives pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel dans l'enseignement des langues étrangères au Japon. Nous en donnons quelques exemples.

3.1. Introduction d'une deuxième langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire

Sous l'initiative de la JALP (Japan Association for Language Policy, Association japonaise de politique des langues), vient de naître un mouvement pour revendiquer auprès du ministère de l'éducation nationale l'introduction d'une deuxième langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire. Ce mouvement s'accompagne d'élaboration de programme d'enseignement de plusieurs langues, étant donné que celui du français tout comme celui de l'allemand ont disparu depuis 1977 pour les collèges et 1989 pour les lycées après avoir été assimilés à celui de l'anglais.

3.2. Élaboration du *Meyasu* (cadre de référence) pour l'apprentissage des langues étrangères

Les enseignants du chinois et du coréen au lycée, n'ayant pas eu de programme d'enseignement proposé par le ministère de l'éducation nationale, se sont concertés pour réfléchir sur la philosophie, l'objectif, et la méthodologie d'un enseignement de ces langues au Japon. Ils ont publié pour la première fois en 2012, *Meyasu pour l'apprentissage des langues étrangères* qui peut être utilisable pour enseigner les autres langues aussi.

3.3. Activités multilingues à l'école primaire

Les « activités des langues étrangères » ont été introduites dans le nouveau programme pour l'école élémentaire promulgué en 2008. Malgré cette dénomination, il est préconisé de faire des activités d'anglais, ce qui a mis mal à l'aise les enseignants du primaire qui n'avaient pas été formés pour enseigner cette langue. Des activités multilingues sont proposées à la place, par un groupe de chercheurs et d'enseignants, suivant le modèle *Evlang* (Éveil aux langues ou au langage) et *EOLE* (Education et ouverture aux langues à l'école). Bien qu'elles ne soient pas encore bien pratiquées, c'est une voie prometteuse (Koishi, à paraître).

4. Conclusion

Au cours d'une émission de TV, alors qu'on lui demandait si elle avait un message à adresser aux jeunes, Madame OGATA Sadako, ex-présidente de l'UNHCR (Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Bureau du haut commissaire pour les Réfugiés des Nations Unies) a répondu brièvement: « Ce qui est important, c'est *la diversité*. Votre voisin est différent de vous ». Dans le monde de demain, il nous faudra savoir comprendre cette différence et cette diversité pour mieux nous les approprier au lieu de les effacer car elles sont indéniablement source de puissance. De la rencontre de deux cultures, de deux langues naissent toujours des choses imprévisibles bénéfiques à la remise en question, au renouveau et au dynamisme de tout individu et par conséquent de toute société. En tant qu'enseignants des langues vivantes, notre tâche consisterait dès lors à veiller à cultiver cette valeur dans les activités de tous les jours.

Bibliographie

Japan Forum, The (2013) *Gaikokugo-gakushû no meyasu* (Cadre de référence pour l'apprentissage des langues étrangères) – *Propositions par les enseignants du chinois et du coréen au lycée*, Tokyo ; Coco Shuppan.

Koishi, Atsuko (à paraître) « Activités multilingues dans une école élémentaire au Japon - Une tentative pour dépasser le « monolinguisme » institutionnel - ».

Nakané, Chié (1967) *Tate shakai no Ningen-kankei* (Relations humaines dans une société « verticale »), Tokyo ; Kôdansha.

Mots clés : *plurilinguisme, philosophie, diversité, enseignement des langues étrangères, activités multilingues*

***Parlons français, c'est facile* : un outil pour les enseignants de français en Corée et au Japon !**

Arnaud PANNIER, Attaché de coopération pour le français

Institut Français en Corée (arnaud.pannier@diplomatie.gouv.fr)

Adresse du site de référence :

<http://parlons-francais.tv5monde.com>

Parlons français, c'est facile est un site de découverte du français et de la diversité francophone. Il a été lancé en juillet 2013 par le ministère des Affaires étrangères. Cet espace innovant et attractif a été créé à partir de documents authentiques et de webdocumentaires réalisés par TV5MONDE. Il propose quantité d'activités ludiques et récréatives.

Parlons français, c'est facile ! offre au grand public une expérience de la langue et de la culture afin de créer un désir de français et renforcer le désir des publics apprenants.

Que peut apporter le site *Parlons français, c'est facile* à votre cours ?

Le site Internet *Parlons français, c'est facile* s'adresse aux enseignants de français langue étrangère désireux d'intégrer à leur enseignement les nombreuses ressources que propose le site.

Que vous soyez enseignant débutant ou expérimenté, ce kit pédagogique vous fournit des outils pour utiliser simplement les contenus du site *Parlons français, c'est facile* afin de construire des cours conformes aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Parlons français, c'est facile vous offre la possibilité d'enrichir vos cours en vous permettant:

- d'introduire l'authentique et le culturel dans la classe ;
- d'exposer les apprenants à un parler actuel et diversifié ;
- de travailler des activités de compréhension et de production ;
- d'accéder facilement à la variété des objets (transcriptions, jeux, mémos, défis, etc.) ;
- de proposer des ressources innovantes et interactives (jeux, défis, infographies, phonétique).

En somme, *Parlons français, c'est facile*, vous aide à motiver davantage vos publics d'apprenants tout en les conduisant vers une plus grande autonomie et implication dans leur apprentissage.

L'innovation dans *Parlons français, c'est facile* !

Un format innovant : le webdocumentaire

Le webdocumentaire est un format récent, utilisé par les médias audio-visuels afin d'accroître l'interactivité entre l'utilisateur et un contenu informatif.

Dans ce projet, le webdocumentaire donne corps à la dimension narrative dans laquelle un personnage fil rouge traduit, en 10 épisodes, des éléments de son parcours (personnel, professionnel, études). Le webdocumentaire intègre par ailleurs des prolongements informatifs sur des aspects culturels à la façon d'un arrêt sur image, autorisant une double navigation : linéaire et thématique.

À ce jour, ce type de format est inédit dans les produits pédagogiques et le projet lui confère une nouvelle dimension.

Innovation didactique

Le contenu des clips du webdocumentaire est directement lié à celui des ateliers pédagogiques, au sein de la même interface. Les séquences pédagogiques utilisent, comme document déclencheur, des extraits de clips. Les ateliers présentent par ailleurs un contenu innovant puisque les activités d'apprentissage proposées à l'utilisateur sont des jeux (dans les autres produits multimédia en langues, ce sont des exercices autocorrectifs). Chaque jeu est conçu comme une application unique et a demandé un développement spécifique. Ici encore, l'accent est mis sur une conception originale pour chaque jeu ; chacun faisant l'objet d'une scénarisation que l'on ne trouve pas dans les autres produits multimédia pour l'apprentissage d'une langue.

Les tâches en autonomie (les Défis) relèvent d'une démarche inhabituelle en didactique des langues car elles encouragent une production libre (écrite et orale), non tutorée, et visent davantage une valorisation de cette production que son évaluation. L'objectif est d'amener l'utilisateur à s'exprimer en français sur des supports en ligne qui lui sont déjà familiers, mais non dédiés à cet usage à priori. En privilégiant une expression authentique dans ces nouveaux médias communautaires et le plus souvent transnationaux, *Parlons français, c'est facile !* cherche à soutenir l'expression multilingue naissante dans les réseaux sociaux, ainsi qu'à donner à l'expression en français un statut privilégié.

Enfin, le site innove dans la conception des mémos linguistiques et culturels. Les partenaires pédagogiques ont choisi de contextualiser le contenu linguistique et culturel à l'extrait déclencheur de l'atelier. Ce qui est vu et dit dans l'extrait vidéo fournit la matière de départ et est expliqué de façon simple et interactive.

Par exemple, les mémos Grammaire des niveaux débutant (A1) et élémentaire (A2) comportent des infographies fixes et animées qui illustrent le fonctionnement de la langue. C'est aussi le cas des mémos Lexique du niveau débutant. Aujourd'hui utilisée dans la presse et dans la communication, l'infographie permet de présenter une information de façon claire et concise. Les concepteurs ont souhaité mettre les qualités pédagogiques et visuelles de ce nouveau format au service de la compréhension des points de langue. Dans le site, le rôle de l'infographie est de mettre en scène et en image les exemples tirés de l'extrait vidéo, pour faciliter la compréhension des utilisateurs débutants en français, car traduire ces exemples n'aurait présenté aucun intérêt pour eux.

Les mémos Phonétique proposent une approche inédite de la prosodie et de l'intonation du français.

Chaque mémo propose à l'apprenant de mobiliser ses apprentissages par de petites activités qui s'appuient sur des outils accessibles en permanence : dictionnaire, traducteur et outil d'enregistrement audio. Ces activités d'entraînement préparent l'apprenant à la réalisation des Défis.

Diversifier les modalités de travail

Quel que soit l'équipement dont vous disposez, vous pourrez utiliser le site *Parlons français, c'est facile* en complément de vos cours, intégrer facilement à vos séquences les contenus du site et proposer ainsi différentes modalités de travail à vos apprenants.

Par exemple, dans le cadre d'un enseignement en **présentiel enrichi**, vous pourrez projeter pendant votre cours son contenu en utilisant un vidéoprojecteur ou un TBI. Vous pourrez aussi emmener vos apprenants dans la salle informatique ou le laboratoire multimédia de votre établissement.

Dans le cadre d'un **présentiel amélioré**, le site servira de support pour prolonger et/ou anticiper le travail en classe par des activités proposées en ligne.

Pour vous approprier les contenus du site et vous accompagner dans cette démarche, vous pouvez bénéficier des outils proposés dans le kit pédagogique.

Les outils du kit pédagogique

Un index à droite vous permet de faire une recherche :

- par objectif communicatif : les objectifs sont classés en fonction des niveaux du CECRL et renvoient aux ateliers concernés ;
- par thème culturel : un classement thématique permet d'accéder directement à toutes les ressources culturelles des webdocumentaires et des ateliers.

8 fiches pédagogiques directement exploitables du niveau A1 au niveau B2

Huit fiches pédagogiques téléchargeables et imprimables pourront vous servir d'exemples d'exploitation possibles des ateliers du site. Les séquences proposées sont directement exploitables. Ces propositions ne sont pas exhaustives ; ce sont des pistes à explorer et à agrémenter en fonction de votre contexte d'enseignement/apprentissage, de vos apprenants, de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt.

Les niveaux A1, A2, B1, B2 du CECRL sont travaillés autour d'ateliers extraits des quatre webdocumentaires – *Partir, Ressentir, Partager, Comprendre* - du site.

La fiche pédagogique

Le thème de la séquence et les objectifs (communicatifs, socioculturels, linguistiques) qui seront travaillés sont annoncés dès le début.

Les 8 fiches s'organisent de manière identique

La démarche pédagogique et les activités proposées s'articulent en 5 étapes.

La première étape **Découvrir** vous permet d'amener le thème du document déclencheur et de sensibiliser vos apprenants aux objectifs communicatifs et/ou socioculturels de la séquence. Les activités proposées permettent aux apprenants d'entamer une discussion et de réactiver ce qu'ils savent déjà faire en français.

La deuxième étape **Comprendre** mène les apprenants à une compréhension détaillée de la situation présentée dans le document déclencheur. Les exercices proposés permettent de travailler les objectifs visés par la séquence.

La troisième étape **Manipuler** vous permet de travailler avec les autres composantes de l'atelier : les mémos, les transcriptions, et les outils transversaux afin de favoriser la découverte et l'appropriation de contenus culturels, grammaticaux, lexicaux et/ou phonétiques.

La quatrième étape **Produire** propose des pistes d'activités qui vont mener progressivement les apprenants à réemployer les éléments travaillés dans les étapes antérieures.

La cinquième étape **Pour aller plus loin** propose des tâches complémentaires en prolongement de la séquence, avec notamment les défis ainsi que des liens vers d'autres ressources du site, en relation directe avec les thèmes et les objectifs travaillés durant la séquence.

Calendrier de lancement

L'ouverture officielle du site a eu lieu le 18 juillet 2013 avec deux webdocumentaires - *Partir* et *Ressentir* - et 40 ateliers pédagogiques.

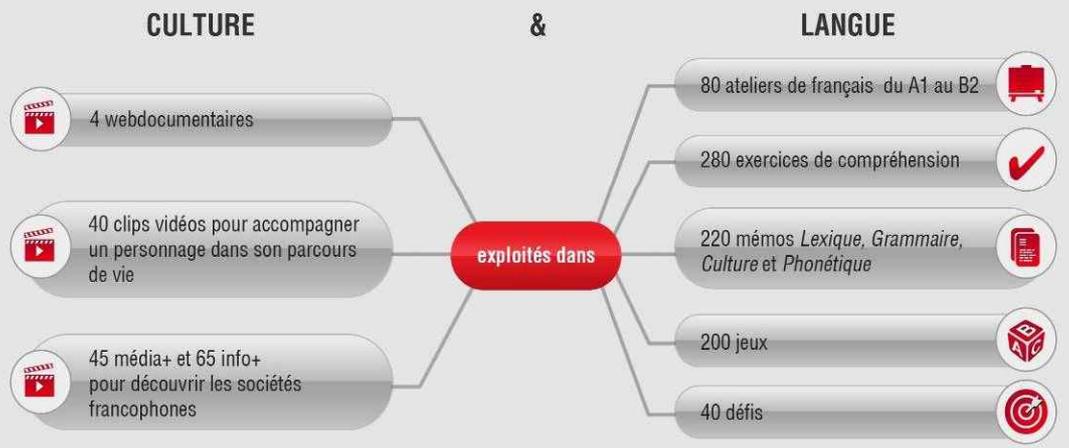
Deux nouveaux webdocumentaires - *Partager* et *Comprendre* - et de nouvelles activités viendront compléter le dispositif en octobre 2013.

L'actualité du site peut être suivie sur la page Facebook : <https://www.facebook.com/ParlonsFrancaisCestFacile>

Des vidéos peuvent être consultées sur la chaîne Youtube de *Parlons français, c'est facile* : <http://www.youtube.com/parlonsfrancaisfr>

► un français authentique pour
 ► une expérience innovante de la langue et de la culture françaises dans

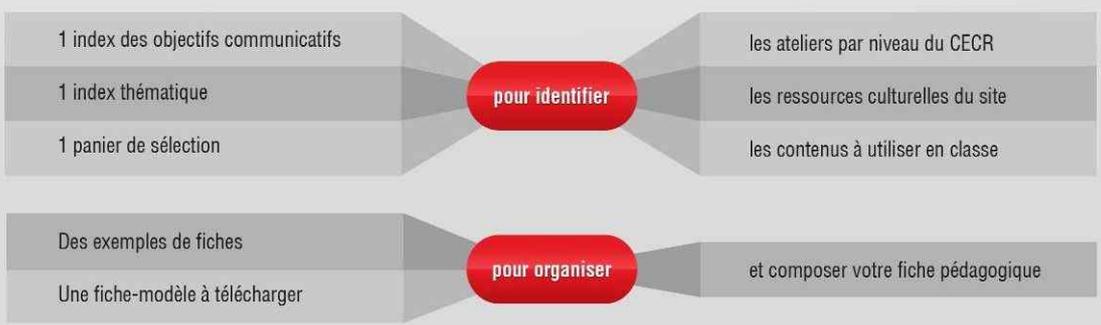
voTRE classe de FLE



OUTILS ET RESSOURCES POUR L'APPRENANT



OUTILS ET RESSOURCES POUR L'ENSEIGNANT



Session 3 (Samedi 19 Octobre 2013)

Communication 1

Modérateur : David COURRON

- ◇ IWATA Yoshinori (Université de Kurume, JAPON)
« Pour introduire l'« apprentissage coopératif » au programme de formation des enseignants du FLE »
- ◇ Eric BAILBLÉ et Olivier BAILBLÉ (Université Nationale de Séoul, CORÉE)
« Problématiques autour de l'enseignement de la civilisation française à l'étranger »

Communication 2

Modérateur : Johann BLONDEAU

- ◇ KURADATE Kenichi (Université Keio, JAPON), KUNIEDA Takahiro (Université Keio, JAPON) et KOISHI Atsuko (Université Keio, JAPON)
« Essais de communication interactive dans l'Asie du Nord-Est pour l'apprentissage du français »
- ◇ Arnaud DUVAL (Université Ajou, CORÉE), KIM Hyeon-Zoo (Université Dankook, CORÉE)
« Quelques expériences de pédagogie numérique collaboratives dans l'enseignement du FLE en Corée du Sud »

Communication 3

Modérateur : Antoine COPPOLA

- ◇ KASUYA Yuichi (Université de Kanazawa, JAPON)
« La francophonie et les Japonais concernant le colonialisme français »
- ◇ CHUJO Takeshi (Université de la Ville d'Osaka, JAPON)
« Mémorisation de l'« immigration » en France - Analyse critique du discours sur la fondation de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration »

Pour introduire l' « apprentissage coopératif » au programme de formation des enseignants du FLE.

IWATA Yoshinori

Univeristé de Kurume (Institut d'enseignement des langues étrangères)

(iwata_yoshinori@kurume-u.ac.jp)

L'apprentissage coopératif (A.C.) est une approche didactique largement utilisée notamment sur le continent américain dans tous les ordres d'enseignement pour un large éventail de matières. Actuellement il se répand progressivement dans le monde entier.

Cependant il n'a pas souvent été pris en compte dans la pédagogie du FLE (Français Langue Etrangère), excepté au Québec où il est considéré comme une approche centrale dans l'enseignement ainsi que dans la formation des enseignants.

L'intervention propose donc d'introduire l'A.C. au programme général de formation des enseignants du FLE. Elle commence par le présenter dans sa généralité (définition, principes, effets bénéfiques et son application au FLE) pour démontrer finalement qu'il répond à la double tâche qui est assignée à l'enseignement du FLE dans un contexte d'éducation publique: celle d'assurer l'apprentissage du français et de contribuer à la formation socio-civique des apprenants.

1. Qu'est-ce que l'A.C.?

Tout travail en groupe n'est pas de l'A.C.. Celui-ci est structuré par des principes et des techniques qui sollicitent la coopération.

L'idée de l'A.C. existe depuis toujours, mais c'est depuis les années 1970, notamment aux

Etats-Unis, qu'il fait objet de recherches positivistes et se pratique comme une approche pédagogique.

Théoriquement il se fonde sur la dynamique de groupe (Lewin, 1997), la résolution de conflit (Deutsch, 1962) et le constructionnisme (Vygotsky, 1971).

2. Principes de l'A.C..

Pour optimiser le travail de groupe, l'A.C. se pratique suivant plusieurs principes clefs. En voici quelques uns.

- I. « Interdépendance positive » qui crée une situation d'apprentissage où l'on ne peut atteindre son objectif que si les autres atteignent le leur (on apprend alors pour soi en même temps que pour les autres).
- II. Responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de son propre apprentissage et de celui du groupe.
- III. Egalité de participation.
- IV. Apprentissage des habiletés sociales afin d'améliorer le travail de groupe.
- V. Autonomie du groupe et rôle de l'enseignant comme facilitateur.

3. Effets bénéfiques de l'A.C.

L'A.C. recèle de nombreux effets bénéfiques, démontrés par d'innombrables recherches positivistes. Sur le plan cognitif et affectif, on remarque par exemple un rendement académique accru, une motivation augmentée et une attitude vis-à-vis de l'apprentissage plus positive. Ces effets se font sentir dès sa mise en application. L'ambiance du cours s'améliorant, il se forme une communauté d'apprentissage où les apprenants, prenant confiance, s'engagent plus activement dans l'apprentissage.

Il est à noter que les bienfaits ne se limitent pas au plan cognitif et psychologique : ils sont aussi observables sur le plan social, à savoir celui des habiletés interpersonnelles ou de coopération.

4. Application de l'A.C. au FLE

Il va de soi que l'A.C. est applicable à toutes les méthodologies de la didactique du français, qu'elles soient « traduction-grammaire », communicative ou actionnelle. La coopération sollicite la communication authentique et socialise les apprenants.

5. FLE dans le contexte d'éducation publique

L'enseignement du français se situe dans un cadre plus général d'éducation, qui a pour finalité de former les citoyens afin de soutenir une société (communauté) démocratique. Ainsi l'éducation universitaire est chargée de préparer les étudiants à la vie professionnelle, sociale et civile. Mais de quelle façon la classe de FLE peut-elle contribuer à une telle finalité éducative? Ce n'est pas évident.

Il y a cependant la possibilité de faire appel à l'A.C., qui transformera la classe en une communauté d'entraide et de respect mutuel, où l'on coopère pour apprendre tout en apprenant à coopérer. L'A.C. permettrait ainsi à l'enseignement des langues étrangères de contribuer à la formation des citoyens (acteurs sociaux) plus aptes à coopérer.

6. Conclusion

Les effets bénéfiques de l'A.C. sont totalement reconnus au Québec dans l'enseignement du français ainsi que dans la formation des enseignants. Et ce n'est pas du tout surprenant, compte tenu de la standardisation de l'A.C. sur le continent américain depuis des décennies. L'approche

est largement utilisée par les enseignants de la deuxième génération qui ont appris avec elle et qui ont été formés pour elle.

L'A.C. se répand progressivement dans le monde entier, n'excluant ni la France, ni l'Asie (Sato, 2006). Il serait grand temps de l'intégrer comme matière de base à la formation des enseignants du FLE.

Références

Deutsch, M. (1962), "Cooperation and trust: some theoretical notes". In M.R.Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation*, 6, pp.52-76.

Lewin, K. (1997), *Resolving Social Conflict & Field Theory in Social Science*, Washington, DC: American Psychological Association.

佐藤学 (2006) , 『学校の挑戦』 , 東京: 小学館. (Sato Manabu (2006), *Le défi de l'école*, Tokyo: Shogakukan.

Vygotsky, L.S. (1971), *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Problématiques autour de l'enseignement de la civilisation française à l'étranger

Eric Bailblé et Olivier Bailblé

Université Nationale de Séoul (olivier.bailble@hotmail.fr)

La difficulté principale de ce sujet est de pouvoir se constituer un corpus de documents capables de faire émerger des représentations sur l'histoire et la géographie de la France. Et de parvenir à les déconstruire quelque soit le pays concerné. Il s'agit de créer différentes progressions dans le temps et dans l'espace.

La tâche est ardue d'autant que le public de professeurs de FLE relève d'un large spectre de l'Europe jusqu'à l'Asie. Chacun a sa culture professionnelle, ses curricula, ses certitudes. Ces différences nous permettent d'affronter nos résultats avec la problématique d'investigation déterminée au départ : à savoir, comment pouvoir enseigner de manière interculturelle la civilisation française dans n'importe quel pays? Comment opérer une approche pratique et interculturelle ? Pour cela, il faut partir des représentations entretenues par nos collègues étrangers sur l'histoire et la géographie de la France. Pourquoi déconstruire ? Nous sommes partis d'un constat.

Nous avons découvert à quel point des professeurs exerçant à l'étranger, ont une vision de l'Histoire de France très largement dominée par une approche « lavissienne », notamment de la part de leurs étudiants, enthousiastes d'une vision diachronique et classique de l'Histoire de France ou de sa géographie. Nous avons ainsi identifié une logique de besoin, liée à des héros

qui relèvent presque d'une logique de spectacle.

Nous avons alors tenté de franchir cette impasse entre discours et pratiques en construisant au fur et à mesure de nos interventions à l'étranger, un cursus interculturel sur l'enseignement de la civilisation française qui mêlerait la dimension diachronique classique de l'histoire avec une dimension synchronique, et en opérant la même chose pour la géographie. Quels sont au final les résultats et perspectives entrevues dans l'ensemble de notre travail ?

Quelle fut notre démarche pour la construction de ces curricula ?

Nous invitons dans ces curricula nos collègues FLE à mêler un la culture de la leur pays (ici nommée « pays cible » (ou accueil), la France et un pays tiers (proche ou lointain). Nous avons pensé que cette « mise en intrigue » pourrait être salutaire pour déconstruire des représentations qui aboutissent toujours à des mythes, donc à une impasse, au moins à court terme. Comparer pour mieux comprendre et faire du sens aux cours de civilisation française. Pourquoi comparer ?

En utilisant **deux ou trois pays**, on peut briser la dimension diachronique pour passer au synchronique. On peut partir **d'une base classique –périodes ou grands personnages pour faire des études comparées, par pays, en synchrone**).

Nous avons envisagé plusieurs scenarii. (1) On est parti de l'approche diachronique (CHRONOLOGIE) classique pour déconstruire en comparant **avec le pays cible**.

(2) Puis nous avons abordé l'histoire de France par une **approche thématique et donc synchronique (avec les Grands personnages, donc volontairement lavissien)** , mais toujours en dialoguant avec le pays cible.

(3) Enfin nous avons abordé l'histoire de France en partant de la linguistique en travaillant sur **des différents champs lexicaux entre la France et le pays « cible »**. On a ici abordé la langue d'un point de vue culturaliste, pour comprendre autrement la civilisation française, ceci à partir de 1450 mots répartis en 29 champs lexicaux. (La démarche ici touche aussi la

géographie).

Modifier les représentations sur la civilisation française suppose donc de rendre celles-ci davantage interactives d'un pays par rapport à un autre. Pour cela, l'école et la pensée interculturelle nous semblent encore aujourd'hui un outil opératif permettant une méta-communication, c'est-à-dire en abordant une multiplicité des points de vue. Dans l'ensemble de nos grilles pédagogiques, on s'est alors interrogé sur comment présenter tel ou tel pays ou question dans une logique à trois : pourquoi ? Le **chiffre 1** est souvent un étouffement (histoire à source unique : ex : 1789). **Le chiffre 2** est parfois une malédiction. Pensons aux intoxiqués de la lutte finale. **A 3**, la liberté commence à respirer. Pensons à l'expérience andalouse.

Cette diversité à 3 du regard détruit (d'après nous) les préjugés et les communautarismes de pensée. C'est une position devenue sensible chez les historiens français qui se consacrent au problème de l'identité et de l'histoire de l'immigration actuellement souvent en débat. Comparer permet de relativiser et donner du sens pratique. On est dans la logique des French Studies encouragée par M. Byram (C.E). On décroïsonne les regards des spécialistes.

Que disent les historiens français sur une telle démarche ? (2006- 2012)

Ainsi Erika M. Bokolo l'a bien résumé dans un article du 10 mai 2006 dans le journal « Libération » : « *Il ne faut pas que des Noirs pour traiter de la question noire* ».

La « World History » à la mode actuellement illustre les changements en cours dans les représentations de l'Histoire selon Patrick Boucheron.

Une approche interculturelle permettrait non pas juste de déverrouiller l'histoire nationale d'un pays, mais plutôt l'historicité même des représentations de civilisation, ce qui permettrait alors d'inventer de nouveaux récits, loin des histoires providentielles, propulsées par les vieux moteurs d'universalité (effet 1789).

Patrick Boucheron –encore- dans son dernier ouvrage « Entretiens : conversations sur l'Histoire, Verdier 2012), nous conseille donc de quitter « *notre Finistère désenchanté de l'Eurasie, et de voir comment l'histoire est écrite, ailleurs à Mexico ou à Rio.* »

Nous sommes donc dans une période où les représentations actuelles sur la civilisation française sont dans une phase de transition, de métamorphose liée à une mondialisation où le temps et l'espace (et leur représentation) sont éclatés et totalement imprévisibles, situation déjà entrevue par Paul Valéry dès 1931 dans « Son regard actuel sur le monde ». Les révolutions arabes, la divulgation de fichiers diplomatiques sur Wikileaks ou les actions d'Anonymous illustrent cet emballement d'un nouvel espace-temps virtuel. La vie de nos représentations en ce qui concerne la civilisation d'un pays (dans leur nature actuelle) est donc comptée....

Internet participe sans doute à cette mutation des représentations. Celles-ci vont donc irrémédiablement se dissoudre dans la nouvelle zone de combat qu'est devenu l'espace numérique. Le monde dans sa globalité, mais aussi la francophonie dans sa diversité, peuvent alors constituer la seule transcendance capable de créer une nouvelle génération de représentations, peut-être plus pertinente car plus interculturelle. Une autre façon d'enseigner la civilisation française s'impose peu à peu.

Bibliographie :

BEAUCOURT (Annie), Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle, in.. *Travaux de didactique du FLE*, n°34, 1995, pp.133-154

BELANGER (Pierre), CLOUTIER (Renée) et al., *Recherches et progrès en éducation ; Bilan et prospective*, Laval, Québec, 1988, 417 p.

BENBABAALI (Sadane), *Le monde où l'on vit, le monde d'où on vient ; proposition méthodologiques pour des activités interculturelles*, CREDIF, St Cloud, France, Ecole Normale Sup. Fontenay St Cloud, Livre (75 p) + cassette (45 minutes)

BENOÎT (Francine), Vers une pédagogie interculturelle, in *Vie pédagogique*, n° 78, 1992, pp. 7-10.

BERARD (Elisabeth), Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français, in *Migrants-formation*, hors série, 03/1992.

BERNOT (Lucien), Les nous et les ils : contribution à l'étude des relations inter- ethniques, in. *Ethnies*, n°2, 1972

LAHJOMRI (Abdeljadil), Enseignement de la langue française au Maroc et dialogues des cultures, in *Recherches pédagogiques*, n° 1, 1989/12, pp. 5-10.

LE BOULICAUT (Virginia), Sous la direction de GAGNEPAIN (Jean), *Echanges linguistiques et management interculturel*, DNR, Sociolinguistique, Rennes 2, 1995, 256 p.

LE BRETON (David), *Les passions ordinaires, anthropologie des émotions*, Armand Colin, Paris, 1998, 223 p.

LEBRETON (David), Soins à l'hôpital et différences culturelles, in. *Migrants- Formations*, n°80, 1990, pp.124-137

LEEDS (Chris), La négociation internationale : principes de base et dimension culturelle, in. *Intercultures*, n°20, 1993/ 01, pp.67-85

LEMAN (Johan) (dir), *Intégrité, intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle*, de Bœck, Bruxelles, 1991, 352 p.

PORCHER (Louis) et al., *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France ; une expérience de l'académie de Versailles*, CE, Strasbourg, 1983, 211 p.

PORCHER (Louis) et MOLINIE (Muriel), *Le français langue étrangère ; émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris, Hachette, 1995, 105 p.

PORCHER (Louis), Vers une compétence »inter »culturelle : entretien avec Louis Porcher, in *RVC Gazette*, n°9, 1989 / 12, pp.123-131.

ZARATE (Geneviève), *La compétence interculturelle*, 1983.

ZARATE (Geneviève), L'interculturel ; un concept à deviner, in *RVC, Gazette*, n° 9, 1989/12, pp. 145-151.

ZARATE (Geneviève), *Les connotations culturelles en FLE : définitions, fonctionnement et approche pédagogique*, Paris, Université de Paris V, 1982

Essais de communication interactive dans l'Asie du Nord-Est pour l'apprentissage du français

Takahiro KUNIEDA, Kenichi KURADATE, Atsuko KOISHI
Université KEIO (kunieda@sfc.keio.ac.jp)

Cette communication vise à réfléchir sur ce que nous pourrions faire pour favoriser la multiplication des occasions de communication interactive, via Internet, entre les apprenants de la langue française de nos deux pays respectifs, la Corée du Sud et le Japon.

1. Les essais de visioconférence

Tout d'abord, nous allons présenter nos essais de visioconférence qui se déroulent depuis déjà une dizaine d'années sur notre campus «SFC» (Shonan Fujisawa Campus) de l'université Keio. Essais pour lesquels la langue étrangère et l'informatique constituent les deux supports principaux. A l'aide du Polycom (système de visioconférence), nous avons organisé plusieurs visioconférences avec la France (université Paris VII, université Grenoble III), la Chine (université des langues étrangères de Pékin) et aussi la Corée (université Inha). Ces occasions de rencontre ont incité les étudiants respectifs de ces universités à se présenter, à faire des exposés et parfois même à discuter de sujets fort divers. En détaillant la préparation, l'organisation et le programme de ces réunions, nous allons essayer de montrer comment la communication interactive via internet permet une participation positive des étudiants tout en éveillant leur curiosité et une certaine envie de s'exprimer, contribuant ainsi à l'apprentissage réciproque des langues étrangères. Nous n'oublierons pas pour autant de mentionner certaines difficultés auxquelles nous avons parfois été confrontés lorsque nous voulions régulariser les visioconférences.

2. Les nouveaux outils de communication et la valeur pédagogique

Nos essais de communication interactive, qui se font non seulement en dehors des horaires réguliers de nos classes de langue mais aussi à l'échelle internationale, ont par conséquent de nombreux traits en commun avec d'autres nouveaux outils de communication, tels que les courriers électroniques, les forums en ligne, les réseaux sociaux comme Tweeter et Facebook, le chat, le réseau Skype, FaceTime, etc. D'ailleurs, nous avons toujours eu recours à quelques-uns de ces outils lors de nos visioconférences pour faciliter cette forme particulière de communication par écran interposé, à la fois le jour même de la réunion, et par une préparation préalable pour enrichir son contenu. Il va sans dire que, depuis quelque temps, ces nouvelles technologies de communication sont bien intégrées dans notre vie quotidienne. Insistons tout particulièrement sur le fait que c'est, dans la plupart des cas, la jeune génération qui en dispose et s'en sert le plus et ce, sans aucune contrainte. La constatation de cette vulgarisation des nouveaux outils de communication et la proximité des jeunes étudiants à leur égard, nous amènent à réfléchir sur leur valeur pédagogique, pour ainsi dire, celle des TICE (technologie et information de communication pour l'enseignement), par rapport à l'éducation traditionnelle. Il apparaît clairement que la question n'est plus de savoir quels outils nous pouvons utiliser mais comment nous pouvons les utiliser dans l'apprentissage.

3. Vers un changement possible de la conception de l'enseignement d'une langue étrangère

Force est de constater que l'apprentissage d'une langue étrangère ne présente presque plus aucun attrait tant que l'utilisation de la langue cible reste confinée dans l'espace classe et que la communication ne se fait qu'avec le professeur et entre camarades. L'application des nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère élargira le milieu de l'apprentissage et apportera aux apprenants beaucoup plus d'occasions de mettre en pratique leurs connaissances, de rencontrer d'autres apprenants

tout en pratiquant la langue cible, élargissant ainsi leur propre univers grâce aux contacts avec ceux-ci. Il faudra donc que nous envisagions un changement possible de la conception même de l'enseignement d'une langue étrangère. A la fin de notre communication, nous voudrions évoquer au moins trois enjeux afin de réfléchir concrètement sur l'importance des nouvelles technologies dans le domaine de la pédagogie.

- Diversification de l'activité de la classe. Les nouvelles technologies étant des outils de communication par excellence, il sera tout à fait possible de concevoir plus d'activités au cours desquelles les apprenants deviendront de vrais acteurs de l'apprentissage. Le Japon et la Corée du Sud étant des pays très proches, il arrive que nous nous rendions visite mutuellement pas seulement "sur écran" mais aussi dans nos classes respectives.

- dynamisation de l'apprentissage réciproque basée sur l'approche actionnelle. Dans la visioconférence, ce sont les étudiants qui décident des sujets de conversation, sur lesquels ils peuvent faire des recherches en groupe.

- valorisation de la différence culturelle. Les étudiants peuvent rencontrer des personnes qu'ils n'ont quasiment aucune probabilité de rencontrer ni dans leur classe ni même dans leur vie quotidienne. Ces rencontres doivent leur permettre de prendre conscience et de l'existence et du contenu de cultures différentes de la leur.

Nous serions très heureux de trouver des homologues coréens s'intéressant à nos projets et de nouveaux partenaires qui pourraient réaliser des échanges avec nos étudiants via Internet et, pourquoi pas, sur place.

Mots clés : *visioconférence, apprentissage réciproque, TICE*

Quelques expériences de pédagogie numérique collaborative dans l'enseignement du français langue étrangère en Corée du Sud

Hyun-Zoo KIM, université Dankook (hyeonzoo@naver.com)

Arnaud DUVAL, université Ajou (SoulParis@ajou.ac.kr)

L'objectif de ce travail

Ce titre un peu énigmatique pourrait être plus sobrement reformulé : Pédagogies collaboratives du Fle en Corée, ou de façon plus provocante, comment faire du français une langue utile en Corée ?

Il y a une dizaine d'années (2003) Larry Cuban s'étonnait en substance que l'informatique était déjà partout, sauf dans la classe ! Si l'informatique n'est certes pas indispensable à l'éducation, nous postulons qu'elle améliore l'instruction scolaire et la formation en langues étrangères, à la fois par les documents multimédia qu'elle véhicule, mais aussi par la quantité des productions écrites et orales qu'elle permet de collecter, d'archiver et de corriger (OECD 2012).

Nous verrons que notre métier d'enseignant de français en Corée connaît bien des difficultés (Martinez 2013), auxquelles l'usage des dispositifs numériques peut apporter quelques réponses.

1. Les difficultés des apprenants

- Les enseignants de français en Corée savent qu'une des grandes difficultés que rencontrent leurs apprenants est souvent liée à la compréhension de l'oral. Les enquêtes sur lesquelles s'appuie notre travail ont confirmé que les exercices de grammaire à l'écrit ne constituaient pas un réel obstacle pour

nos étudiants, alors même que toutes les activités liées à la compréhension de documents sonores sont beaucoup plus problématiques. Il était donc important de renforcer leur pratique de l'écoute en français (Lee 2012).

- Par ailleurs, lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leurs réponses, les apprenants coréens sont très souvent mal à l'aise pour prendre la parole devant leurs camarades. Ce manque de confiance en soi s'explique en partie par la peur de se tromper, la crainte de perdre la face, de laisser une mauvaise impression aux professeurs. Il serait donc important de permettre aux étudiants de travailler la compréhension et l'expression orales de façon plus autonome, en dehors de la classe, et de faire que l'enseignant dispose de traces quantitatives et qualitatives de ces entraînements.
- Le dernier point concerne le manque de motivation lié à l'étude d'une langue pour laquelle il est difficile de trouver des locuteurs en Corée du Sud. La présence croissante d'étudiants français et francophones sur nos campus devrait nous permettre de leur proposer des activités de tutorat afin de les mettre en contact avec nos étudiants; cette « mise en contact » est essentielle.

2. Les difficultés rencontrées par les enseignants coréens

- Le livre de la classe reste en Corée le pivot autour duquel s'articule le cours, mais le livre seul est-il encore le meilleur support ? Il arrive fréquemment que les enseignants ne soient pas tout à fait sûrs d'une formulation, d'un énoncé en français ; ils ont parfois des difficultés à s'assurer d'une formulation écrite ou orale correcte : « - *Dit-on comme- ceci ou comme-cela ?* », nous demandent-ils; cette incertitude inévitable et inavouable occasionne une forme d'insécurité devant la classe. S'appuyer exclusivement sur le contenu du livre est une précaution rassurante, mais qui se prive de ressources authentiques plus récentes, disponibles en ligne, qu'il faut cependant adapter, *didactiser*, pour des usages en classe.

- Ce qui s'applique à l'aspect langagier de notre enseignement est aussi en partie vrai pour l'aspect culturel. Il arrive aussi très fréquemment que, questionnés sur des sujets de culture francophone, ces mêmes enseignants, tout comme les Français qui ont quitté leur pays depuis plusieurs années, ne soient pas toujours au fait des dernières tendances, des dernières parutions, des petites choses qui font l'actualité du quotidien, dont les apprenants trouvent des échos sur les réseaux sociaux. Comment alors s'informer en permanence les uns les autres ?

3. Les difficultés d'enseignants français

- Le principal obstacle pour les Français est la connaissance de la langue et de la culture coréenne qui les privent d'une compréhension suffisante des difficultés et des attentes des apprenants coréens. Ce handicap langagier génère aussi une part d'anxiété, préjudiciable aux relations en classe et les enseignants français sont, eux aussi, souvent à la recherche de collègues coréens pour les aider à traduire des consignes, des séquences de cours ou d'activité afin d'en faciliter l'usage par les étudiants.
- Ainsi, le recours à un site Internet pédagogique pourrait contribuer à la *synergie* dont nous aurions besoin afin que l'offre de formation corresponde mieux aux attentes des apprenants.
- Il paraissait donc important de pouvoir trouver un moyen d'apporter des réponses communes aux questions linguistiques et culturelles que nous nous posons, dans une langue ou dans l'autre, sur des faits récents et documentés.

Essais autour d'un site contributif.

Il y a quelques années encore, Internet était principalement utilisé pour distribuer des ressources, les rendre accessibles en ligne, aujourd'hui, comme semble le montrer l'expérience que nous avons menée, les technologies de communication permettent des travaux communs et un meilleur suivi des activités

proposées aux étudiants. (Guichon 2011)

L'exemple de Sésamath ou Clionautes.

Il existe en France des collectifs d'enseignants de mathématiques ou d'histoire-géographie qui ont choisi de regrouper et de proposer leurs ressources aux membres de leur communauté, non seulement des méthodes de classe en format PDF, libres de droit, mais aussi accompagnées d'exercices en ligne afin que les enseignants puissent y inscrire leurs classes et que les apprenants puissent s'entraîner de façon semi-autonome sous le contrôle plus étroit de leurs professeurs. (Kuntz, Clerc and Hache 2007)

Ce type de pédagogie s'appuie sur les réponses fournies en ligne par les étudiants. L'enseignant peut ainsi savoir quels sont ceux qui ont compris la leçon et quels sont ceux qui ont besoin d'un complément d'explication. (Mazur 1996)

Des étudiants coréens éditeurs d'activités

Sous la vigilance de leurs professeurs, l'un des aspects abordés par notre projet, a proposé à des étudiants coréens d'éditer des ressources pédagogiques bilingues et multimédia. Ces séquences d'activités ont ensuite été utilisées en classe. Les étudiants qui ont suivi ces parcours ont ensuite été interrogés afin de connaître leur opinion sur l'intérêt d'une telle pédagogie et quelles seraient les améliorations à y apporter. Leurs réponses font apparaître que les étudiants coréens et français qui ont édité les activités trouvent, qu'en comparaison des manuels professionnels, elles sont d'une qualité digne d'intéresser les apprenants, qui quant à eux, malgré des critiques justifiées par la nouveauté de cette méthode, nous ont laissé des commentaires encourageants:

- 사이트에 올라와 있는 문제들로 복습을 잘 할 수 있었고 문제 의 난이도가

적정했습니다. 학습에 많은 도움이 되었습니다. 감사합니다 !

Les exercices proposés sur le site étaient bien adaptés à mon niveau, et ça m'a beaucoup aidé dans mon apprentissage, je vous remercie.

- 시험 볼 때 듣기 시험이 자주 없을 뿐만 아니라 이렇게 실생활에서 듣는 느낌의 듣기는 들어본 적이 없는데 그런 면에서 아주 신선했고 재밌었던 것 같습니다. 그리고 원어민의 발음을 자세히 몇 번이고 들을 수 있어서 좋았습니다. 다음 번에도 이런 과제를 많이 내 주셨으면 좋겠습니다. 한 학기동안 수고 많으셨습니다 ^^
- Autrefois, il n'y avait pas suffisamment d'exercices d'écoute, pas autant de dialogues de la vie quotidienne ; pour cela, c'était nouveau et attirant. C'était bien de pouvoir réécouter plusieurs fois la voix d'un locuteur natif. J'aimerais pouvoir encore m'entraîner avec des exercices comme ceux-là. Du bon travail pour ce semestre!*

Le tutorat pédagogique.

Le dernier point sur lequel il sera important de travailler concernera donc l'implication d'étudiants français dans des activités de tutorat, à la fois sur les campus où ils se sont inscrits, auprès des étudiants, mais aussi par des interventions, visioconférences ou par des visites dans des lycées et des collèges, afin de promouvoir de façon vivante et agréable la langue française auprès d'un public plus jeune. (Collès and Develotte 2008)

En conclusion

Cette expérience qui se poursuit depuis plus de deux ans permet d'améliorer chaque année le dispositif en ligne et les pédagogies qui s'articulent autour de ces nouveaux outils. Elle a permis de regrouper les efforts d'une communauté dispersée, mais enthousiaste, qui malgré des baisses d'effectifs importantes, non seulement continue de croire à l'intérêt d'enseigner la langue et la culture française en Corée du Sud, mais mieux encore, d'innover pour mieux répondre aux attentes renouvelées.

Bibliographie

Collès, Luc, and Christine Develotte. "Didactique du FLE et de l'interculturel littérature, biographie langagière et médias." 345 p. Ed. modulaires européennes, 2008.

Cuban, Larry. "Oversold and Underused: Computers in the Classroom." Harvard University Press, 2003, 256 p.

Guichon, Nicolas. "Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection,." *Alsic [En ligne]*, Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 09 mai 2011, Consulté le 06 novembre 2012. URL : <http://alsic.revues.org/1983> ; DOI : 10.4000/alsic.1983, 2011: 19 p.

Kuntz, Gérard, Benjamin Clerc, and Sébastien Hache. "Sesamath : un modèle pour créer, éditer et apprendre des mathématiques, dans un nouveau cadre économique." 12 p. 2007.

Lee, Eunja. " Etude comportementale des apprenants coréens de FLE. Réflexion sur un public spécifique. Alliance française de Séoul ." *Synergies Corée n° 3*. Revue du Gerflint, 2012. 165-184.

Martinez, Pierre. *Dynamique des langues, plurilinguisme et francophonie, la Corée*. 230 p.: Riveneuve éditions, 2013.

Mazur, Eric. "Peer Instruction: A User's Manual." 253 p. Addison Wesley Edition, 1996.

OECD. "Connected Minds." *Educational Research and Innovation*, 2012: 172 p.

La francophonie et les Japonais concernant le colonialisme français

Yuichi KASUYA

Université de Kanazawa (yuichikasuya@gmail.com)

Il y a certainement un très grand nombre de francophobes au Japon, ou parmi les personnes parlant japonais. Ils nourrissent une haine plus ou moins tenace et souvent muette contre la France comme État, contre certains comportements censés être typiquement français, contre la langue française et enfin contre la francophonie. On aurait presque toujours raison de trouver chez eux des références au colonialisme de la France. Cette haine, souvent née de l'image stéréotypée de la France plutôt que des connaissances vérifiées, fait rarement l'objet de recherches scientifiques, ce qui n'empêche pas qu'elle subsiste d'une manière très répandue, dans la majorité silencieuse des personnes qui s'expriment en japonais.

A partir de certains discours trouvés sur internet, on essaiera de caractériser la façon dont cette tendance francophobe influence sur la conception des Japonais concernant la Francophonie.

Mémorisation de l'« immigration » en France. - Analyse critique du discours sur la fondation de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration.

Takeshi CHUJO
Université de la Ville d'Osaka (takeshijo@nifty.com)

1. But

La Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI), ouverte le 10 octobre 2007 à Paris, est une des premières tentatives pour la mémorisation de l'immigration en France. Comment est-ce que l'immigration se situe dans l'histoire nationale ? Cette communication montrera la position de ce musée, en tant qu'établissement national, en analysant le discours à l'œuvre dans 4 documents officiels publiés avant son ouverture. Elle donnera aussi l'occasion d'une reconsidération de l'« immigration » en France, conçue souvent comme une partie de la culture française ; il nous semble que ceci est important pour les enseignants de français.

2. Objectifs du musée

En 2001, le Premier ministre Lionel Jospin a confié une mission à Driss El Yazami, délégué général de l'association Génériques, et à Rémi Schwartz, maître de requêtes au Conseil d'État, pour examiner quelle forme pourrait revêtir un tel lieu. Sous le Président Jacques Chirac, le projet de la CNHI a été relancé dans le cadre du Comité interministériel d'intégration du 10 avril 2003. Finalement, le projet a été officiellement lancé le 8 juillet 2004 par le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin.

Il y a donc plusieurs étapes de fondation jusqu'à l'ouverture. Nous examinerons alors les objectifs de la CNHI en nous référant à 4 documents.

2.1. Rapport de 2001

En 2001, la Mission de réflexion sur la création d'un lieu culturel dédié à l'histoire et au rôle de l'immigration en France a publié un rapport le 22 novembre. Ce rapport, intitulé *Pour la création d'un Centre national de l'histoire et des cultures de l'immigration*, a été écrit par Driss El Yazami et Rémi Schwartz. Dans sa première partie 'Le concept', on parle de l'immigration en France et de son rôle social en lançant dix slogans, appelés « dix messages ». Selon ces slogans, l'immigration est un phénomène « universel » et un « facteur de progrès et d'enrichissement des sociétés ». La France est donc « une grande terre d'immigration » et l'histoire de l'immigration est « une composante de l'histoire nationale ». Les immigrés ont « contribué » au pays, dans le « modèle français d'intégration ». Par contre, l'immigration est aussi « un processus douloureux, difficile, complexe », et son histoire « se caractérise par l'alternance de phases de générosité et de repli ». Elle détermine « la nature et la qualité des liens » entre la France et « les pays d'origine des migrants », et l'analyse de son histoire et de l'intégration « suppose une référence à son histoire coloniale ». On parle ici de l'immigration avec son rôle positif au point de vue de la contribution au pays et en même temps de la nécessité de la politique de l'intégration en touchant des aspects négatifs. L'immigration dans ce rapport est donc une question non seulement intérieure, mais aussi extérieure liée au colonialisme.

2.2. Rapport de 2004

En juillet 2004, le rapport *Mission de préfiguration du centre de ressources et de mémoire de l'immigration* a été publié au nom de Jacques Toubon, responsable de cette mission. Comme ce rapport est paru au moment où la fondation de la CNHI a été publiquement annoncée, il est une des sources importantes pour vérifier le but de ce musée.

2.2.1. Lettre de Mission

Au commencement de ce rapport, une lettre de Jean-Pierre Raffarin à Jacques Toubon est

insérée, et elle explique la mission de la création du musée. Sa première phrase dit que « La nation française s'est progressivement construite sur le rassemblement et le brassage d'individus venant de tous horizons réunis au sein d'une communauté de citoyens ». Tandis que cette phrase indique qu'il y a une histoire de l'immigration, à travers cette expression-ci, « une communauté de citoyen », nous pourrions dire qu'on définit les migrants comme « citoyens » ; c'est-à-dire, on suppose l'existence de gens qui ne sont pas « citoyens ». Il suit de là qu'on exprime la question de l'intégration à partir de la phrase suivante : « Le modèle républicain d'intégration « à la française » est aujourd'hui à la recherche d'un nouveau souffle ». En un mot, on parle de la révision de la politique de l'immigration. C'est parce qu'il y a des « événements » qui « attestent d'une certaine tentation communautariste, fondée sur le repli identitaire, à rebours de notre conception de la société civique et politique ». Il ne fait pas de doute qu'on discute ici de ce qui n'est pas « à la française ». Car le musée pourrait « contribuer à ressouder la cohésion nationale », et il « sera adressé à ces générations de Français issus de l'immigration, en particulier les générations les plus récentes qui se trouvent parfois en situation de déshérence identitaire ». Dans cette lettre, on parle de l'immigration et de sa qualité en tant que faiseuse de « citoyens ». C'est pourquoi nous y remarquons une discussion sur l'intégration et la cohésion nationale qui se trouvent devant des « événements » et concernent « les générations les plus récentes ». C'est aussi une question « identitaire » et plus actuelle qu'avant, qui, elle, serait incompatible avec la société française.

2.2.2. Place des immigrés

À la suite de la lettre de Jean-Pierre Raffarin, il y a un article de Jacques Toubon, appelé *La place des immigrés dans la construction de la France*. Ce titre suppose évidemment la contribution de l'immigration, et cet article va la présenter. C'est que le processus de l'immigration « a contribué de manière déterminante à la construction de la Nation ». Par contre,

les histoires des immigrés « ont souvent été ignorées par l'Histoire, quand elles ne se sont pas effacées des mémoires ». Ces deux concepts « Histoire » et « mémoires » démontrent qu'un des objectifs du musée est de porter de l'intérêt aux histoires individuelles. En fait, la plupart des collections de la CNHI consiste en affaires personnelles. Dans son dernier paragraphe, cet article touche aussi à la question sociale en disant que le musée de l'immigration est « un instrument de connaissance, de tolérance et d'intégration, de nature à renforcer la cohésion sociale ». Il parle donc de la contribution et de l'intégration de l'immigration.

2.3. Dossier de presse

À l'occasion de l'ouverture de la CNHI, un *Dossier de presse* a été publié. Dans son éditorial, Jacques Toubon, président du conseil d'orientation de la CNHI, résume le but de cet établissement. C'est de « contribuer à changer le regard contemporain sur l'immigration et favoriser l'entreprise, en perpétuel chantier, de l'intégration et de la cohésion sociale » et ce musée « accorde une place aux mémoires individuelles dans leur rapport à l'histoire ». Bref, la CNHI est le lieu de non seulement la reconnaissance des histoires des immigrés, mais aussi de leur intégration.

3. Conclusion

Nous avons remarqué à travers de ces documents que la CNHI est un projet d'un côté pour mettre en lumière la contribution de l'immigration dans l'histoire de la France et de l'autre pour promouvoir la politique de l'intégration. Au sein de notre dossier de quatre articles, nous pouvons cependant trouver trace de différentes discussions. Le rapport de 2001 touche à l'histoire coloniale. Par contre, dans la lettre du Premier Ministre de 2004, on ne retrouve pas l'expression « l'histoire de l'immigration » et on remarque plus particulièrement la mention de la question des « générations les plus récentes ». Les deux articles de Jacques Toubon insistent

plutôt sur l'histoire individuelle de l'immigration, les « mémoires ». Comme le rapport de 2004 l'indique, son éditorial aussi discute de l'intégration et de la cohésion. C'est-à-dire, le projet de la CNHI pose une problématique : l'immigration en France a son histoire qui a contribué au pays mais qui elle-même devient un instrument de l'intégration. Nous pouvons donc conclure que la mémorisation des histoires des immigrés est certainement une tentative nationale et politique, mais elle laisse ouverte trois questions importantes : pouvons-nous assimiler la contribution à l'intégration dans la question de l'« immigration » ? Et qu'est-ce que c'est l'intégration ? Concrètement, à quoi les immigrés ou plutôt leurs descendants doivent s'intégrer ?

Bibliographie

EL YAZAMI, D., et SCHWARTZ, R., **Pour la création d'un Centre national de l'histoire et des cultures de l'immigration**, La documentation française, 2001.

TOUBON, J., **Mission de préfiguration du centre de ressources et de mémoire de l'immigration**, La documentation française, 2004.

WODAK, R., et MEYER, M., **Methods of Critical Discourse Analysis**, Sage, 2001.

Ouverture de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (Dossier de presse), Cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2007.

Mots clés : *immigration, intégration, mémoire*

Table Ronde : *Les enjeux de l'enseignement du français en Asie*

Modérateur : CHO Hang-Deok (Université féminine de Sookmyung, CORÉE)

● Intervenant 1

HAN Mun Hi (CORÉE)

« L'enseignement du FLE en Corée – présent et avenir → »

● Intervenant 2

KOMATSU Sachiko (JAPON)

« Des enjeux de l'enseignement du FLE au Japon »

● Intervenant 3

NGUYEN Ngoc Luu Ly (VIETNAM)

« Des supports médias pour la classe du FLE »

L'enseignement du FLE en Corée

présent et avenir

Mun Hi HAN
(Univ. Nat. de Séoul)

Enseignement du FLE

1. Histoire

2. Période de Crise

3. Suggestions

Histoire

1886

Conclusion d'un
traité de
Commerce
et d'amitié
Entre la Corée
Et la France

1895

Ouverture
d'une école de la
langue française
pour former
des interprètes

1897

Invitation d'un
professeur
de français
Emile Martel

Premiers livres du fr.-co.

1880 dictionnaire, français-coréen

**1881 première grammaire du fr. expliquée
en coréen**

(Société des Missions étrangères de Paris)

Félix Clair Ridel

Evolution

1911

Fermeture
de
l'école
étrangère

1945

Allemand
Recommandé
en 2e langue
étrangère
pour les
matières
générales

Dépt. de langue et de littérature dans l'Univ.

- 1945 SNU
- 1948 Univ. Sungkyunkwan
- 1952 Univ. féminine Hyosung
- 1954 Univ. des langues étrangères de Corée
- 1959 Univ. féminine Ehwa
- 1962 Univ. Koryo
- 1965 Univ. Kyunghee
- 1968 Univ. catholique Sungsim
- 1971 Univ. Yonsei
- 1975 Univ. Sangmyung (dépt. de langu et de pédagogie)

enseignement du fr. au lycée

- 1952 Daigu: lycée des filles Hyosung,
- Séoul: lycée des filles Kyesung
- 1959 lycée des filles Ehwa, Jinmyung, Sungsim(Sacré-Coeur), Sookmyung
- 1963 fr. officiellement introduit dans le cursus du lycée comme 2e langue étrangère (allemand, chinois+ français, espagnol)
- 1974 japonais
- 1992 russe
- 1997 arabe

-1965 signature d'un traité de technique et de culture franco-coréen

- 1968 ratification

Le gouvernement encourage et soutient, l'enseignement du fr. au lycée---

- les enseignants du fr. sont en nombre insuffisants, par conséquent le choix de l'Allem. est renforcé, sa prééminence, la supériorité de l'Allem.

Situation de crise

cursus

6e réforme
pédagogique

langue ét. I : 6 unités
langue ét. II : 6 unités

la plupart des lycées
générales : 10 ~ 12
unités

7e réforme pédagogique

Cursus du lycée;
Division des matières:
m.de base et m. commune /
m. au choix –
ch.général/approfondi
Choisir une m. sur 53 m.
– évite cette m.

Nombre des manuels demandés de la 2e lge ét

2008

2e lge ét. I nbre. des lycéens 671,205
II “ 331,366

2010

2e lge ét I 605,167
II 204,105

comparaison

–diminution de plus de 100,000 élèves pour 1an
–proportion de 2e lge. ét I : II 1/3
sous la 6e réforme pédagogique; la plupart
des lycées généraux, on enseigne jusqu’au niveau 2,
mais la diminution est très forte

lycées sans la 2e lge ét.

- 2008: 145 / 2190
- 2010: 116
- 2009 sous la réforme pédagogique:
au bac, toutes les matières sont au choix
- le lycée exclue la 2e lge. ét. dans l'organisation des cursus
- Au collège, on introduit la lge vivante ét. comme un cours facultatif (chinois classique, informatique)
- moins de 10 collèges dispensent seulement la 2e lge ét. -plus de 95% des 10 enseignent le japonais, le chinois, au total 10 collg. pour les lges européennes

- au lycée on apprend la 2e L.E ét. À partir de la 1ère la période où on doit travailler, préparer le bac, les lycéens négligent la mat. qui ne concerne pas le bac
- 2001: 73/186 univ. considèrent les notes de la 2e lge ét. à l'examen d'entrée
- 2003: seulement 31 univ.
- pas pour tous les bacheliers, pour la catégorie de langue et littérature 2~4 points (correspond 5~10% du point maximal de 2e lge ét. de l'examen préparatoire à l'entrée à l'univ.)
- la différence entre les candidats n'influence presque pas sur le résultat de l'entrée

L'année dernière à part la SNU, aucune université n'a demandé ni considéré la note de la 2e lge étrangère à l'examen d'entrée universitaire.

Conclusion:

La note de la 2e langue étrangère n'influence point sur la possibilité d'entrée a l'université.

Ce fait est très important en Corée.

Proportion du choix de la 2e lge

	1995	1999	2001	2003	2005	2009
allemand	42.39	38.12	30.22	16.19	10.32	4.0
chinois	4.95	8.33	10.50	17.02	28.15	27.2
espagnol	0.87	1.65	1.39	1.14	1.24	0.9
français	25.10	23.17	18.80	10.92	8.53	4.2
japonais	26.68	28.73	39.10	54.72	51.38	63.3
russe					0.38	0.2
arabe					0	0
Nbre total	1,163,893	990,834	805,750	670.723	489,337	480,062

d'après les statistiques du ministère de l'éducation nat.

Lycées ayant choisis la 2e lge ét.

	2008	2009
	total (lyc. gé)	total (lyc. gé)
français	298 (280)	281 (263)
allemand	323 (298)	284 (260)
japonais	2115 (2081)	2168 (2122)
chinois	1386 (1368)	1459 (1434)
russe	12 (9)	10 (9)
arabe	0	0
espagnol	pas de donnée	38

d'après les statistiques du ministère de l'éducation nat.

Nbre. des professeurs

	2007	2008	2009
	total(lyc. gé.)	total(lyc. gé.)	total(lyc. gé.)
français	193 (178)	169 (156)	164 (151)
allemand	219 (203)	185 (168)	163 (147)
chinois	836 (796)	904 (866)	963 (919) 1082
japonais	1949 (1903)	1992 (1952)	2025(1979) 2765
russe	10 (6)	9 (5)	11 (5) 13
espagnol			32
arabe	0	0	0

d'après les statistiques du ministère de l'éducation nat..

Lge ét./chinois classique à l'examen préparatoire à l'entrée universitaire

matière	2009		2010	
	nombre	proportion(%)	nombre	proportion(%)
arabe	29278	29.4	51141	42.3
japonais	27465	27.5	25630	21.2
chinois classique	16908	17	16745	13.9
chinois	13445	13.5	12666	10.5
français	4296	4.3	4172	3.5
espagnol	2530	2.5	3685	3.1
allemand	3853	3.9	3503	2.9
russe	1918	1.9	3275	2.7

d'après les statistiques du ministère de l'éducation nat.

Déséquilibre entre des lges ét. à l'examen préparatoire

- ❖ arabe note normalisée 100 points
 - 2009 162 candidats
 - 2010 649
 - français, allemand, japonais, ch. classique 69p. différence, moins de 31p.
 - Le ministre de l'éducation nationale prétend qu'en fait, des univ. considèrent non la note normalisée, mais le pourcentage, n'influence pas sur le résultat de l'examen pour entrer à l'Univ.

projets d'amélioration

- ❖ La mondialisation n'est pas synonyme d'américanisation ? Domination du monde Anglo-saxon ?
- ❖ Le changement de politique éducative
- ❖ Le renforcement de l'enseignement de la 2e lge ét.
- ❖ L'accord de l'importance du concept de la communication
- ❖ L'outil indispensable pour la mise en valeur du contenu de la culture composée
- ❖ Tenir des relations favorables avec les pays concernés

Au niveau des lycées

- ❖ Empêcher la monopolisation, l'uniformisation des lges étrangères
- ❖ Au moins l'ouverture de deux lge ét.
(un choix obligatoire entre la langue orientale et la lge occidentale)
- ❖ Nbre des demandeurs faibles, par ex. le français, l'espagnol, l'allemand, le russe, l'arabe, lycées spécialement désignés pour l'enseigner par ville, par province
- ❖ Dans le secteur de la lge ét.(anglais) de l'examen pré. proposer d'inclure la 2e lge ét.

Au niveau des universités

- Pour obtenir un emploi après ses études à l'univ.
- Ne plus limiter seulement nos enseignements à la littérature et à la linguistique
- Il y a eu le changement de l'appellation du département
 - français régional
 - culture et langue françaises
 - culture européenne
 - communication
 - culture et tourisme français



Au niveau des universités

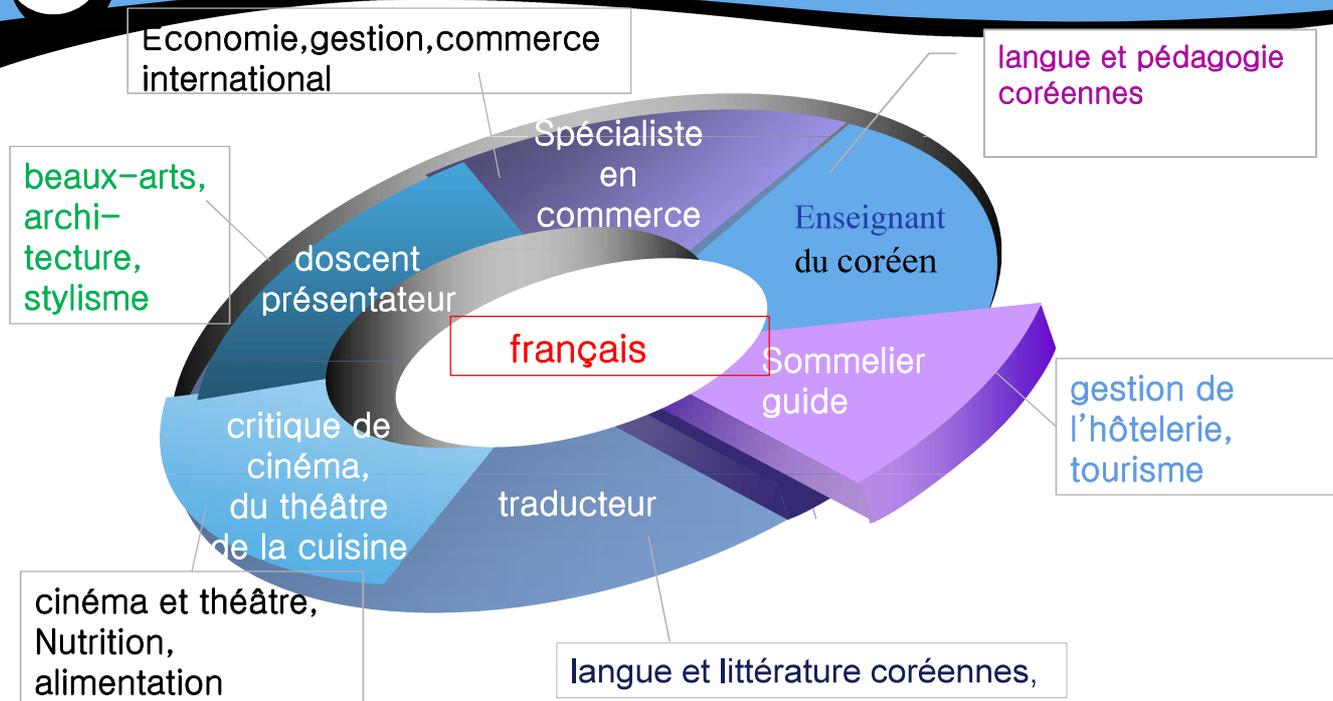
- ❖ Proposer aux étudiants un plan de carrière
 - Expert de la région, du commerce en Europe
 - Traducteur spécialisé
 - Critique de cinéma, de théâtre, de la cuisine française
 - Enseignant du coréen langue étrangère pour des francophones
 - Sommelier



Science régionale de l'Europe

	I	II
2	relation internationale culture française histoire moderne occidentale de la renaissance à la révolution française	pensée de la politique internationale politique de l'Europe occidentale géographie de l'Europe Histoire de l'Angleterre Histoire moderne de l'Occident
3	politique et économie internationale région en Europe EU et culture allemande Moyen-âge occidental histoire allemande	histoire de la diplomatie système fédéral comparatif et l'Etat fédéral histoire de l'Occident histoire de France
4	comparaison de la société internationale culture de l'Europe critique de la littérature française et théorie de la culture Histoire occidentale	*obtenir plus de 21 points (7 unités) *(dépt de diplomatie, science politique, anthropologie, géographie/ langue et littérature françaises, langue et littérature allemandes, histoire de l'Occident)

Exemple de spécialités en rapport



La francophonie

L'Organisation internationale de la Francophonie

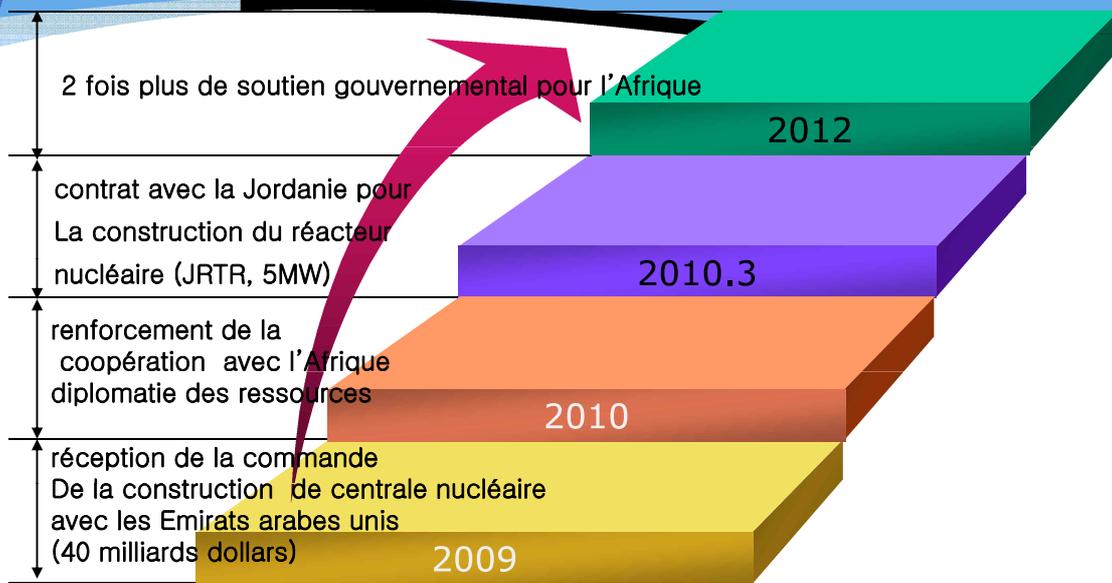


Francophonie officielle

	1960	2000	2050
Afrique	43,8%	62,0%	80,3%
Amériques	14,9%	12,7%	7,7%
Europe	41,2%	25,2%	12,0%
Océanie	0,1%	0,1%	0,1%
Population de la francophonie officielle (active)	146,838,000 (262,243,000)	306,692,000 (551,864,000)	677,203,000 (1,072,013,000) Six cent 77 millions 2 cent 3 milles
Population mondiale	3,021,475,000	6,070,581,000	8,918,724,000

D'après Marcoux R. (2009)

Vers l'Afrique



Plusieurs univ. ont fondé des instituts africains

- ➔ Nous avons hâte de voir le cursus en vers des études sur l'histoire, la culture de la région africaine exploitées par ces instituts

suggestions

“Crise est occasion”

proposer au ministère de l'éducation la politique de la pédagogie pour le renforcement de l'ens. de la 2^e lge ét.

élargissement des disciplines en rapport
Spécialiser dans 2 matières de formation

enseignement du CLE pour les francophones

enseignement de la culture française approfondie à partir de master

se placer comme la “Mecque de l'enseignement” du français en Asie



Merci beaucoup !

Les enjeux de l'enseignement du FLE au Japon

Sachiko KOMATSU

Université de Tsukuba (komatsu.sachiko.gt@u.tsukuba.ac.jp)

Le français, qui se plaçait traditionnellement au Japon en position prioritaire comme deuxième langue d'apprentissage, connaît aujourd'hui des difficultés, face au développement de la tendance du « tout anglais » sur la planète, parallèle à la globalisation, et à la croissance de l'intérêt de nos compatriotes pour les langues des pays voisins, entre autres le chinois. À l'époque où même dans le milieu académique domine ce qu'on appelle « la culture du résultat », le français dont l'apprentissage est souvent considéré comme objet de plaisir et de luxe, a un fort besoin de se remettre en valeur auprès de son public. Pour ce faire, tous les enjeux de l'enseignement du FLE au Japon semblent se trouver dans la rénovation de la didactique, qui se traduira d'une part par un appui sur la francophonie et d'autre part, par l'introduction des TICE et de l'approche actionnelle. La francophonie est une mine dans laquelle on peut puiser pour faire comprendre la diversité historique, sociale et culturelle que renferme la langue française. Les TICE et l'approche actionnelle permettront d'ouvrir l'apprentissage vers l'extérieur de la classe et de faire prendre conscience aux apprenants que le français est une langue utile. Dans cette communication, je vais donc détailler pourquoi et comment on devrait procéder à cette rénovation.

Des supports médias pour la classe de FLE

Ngọc Lư Ly NGUYỄN

Université Nationale de Hanoi (nguyen.ngocluly@yahoo.fr)

1. La globalisation

On parle beaucoup de la globalisation. En effet, à l'heure actuelle, les TIC¹ se sont glissées dans tous les coins du monde et elle continue à se répandre de toute vitesse. Elle touche tous les domaines économique, social... L'enseignement-apprentissage se trouve également dans ce cercle. Or, on est nombreux à en parler avec scepticisme, surtout dans nos pays en développement.

Consciente du rôle important des plates-formes de cours en ligne, nous, les jeunes enseignants du pays, souhaitons faire des démonstrations de supports médias au sein des plates-formes. Nous aimerions partager nos idées en vue de continuer à apprendre des nouveautés de ce domaine des pays développés.

Nous choisissons ici de supporter l'enseignement et l'entraînement de l'expression des valeurs modales dans le cadre car la modalité sert à actualiser et nuancer l'énoncé; la contribution des supports imagés ou sonores peut alors faciliter la compréhension et la reproduction du français chez les apprenants.

2. L'enseignement de FLE à l'aide de supports médias

On commence à apprendre comment nous avons construit des supports médias pour nos cours à l'Université Nationale de Hanoi, Vietnam.

Production des illustrations

Pour illustrer et animer des explications modales, le professeur est appelé à utiliser des supports audio-visuels, qui facilitent probablement la compréhension de l'apprenant et aident ce dernier à retenir les remarques. Voici l'exemple que nous avons réalisé:

Notre but est de produire des illustrations destinées à sensibiliser l'étudiant à la conception de la modalité, à faire comprendre ce que c'est le dictum et ce que c'est la modalité. Grâce au multimédia, nous essayons de remplacer ces explications théoriques compliquées par des exemples concrets et des simulations audio-visuelles comme suit: Le dictum "Sylvie-rentre" est devenu différents énoncés avec leurs nuances modales variées: « Sylvie est rentrée? », « Que Sylvie rentre ! », « Sylvie ne rentre pas. »,

...

Tout d'abord, nous avons enregistré la parole d'un natif français grâce au logiciel Audacity, après lui avoir expliqué notre intention réalisée à travers ces six énoncés. Ensuite, nous avons cherché sur

¹ Les Technologies de l'Information et de la Communication.

l'internet des icônes figuratives correspondant aux attitudes qu'expriment ces énoncés. Exemple:



... Puis, à partir de ces données, nous avons commencé à construire notre illustration grâce au logiciel Flash. En effet, le logiciel Flash permet de créer des animations pour le web ou lues via un player spécifique. On peut aussi exporter l'animation en projecteur indépendant tout en assurant l'animation légère au niveau du poids des fichiers, car Flash utilise les techniques de dessin vectoriel et compresse le fichier de base lors de sa publication. De plus, Flash offre une grande possibilité d'interactivité. Alors, il est convenable de l'utiliser pour modifier des notions compliquées en quelques exemples illustrés fascinants. Enfin, on peut mettre l'animation sur le site web grâce au logiciel Fugu et faire un hyperlink vers notre plate-forme, qui permet à l'étudiant de travailler n'importe où, cela encouragerait peu à peu l'auto-apprentissage de l'étudiant.

Ce simple exemple montre déjà de nombreux avantages que l'on n'a pas trouvés dans les supports écrits traditionnels:

- Comme les icônes téléchargées de l'internet sont bien branchées, elles attirent facilement l'attention de l'apprenant et le motivent beaucoup.

- Grâce aux documents sonores produits par des natifs, l'apprenant pourrait peu à peu s'habituer à l'intonation expressive en français. De plus, les fonctions interactives du logiciel Flash permettent une concordance totale entre les fichiers sonores et les icônes correspondantes. Alors, le temps et la manière de présentation de l'enseignant deviennent commodes car les six boutons, les énoncés et les icônes sont tous disposés sur l'écran: l'enseignant économise le temps de calquer le document sonore, de chercher l'image dont il a besoin. On pourrait donc éviter le temps mort de classe dont l'étudiant abuse souvent pour se déconcentrer.

- Issue de l'exemple présent, nous constatons que selon la situation, le public et le contenu, l'enseignant peut bien construire des supports de cours qu'il recherche, grâce aux mêmes logiciels, aux mêmes techniques traités ci-dessus.

- Certains enseignants sceptiques critiqueraient peut-être le temps important consacré pour la construction des supports techniques. C'est vrai. Cependant, une fois qu'ils sont achevés, ils restent à vie et de plus, le grand réseau encourage toujours la mise en commun des supports techniques entre collègues. En outre, les images audio-visuelles motivent beaucoup l'apprenant et facilitent leur compréhension. Enfin, l'interactivité peut régler le niveau de l'apprenant, ce dernier peut cliquer plusieurs fois sur l'énoncé qu'il a mal entendu ou passer à un énoncé bien articulé.

Comme la modalité exprime le sentiment, l'attitude du locuteur ou la relation humaine, certains enseignants ont proposé des documents authentiques lors de notre enquête. A notre avis, c'est une bonne proposition, surtout quand il s'agit des documents audio-visuels des natifs destinés à reproduire des valeurs modales. Voici notre deuxième exemple: à la place des icônes émotives, nous pouvons organiser nous-même un tournage de film.

En vue de montrer à l'apprenant que chaque langue a des moyens représentatifs et variés pour véhiculer la modalité, nous essayons de prendre l'exemple d'un acte de langage: dans une classe en désordre, le chef de classe avertit à ses amis l'arrivée du professeur et lui demande implicitement de se taire. Nous avons réalisé cet acte de langage des natifs dans des classes en France, au Vietnam, au Japon et en Chine. Nous avons fait le montage avec le logiciel Ulead VideoStudio 1.0. Le montage nous permet de supprimer les morceaux de film en trop, d'amplifier le son, d'ajouter le sous-titre, ... pour faciliter la compréhension de l'apprenant. Après le montage, tout comme dans le premier exemple, on peut mettre les fichiers video sur le site web et faire un hyperlink vers notre plate-forme.

L'exemple ci-dessus aide l'apprenant à prendre conscience de différents moyens d'expression de la modalité en différentes langues. A travers ces fichiers vidéo, l'apprenant pourrait découvrir lui-même les différences concernant les modalisateurs de sa langue maternelle et d'autres langues, surtout la langue étrangère apprise. Cela l'aide à mieux retenir les contenus enseignés et mieux choisir des modalisateurs lors de sa production orale. Après, l'enseignant pourrait faire des remarques ou synthétiser les idées. Les moyens multimédia permettent à l'étudiant de visualiser en même temps plusieurs fichiers vidéo car tout est disposé sur le même écran.

En bref, comment exploiter efficacement les TICE pour renforcer la qualité des cours, pour mieux guider nos apprenants? Il s'agit là d'une question toujours importante qui se pose avant qu'un enseignant insère les TICE dans son cours.

Tout en prenant conscience de l'harmonisation entre les TICE et la méthodologie centrée sur l'apprenant, nous réalisons qu'il faut réserver aux enseignants un temps suffisant de s'adapter aux TICE avant qu'ils mettent leurs cours en ligne. Un jour bien proche, la maîtrise des TICE va les aider graduellement à mieux épanouir leur créativité dans la formation. Et c'est à eux de prendre l'esprit créateur pour construire librement ce qui est utile pour leur cours.

Si chez nous aujourd'hui, de nombreux enseignants ne sont pas encore convaincus de l'utilisation des TICE dans leurs cours, avec le temps et avec la succession de générations, la place des TICE sera mieux renforcée. C'est l'évidence que les pays développés ont prouvée.

Bibliographie

1. BALLY, Charles (1943), "Syntaxe de la modalité explicite", in *Cahier Ferdinand de Saussure* 3, Genève, Droz.
2. BARBOT, Marie-José (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE International, Liège.
3. BRODIN, E. (2002), *Innovation, instrument technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes*. In *Apprentissage des langues et systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*. Revue Internet francophone pour chercheur et praticiens.
4. COSTE, Daniel (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Didier, Paris.
5. CULIOLI, Antoine (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Opérations et représentations, Tome 1, Edition OPHRYS, Paris.
6. CUQ, J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris.
7. GOODFELLOW D., FENNER A.B., GARRIDO C. et TELLA S. (2003), *L'utilisation pédagogique des TIC dans la formation des enseignants et l'apprentissage des langues à distance – Ouverture, défis et perspectives*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Centre européen pour les langues vivantes.
8. LANCIEN, T. (1998), *Le multimédia*, Didactique des langues étrangères, CLE International/HER.
9. LEBRUN, M. (2004), "Claroline et le site iCampus de l'UCL: Fondements, outils, dispositifs", *Enseigner et apprendre en ligne*, IPM, UCL.
10. PUREN, C. (2003), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Essai sur l'éclectisme, Didier, Paris.

Mots clés : *supports médias, plate-forme, classe de FLE*