

Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée

Véronique CASTELLOTTI

la diversité des contextes d'apprentissage met évidemment à l'épreuve une didactique du français qui a eu quelque tendance à se poser comme didactique universelle d'une langue de l'universel (Coste, 2006, p. 25)

Résumé

Parler de plurilinguisme au Japon peut, à première vue, paraître paradoxal, tant y est présente une conception fortement monolingue et monologique (Koishi, à par.). Il me semble pourtant, à partir notamment de ma brève expérience japonaise ainsi que de diverses lectures et discussions, qu'un certain nombre d'usages linguistiques, culturels et plus largement sociaux y sont largement empreints de diversité et de mélanges, de partage et d'hétérogénéité. En outre, le Japon n'est pas absent du mouvement général de globalisation, qu'on ne peut aujourd'hui ignorer.

C'est en partant de cette analyse que je proposerai quelques réflexions, conduisant à plusieurs interrogations sur l'enseignement du français (et des langues) au Japon, en tentant d'explicitier deux notions interreliées : celle de plurilinguisme et de compétence plurilingue, et celle de contextualisation. Je proposerai en fonction de cela quelques pistes susceptibles de nourrir la réflexion pour imaginer des orientations humanistes et des modalités signifiantes pour l'enseignement du français au Japon

Mots clefs

Français, motivation, civilisation, littérature, culture personnelle.

Ce texte prend sa source dans les réflexions muries pendant mon séjour de quatre mois au Japon au cours du printemps 2010, grâce à l'invitation qui m'a été faite de contribuer aux enseignements et aux recherches de l'école doctorale des études sur l'homme et l'environnement de l'université de Kyoto¹.

¹ Je voudrais remercier mes collègues de l'université de Kyoto, Ohki Mitsuru et Nishiya-

C'est à partir de cette brève expérience franco-japonaise, enrichie de mes autres expériences et recherches autour de la question des relations entre appropriation des langues et pluralité, que je voudrais revenir sur deux dimensions qui me paraissent essentielles pour l'enseignement du français en général et, plus particulièrement, au Japon. Tout d'abord, la question de la pluralité / diversité / hétérogénéité linguistique et culturelle et de la « compétence plurilingue », dont je pense que les caractéristiques ne sont pas toujours suffisamment explicitées ou, pour le moins, qu'elles sont l'objet d'interprétations reposant souvent sur des malentendus terminologiques. Ensuite, il me semble important de préciser comment je conçois la notion de contextualisation, souvent convoquée pour expérimenter dans de nouveaux environnements des orientations, dispositifs, modalités construits initialement pour d'autres espaces socio-historiques, et comment j'entrevois les conséquences possibles d'un tel mouvement.

Mon propos n'est pas ici de proposer des modèles : je considère, d'une part, que ce n'est pas mon rôle et, d'autre part, je ne crois pas beaucoup aux modèles, mais bien davantage aux croisements de points de vue pouvant déboucher sur des perspectives de construction négociée. Je me bornerai donc à faire part de quelques remarques et interrogations dont j'espère qu'elles pourront contribuer à la réflexion de mes collègues spécialistes du « terrain » japonais pour y construire des orientations didactiques qui correspondraient à leur propre analyse de cet environnement. Après quelques remarques générales en guise de préliminaires, j'aborderai la question de la compétence plurilingue et de la manière dont on peut l'envisager au-delà des représentations dominantes, avant de proposer quelques pistes de réflexions pour imaginer l'avenir de l'enseignement du français au Japon.

1 Les langues au Japon (et ailleurs) : quelques remarques préliminaires

La place accordée aux langues étrangères dans le système éducatif japonais ne semble a priori ni meilleure ni pire que celle qui leur est dévolue dans

ma Noriyuki, pour cette invitation et pour leur accueil chaleureux et amical tout au long de ce séjour, ainsi que tou(te)s les autres collègues que j'ai rencontrés et avec qui j'ai pu cheminer dans mes réflexions.

de nombreux autres pays ; les élèves commencent à y apprendre l'anglais à l'école élémentaire, apprentissage qu'ils poursuivent au long de leur scolarité secondaire et éventuellement supérieure. Ceux qui accèdent à l'université doivent le plus souvent s'initier à une autre langue étrangère, pratique qui n'existe dans le secondaire que dans quelques rares lycées privés. Il s'agit donc d'une exposition peu diversifiée aux langues étrangères, l'anglais en constituant le prototype incontournable et souvent considéré comme le seul utile ; mais au-delà du nombre et de la diversité, il convient sans doute de s'interroger sur les orientations des enseignements de langues, en fonction des finalités qu'on leur assigne.

1.1 L'apprentissage et l'enseignement des langues : quelles conceptions, pour quels objectifs ?

Comme dans d'autres pays, la justification d'un enseignement scolaire des langues vivantes, qui plus est massivement limité à l'anglais, est fonctionnelle, voire instrumentale : il est utile d'être capable de communiquer en anglais, en particulier dans une perspective professionnelle ou, pour le moins, « pratique ». Cela contribue à concevoir l'essentiel des enseignements selon cette perspective, qui incite à construire des outils de communication selon une visée étroitement fonctionnelle². On ne s'étonnera donc pas qu'il apparaisse cohérent de penser qu'il suffit alors d'acquérir des techniques pour apprendre à manier ces outils. Ces techniques fonctionnent relativement bien et peuvent s'avérer efficaces : certains de mes interlocuteurs³ m'ont ainsi décrit comment, au bout d'un nombre d'heures restreint (90 heures pendant les deux premières années universitaires) et au moyen d'un entraînement systématique, des étudiants japonais ont acquis la capacité à communiquer sur des sujets simples, à répondre de manière satisfaisante à une sollicitation sur un sujet connu, etc.

² On notera toutefois que cela entre largement en contradiction avec les traditions de l'enseignement des langues au Japon, fondées sur une approche beaucoup plus réceptive et grammaticale que productive et communicative (voir notamment Chevalier, 2008).

³ Il s'agit d'enseignants de français ayant une longue expérience de l'enseignement au Japon, ayant accepté de me rencontrer pour me faire part de leurs remarques et interprétations ; certains m'ont également accueillis dans leurs classes pour des observations. Qu'ils en soient ici remerciés.

Mais les mêmes interlocuteurs sont aussi contraints d'observer que ces capacités s'effacent très vite dès que la contrainte régulière et systématique disparaît, en l'absence d'un ancrage plus motivé, fondé sur une dimension culturelle des apprentissages.

Si on a donc une autre conception des fonctions induites par les dimensions linguistiques et culturelles, interreliées entre une dimension communicative, une dimension sociale et identitaire et une dimension cognitive, on ne peut que partager la conviction que la technique, aussi sophistiquée soit-elle, ne suffit pas pour apprendre.

Elle suffit encore moins pour *s'approprier* une nouvelle langue, c'est-à-dire la faire sienne : il faut dans ce cas envisager et imaginer une autre conception qui peut être commune à toute dimension éducative, mais qui prend sans doute, dans le cas des langues, un relief particulier. Les langues, c'est en effet ce qui permet de s'exprimer, de se dire, de dire l'autre, donc de se transformer au contact des autres personnes et des autres langues.

Toutes ces fonctions ne peuvent se concevoir que dans une perspective *humaniste* de la sphère linguistico-culturelle, sur laquelle je reviendrai dans une partie ultérieure de ce texte.

Plus largement, une réflexion sur les orientations des enseignements de langues ne peut se développer, de mon point de vue, sans un travail sur les caractéristiques contextuelles des environnements dans lesquels ils sont dispensés, des histoires qu'ils révèlent, des idéologies qui y prévalent et des représentations dominantes qui y ont cours. Je poursuivrai donc avec quelques remarques sur les relations aux langues et à la diversité, telles que j'ai pu les percevoir lors des observations et entretiens que j'ai menés et qui ont été corroborés par quelques travaux auxquels j'ai pu avoir accès.

1.2 Rapports à la diversité et appropriation des langues

Tout d'abord, et contrairement à l'image qui est souvent présentée / perçue du Japon comme une société très homogène, il me semble que le Japon est de manière assez profonde une société construite, pour partie au moins, sur le métissage ou sur ce que Katô Shuichi nomme « l'hybridité de la culture japonaise » (Brock, 2003, p. 321) et dont, de son point de vue, tous les Japonais sont conscients, dans la mesure où elle relève d'une « greffe » très récente de concepts absents dans le Japon traditionnel.

Cette hybridité, ou ce métissage, comme il les nomme, sont relativement peu visibles au premier regard mais ils sont assez rapidement perceptibles dès qu'on observe de plus près certains modes de vie, certaines pratiques culturelles et artistiques, certains usages sociaux, etc. et aussi du point de vue linguistique, à la fois pour la langue orale, qui intègre très facilement des termes étrangers, et aussi, bien sûr, pour le système polygraphique du japonais.

Ces aspects, relevés aussi dans différentes études (notamment Denoon et al., 1996, Maher & Yashiro, 1995) entrent fortement en contradiction avec ce que A. Koishi appelle un « habitus monolingue » ou « monologique » et cela construit un paradoxe intéressant que, d'ores et déjà, on peut rapprocher de la situation française oscillant constamment entre unification et pluralité (Castellotti, 2008), dans une tentative de composer avec des éléments fortement antagonistes (Ozouf, 2009) même si, comme le note Kato, cela s'est construit dans des temporalités différentes.

Ce qu'il me semble important de souligner concerne le poids des représentations et des imaginaires dans la gestion de la diversité et de la pluralité et je prendrai quelques exemples pour illustrer cet aspect.

Le premier point est que les femmes, qui sont probablement majoritaires parmi les apprenants de français au Japon, me sont apparues (du moins celles que j'ai rencontrées) comme plus à l'aise, moins inhibées et en conséquence plus performantes dans leur pratique du français. En soi, cela n'a rien d'étonnant : dans la plupart des pays, les femmes sont davantage dirigées vers les études littéraires ; on peut aussi interpréter cela en fonction des représentations dominantes attachées au français, langue associée à des secteurs traditionnellement « féminins » comme les arts, la beauté ou encore la cuisine (Himeta, 2006). Mais on peut aussi, plus globalement, faire l'hypothèse que, au-delà des capacités « techniques » évoquées ci-dessus, l'apprentissage d'une autre langue fait toujours intervenir peu ou prou une modification identitaire, une irruption de la diversité dans la perception des autres et de soi-même, une forme, plus ou moins sensible et consciente, d'acceptation de la différence. Il y aurait alors une résistance, peut-être plus sensible chez les hommes pour des raisons culturelles, au fait de voir évoluer son identité au travers d'une nouvelle langue « étrangère », qui plus est marquée fortement par des stéréotypes « féminins ».

Le deuxième point, évoqué ci-dessus, est constitué par les caractéristiques du japonais dans ses rapports aux autres langues. Je ne développerai pas ici de considérations détaillées sur l'écriture du japonais, dont je ne suis pas spécialiste, mais sa construction relève de façon très visible d'amalgames d'éléments de provenances différentes, réutilisés pour fonder des catégories discriminantes. J'ai été frappée, dans mes brèves tentatives d'apprentissage, de la mise en évidence du traitement de la différence au cœur même de l'écriture japonaise, avec la distinction opérée par les katakana pour transcrire les mots étrangers, alors même qu'ils sont, à l'oral, fortement « japonaisés ». En d'autres termes : ils doivent « se comporter » comme des mots japonais, mais quand on les regarde, on sait tout de suite qu'ils ne sont pas « vraiment » japonais.

Le troisième point est que le Japon m'a semblé, de manière plus évidente encore que d'autres pays, affecté par le paradoxe, entre, d'une part, un attachement à une histoire nationale et à des traditions fortement ancrées dans cette histoire et, d'autre part, ce que A. Appadurai appelle « les conséquences culturelles de la globalisation », à savoir les phénomènes liés à l'accroissement et à la diversification des mobilités et des contacts, tant matériels que virtuels (Appadurai, 2005). Ces phénomènes ont pour conséquences que les « communautés imaginées » (Anderson, 1991) par les différents groupes sociaux, culturels, ethniques, etc. ne sont plus (en tout cas, plus seulement...) celles des États nations, ce qui produit des effets aussi dans le domaine linguistique.

On peut choisir quelques exemples de ces manifestations paradoxales :

- le japonais est une langue relativement peu diffusée, en termes d'enseignement, en dehors de ses frontières, mais son « poids » sur Internet est sans commune mesure, par rapport à d'autres langues, avec le nombre approximatif de ses locuteurs ;
- l'anglais est très massivement (et obligatoirement) enseigné à tous au Japon, depuis l'école primaire jusqu'à l'université et certains ont même envisagé qu'il puisse acquérir un statut de langue « seconde », mais la capacité à communiquer en anglais des jeunes japonais semble être l'une des plus faibles au monde, si l'on en croit les enquêtes internationales comme celle menée par Educational Testing Service et portant sur les

résultats au TOEIC (<http://etseurope.org/>) ;

- le Japon est marqué par l'affirmation d'une forte identité monolingue, mais les indices de pluralité y sont aussi nombreux qu'ailleurs, tant d'un point de vue historique (langues minoritaires, variations régionales, etc.) que plus récent : usages professionnels ou identitaires pluriels, utilisation de traducteurs électroniques, jeunes recourant au japlisch (mélange de japonais et d'anglais).

On observe donc de nombreux usages plurilingues de fait, mais est-ce que, pour autant, on peut attester du développement conséquent d'une compétence plurilingue ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revenir sur la notion de compétence plurilingue, telle qu'elle a été développée par différents chercheurs depuis environ quinze ans.

2 Compétence plurilingue ou collection multilingue ?

Il faut rappeler tout d'abord que l'orientation plurilingue affirmée depuis près de deux décennies dans l'environnement européen correspond à une volonté politique de construction d'une entité intégrant une forme de citoyenneté fondée non pas sur le « ciment » d'une langue commune comme le fut préalablement la construction des nations, mais sur une acceptation et une possible gestion de la diversité linguistique et culturelle de ses composantes. À cette Europe, voulue multilingue et multiculturelle, devraient contribuer des citoyens dotés d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cette compétence, dont une première définition (Coste, Moore & Zarate 1997) a été partiellement reprise dans le Cadre européen commun de références pour les langues (désormais *CECR*), est souvent présentée au moyen d'une définition tronquée, qui se limite à :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Coste, Moore & Zarate 1997, p. 12)

Mais on omet de citer la suite du paragraphe, qui précise que :

« L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (ibidem)

Il est donc tout à fait clair *qu'il ne s'agit absolument pas de maîtriser parfaitement de nombreuses langues*, mais de tirer parti de toutes les ressources diversifiées d'un répertoire pluriel, composé de capacités et de connaissances déséquilibrées et partielles, afin de pouvoir s'insérer, linguistiquement et culturellement, dans une pluralité de situations et de « *se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue*, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non » (Moore & Castellotti, 2008, p. 18).

Pour illustrer ces deux conceptions quasiment antagonistes, on peut avoir recours à des dessins d'enfants, auxquels on avait demandé de représenter « ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (voir pour plus de détails Castellotti et Moore, 2009).

Certains se réfèrent à l'évidence à des images « cumulatives » et « séparatrices » renvoyant à des formes de « multilinguisme », imprégnées en outre d'une forte dimension « structuro-nationiste » (Robillard, 2008) :

Mais d'autres manifestent en revanche, au moins partiellement, une conscience de l'imbrication des élé-



çais) :

« Une importante diversification des terrains où l'on a été amené à étudier l'apprentissage a conduit les chercheurs à s'interroger sur les variations qui en résultent. » (Porquier & Py, 2004, p.11)

Si l'on se place, comme il est proposé ici, du point de vue de la variation, on ne peut concevoir la contextualisation comme une application, plus ou moins fidèle, ou une adaptation de produits, matériaux, éléments construits ailleurs. On doit se poser d'abord la question des caractéristiques des situations concernées, sur différents plans (historique, géographique, politique, idéologique, économique, social, culturel, etc.) et de ce qu'elles disent des besoins à prendre en compte, des conditions et des circonstances à examiner, des projets à construire. À l'évidence, ces situations, aussi locales et ponctuelles soient-elles, sont cependant toujours en contact et en interaction avec d'autres. En ce sens, il n'existe jamais de « contextes » qui pourraient être définis a priori ni figés en quelque moment / lieu que ce soit ; ce positionnement s'oppose en particulier aux tentatives de description qui visent à délimiter et à mettre l'accent sur des « différences contextuelles », circonscrites en fonction, notamment, des « aires culturelles » dans lesquelles elles sont produites. Lorsqu'on procède ainsi, on ne fait bien souvent que solidifier et stéréotyper, en les culturalisant, des caractéristiques mouvantes et davantage marquées par l'hybridité que par la stabilité (Dervin, 2007, 2010).

Il ne s'agit donc pas, pour l'exemple qui nous concerne, de faire rentrer des modèles linguistiques et éducatifs importés de France et plus largement d'Europe dans un « moule japonais », mais plutôt de se demander comment construire des orientations didactiques pour l'enseignement du français au Japon qui tiennent compte à la fois d'une diversité de demandes locales⁴ et d'une diversité d'offres possibles. Il est important, ce faisant, de garder à l'esprit que les unes peuvent faire évoluer les autres, dans les deux sens, et que le résultat sera toujours le produit d'une négociation en articulant, dans une

⁴ Les problèmes de l'enseignement du français au Japon (comme ailleurs...) sont en effet très différents selon les lieux, les apprenants, les objectifs et enjeux de l'apprentissage, etc.

même réflexion, une analyse de ce qui existe ailleurs, jointe aux caractéristiques de son propre environnement. Ces principes visent donc à confronter global et local, aspects communs et caractéristiques particulières, histoire singulière et futur partagé, sans présupposer de « modèle » universel. Je partage en effet le point de vue d'Immanuel Wallerstein, selon lequel l'universalisme n'a rien d'universel, mais qu'il est précisément inscrit dans l'histoire de la domination occidentale ; en conséquence, cet « universel » défend des intérêts (d'ordre matériel, politique, symbolique, etc.) particuliers et vise à ce que son point de vue demeure prédominant (Wallerstein, 2008). Sans prétendre relativiser à l'extrême, contextualiser revient à lier les choix opérés, de façon argumentée, aux conditions de leur construction, en évitant d'homogénéiser a priori, sans plaquer des catégories qui ont été pensées pour d'autres environnements, à d'autres moments, ou pour d'autres finalités (voir aussi Castellotti, 2009a).

Contextualiser implique donc d'analyser de manière assez précise les environnements d'apprentissage des langues et plus particulièrement du français : il n'y a pas UN apprenant japonais, mais des apprenants japonais, il n'existe pas UN contexte (ou une culture) linguistique et éducatif japonais, mais des situations japonaises, dont certaines ont plus en commun avec des situations allemandes ou brésiliennes qu'avec d'autres situations japonaises. Les publics sont en effet, comme partout, très diversifiés, en termes d'âge, de sexe, d'enjeux, de motivation, d'expérience, de biographie linguistico-culturelle, etc. Les modalités d'enseignement sont elles aussi contrastées : plus ou moins extensives, plus ou moins contraintes, plus ou moins évolutives. Quant aux enseignants, ils sont diversement formés et plus ou moins assignés à leur « statut » (notamment celui de « natif » ou non). S'ajoute à cela la place plus ou moins prégnante de l'anglais, langue « hypercentrale » (Calvet, 1999) dans les parcours d'enseignement et d'apprentissage.

Mais il importe aussi, dans le même temps, de réfléchir aux éléments qui peuvent apparaître communs entre la France et le Japon, de ce qui peut faire « sens partagé ».

En effet, comme je l'ai déjà évoqué ci-dessus, si le Japon et la France peuvent constituer, à première vue, des sociétés très différentes, un certain nombre d'éléments de caractérisation tendent aussi à les rapprocher et l'ob-

servation de l'une conduit à interroger autrement la représentation de l'autre : si loin, si proche, comme le proclame le titre d'un film de Wim Wenders... Si loin : la perception des rôles attribués à l'individu et de la responsabilité individuelle, l'importance accordée au poids d'une idéologie intégratrice, voire assimilatrice. Si proche : la focalisation sur la dimension centralisatrice et monocentrée, l'importance de l'histoire nationale, la place consacrée au patrimoine. Dans les deux cas, il me semble qu'on peut identifier des logiques largement influencées par la pluralité, la diversité et la globalisation mais des relations fonctionnant encore beaucoup en fonction d'une idéologie nationale, centralisatrice et monolingue.

C'est sur cette analyse que je propose de m'appuyer pour réfléchir à l'avenir du français au Japon, en posant davantage de questions que je n'apporterai de réponses, celles-ci dépendant bien évidemment des principaux acteurs susceptibles de les élaborer et de les mettre en œuvre. Le point de vue en grande partie « extérieur », que je peux porter sur les situations d'apprentissage du français au Japon m'amènent à penser qu'elles ne relèvent pas, à proprement parler, de ce qu'on pourrait appeler une demande sociale « forte », pas plus qu'elles ne sont caractérisées par des formes d'utilité concrète immédiate, excepté dans quelques « niches » marginales : celle des études spécialisées en français, bien sûr, mais aussi celles concernant certains métiers, comme ceux du luxe ou de la gastronomie.

À cela s'ajoute le fait qu'on ne peut pas identifier de proximité historique, géographique, culturelle directe. En revanche, il serait sans doute intéressant de s'appuyer sur des « familiarités » sous-jacentes (liées aux caractéristiques évoquées plus haut, et d'autres sans doute) susceptibles de favoriser des formes de rencontres inspiratrices, qui pourrait lier plus étroitement le Japon et la France dans le monde globalisé, dans différentes directions.

Une manière stimulante de pérenniser la présence du français, serait ainsi de le visibiliser et de le proposer dans une perspective plurilingue et interculturelle, inscrite dans une francophonie plurielle, comme une source d'inspiration pour construire un rapport « humaniste » et conscient à la diversité linguistique et culturelle. Cette perspective contribuerait à montrer :

- que les langues ne sont pas que des outils de communications, mais aussi (et peut-être surtout) des moyens de s'identifier, de construire son rap-

- port au monde et aux autres, de se projeter, d'imaginer ;
- que derrière le français, il y a des francophones, avec des inscriptions culturelles diverses, ce qui pourrait contribuer à remettre en cause les catégories préexistantes : il y a différentes sortes de Français et de francophones, d'étrangers, mais aussi de Japonais... ;
- que le français ne constitue pas un « sous-anglais », dont les caractéristiques principales renvoient implicitement à un apprentissage moins utile et plus difficile ;
- que la pluralité, la diversité et l'hétérogénéité sont constitutives des relations sociales et des dimensions linguistiques et culturelles.

J'ai conscience que ces propositions ne sont en rien neuves ni originales. Dans un article paru il y a 13 ans dans la revue *Enseignement du français au Japon*, qui est l'ancêtre de la *RJDF*, N. Miura expliquait déjà qu'il fallait s'attacher davantage au *pourquoi* qu'au *comment* enseigner le français et il se référerait déjà à ce qu'il nommait « la philosophie du plurilinguisme » (Miura, 1997).

Dans la même veine, le français et les représentations qu'il véhicule peuvent constituer une source d'inspiration pour construire et développer des politiques linguistiques et éducatives prenant en compte la complexité contextuelle du Japon dans son environnement local et global, c'est à dire attaché à son histoire et à ses traditions, mais aussi inscrit dans la modernité, marquée avant tout par des phénomènes de mobilité et les circulations transnationales qui nourrissent la production des imaginaires sociaux :

« Le travail de l'imagination à travers lequel est produite et nourrie la subjectivité locale est un étonnant palimpseste de considérations fortement locales et fortement translocales. » (Appadurai, 2005, p. 282)

Ces politiques, construites pour l'enseignement des langues « étrangères », pourraient aussi, en retour, contribuer à élaborer des orientations renouvelées pour l'enseignement du japonais.

Enfin, le français pourrait aussi constituer une source d'inspiration pour construire, plus concrètement et au niveau des classes, des orientations didactiques en évolution, dont les manifestations concrètes pourraient s'articuler sur un continuum :

- entre imitation-reproduction et autonomie
- entre format « transmissif » et « appropriatif »
- entre peur de la faute et bricolage heuristique
- entre sécurité paralysante et insécurité formative

Ou, pour synthétiser, d'une représentation statique monocentrée à une posture dynamique intégrée. Cela ne peut réussir qu'en s'appuyant sur une explicitation des traditions, en montrant leur construction historique, et en offrant la possibilité de diversifier les modalités d'enseignement et d'apprentissage sans considérer qu'il en existe qui soit *a priori* bonnes ou mauvaises.

Dans l'entretien déjà cité (Brock, 2009), Katô Shuichi explique que, lorsque l'on recrute l'élite des étudiants japonais issus des meilleures universités pour qu'ils deviennent les futurs responsables de l'administration, on s'empresse de les envoyer faire des séjours à l'étranger pour leur faire acquérir les aptitudes qu'il est impossible d'acquérir dans le système japonais, en particulier, la capacité à réfléchir par soi-même, à faire preuve d'esprit critique, à élaborer un point de vue autonome, etc. Or, pour partie au moins, ces objectifs sont aussi ceux portés par l'enseignement du français comme langue étrangère. Cet enseignement, à travers les valeurs qu'il promeut et les modalités qu'il met en œuvre, pourrait ainsi constituer une sorte d'aiguillon poussant peu à peu, par l'instauration de pratiques différentes et une évolution des représentations, à opérer de manière transitionnelle, sans imposer de modèle ni donner de leçon, une transformation des conceptions de l'apprentissage au sein même du système éducatif japonais.

Pour ce qui concerne les langues, cela vise à construire progressivement, en s'appuyant sur l'hybridité de la société japonaise (op. cit.) et de sa langue, une conscience linguistique et culturelle plurielle, ce qui implique :

« de ne pas de s'interroger uniquement sur la pluralité (des « langues », des « cultures », des « identités » conçues comme des ensembles relativement fixes), mais aussi et surtout d'imaginer et de réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence. » (Castellotti & Moore, 2008, p. 196)

Il s'agit donc de développer des démarches appropriées à ces finalités.

Sans les détailler ici, j'évoquerai très brièvement quelques directions qui pourraient être prises pour faciliter leur développement :

- les démarches de type « portfolio », qui ancrent les apprentissages dans une dimension socio-biographique, sont importantes pour visibiliser les parcours et leur construction, et s'engager dans la voie d'une approche réflexive des apprentissages (voir Molinié, 2006, Castellotti, à par.) ;
- des formes de croisement et de confrontation des pratiques et des représentations, invitant à s'interroger sur les critères de catégorisation et d'interprétation partagés ou contrastés, permettent de mettre au jour et de prendre conscience des inscriptions culturelles et interculturelles des apprentissages (Castellotti, 2009b) ;
- plutôt que d'importer des modèles méthodologiques ou des matériaux pédagogiques « prêts à consommer », il apparaît essentiel de construire des activités qui font sens pour les publics considérés en contextualisant le français à la fois dans ses ressemblances et ses différences, et en l'intégrant dans des réseaux partagés et compréhensibles.

4 Conclusion : irrémédiable utopie ou projet d'avenir ?

Comme l'écrivait Daniel Coste il y a quelques années, « L'enseignement/apprentissage du français ne saurait être pensé qu'en relation à une politique des langues et non plus "tel qu'en lui-même" ... » (Coste, 2006, p. 13) ; la politique des langues devant être comprise, de mon point de vue, au sens large du terme, comme un choix de société : l'enseignement du français, pensé et vécu non plus comme « langue de l'universel », mais comme vecteur d'une conscience plurilingue, pourrait alors retrouver, au Japon et au-delà, un rôle à sa mesure.

Après les discussions menées et les lectures effectuées au cours de mon séjour japonais, j'ai bien conscience d'apparaître, en tenant ce discours, comme une aimable utopiste ou une incorrigible idéaliste. Dans l'entretien déjà cité, Katô explique en effet que, pour les Japonais :

« l'espèce humaine se divise en deux parties claires et distinctes : les Japonais et les autres. (...) En ce qui concerne les autres, c'est simple, il n'en existe qu'une seule catégorie : ce sont les étrangers (...). »

Et s'adressant à ces étrangers, il leur livre cet avertissement :

« vous pouvez bien être de droite ou de gauche, raconter ce que vous voudrez, vous ne souleverez jamais la moindre réaction, sinon un intérêt poli ou amusé. »

Je crois pourtant que les Japonais et les Français ont suffisamment en commun (y compris, peut-être, cette forme de « surdité » vis-à-vis des autres, dont on peut espérer qu'elle est en voie de guérison...) pour apprendre à s'écouter mutuellement et à construire ensemble, de manière collaborative, un avenir pour le français au Japon. Comme l'écrit aussi Katô dans un autre ouvrage, « aux événements extérieurs, il est prêté attention seulement dans la mesure où ils ont un rapport direct avec les circonstances intérieures » (Katô, 2009, p. 227). À nous, donc, Français et Japonais, de rendre possible cette attention, en explicitant de manière coopérative les rapports qui nous lient et les intérêts qui nous rapprochent. Mais cet avenir ne pourra être pérenne que si les conditions de sa construction intègrent les caractéristiques et les contraintes du monde globalisé, dans ses formes d'harmonisation, mais aussi dans ses exigences de prise en compte de la diversité.

Références

- Anderson, B. (1991), *Imagined Communities*, London : Verso. [tr.fr. *L'imaginaire national*, Paris : La documentation française 1996)].
- Appadurai, A. (2005), *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot.
- Beacco, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Étude de référence, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Besse, H. (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère », Conférence à l'Institut français de Tokyo et Yokohama, 22 mars 2009, non publié.
- Brock, J. (2003), « Entretien : Katô Shûichi », *Daruma. Revue d'études japonaises* n° 12/13, pp. 305-380.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (à par.), « Didactique du (des)

- plurilinguisme(s) » in Simonin, J. & Wharton, S., *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon : ENS Éditions.
- Castellotti, V. (à par.), « Favoriser la compétence plurilingue grâce aux portfolios », communication au colloque « *La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères* », Université de Kyoto, <http://ocw.kyoto-u.ac.jp/opencourse-1/lecture05/fr-video/fr18>
- Castellotti, V. (2009a), « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui* n° 164, pp. 109-114.
- Castellotti, V. (2009b) « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ? », *Rencontres pédagogiques du Kansai* n° 23, pp. 67-72.
- Castellotti, V. (2008) « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? » in Chiss, J.L. (Dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris : Didier, collection « Langues et didactique », pp. 231-279.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », in Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy : CRTF, pp. 45-85.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Étude de référence.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2008), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? », in Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : AUF / Éditions des archives contemporaines, pp. 181-201.
- Castellotti, V. & Moore, D. (à par.) « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept » in Blanchet, P. & Charde-net, P., *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Éditions des Archives contemporaines / AUF.
- Chevalier, L. (2008), « Les habitudes d'enseignement-apprentissage des langues au Japon », *Études de langue et littérature française de l'universi-*

té Seinan-Gakuin n° 51, pp. 41-59.

- Coste, D. (2006), « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? » in Castellotti, V. & Chalabi, H. (Dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, Collection « Espaces discursifs ».
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Danet B. & Herring S. C. (Eds.) (2003), « The Multilingual Internet : Language, Culture and Communication in Instant Messaging, Email and Chat », *Journal of Computer Mediated Communication*, 9 (1), <http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/>
- Denoon, D., Hudson, M., McCormack, G. & Morris-Suzuki, T. (eds) (1996), *Multicultural Japan : Paleolithic to Postmodern*, Cambridge : CUP.
- Dervin, F. (2010), « Interculturel, hybridité et mobilité académique : le cas des étudiants chinois dans les discours de recherche », <http://users.utu.fi/freder/>, consulté le 21 avril 2010.
- Dervin, F. (2007), « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation », *LMS Lingua*, <http://users.utu.fi/freder/>, consulté le 20 mars 2010.
- Himeta, M. (2006), *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Thèse de doctorat sous la direction de G. Zarate, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- Goebel Noguchi, M. & Fotos, S. (eds) (2001), *Studies in Japanese bilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Japon : la politique linguistique*, <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asiel/japon-4pol-Ing.htm>, consulté le 20 mars 2010.
- Katô, S. (2009), *Le temps et l'espace dans la culture japonaise*, Paris : CNRS Éditions (trad. par C. Sabouret).
- Koishi, A. (à par.) « Entre l'enseignement de l'anglais et la sensibilisation au multilinguisme : un essai de programme interculturel dans la ville de Fujisawa ».
- Maher, J.C. & Yashiro, K. (eds) (1995), *Multilingual Japan*, Clevedon : Multilingual Matters.

- Miura, N. (1997) « Quelle politique du français dans un pays non-francophone ? pour promouvoir l'enseignement du français au Japon », *Enseignement du français au Japon*, n° 25, pp. 5-14.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne – Fribourg : Peter Lang, collection Transversales.
- Nishiyama, N. (2009), « L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du *CECR* », *Revue japonaise de didactique du français*. vol.4, n° 1, pp. 54-70.
- Ozouf, M. (2009), *Composition française*, Paris : Gallimard.
- Porquier, R. & Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère, contexte et discours*, Paris : Didier / CREDIF, Collection Essais.
- Robillard, D. de (2008), *Perspectives alterlinguistiques*, Paris : L'Harmattan, 2 vol.
- Saïd, E. (1980), (1^e éd. 1978), *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris : Le Seuil.
- Wallerstein, I. (2008), *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*, Paris : Demopolis.

(Université François Rabelais, Tours)

Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et propositions d'objectifs plus réalistes : un exemple de contextualisation du *CECR*¹

Marianne MILHAUD

Résumé

L'enseignement du français dans le secondaire coréen souffre d'un manque de cohérence entre les objectifs affichés trop ambitieux, les contenus linguistiques, les manuels et les modes d'évaluation. En effet, les objectifs insistent sur l'acquisition d'une compétence de communication et la compréhension de la culture française mais les restrictions lexicales qui s'exercent sur la rédaction des manuels (800 mots à prélever dans une liste type pour 2 tomes) rendent impossible tout recours au moindre document authentique. L'évaluation pratiquée lors du CSAT (test d'entrée pour l'université) est, elle, exclusivement écrite. Confrontés à l'impossibilité de satisfaire aux objectifs avec le trop faible volume horaire imparti et compte tenu de l'absence d'évaluation des habiletés de production, certains enseignants préconisent de privilégier l'acquisition des seules habiletés de compréhension et de la compétence culturelle plutôt que d'insister sur toutes les habiletés de façon égale. Pour concevoir un nouvel objectif plus réaliste, il conviendrait de différencier le cas des langues occidentales (autres que l'anglais) de celui des langues asiatiques ce qui permettrait, pour définir les contenus linguistiques, de s'inspirer des contenus d'apprentissage pour la compréhension orale et écrite en rapport avec le niveau A1 du CECR, et plus particulièrement ceux décrits dans le référentiel rédigé par Beacco et Porquier.

Mots clefs

Enseignement du français dans le secondaire coréen, niveau A1 CECR, référentiel, objectifs.

1 Le recul du français au lycée, un fait établi

Malgré quelques lueurs prometteuses², l'enseignement du français ne bé-

¹ Cet article a été rédigé grâce à une subvention de recherche de l'université Hankuk des Études Étrangères, Séoul.

² Selon le portail de recrutement *Incrut*, le français connaîtrait un regain important de

néfície plus, depuis la crise financière, de conditions favorables dans le secondaire coréen. Selon les statistiques du ministère qui n'a commencé à chiffrer les effectifs des deuxièmes langues que depuis 1991, le déclin, pour le français, aurait commencé dès 1995 et se serait accéléré depuis 2001, suite à l'application des Instructions officielles prévoyant le choix de la deuxième langue étrangère à l'initiative des élèves, tandis que les effectifs pour le japonais explosaient. En 2005, le français avait 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 %.

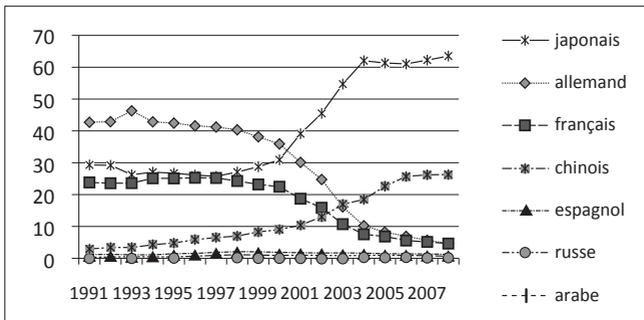


Fig. 1 Évolution des effectifs lycéens par 2^{ème} langue au lycée (en %) (Ministry of Education, *Statistical Yearbook of Education*).

Parmi les raisons invoquées pour ce désaveu des langues occidentales en général figure évidemment leur peu de rentabilité dans l'apprentissage si l'on considère le rapport entre les efforts consentis et le très faible degré de compétence langagière atteint. Outre la distance linguistique entre le français et le coréen, existe-t-il un lien avec les méthodes d'enseignement à même d'expliquer un tel déficit et quels objectifs plus réalistes pourrait-on formuler pour le réduire ?

Dans cet article, nous tâcherons d'élucider la problématique de l'enseignement du français en analysant les contraintes ministérielles en rapport avec la réalité de l'éducation nationale, et de formuler quelques propositions.

popularité auprès des employeurs, le nombre d'offres d'emploi exigeant le français ayant été multiplié par 15 entre 2006 et 2008, au détriment du japonais et du chinois, (Choi H.-S., 2009).

2 Contraintes institutionnelles

2.1 Des objectifs ambitieux

Bien que la méthodologie traditionnelle ait été officiellement remplacée dès 1973 par la méthodologie directe, elle n'a plus ou moins cessé d'être appliquée dans la classe avec des manuels relevant de méthodologies différentes. La grammaire/traduction a constitué pendant longtemps la base méthodique de l'enseignement des langues : sous prétexte d'effectifs trop nombreux, la plupart des élèves sont encore privés de la parole et de l'écoute en français, ils « traduisent » et le coréen occupe l'essentiel du temps de parole. La méthodologie structuro-globale qui aurait dû prévaloir jusqu'au début des années 1990 n'a pas vraiment été suivie, par manque de matériel et de formation des enseignants. Ainsi, ce n'est qu'avec les 6^{ème} et 7^{ème} réformes pédagogiques qui insistent sur les fonctions langagières, que l'approche communicative apparaît, si ce n'est dans la classe, du moins dans les directives (d'après Kim, J.-C., 2006, p. 28).

objectif général		formation du citoyen			
objectif		acquisition d'une compétence élémentaire de communication <i>être capable de comprendre et de s'exprimer en français facile (1^{ère} année) / français de la vie quotidienne (2^{ème} année).</i>			
méthodologie		approche communicative			
	habiletés	écouter	parler	lire	écrire
	contenus	fonctionnel actes de parole	linguistique prononciation, vocabulaire, grammaire		culture
évaluation		compétence dans une situation réelle			

Entre une pratique de classe basée sur la grammaire/traduction et celle préconisée par les dernières réformes, le « saut » méthodologique exigé est tel qu'il produit une sérieuse remise en cause de l'approche communicative, d'autant que les conditions minimales de son application sont loin d'être réunies (horaires insuffisants, classes surchargées, élèves médiocrement motivés, professeurs insuffisamment formés, absence d'évaluation de l'oral...). Mais, conçue pour le contexte européen, cette approche est accusée « d'appauvrir le concept de grammaire qui sert de base non seulement pour l'écrit mais aussi pour l'oral » (Jang, 1999, p. 55).

Aussi, les objectifs proposés pour les prochaines Instructions officielles visent-ils l'enseignement d'une compétence de communication fondamentale en insistant sur la forme du langage, une progression plus rigoureuse et l'exactitude de la parole. Souhaité par la plupart des acteurs pédagogiques, ce retour à un enseignement plus grammatical, s'expliquerait en partie par la distance linguistique qui sépare les deux langues. Pour se lancer dans l'étude du français, les apprenants doivent apprivoiser toutes sortes d'éléments grammaticaux inconnus, et malgré leur apprentissage de l'anglais, ils ont souvent du mal à transférer les connaissances, l'enseignement dans le secondaire restant particulièrement cloisonné, probablement à cause du type d'évaluation en usage (les questions à choix multiples QCM) qui ne favorise pas le développement d'un esprit de synthèse. De plus, lors du test final, c'est exclusivement l'écrit qui reste le seul outil d'évaluation des habiletés langagières, y compris orales.

2.2 Une évaluation inadéquate

Le College Scholastic Ability Test (CSAT ou *sunung*), qui établit un classement national des candidats aux études universitaires, revêt, à défaut de véritable diplôme de fin d'études secondaires, une fonction de certification. Il se compose de questions de type QCM auxquelles le candidat répond en français ou en coréen. Conformément aux objectifs, les items peuvent être classés selon trois domaines : 30 % de la note est attribuée à la compétence linguistique, 60 % au choix de l'acte de parole adéquat, et 10 % au repérage du thème culturel. Évidemment, toutes ces tâches se font sur un support écrit, la compréhension de l'écrit étant en quelque sorte « l'outil d'évaluation des autres capacités ; ce sont bien les habiletés orales en compréhension et en expression qui sont ainsi visées comme susceptibles d'être évaluées d'une manière indirecte à travers des types de questions *simulant* des situations de communication orale » (Suh, 2005, p. 228). On comprend qu'il soit difficile d'évaluer des épreuves de production avec des QCM, mais la compréhension orale pourrait l'être. Celle-ci pourtant requiert l'implication de trop d'intervenants, ce qui constituerait un risque³. Dans ce contexte, on peut s'interroger sur l'insistan-

³ Le CSAT, véritable sésame, constitue un enjeu tel, qu'il suscite beaucoup de tentatives de fraude.

ce, depuis la 6^{ème} réforme, avec laquelle le ministère prône un enseignement de l'oral qui ne sera jamais directement évalué.

On peut présager que les évaluations de classe seront calquées sur la précédente. C'est ce que confirme une enquête⁴ menée sur les pratiques de classe réelles et le type de contrôle continu pratiqué. La question concernait la proportion de questions objectives par rapport aux subjectives et la faisabilité d'une évaluation de la compréhension orale, soupçonnée délaissée (Suh, 2005, p. 215-217).

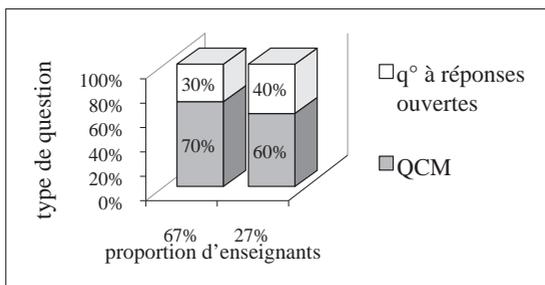


Fig. 2 Type d'évaluation pratiquée en classe

Ainsi, 94 % des enseignants ont essentiellement recours aux QCM, les réponses ouvertes ou semi-ouvertes restantes, requérant une réponse simple et brève. Ces tests visent à évaluer, en général à l'écrit, des compétences plus linguistiques que langagières. Facile et rapide à corriger, ce type d'évaluation s'avère commode pour des enseignants qui disent se sentir à l'aise avec cette formule et manquer de temps (1 à 2 heures hebdomadaires et 40 élèves par classe). Quant à l'utilisation possible d'une évaluation de la compréhension orale, elle est jugée non fiable par 71 % des enseignants, essentiellement à cause de la difficulté ressentie à la fabrication du test, le manque de matériel, l'arbitraire du barème, le manque de temps, la difficulté de recourir à un Fran-

⁴ Enquête menée auprès de 86 professeurs de lycée coréens. Réponses à la question « À quelle fréquence pratiquez-vous les méthodes d'évaluation objective et subjective pour l'examen de contrôle continu (fin de mois, mi-semestre, fin de semestre), proportion du mode objectif par rapport au mode subjectif : respectivement 40/60, 50/50, 60/40, 70/30 ; autre... » (Suh, 2005).

çais pour l'enregistrement. Pourtant, certains enseignants motivés et compétents n'hésitent pas à composer un test oral avec le support audio accompagnant le manuel. Cet exemple illustre la rigidité du système éducatif peu apte à s'adapter à un changement, fut-il technique.

2.3 Restrictions lexicales, pauvreté en documents authentiques

Si l'on feuillette les manuels en vigueur, on sera frappé par leur manque d'attractivité et particulièrement par la quasi absence de documents authentiques susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves, objectif pourtant énoncé dans les instructions. Cette indigence est grandement à mettre au compte des restrictions ministérielles en matière de lexique. Celui-ci ne doit, en effet, pas dépasser 800 mots, soit 500 pour le premier tome et 300 pour le second⁵. Comme chaque occurrence compte séparément, le seul nombre de mots grammaticaux s'élève à plus de 200. À ces mots, dûment répertoriés sur une liste inspirée de celle du *Français Fondamental*, peut venir s'ajouter un pourcentage variable de mots hors liste. Si l'objectif du ministère est d'alléger le programme à la demande des enseignants découragés et du désintérêt manifesté par les élèves pour le français, réputé langue difficile, cet allègement ne porte en pratique que sur le lexique. Or, les mots sont certainement pour ce public entraîné à mémoriser, les éléments les plus faciles à apprivoiser.

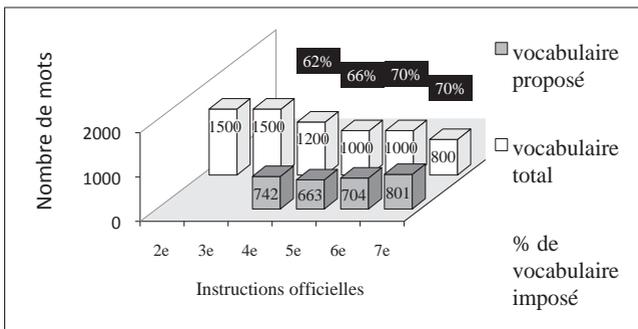


Fig. 3 Évolution du nombre de mots à enseigner⁶

⁵ Chaque tome d'environ 250 pages correspond à une année d'enseignement, le CSAT n'évaluant que le contenu du premier tome.

⁶ Respectivement en 1963, 1973, 1981 et 1998, (Kim J.-C., 2006, p. 65).

Comment, par ailleurs, concilier le recours à une approche soi-disant communicative tout en se basant sur la copie d'un outil, *Le Français Fondamental*, certes utile en son temps, mais élaboré dans le cadre de méthodologies différentes, notamment SGAV? Outre la quasi absence de documents authentiques, ces dures restrictions lexicales entraînent l'appauvrissement culturel des dialogues⁷. L'absence de diversification dans les types de phrases et les contenus rend les dialogues répétitifs et monotones, ce qui contredit aussi les objectifs institutionnels qui recommandent des expressions de la vie quotidienne et l'appréhension de la culture. Face à une telle indigence en ce qui concerne les contenus culturels des dialogues, d'aucuns prônent un recours plus important à des textes à visée culturelle et/ou formative (Jang, 2004, p. 645), la compréhension de la vie quotidienne relevant plus, à leurs yeux, du domaine des informations que de celui de la communication. Ce qui est énoncé ici en terme d'objectif culturel, c'est la capacité à mobiliser des connaissances sur la culture cible, autrement dit une compétence métaculturelle, plus qu'interculturelle qui devrait pourtant prévaloir dans le cadre d'une approche dite communicative. Ainsi que l'écrivait déjà Zarate : « l'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents », ce qu'il faut mettre en place, c'est une compétence permettant à l'apprenant de résoudre les dysfonctionnements inhérents à la communication avec l'étranger, ce qui lui permet également de découvrir ainsi des aspects inconnus de son identité (Zarate, 1993, p. 98-99). La compétence interculturelle correspond justement à cette « capacité à maîtriser les représentations croisées sans l'interaction avec les autres » et relevant de l'approche communicative (Puren, 2008, p. 3).

3 Problématique

3.1 Un décalage profond entre objectifs, méthodes et pratiques de classes

Pour tenter de comprendre les résistances formulées envers l'approche communicative, nous nous référerons au modèle d'évolution historique des configurations didactiques où Puren établit des correspondances entre les compétences et les actions sociales, les tâches scolaires de référence et les

⁷ Parmi les manuels des huit maisons d'édition sélectionnés dans le cadre des 7^{èmes} Instructions officielles, leur nombre varie entre 3 et 14, soit 8 en moyenne par tome de 12 leçons, soit environ 250 pages (Lee, H.-J., 2004, p. 66-67).

constructions didactiques (Puren, 2008). Les réponses méthodologiques sont bien sûr censées venir après l'émergence des besoins langagiers dans une société. Un résumé de son tableau aidera à visualiser les écarts qui existent en Corée entre ces différents paramètres et les tensions engendrées.

Tab. 1 Modèle (abrégé) d'évolution historique des configurations didactiques avec, en gras, ce qui nous paraît correspondre à la situation actuelle du français dans le secondaire coréen⁸.

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
langagières	culturelles			
lire les textes classiques	compétence transculturelle	lire	<i>traduire</i>	m. traditionnelle
<i>entretenir à distance un contact à partir de documents authentiques</i>	<i>compétence métaculturelle</i>	<i>lire parler sur</i>	<i>explication de textes</i>	m. directe et active
échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	compétence interculturelle	parler avec agir sur	<i>Simulations d'actes de parole</i>	<i>m. audiovisuelle approche communicative</i>
cohabiter avec des étrangers	compétence multiculturelle	vivre avec	activités de médiation	didactique du plurilinguisme
travailler en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs	compétence co-culturelle	agir avec	actions collectives (projets)	perspective actionnelle

Après l'indépendance et l'ouverture du pays, les Coréens ont été séduits, en partie suite à la formation de leur élite au Japon, par la culture française. Aujourd'hui encore, nombre de professeurs d'université excellent dans l'art de traduire les classiques, pendant les cours de littérature. L'introduction de documents authentiques dans les manuels réclamée par les enseignants plus jeunes, se heurte aux restrictions lexicales évoquées précédemment. Mais une enquête récente fait état de pratiques de classe fort éloignées des objectifs affichés.

⁸ La cohérence historique de ce modèle d'évolution des configurations didactiques concerne la France depuis un siècle (Puren, 2008, pp. 2-3) ; en Corée, les importations successives plus ou moins assimilées (en italique) ne s'inscrivent pas dans cette même cohérence.

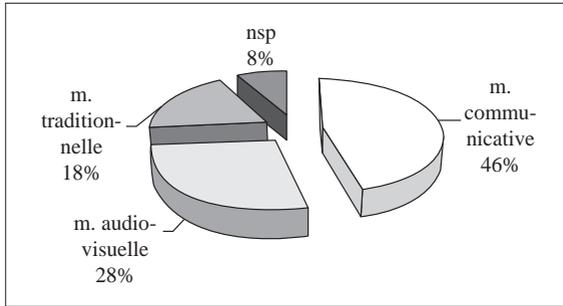


Fig. 4 Méthode que les enseignants disent pratiquer (d'après Cho, 2008, p. 96)

Pour beaucoup d'enseignants, c'est l'acquisition des habiletés de réception écrites et orales qui est considérée comme prioritaire. Dans le contexte actuel, ces dernières sont faciles d'accès sur Internet, TV5 ou grâce aux vidéos, par contre les contacts avec les Français sont bien rares. Jouant de l'image très positive de la culture française, c'est la compétence culturelle qu'ils privilégient. Excepté pour quelques individus qui pousseront leurs études, ni la capacité à parler avec des étrangers, ni celle de travailler avec eux, n'apparaît comme une priorité, ce qui rend caduc l'intérêt des simulations et autres jeux de rôles (qui ne sont d'ailleurs pas évalués dans le CSAT). Ni l'approche communicative, ni la perspective actionnelle, totalement justifiées dans le contexte européen, ne trouvent de correspondances dans les compétences sociales de référence. Or, la meilleure méthodologie est toujours celle qui tient compte des besoins sociaux.

3.2 Un modèle méthodologique transposé de l'anglais

Les objectifs définis par les instructions sont directement calqués sur les avancées méthodologiques outre-Atlantique qui répondaient, elles, à un besoin réel de communication. En effet, à partir de 1948, la Corée du Sud n'était plus sous gouvernement militaire américain, mais son influence était encore prépondérante et lors des premières instructions (1954), c'est le programme de l'anglais qui sert de base pour l'élaboration des directives de toutes les autres langues, bénéficiant encore d'un statut identique. Par la suite, intervient la distinction entre l'anglais et les deuxièmes langues étrangères, mais l'anglais continuait à servir de modèle. En 1992, les anglicistes coréens adoptent

comme méthodologie l'approche communicative, et c'est sur les objectifs qu'ils se fixent que viennent se calquer ceux des autres langues avec des objectifs identiques malgré des arrière-plans culturels et historiques fort différents. Pour le japonais et le chinois, l'acquisition des quatre habiletés est parfaitement justifiée compte-tenu de la proximité et des échanges, mais pour les langues occidentales, excepté l'anglais, il semble plus utile aux enseignants de donner la priorité à l'acquisition des habiletés de réception. Si l'on se réfère au tableau précédent, tout se passe comme si les méthodologies, importées, calquées sur d'autres besoins, s'étaient imposées à défaut d'un véritable besoin de la société coréenne pour le français, ce dernier n'étant pas ressenti comme une langue utile, contrairement à l'anglais et aux langues asiatiques voisines, d'où cette impression de déséquilibre que l'on ressent dans les propos de tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage du français.

Dans son *Essai sur l'électisme*, Puren insiste sur l'aspect complexe de ce qu'il nomme la « galaxie communicative », en partie due à « la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage » interdisant « toute stratégie d'enseignement, en ne laissant plus à l'enseignant que des tactiques opportunistes » (Puren, 2005, p. 32 et p. 37). Et, en note, il appelle de ses vœux :

« (l'abandon de ces) prétentions stratégiques (à validité universelle et cohérence globale) dont nous savons maintenant que nous n'avons pas les moyens, pour construire des modes de pensée et d'action tactiques à validités locales et temporelles et à cohérences partielles. » (id., note 41 au bas de la page 37)

Quels sont alors les besoins locaux et les cohérences partielles à mettre en place ?

3.3 Distance entre les contraintes institutionnelles et les besoins des acteurs de l'enseignement/apprentissage

De façon idéale, la détermination des objectifs devrait partir de l'analyse des besoins des apprenants, mais dans la plupart des situations pédagogiques institutionnelles, avec forte contrainte, « les objectifs sont fixés d'avance sans choix du professeur ni des élèves ». Ce qui n'empêche pas de prendre en

compte les attentes, les intérêts des élèves, même s'ils n'ont pas choisi la langue, ce que Porcher (1995, pp. 25-26), nomme les « besoins ressentis » ou « subjectifs », qu'il distingue des « besoins objectifs » que l'enseignant doit savoir repérer, les jeunes apprenants n'étant pas toujours en mesure de déterminer leurs besoins essentiels. Les objectifs affichés par les Instructions officielles sont sans conteste de faire acquérir aux élèves une compétence de communication de base, c'est d'ailleurs le premier critère d'évaluation recommandé pour les rédacteurs de manuels. Ce qui semble, si l'on en croit une enquête menée auprès de 335 lycéens et 156 professeurs de français au lycée, correspondre aux attentes, sinon aux besoins des apprenants eux-mêmes (Kim, J.-C., 2002, p. 61).

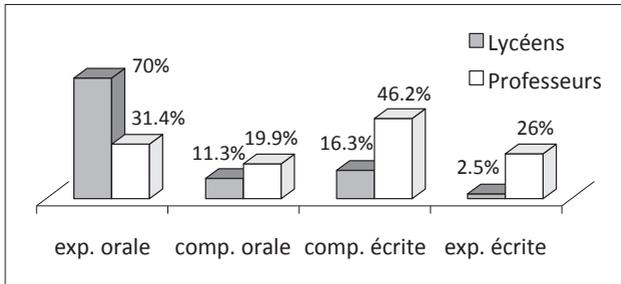


Fig. 5 « Quelle est l'habileté dont le lycéen qui étudie le français a le plus besoin, en tenant compte du système éducatif coréen ? »

Comme on peut le constater, les réponses diffèrent fort entre enseignants et apprenants. Outre d'éventuelles motivations pour parler une langue étrangère, les réponses des élèves témoignent surtout de leur désir de s'exprimer, désir peu pris en compte dans le contexte éducatif coréen en général. Ce qui expliquerait un certain rejet de l'écrit, support et moyen d'évaluation prépondérant. De façon générale, Porcher (2004, p. 32) pense également que la conscience linguistique du nouvel élève « lui a d'abord appris qu'une langue servait à communiquer et à s'exprimer. C'est donc ce qu'il désire en premier lieu et puissamment à l'égard de la langue étrangère. » Et il se désintéresse du savoir sur la langue, priorité de l'enseignement scolaire parce qu'il s'aperçoit rapidement qu'il n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à

communiquer.

Les écarts moindres observés dans les réponses des enseignants révèlent qu'ils sont conscients de l'importance de toutes les habiletés. Quant à l'ordre de préférence, on peut supposer qu'il témoigne en premier lieu de leurs propres compétences. En effet, selon Cho (2008, p. 94), seuls 13,6 % des enseignants du secondaire se disent capables de donner un cours en français, et c'est toujours avec l'écrit qu'ils sont le plus familiarisés pour des raisons évidentes de formation. Lorsque Porcher validait la notion de besoins objectifs, il y apportait une condition, à savoir l'obligation pour l'enseignant de veiller « à ne pas leur substituer ses propres représentations et à ne pas considérer comme des besoins des élèves ce que lui, enseignant, a décidé d'enseigner. »

Une autre explication à ne pas négliger serait d'ordre culturel. L'enseignant est traditionnellement le seul maître à bord et la démarche de l'approche communicative vient chambouler les règles du jeu. Ainsi, Kim K.-R. insiste sur les deux rôles essentiels de l'enseignant, celui de moteur, pour faire parler les apprenants, mais aussi celui de modèle :

« Le discours des enseignants est un bon exemple à imiter pour les apprenants coréens qui n'ont presque pas d'occasion de parler français dans la vie quotidienne. Pour eux, toutes les productions des enseignants sont des modèles du français standard. Les apprenants apprennent le français en imitant et en réagissant aux discours des enseignants. » (Kim, K.-R., 1999, p. 31).

Et elle propose comme stratégie « le questionnement et les phrases inachevées pour faire réagir des interlocuteurs dans la conversation réelle. » On voit que l'enseignant garde toutes les initiatives, l'apprenant étant invité à se glisser dans la syntaxe du maître.

Dans un contexte culturel proche, celui du Japon, Chevalier s'est également interrogée sur les facteurs qui expliquent le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire, alors que les critiques ne manquent pas à son encontre, même parmi les enseignants japonais. D'après ses investigations, si cette méthode domine toujours, c'est plus pour des raisons d'ordre socioculturel que didactique, les pratiques habituelles accordant une place de choix à

la technique explication-répétition-mémorisation, « le contenu des cours est invariablement décrit sous la forme d'une liste de points grammaticaux bien définis, auxquels sont ajoutés le vocabulaire/les expressions et la prononciation. » L'enseignement prévaut sur l'apprentissage et il semble sous-entendu que l'on puisse passer de la répétition-mémorisation à la production de façon naturelle, dans un « hors-classe hypothétique » (Chevalier, 2008, pp. 69-71). Au Japon comme en Corée, on peut invoquer le manque de formation des enseignants, enclins à reproduire le modèle d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu. Toutefois, la pérennité de ces stratégies, même chez les enseignants compétents, laisse supposer qu'il s'agirait plutôt de représentations différentes de l'enseignement des langues, associées davantage à une visée formative qu'à leur utilité. Ce qui expliquerait la prédominance accordée aux connaissances sur la grammaire et, plus récemment, sur la culture.

Le besoin ressenti par les enseignants correspond peut-être davantage aux attentes de la société coréenne, les possibilités d'utiliser le français dans la vie courante pour communiquer avec un francophone étant très limitées. Une enquête menée auprès de 650 étudiants à l'université, montre que même eux ont peu d'occasions de rencontrer des étrangers : plus de 80 % n'ont jamais parlé dans une langue autre que le coréen ou l'anglais à un étranger (Jang, 2004). Que penser alors des lycéens, plongés dans leur préparation studieuse du test d'entrée à l'université.

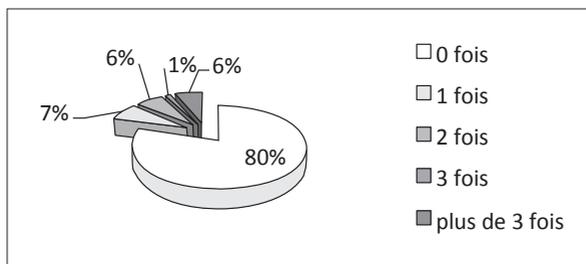


Fig. 6 Occasions de communiquer en deuxième langue étrangère avec un étranger à l'université⁹

⁹ Enquête auprès de 650 étudiants à l'université dont 200 étudiants en 1^{ère} année, 350 en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année et 100 étudiants de master, toutes sections confondues. Question : « Avez-vous eu l'occasion de communiquer avec des étrangers parlant votre

Compte tenu du faible nombre d'heures, de la rare occasion de rencontrer des Occidentaux, des restrictions en matière de lexique et de grammaire interdisant toute activité communicative réelle, du type d'évaluation qui ne prend en compte que la compréhension écrite, certains didacticiens coréens vont même jusqu'à considérer comme « raisonnable de définir les objectifs de l'enseignement du français en Corée du Sud d'une manière plus réaliste, par exemple la compréhension écrite et la connaissance de la culture quotidienne des Français et des francophones » (Jang, 2006, p. 91). Cette restriction à l'écrit contredit toutefois le désir exprimé par les apprenants et risque de plonger le français dans le statut de langue morte, alors même que « la beauté de la langue » est souvent évoquée par ceux qui le choisissent sans motivations particulières.

Cette demande d'introduire plus d'éléments culturels pour augmenter le taux d'attractivité du français trouve son pendant dans l'enseignement supérieur : en quelques années, les cours sur la culture se sont multipliés et ont permis de sauver le français d'une disparition certaine à la suite d'une réforme de découplage des départements et de regroupement des spécialités.

4 Propositions

Cette dichotomie, entre une approche mal définie intégrant des éléments méthodologiques disparates et une mise en application rendue impossible par la politique générale en matière de deuxième langue, contribue incontestablement au recul du français dans le secondaire. Mais, par ailleurs, la Corée est certainement un des pays les plus touchés par la fièvre des tests, essentiellement anglais certes¹⁰ mais, dans la foulée, les différentes certifications en français connaissent, elles aussi, un vif succès. Ainsi, depuis 2000, le réseau des Alliances Françaises a-t-il connu une forte expansion avec une hausse

deuxième langue étrangère en dehors de la classe ? Si oui, combien de fois ? » (Jang, 2004).

¹⁰ Ainsi, en 2006, la Corée (48 millions d'habitants) se retrouve en tête des pays présentant le plus de candidats au TOEFL-iBT, devant l'Inde, la Chine et le Japon (ETS, « Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-Based Test, 09/2005-12/2006 Test Data », <www.ets.org/toefl>, p. 9-10.

sensible des inscriptions pour les cours et certifications. Aussi, l'idée de s'aligner sur le *CECR* pour définir le niveau des compétences à atteindre dans le secondaire, a-t-elle commencé par faire une timide apparition (Cho, 2008, p. 87).

4.1 Le *CECR*, un même outil pour plusieurs langues

Pour concevoir un nouvel objectif plus réaliste, il conviendrait d'abord de différencier, dans les Instructions officielles, les langues occidentales des langues asiatiques aux objectifs sociaux fort différents. Cette distinction permettrait de s'inspirer des contenus d'apprentissage du *CECR* pour définir un niveau à atteindre et les contenus linguistiques des langues européennes enseignées, à savoir l'allemand, l'espagnol et le français, voire l'anglais à un niveau plus avancé¹¹, et de pouvoir élaborer ainsi des épreuves CSAT ajustées à des niveaux standardisés. Un premier colloque réunissant des experts anglais, allemands, français, finlandais et japonais a déjà été organisé, en juin 2007, dans le but de discuter de la pertinence du Cadre européen par rapport à la langue coréenne et à l'évaluation du curriculum¹². Cet intérêt manifesté par le KICE, l'institut chargé d'organiser programmes et évaluations à l'échelon national, laisse espérer une possible adaptation.

4.2 Intérêt du référentiel pour le niveau A1

Plutôt que de recourir à une liste modifiée du *Français Fondamental* pour le lexique et du *Niveau Seuil* pour les actes de paroles, l'adaptation du référentiel permettrait d'intégrer de façon plus cohérente les contenus d'apprentissage et l'évaluation, de rester en phase avec les manuels français souvent utilisés parallèlement aux manuels locaux et d'initier efficacement les lycéens désireux de poursuivre des études supérieures en français.

L'avantage du référentiel est de présenter l'« objet-langue » (les formes devant être maîtrisées à ce niveau A1) sous la forme d'un inventaire d'éléments du français (lexique, morphologie, fonctions...), donc d'un outil simi-

¹¹ Les évaluations de l'anglais dans la société coréenne se font toutefois essentiellement au moyen du TOEIC et du TOEFL.

¹² KICE, *Successful Language Education : Setting Standards, An Overview of the Common European Framework of Reference for Languages and its Relevance to Korean Language Curriculum & Evaluation*, International Conference, Seoul, 29 Juin 2007.

re à ceux utilisés jusqu'à présent par les rédacteurs d'Instructions officielles et donc facile à appréhender. Mais parallèlement, il ne constitue qu'un instrument d'étalonnage, de point d'ancrage, à partir duquel peuvent être élaborés des programmes différents mais comparables (Beacco et Porquier, 2007, pp. 10-11), ce qui permet de prendre mieux en compte la situation éducative propre à la Corée sans toutefois la couper des autres ; il ne faut pas oublier en effet que, dans le contexte de mondialisation actuel, beaucoup de lycéens partent étudier à l'étranger.

Le problème le plus important à résoudre sera sans nul doute celui de la limitation lexicale (800 mots pour les deux tomes, le CSAT ne portant que sur le premier). Les seules notions spécifiques s'élevant dans le référentiel à 750, sans compter les notions générales au moins aussi nombreuses. C'est probablement autour de ce point que se cristalliseront les réticences, mais rien n'empêche de réduire les formes linguistiques et surtout les notions à celles présentant le plus d'intérêt pour un public grands adolescents coupés de vie pratique en France. Ainsi, par exemple, les rubriques *Commerces et courses* et autres sous-rubriques *Station-service, Hygiène et entretien*, etc. n'apparaissent pas comme de première utilité pour un lycéen coréen.

4.3 Un outil souple

Le Niveau A1, en tant que tel, « ne propose ni ne préconise aucune méthodologie particulière, même si ses catégorisations renvoient à certaines de celles-ci » (Beacco et Porquier, 2007, p. 11). Ce point est important dans la mesure où nous avons vu précédemment le flou méthodologique qui régnait entre les objectifs affichés préconisant l'approche communicative et des pratiques de classes éclectiques.

En outre, les descripteurs du *CECR* autorisent des déclinaisons spécifiques au niveau des habiletés à enseigner et il est possible de ne retenir que l'objectif écouter, et non écrire (*idem* p. 12). Si, suite aux contraintes institutionnelles, les responsables décident de ne privilégier que les habiletés de réception (en plus de la compétence culturelle), il leur est ainsi possible de déterminer précisément des objectifs à atteindre, assez limités au niveau découverte en ce qui concerne les activités d'écoute et de lecture voire de faire un choix. Ainsi, par exemple, on peut à l'oral se satisfaire d'une compréhension générale (intervention lente et soigneusement articulée) et à l'écrit

retenir trois activités (*CECR*, 2005, pp. 54-59) : *compréhension générale* (textes courts et simples), *comprendre une carte postale, lire pour s'informer et discuter* (texte informatif avec document visuel). Seraient laissés de côté *lire pour s'orienter* et *lire des instructions*, plus directement liés à un séjour en France, alors que la carte postale et le texte accompagné d'un document visuel permettent mieux d'intégrer des données à caractère culturel.

L'évaluation ne prend en compte jusqu'ici que la compréhension écrite, mais il ne semble pas impossible de lui adjoindre une épreuve d'écoute, celle-ci existant déjà pour l'anglais. Les activités d'expression orale n'étant plus soumises à une évaluation aussi incohérente à travers le seul écrit, ne seraient pas pour autant exclues de la classe (sous forme de lecture notamment) et gagneraient certainement en naturel (possibilités d'activités ludiques).

Face au manque de cohérence que nous avons tenté de décrire entre les objectifs affichés trop ambitieux, les contenus linguistiques des manuels, les modes d'évaluation dans le cadre de contraintes institutionnelles strictes, pourquoi ne pas définir des objectifs plus réalistes qui ne privilégieraient l'acquisition que de certaines habiletés, mais qui s'organiseraient de façon plus rationnelle autour du niveau A1 du *CECR* ?

Une adaptation intelligente du référentiel Niveau A1 comme base des programmes d'enseignement du français entraînerait une harmonisation entre objectifs, contenus linguistiques ainsi qu'évaluation, et partant, contribuerait à renouveler l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire coréen. En tant qu'outil à la fois souple et rigoureux, elle faciliterait la création de matériaux locaux plus cohérents, et permettrait surtout d'évaluer l'acquis de façon plus appropriée.

Références

- Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2007), *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*, Paris : Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Paris : Didier.
- Chevalier, L. (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de di-*

- dactique du français*, Société Japonaise de Didactique du Français, vol. 3, n°1, pp. 67-83.
- Cho, H.-D. (2008), « Recherche pour l'élaboration des manuels suivant les nouvelles instructions », *Enseignement de Langue et Littérature Française*, n°29, Séoul, pp. 79-107.
- Choi, H.-S. (2009), « Recruiters seek speakers of french, russian », *The Korea Herald*, <<http://www.koreaherald.co.kr>>, 2 juin 2009.
- Jang, H.-U. (1999), « Comparaison des 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} Réformes du Programme Pédagogique pour les lycées et quelques propositions pour la 8^{ème} Réforme », *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, n°8, Séoul, pp. 33-55.
- Jang, H.-U. (2004), « Proposition d'une nouvelle définition des objectifs pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères dans les lycées coréens », *Recherche de langue et littérature françaises*, n°48, pp. 631-665.
- Jang, H.-U. (2006), « Enseignement du français en Nouvelle-Zélande et ses implications pour la Corée du Sud », *Revue d'études françaises ACEF*, n°7, Séoul, pp. 76-91.
- Kim, J.-C. (2006), *Perspective d'une amélioration de l'enseignement du français au lycée général avec les 7^{ème} Instructions officielles comme cadre de référence*, thèse de didactique, Université Nationale de Séoul.
- Kim, J.-C. (2002), « Problèmes soulevés par les 7^{ème} Instructions officielles concernant le français au lycée et améliorations proposées », *Colloque de la société d'Études franco-coréennes 2002*, Séoul, pp. 53-85.
- Kim, K.-R. (1999), « Les stratégies de l'enseignement à travers le discours des enseignants pour faciliter les interactions entre des enseignants et des apprenants », *Enseignement de la langue et de la littérature françaises*, n°8, Séoul, pp. 1-31.
- Lee, H.-J. (2004), *Analyse de la culture dans les manuels de français des 7^{ème} I.O.*, mémoire de master de pédagogie, Université pour jeunes femmes Ewha, Séoul.
- Porcher, L. (1995), *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : CNDP-Hachette éducation.
- Porcher, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- Puren, Ch. (2005), *La didactique des langues étrangères à la croisée des mé-*

thodes. Essai sur l'éclectisme, Paris : coll. Essais CRÉDIF, Didier.

Puren, Ch. (2008), « Des approches communicative et interculturelle aux approches co-actionnelle et co-culturelle », *L'approche actionnelle dans l'enseignement/ apprentissage du français : Colloque de la Société coréenne d'enseignement de la langue et de la littérature françaises*, Séoul, 11 octobre 2008, pp. 1-17.

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 en didactologie des langues et des cultures, Université Paris III.

Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-Crédif, coll. Essais.

(Univ. Hankuk des Etudes Etrangère, Corée du Sud)

Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon ?

IMANAKA Maiko

Résumé

Le but du présent article est d'identifier les caractéristiques des interactions des scripteurs japonais lors de l'écriture collaborative, en comparaison avec les francophones, afin de contextualiser cette approche d'apprentissage dans la classe de FLE au Japon. Après la présentation de définitions, de sources théoriques et de recherches précédentes sur cette activité, nous faisons l'analyse d'une expérimentation menée sur un public de 12 apprenants francophones et de 12 apprenants japonophones rédigeant un texte narratif en binômes. La procédure de cette activité a été enregistrée en vidéo, et les formulaires d'enquête réflexive ont été remplis immédiatement après l'expérimentation. L'analyse de la répartition du temps, des enregistrements vidéo et des formulaires d'enquête a mis en évidence, chez les japonophones, une tendance à essayer avant tout de s'accorder entre co-scripteurs. À l'inverse, les francophones ont plutôt tendance à échanger des commentaires critiques et co-constructifs pendant la rédaction. À partir de ce résultat, nous présentons une réflexion sur des étayages efficaces pour introduire l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon.

Mots clefs

Écriture collaborative, approche socioculturelle, étayage.

1 Introduction

Cet article a un double objectif : d'une part, celui d'explorer, par la comparaison avec un public d'apprenants francophones, les caractéristiques des scripteurs japonais lors de l'activité d'écriture collaborative ; et d'autre part, celui de promouvoir et de contribuer à la discussion sur la contextualisation de cette activité dans la classe de FLE au Japon.

Différents domaines éducationnels considèrent la « collaboration » comme une démarche très importante, en ceci notamment qu'elle permet d'envisager la pluralité des rôles du professeur. Dans cette perspective en effet, le

professeur n'est plus une simple banque de savoirs, mais un coordinateur de la classe qui facilite la co-construction par les étudiants de leurs propres savoirs.

Toutefois, dans le cas de l'enseignement de l'écrit par exemple, alors que l'écriture ou l'élaboration du texte par paires (dites d'enseignement réciproque) est considérée comme un moyen d'apprentissage de plus en plus efficace, la correction des compositions reste traditionnellement réservée aux seuls professeurs, détenteurs du savoir et de la norme.

Pour appliquer une telle démarche dans la pratique de classe, nous pouvons donc imaginer l'existence d'un grand nombre de difficultés qui, directement liées au contexte d'enseignement-apprentissage, empêchent une meilleure utilisation de cette activité ; il est donc indispensable que nous, les enseignants de français au Japon, nous demandions pourquoi et comment contextualiser cette démarche collaborative.

2 Définition et sources théoriques

L'« écriture collaborative » désigne littéralement une activité de production écrite sous la forme d'une collaboration entre deux ou plusieurs personnes. Il est possible d'envisager cet usage sous différentes perspectives : professionnelle, créative ou pédagogique.

Une des théories qui peut expliquer l'importance de l'écriture collaborative au niveau pédagogique, ou plus largement de l'ensemble de l'apprentissage collaboratif, est la théorie dite de la « Zone de développement proximal » (ZPD : Zone of Proximal Development) de Vygotski (Vygotski, 1978). Il s'agit de la zone entre deux niveaux du développement des enfants : le niveau où ils peuvent accomplir la tâche sans aide ; et le niveau où ils ne peuvent le faire qu'avec aide. D'après Vygotski, le développement cognitif des humains, bien que personnel, s'effectue dans un cadre social. Par exemple, les compétences des enfants se développent grâce à l'interaction sociale avec des membres plus performants.

Bruner (1986, in Imai, 2008) appelle plus tard ce genre d'assistance par le terme « scaffolding » (étayage). Dans le prolongement de Vygotski qui n'a pas précisé dans quelle situation de l'apprentissage et avec quel genre d'assistance l'on peut encourager le développement d'un enfant, Bruner insiste sur le

rôle de ses professeurs, des adultes ou des autres enfants qui l'entourent, pour former une collaboration.

Wertsch (1991), par ailleurs, essaie de relier le point de vue de Vygotski aux idées de l'énonciation (« utterance »), de la voix (« voice »), du langage social (« social language ») ou du dialogue (« dialogue ») de Bakhtine. Il emploie le terme de « sociocultural approach » (approche socioculturelle) pour mieux expliquer son point de vue sur l'action médiatisée (« mediated action ») de Vygotski. Il partage avec Vygotski, l'idée que l'action humaine utilise les moyens médiatisés, par exemple les outils ou les signes, et que ces moyens ont un rapport essentiel à la formation d'une action.

La philosophie de Vygotski est réévaluée également dans la perspective du socio-constructivisme, représentée par la théorie de la Participation périphérique légitime (LPP : Legitimate peripheral participation) de Lave & Wenger (1991). Selon eux, l'apprentissage est proportionnel à l'augmentation du degré de participation de l'apprenant à la communauté de pratique. L'origine de ce concept repose sur des études de cas faites sur des personnes en phase d'apprentissage d'un nouveau métier. En fait, ces derniers commencent par des petits travaux en imitant des personnes plus compétentes qu'eux, et ils apprennent petit à petit des travaux plus exigeants. Dans ce sens, leur rôle, d'abord périphérique, devient de plus en plus central.

En didactique des langues-cultures, c'est l'approche communicative qui donne de l'importance à l'usage de la collaboration dans la classe de langue seconde et étrangère, et cela depuis les années 70. Cette approche promeut en effet des activités en binôme ou en petits groupes.

Le concept d'écriture collaborative, avant de se développer activement dans la méthodologie de l'enseignement-apprentissage des langues, puise donc d'abord ses origines dans l'ensemble des sources théoriques présentées ci-dessus.

3 État de la question

Rappelons ici que le but du présent article est d'identifier les caractéristiques des interactions des scripteurs japonais lors de l'écriture collaborative, en comparaison avec un public d'apprenants francophones, afin de parvenir à contextualiser cette approche d'apprentissage dans la classe de FLE au Ja-

pon.

Dans cette perspective, examinons maintenant quelques recherches antérieures qui, traitant des difficultés et contraintes liées au contexte socioculturel dans lequel s'effectue l'écriture collaborative, sont susceptibles d'éclairer avantageusement notre problématique.

Carson et Nelson (1996) ont comparé les scripteurs chinois et espagnols dans le processus de révision par paires. Ils ont remarqué que le groupe fonctionne davantage au bénéfice des apprenants espagnols plutôt que des apprenants chinois, insistant sur le fait que ces derniers pensent avant tout à l'harmonie du groupe, à éviter le conflit et à éviter de critiquer le travail du groupe.

Storch (2005) a observé des groupes mixtes de plusieurs nationalités pendant leur révision collaborative du texte et découvert que, surtout chez les étudiants japonais, l'écrit étant une activité individuelle et solitaire, il est difficile pour eux de se concentrer en groupe. À l'instar des apprenants chinois, ils s'inquiètent de froisser les sentiments des autres et ils ont peur de perdre la face devant la pauvreté supposée de leurs compétences linguistiques.

Levine *et al.* (2002) ont comparé des étudiants habitant en Israël qui apprennent l'anglais comme langue étrangère, et des étudiants habitant aux États-Unis qui l'apprennent comme langue seconde. En observant leurs comportements de révision de textes par paires, ils ont constaté qu'il y a des différences au niveau de la qualité et de la quantité des interactions, ainsi qu'au niveau de l'attitude des étudiants envers cette activité.

Rogoff (1990, in Wertsch, 1991) proclame sur ce point qu'il existe des sociétés où la socialisation des enfants dépend relativement peu de la communication langagière. Ces enfants participent donc à la communauté en utilisant davantage le système non-verbal. Les chercheurs qui n'ont jamais vu d'autre système de communication que le leur tendent à négliger cet effet et finissent par attribuer les différences mises en évidence au cours de leur expérimentation à certains « manques » chez les étudiants. Nous pouvons ici faire l'hypothèse d'une attitude semblable parmi les enseignants de langues.

Comme nous le voyons dans les exemples cités plus haut, l'environnement de l'apprentissage, la langue maternelle et/ou la culture d'origine peuvent influencer les interactions lors de l'écriture collaborative. Ce type de

contexte socioculturel possède en effet un rapport direct avec le bénéfice de l'écriture collaborative.

Cependant, il y a peu de recherches traitant des apprenants japonais, et la langue cible de ces recherches est très fréquemment l'anglais. Storch (2005) examine certes des comportements d'apprenants japonais, mais à l'intérieur de groupes hétérogènes, composés d'étudiants de langues maternelles diverses. Nous visons donc à dévoiler dans la présente étude les interactions à l'intérieur de groupes d'apprenants de même langue maternelle. Cela est en effet plus pertinent à l'égard de notre but : la contextualisation de l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon.

4 Méthodologie

Pour tenter de fournir des éléments de réponses à la problématique présentée ci-dessus, nous avons mené une expérimentation comparative. Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie de cette expérimentation.

4.1 Participants

Cette recherche porte sur un total de vingt-quatre étudiant(e)s, soit douze paires, de niveau universitaire. Chaque paire est constituée de deux personnes se connaissant comme compagnon d'études, proches en âge, de même sexe et de même orientation professionnelle.

Le groupe d'étudiants japonais (désormais siglé « J ») se compose de douze étudiant(e)s (soit six paires désignées de JA à JF) qui ont le japonais comme langue maternelle. Cette partie de l'expérimentation a été effectuée dans une université japonaise.

Le groupe d'étudiants français (désormais siglé « F ») se compose de douze étudiant(e)s (soit six paires désignées de FA à FF) qui ont le français comme langue maternelle. Cette partie de l'expérimentation s'est déroulée dans des universités francophones (trois paires FA, FB, FC en Belgique et trois paires FD, FE, FF en France).

4.2 Procédure d'expérimentation

Les participants à l'expérimentation ont été convoqués paire par paire dans une salle calme et propice à la concentration. L'ensemble de la procédure s'est déroulée dans une même journée, sans interruption.

L'expérimentation s'est faite dans l'ordre suivant : questionnaire d'identi-

Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon ?

fiction ; composition individuelle ; questionnaire sur le processus d'écriture individuelle ; composition collaborative ; et pour finir, questionnaire sur le processus d'écriture collaborative.

Les sujets de composition individuelle et collaborative n'étaient pas les mêmes. Voici un exemple de consigne de composition :

Écrivez une histoire à partir de ce que ces trois mots vous évoquent.

(Utilisez chaque mot au moins une fois dans le texte.)

fleur réfrigérateur lune

Dans le questionnaire réflexif sur le processus d'écriture, les participants étaient invités à exprimer leurs actions, réflexions et sentiments selon les trois étapes du processus (avant, pendant et après la rédaction).

Dans le présent article, nous nous occupons seulement de la procédure de l'écriture collaborative et nous ne traitons pas le résultat de l'écriture solitaire.

4.3 Procédure de traitement des données

Pendant l'écriture collaborative, nous avons enregistré la conversation et les comportements des participants en format vidéo. À partir de cet enregistrement vidéo, nous avons observé plusieurs fois les interactions des paires et nous avons transcrit les conversations susceptibles de nous fournir des éléments d'analyse pertinents pour la comparaison des publics d'apprenants francophones et japonophones. À partir de ce même support, nous avons aussi calculé la répartition du temps de chaque étape de l'écriture : avant, pendant et après la rédaction.

Les questionnaires nous ont donné également des informations précieuses sur le processus d'écriture, sur les stratégies d'écriture ainsi que sur les effets affectifs. Nous reproduisons ici ces informations de manière à confirmer nos observations.

5 Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'expérimentation dans l'ordre suivant : analyse de la répartition du temps, analyse de la vidéo et analyse des questionnaires.

5.1 Analyse de la répartition du temps

Les tableaux 1 et 2 (1 pour les francophones et 2 pour les japonophones) présentent la répartition du temps en écriture collaborative ; le temps que les participants ont mis avant, pendant et après la rédaction. Nous pouvons constater, avec ces tableaux, que J prend beaucoup plus de temps que F avant de commencer à écrire. Pour obtenir des informations sur la raison de ce résultat, nous avons analysé leurs comportements avec l'enregistrement vidéo.

Tableau 1. Répartition du temps en écriture collaborative chez les francophones

	FA	FB	FC	FD	FE	FF	moyenne
Avant	1'43"	4'20"	3'15"	4'00"	1'30"	1'18"	2'41"
Pendant	23'20"	20'30"	22'45"	25'00"	14'00"	4'47"	18'24"
Après	0'00"	0'15"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'06"
Total	25'03"	25'05"	26'00"	29'00"	15'30"	6'05"	21'07"

Tableau 2. Répartition du temps en écriture collaborative chez les japonophones

	JA	JB	JC	JD	JE	JF	moyenne
Avant	4'00"	9'05"	6'20"	5'45"	14'30"	7'43"	7'53"
Pendant	12'50"	18'02"	11'15"	14'45"	17'30"	22'30"	16'09"
Après	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"
Total	16'50"	27'07"	17'35"	20'30"	32'00"	30'13"	24'03"

Il apparaît en effet que pour F, les participants décident dans un premier temps qui prend le rôle du scripteur, mais pour les détails de l'histoire, ils tendent à prendre la décision au fur et à mesure qu'ils écrivent.

Quant à J, les participants procèdent inversement. Ils ne choisissent pas le scripteur avant de se mettre d'accord sur les détails de l'histoire, et ils essaient de décider la plupart des éléments de cette histoire (la fin de l'histoire, les personnages, etc.) avant de commencer à écrire. C'est la raison pour laquelle J prend plus de temps pour la phase de planification.

Les tableaux 1 et 2 indiquent également que quand le scripteur arrive à la fin de l'histoire, que ce soit pour F et pour J, les participants arrêtent d'écrire sans prendre le temps de relire ou de parfaire ce qu'ils ont rédigé.

Ce résultat suggère que, quand les exercices de révision ne sont pas séparément et explicitement définis comme activité, les étudiants ont tendance

Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon ?

à négliger l'importance de ce processus.

5.2 Analyse de vidéo

Analysons à présent les interactions entre co-scripteurs en observant leurs conversations à l'aide de l'enregistrement vidéo.

Dans la conversation des représentants F, nous observons de nombreux échanges entre les paires.

Examinons maintenant un de ces exemples. Dans le cas de la paire FA, FA1 a pris le rôle de scripteur et FA2 raconte l'histoire à côté de son partenaire. Ils rencontrent un problème de choix d'expression, et ils essaient de résoudre ce problème en discutant.

FA2 : Le soleil a fait place à la lune.

FA1 : Le soleil a fait place à la lune. Donc le soleil remplace la lune.

FA2 : Non, non, non.

FA1 : Si, si.

FA2 : Il n'a pas « pris » la place de la lune. Il a « fait » place à la lune.

FA1 : Oui, oui, dans ce sens-là, oui. D'accord.

FA2 : N'est-ce pas ?

FA1 : Tout à fait.

Dans un premier temps, FA1 n'était pas d'accord avec l'expression que son partenaire a présentée, mais FA2 lui a expliqué son idée et ils se sont finalement mis accord.

Voyons maintenant un autre exemple emprunté à la paire FE. C'est FE2 qui prend le stylo. Ils sont en train de discuter pour choisir ce que le personnage va prendre dans le réfrigérateur.

FE2 : Du coca.

FE1 : Bah il a faim. Il est totalement affamé, on a dit.

FE2 : ... Des pâtes ?

FE1 : Non.

FE2 : Du saucisson.

FE1 : *C'est pas de faim. Un truc léger. Un yaourt. Yaourt.

FE2 : Un yaourt. Mais il a faim.

FE1 : Bah il prend un yaourt.

FE2 : qu'il est affamé.

FE1 : Il prend un yaourt.

FE2 : Tu ne prends pas de yaourt.

FE1 : Tu ne prends pas de yaourt, lui il prend un yaourt. Tu en veux encore d'autres ? De la Mayonnaise ?

FE2 : Des tomates ?

FE1 : Non, non, non. Yaourt, c'est facile. Sinon 2 ou 3 yaourts.

FE2 : Plusieurs yaourts ?

FE1 : Plusieurs yaourts.

Dans ce passage également, ils ont de nombreux échanges pour négocier le contenu du texte.

Comme le montre ces deux exemples empruntés à F, en cas de désaccord lors de décisions à prendre en commun, ils ont des échanges constructifs, n'hésitant pas à critiquer les idées de leur partenaire.

Contrairement aux représentants de F, ceux de J ont tendance à être toujours positifs concernant l'avis de leur partenaire et à éviter le conflit. Si jamais ils reçoivent une critique, ils abandonnent leur idée sans discussion profonde. En effet, comme les représentants de J décident préalablement la plupart des détails de l'histoire, nous n'observons presque pas de désaccord pendant la phase de rédaction. L'une des deux personnes se concentre sur la rédaction et l'autre n'intervient pas dans ce processus, il n'y a donc pas beaucoup d'interaction. Revenons donc à la phase de planification pour trouver des exemples d'interaction.

Dans cet exemple emprunté à la paire JA, les deux partenaires sont en train de définir le lieu de l'histoire.

JA2 : Nakameguro ni...

(À Nakameguro...)

JA1 : Meccha gutaiteki jya nai ? Yume nai yan sore.

(C'est trop concret, n'est-ce pas? Il n'y a pas de rêve.)

JA2 : Un sôka jyâ...

(Oui c'est vrai, alors...)

Dans cet exemple, JA1 n'est pas d'accord avec la proposition de sa partenaire parce qu'elle préfère un lieu abstrait pour que le lecteur ne limite pas son imagination. JA2, sentant le désaccord de sa partenaire, abandonne im-

Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon ?

médiatement sa proposition.

Examinons maintenant un autre exemple. Dans ce passage, les deux partenaires sont en train de parler de la fin de l'histoire.

JB2 : Saigo obâchan ga dete kite, otsukisama wa nette...

(À la fin, la grand-mère apparaît et elle dit : « la lune est ... »)

JB1 : ... (geste de négation sans parole)

JB2 : (En regardant le comportement de son partenaire)

Dame desune, ochi dô shimasyo.

(Tu as raison, c'est pas terrible, on termine comment ?)

En écoutant la proposition de JB2, JB1 baisse le regard et se tait. JB2 a compris que son partenaire n'est pas d'accord, et il lui demande tout de suite son avis.

Comme nous avons vu dans ces exemples, les représentants de J ont tendance à éviter la discussion critique avec leur partenaire. Nous ne pouvons pas observer beaucoup d'échanges dans les interactions de paires J, car dès qu'ils reçoivent une critique, ils abandonnent leur idée.

5.3 Analyse des questionnaires

L'analyse du questionnaire corrobore pleinement les observations faites précédemment.

Voici d'abord quelques commentaires faits par F.

FB2 : plus marrant à deux.

FC2 : joie de partager mes idées avec quelqu'un. Je me suis dit que c'était bien car il y a toujours plus d'idées dans deux têtes que dans une.

FD1 : assez amusé du scénario trouvé, FD2 a eu de bonnes idées de départ. Ça a bien aidé.

FE1 : J'ai pensé que c'était mieux de travailler à deux pour partager les idées.

Dans ces exemples, nous constatons que leurs impressions envers l'écriture collaborative sont assez positives.

Les impressions recueillies pour J révèlent en revanche des attitudes et des stratégies assez différentes.

- JB2 : jibun de kangaeru yori wa, hito no iken wo mazu kikou to shimashita.
(J'ai essayé d'écouter l'autre plutôt que de réfléchir moi-même.)
- JC1 : Futari no iken wo icchi saseru no wa muzukashii.
(Il est difficile de se mettre d'accord entre nous deux.)
- JD1 : Futari nano de, sukoshi yarinikusô. Fuan. Kinchô. (Futari de yaru koto ni taisuru)
(Comme nous sommes deux, cela me semble un peu difficile. Inquiet, nerveux.. concernant le fait de travailler à deux.)
- JD2 : Mazu JD1 san no yarikata wo oshiete morai, sore ni awaseyô to omotta.
(J'ai d'abord essayé de savoir comment JD1 fait, et de m'adapter à sa façon de faire.)

Dans leur cas, le fait de travailler ensemble leur donne certaines contraintes psychologiques, et cela à cause de leur inquiétude d'être en désaccord. L'analyse de ces questionnaires confirme donc le fait que les apprenants japonais portent beaucoup d'attention à l'harmonie du groupe pendant l'activité de l'écriture collaborative.

6 Conclusion

6.1 Interprétation des résultats

Comme Rojas-Drummond *et al.* (2006) l'avancent dans leur article, le dialogue pour la planification du texte est une forme de co-construction par le moyen de la collaboration. Le fait que les représentants de J prennent beaucoup de temps avant de rédiger n'est donc pas *ipso facto* stratégiquement néfaste. Cependant, ce long et précieux temps consacré à la préparation de la tâche (assez peu compatible avec les contraintes environnementales universitaires) constitue un obstacle majeur à l'introduction de l'écriture collaborative dans la classe de langue. De plus, si les étudiants passent ainsi leur temps à se mettre d'accord sur les détails en langue source, peut-on affirmer que cette activité est effective pour l'apprentissage de la langue cible ?

Par ailleurs, les représentants de J tendent à essayer de se mettre d'accord entre co-scripteurs, plutôt que de se concentrer sur le contenu du texte. En comparaison avec les représentants de F, qui construisent la discussion avec beaucoup d'échanges critiques, ceux de J préfèrent accepter immédiatement l'avis de l'autre. Nous pouvons aussi observer le fait que les représen-

Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon ?

tants de J, contrairement à ceux de F, ne désignent le scripteur qu'au dernier moment.

Ces résultats suggèrent que, pour les groupes d'étudiants japonais, les professeurs doivent recourir à des méthodes spécifiques pour introduire l'écriture collaborative dans la classe de langue. Ces méthodes pourront donc être interprétées comme relevant de l'« étayage » que nous avons cité dans le chapitre 2.

6.2 Implication dans la pratique

Voyons maintenant les implications possibles de ces résultats dans la classe de FLE au Japon.

Premièrement, nous devons donner plus fréquemment aux étudiants l'occasion de s'exercer et de s'habituer aux tâches co-constructives. S'ils pensent trop à l'harmonie du groupe pendant ce genre d'activités, ils ne pourront pas profiter des apports de la collaboration. Nous pourrions commencer par des tâches plus simples (question à trou, production de phrases simples, correction collective de la dictée, ...) ou par des tâches à l'oral (discussion préparatoire, création d'une pièce de théâtre, ...), de manière à ce que la classe soit de plus en plus disposée à considérer les activités collaboratives comme une méthode quotidienne d'apprentissage.

Deuxièmement, il faut penser aux tâches de révision. Bien que de nombreuses recherches (Nystrand et Brandt, 1989 ; Leki, 1993 ; Keys, 1994 ; Roussey et Piolat, 2005 ; Zheng, 2007) avancent les bénéfices de cet exercice, notre analyse fait clairement ressortir que les étudiants n'effectuent pas cette phase de révision. Pour qu'ils comprennent l'importance de cette relecture, il faudrait d'abord qu'ils disposent des prérequis de cette étape fondamentale de l'écriture collaborative.

Finalement, nous devons réfléchir sur la manière d'aider les étudiants à travailler collaborativement. Donner des consignes plus précises (comment former le groupe, qui prend le rôle de scripteur ou quelles sont les étapes pour accomplir la tâche) pourrait être une solution. Cela dépend principalement en fait du contexte socioculturel.

6.3 Limites et perspectives

Précisons pour finir les limites de notre présente recherche, dans le but d'exploiter cette réflexion pour nos prochaines recherches.

L'approche de la présente étude a été complètement expérimentale, donc sans contexte précis. Pour les prochaines recherches, nous sentons une forte nécessité de choisir une recherche-action : une observation contextualisée et continuelle dans la pratique réelle de cours. De plus, pour mieux appliquer le résultat dans l'enseignement de FLE au Japon, nous devons impérativement demander aux participants d'écrire en français, et pas, comme dans la présente expérimentation, dans leur langue maternelle.

Il serait aussi intéressant de se demander si les résultats présentés dans la présente recherche sont spécifiques à l'activité d'expression écrite. Il y aurait certainement des points communs avec d'autres activités menées en collaboration. Nous pourrions ainsi comparer nos recherches avec celles faites sur l'expression ou la compréhension orale.

Pour finir, il semble aussi essentiel de repenser la finalité de l'enseignement. Quels sont les buts, et quelles compétences nous voulons améliorer chez les étudiants ? La manière d'évaluer nos apprenants serait également liée aux réponses données à ces questions. L'écriture collaborative n'est donc pas une simple technique de classe, mais une véritable conception de l'enseignement-apprentissage dont la contextualisation oblige à des changements profonds de la philosophie actuelle de l'enseignement-apprentissage des langues au Japon ; à travers notamment, comme objectif de classe, le passage des acquis personnels au processus d'apprentissage co-constructif.

Références

- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts and London : Harvard University Press.
- Carson, J. & Nelson, G. (1996), « Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction », *Journal of Second Language Writing*, 5(1), pp. 1-19.
- Imai, Y. (2008), « Bruner ni okeru ashibakake gainen no keisei ni kansuru ichikôsetsu », (« Éléments de réflexion sur la conceptualisation de l'étayage chez Bruner »), *Hiroshima daigaku daigakuin kyôiku kenkyûka kiyô*, 57, pp. 35-42.
- Keys, C.W. (1994), « The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments : An interpretive study of 6-9th gra-

- de students », *Journal of Research in Science Teaching*, 3(9), pp. 1003–1022.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, New York : Cambridge University Press.
- Leki, I. (1993), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, Boston : Newbury House.
- Levine *et al.* (2002), « Variation in EFL-ESL Peer Response », *TESL-EJ*, 6 (3).
- Nystrand, M., & Brandt, D. (1989), « Response to writing as a context », C. M. Anson (Ed.), *Writing and response: Theory, practice, and research*, pp. 209-230, Urbana : National Council of Teachers of English.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*, New York : Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S., Mazon, N., Fernandez, M. & Wegerif, R. (2006), « Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities », *Thinking Skills and Creativity* 1, pp. 84–94.
- Roussey, J.Y.& Piolat, A. (2005), « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie Française*, 50-3, pp. 351-372.
- Storch, N. (2005), « Collaborative writing: Product, process, and students' reflections », *Journal of Second Language Writing*, 14(3), pp. 153–173.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), « The Role Of Tutoring In Problem Solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, pp. 89-100.
- Zheng, C. X. (2007), « A Study of Peer Error Feedback », *US-China Foreign Language*, 5 (4), pp. 25-29.

(Doctorante à l'Université de la Ville d'Osaka)

Apprentissage du FLE chez des Japonais : l'influence des contextes « homoglotte » et « hétéroglotte » sur la constitution du discours didactique en classe de langue

ISHIKAWA Fumiya

Résumé

Cette contribution vise à mettre en lumière l'influence du contexte d'apprentissage du français sur la constitution du discours didactique en classe de langue et, par là, à envisager ce qui est en jeu dans la didactique du FLE auprès de Japonais. Pour ce faire, nous nous intéressons tout particulièrement à leurs productions verbales en contextes didactiques « homoglotte » et « hétéroglotte » et les analysons du point de vue de l'interaction verbale.

Mots clefs

Constitution du discours didactique, contextes didactiques « homoglotte » et « hétéroglotte », didactique du FLE auprès d'apprenants japonais, influence des contextes, situation intra ou extrascolaire.

La présente contribution vise à mettre en lumière l'impact des contextes intra et extrascolaire sur la constitution du discours didactique en classe de langue et, par là, à envisager ce qui est en jeu dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) auprès de Japonais. Pour ce faire, nous nous intéressons tout particulièrement à leurs productions verbales en contextes didactiques « homoglotte » et « hétéroglotte » (Dabène, 1994 ; Porquier & Py, 2004)¹, les analysons du point de vue de leur construction interactionnelle et tentons ainsi de mettre au jour quelques-unes de leurs particularités discursives liées à chaque contexte.

¹ Le contexte appelé « alloglotte » chez Dabène (1994) a été rebaptisé « hétéroglotte » par Porquier & Py (2004) mettant en relief le fait qu'il s'agit ici du rapport entre la langue-cible et le contexte linguistique sociale de son appropriation.

Notre hypothèse de départ pour effectuer cette comparaison est la suivante : le discours, en tant que dispositif médiateur entre les sujets-producteurs, l'objet sur lequel porte ce discours et le contexte dans lequel il est produit (cf. Py, 2000), reçoit une influence de la part du contexte dans lequel les sujets parlent de l'objet et jouent chacun un certain rôle tantôt défini par le cadre d'interaction, tantôt négocié entre eux au cours des échanges verbaux (cf. Vion, 1992). S'agissant du discours didactique en classe de langue, dont le but est institutionnellement envisagé comme visant à diminuer l'écart entre les apprenants et la langue-cible à travers des interactions verbales, il se constituerait sous l'influence à la fois du micro-contexte noué à chaque propos prononcé concernant la langue – qu'est l'objet du discours – d'une part (cf. Gumperz, 1982 ; Schegloff, 1987 et 1992), et de l'environnement social et institutionnel au sein duquel se réalise cette construction du contexte local d'autre part (cf. Hymes, 1967 ; Brown & Fraser, 1979)².

Partant de cette hypothèse, nous posons les questions suivantes : comment le micro-contexte est-il circonscrit institutionnellement (en 1.1) et comment se construit-il à travers les échanges verbaux (en 1.2) ? Quelles influences les constituants extradiscursifs – tels l'homogénéité ou l'hétérogénéité des apprenants par rapport à la langue première ou déjà apprise – ont-ils sur la construction du contexte local (en 1.3) ? Par ailleurs, quels sont les éléments extrascolaires introduits en classe de FLE (en 2.1) et par quel procédé discursif et dans quel but praxéologique cette introduction s'effectue-t-elle (en 2.2) ? Enfin, dans quelle mesure ces ingrédients extra ou intrascolaires comportent-ils des différences et des ressemblances entre contextes « homoglotte » et « hétéroglotte » (en 3) ?

On sait à ce propos qu'un certain nombre de travaux scrutent le discours en classe de langue du point de vue linguistique (cf. Cicurel, 1983 et 1985) ou énonciatif (cf. Cicurel, 1996 ; Trévisé, 1979). Par ailleurs, un intérêt important commence à être porté à l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte « homoglotte » (cf. Abry & Fiévet, 2006). Pourtant, ni l'approche linguistico-

² Voir aussi Kerbrat-Orecchioni (2005) et Gajo (2000 et 2001). Notons que chez ce dernier, le terme « domaine » est employé pour renvoyer au contexte extrascolaire ou au macro-contexte, en réservant le mot « contexte » à la référence au contexte intrascolaire ou au micro-contexte.

énonciative du discours didactique, ni l'étude sur la didactique du FLE en contexte « homoglotte » n'examinent la construction du discours dans son rapport avec les spécificités contextuelles entourant la classe, configurées sur la distinction entre les contextes « homoglotte » et « hétéroglotte ». Ce sont ces lacunes que la présente contribution se propose de combler en analysant des indices linguistiques laissés à la surface du discours didactique produit en classe et, ce faisant, de montrer dans quelle mesure ces deux contextes font une différence ou ne font pas de différences sur la construction du discours. Et corollairement, elle vise à vérifier empiriquement à quel point la littérature théorique portant sur la constitution du discours didactique s'applique indistinctement aux contextes « homoglotte » et « hétéroglotte ».

La réflexion est fondée sur un corpus d'étude. Celui-ci est constitué de propos enregistrés, avec à la fois un caméscope et un magnétophone, dans cinq classes de FLE impliquant des Japonais. Trois enregistrements de classes de français ont été effectués dans une université japonaise où les apprenants sont tous Japonais (corpus 1, 2 et 3). Les deux autres l'ont été dans une école de langue en France : l'une de ces deux classes est composée d'un groupe d'étudiants japonais universitaires – homogènes du point de vue de la langue maternelle – en séjour linguistique (corpus 4) et l'autre, d'apprenants de diverses nationalités dont certains étaient Japonais (corpus 5)³.

1 Construction du micro-contexte dans et par l'interaction didactique

1.1 Définitions matérielle et interactionniste du contexte scolaire

La classe de langue est une situation de contact interpersonnel caractérisée par certaines contraintes spatio-temporelles. Il s'agit en l'occurrence de l'encadrement spatial et de l'étendue temporelle, qui sont tous deux préalablement fixés par l'agent institutionnel – l'école –, organisateur des cours : un cours de langue est en effet donné à la fois dans un espace clos – une salle de cours – et pour une période limitée dans laquelle sont tenues un certain nombre de séances dont chacune est elle-même temporellement délimitée (cf. Vion, *op. cit.*).

³ Pour une présentation détaillée de l'ensemble des corpus, voir l'annexe.

Ces contraintes matérielles sont inhérentes à toute classe de langue, que la situation soit « homoglotte » ou « hétéroglotte ». Cela laisse parfois des traces linguistiques au niveau du micro-contexte, c'est-à-dire à la surface du discours. On l'observe dans les extraits suivants :

Extrait 1 (in Corpus 1)

P 536 : [...] *jikanteki-ni mô / minna deki-nai-n-desu-keredomo / nan-nin-ka-dake / dôzo* ?⁴

Extrait 2 (in Corpus 3)

P 319 : [...] le petit petit test aura lieu le 25 / le 25 janvier / hein ? / O.K. hein ? / le 25 janvier / [...]

Extrait 3 (in Corpus 4)

P 325 : c'est bon ! / ALORS ! / IL EST L'HEURE ! (3s) LE COURS EST FINI ! / pour aujourd'hui ! (3s) JE VOUS SOUHAITE ! / un TRÈS BON SÉJOUR / À GRENOBLE ! / AVEC LES AUTRES ÉTUDIANTS / LES AUTRES PROFESSEURS ! / d'accord ? / puisque / DEMAIN ! / vous avez des cours dans / un autre groupe (2s) d'accord ? / avec d'autres étudiants / PAS SEULEMENT JAPONAIS / voilà

Extrait 4 (in Corpus 5)

P 0001 : O.K. ! / alors / on va corriger / le petit travail du laboratoire [qu'on vient de terminer]

Extrait 5 (in Corpus 2)

P 254 : [...] S'IL VOUS PLAÎT ! / mademoiselle / À MONSIEUR !
A2 255 : quel temps fait-il à :: (4s) la classe/ classe ? (2s) *mâ î-ya* ^{f5} (rire)
[...]
P 259 : *kyôshitsu-no-naka donna tenki-suru* ?⁶
A2 260 : (RIRE)
As 261 : (rire)

⁴ [...] *on n'a pas suffisamment de temps pour le faire avec vous tous / [on travaille] uniquement avec quelques-uns parmi vous / s'il vous plaît ?*

⁵ *je vais laisser tomber !*

⁶ *quel temps fait-il dans la salle de cours ?*

A2	262	:	<i>okashî-desu</i> ? ⁷ (rire)
P	263	:	<i>hare / hare-teru-yo</i> ! ⁸
A2	264	:	(rire)

Dans l'extrait 1, l'enseignante souligne aux apprenants que la durée temporelle institutionnellement fixée ne lui permet pas de disposer de suffisamment de temps pour travailler ensemble sur l'activité préparée. Les extraits 2 et 3 font référence au fait que chaque classe va bientôt atteindre la fin de la période préfixée alors que dans l'extrait 4, le propos de l'enseignant renvoie au travail fait au laboratoire au cours de la séance venant tout juste de se terminer. Dans l'extrait 5, on observe que l'espace dans lequel le cours est donné est clos et, de ce fait, inapte à la qualification de certaines expressions climatiques comme : « quel temps fait-il [dans la salle de cours] ? ».

1.2 Discours « méta » en tant que moteur de la construction du micro-contexte

Réglémentée ainsi par des facteurs spatio-temporels, la classe de langue s'effectue dans un discours à caractère interactionnel, c'est-à-dire comme une entité d'échanges verbaux menés entre enseignant et apprenants.

À la lumière des analyses empiriques du discours en classe (cf. Sinclair & Coulthard, 1975), des approches ethnométhodologiques de l'organisation de la classe (cf. Mehan, 1979) et des analyses fonctionnelles du discours professoral en classe de langue (cf. notamment Dabène, 1984 ; Cicurel, 1985), on considère que le discours didactique en classe de langue se construit essentiellement au travers des propos de l'enseignant. Ce sont des propos qui visent à transmettre les savoirs et les savoir-faire langagiers liés à la langue-cible et à gérer les prises de parole. Ce discours didactique se réalise également dans l'interaction verbale, laquelle se fonde sur la séquence tripartite : « question (ou sollicitation), réponse (ou réaction) et évaluation (ou feed-back) » (cf. Ishikawa, 2002). Soulignons à cet égard qu'à la différence des échanges verbaux menés en milieu extrascolaire dans lesquels on parle principalement d'un objet extra-langagier du monde et dont le but est normalement défini comme étant autre que celui de l'enseignement/apprentissage d'une langue, le

⁷ *bizarre ?*

⁸ *beau / il fait beau !*

discours didactique en classe de langue, quant à lui, se caractérise par son caractère « méta » : la langue y est mobilisée comme outil de communication et en même temps, comme objet de discours constituant un savoir à transmettre et/ou à recevoir.

Un tel discours « méta » constructeur du micro-contexte s'observe aussi bien dans la classe de langue en situation « hétéroglotte » qu'en situation « homoglotte » :

Extrait 6 (in Corpus 2)

P 078 : [...] REGARDONS / LES IMAGES et ÉCOUTONS LES PHRASES / PAGE 55 ! [...] O.K. ? / ON ÉCOUTE JUSTE UNE FOIS [le CD] !

Extrait 7 (in Corpus 1)

P 029 : *SAMUI-to iu-no-ha nan-to iu-no-desu-ka ? / shit-te-i-masu-ka*
?⁹ (2s) monsieur / monsieur

(3s)

A2 030 : froid

P 031 : BRAVO ::: ! / il fait froid [...]

Extrait 8 (in Corpus 5)

P 0001 : [...] alors / on va corriger / le petit travail du laboratoire [...] donc pour le texte numéro 1 / QUEL ÉTAIT LE NOM DE LA PERSONNE

An 0002 : Anna Malinowska

P 0003 : COMMENT ELLE S'APPELLE ?

As 0004 : Anna Malinowska

P 0005 : OUAIS !

Des propos directifs professoraux s'observent en P 078 dans l'extrait 6 ainsi qu'en P 0001 (« alors / on va corriger / le petit travail du laboratoire ») dans l'extrait 8. Dans l'extrait 6, on voit aussi que l'enseignante transmet des informations concernant la langue en faisant à la fois appel à la matière de support – le CD – et en demandant aux apprenants de se référer au manuel. Les extraits 7 et 8 sont des séquences tripartites : la question est produite respectivement en P 029 (dans l'extrait 7) et en P 0001 (« QUEL ÉTAIT LE NOM DE LA PERSONNE ») ainsi qu'en P 0003 (dans l'extrait 8), la réponse est pré-

⁹ *comment dit-on SAMUI (= FROID) (en français) ? / vous connaissez ?*

sente en A2 030 (dans l'extrait 7) et en An 0002 ainsi qu'en As 0004 (dans l'extrait 8) et l'évaluation se rencontre en P 031 (dans l'extrait 7) et en P 0005 (dans l'extrait 8).

Il est à noter que ce ne sont pas uniquement de telles composantes discursives programmées qui participent à la construction du micro-contexte. Celle-ci peut aussi se réaliser avec des éléments imprévus tels la présence inattendue du chercheur-observateur de la classe (dans l'extrait 9) et des étournements produits par un participant (dans l'extrait 10) :

Extrait 9 (in Corpus 5)

P 0268 : [...] ILS [= les personnages paraissant dans l'exercice] VIENNENT POUR EXPLIQUER / leur travail hein ? / comme notre professeur [= l'observateur de la classe] aujourd'hui ! / hein ? / il a parlé / de sa profession / sa recherche / son activité / etc. / OUI ! / [...]

Extrait 10 (in Corpus 1)

A3 215 : (étournement)
 P 216 : À VOS SOUHAITS !
 A3 217 : merci

1.3 Influences de certains éléments extradiscursifs sur la construction du micro-contexte

On peut tout de même souligner que certains éléments extradiscursifs peuvent mettre en question le lien éventuel entre les classes en situations « hétéroglotte » et « homoglotte ». Parmi ces éléments, on peut considérer par exemple l'homogénéité ou l'hétérogénéité des apprenants par rapport à la langue première ou maternelle et ce, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de Japonais apprenant le français en milieu « hétéroglotte » ou « homoglotte ».

Les paroles recueillies dans nos classes destinées à des Japonais en situation « hétéroglotte » témoignent du fait que le japonais peut être employé comme langue véhiculaire, facilitatrice de la transmission/réception des savoirs. C'est une situation naissant de l'initiative des apprenants qui éprouvent la nécessité d'échanger avec leurs homologues dans cette langue, soit de celle de l'enseignant francophone connaissant le japonais (dans l'extrait 5). L'ob-

servation des corpus montre aussi qu'en contexte « hétéroglotte » au Japon, l'anglais – qui est la langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire japonais, à savoir au collège et au lycée (cf. Claudel, 2004 ; Ishikawa, 2006a) – peut servir de langue de référence aussi bien pour les apprenants, dont la plupart tentent pour la première fois dans leur cursus universitaire de s'approprier le français, que pour l'enseignant qui, au cours de sa vie au Japon, a pris connaissance de cet arrière-plan langagier. On le constate dans l'extrait suivant :

Extrait 11 (in Corpus 1)

P 015 : [...] IL FAIT CHAUD ! [...] il ? / *donna imi-desu-ka*?¹⁰ / il ?

[...]

A4 020 : *it-no / kawari*¹¹

[...]

P 025 : AH ::: ! / *it-ha nê :: / ûn :: / mâ imi-mo aru-shi / datte*¹² / je / hum ?

En revanche, en situation de classe « homoglotte » rassemblant des apprenants de diverses nationalités, l'enseignant ne dispose pas toujours – ou jamais – de la connaissance de toutes les langues des apprenants. Dans nos corpus recueillis en situation « homoglotte », la référence au japonais est effectivement limitée aux échanges entre apprenants japonais ; ceux-ci font appel à cette langue pour se soutenir face à un problème de compréhension :

Extrait 12 (in Corpus 4)

P 020 : [...] une dernière chose / “je ne mange pas beaucoup DE LA viande”¹³ [...]

(3s)

An 021 : viande ?

An 022 : *niku* ?¹⁴

An 023 : de la viande ? / un STEAK ! / un steak !

¹⁰ *qu'est-ce que ça veut dire ?*

¹¹ *il remplace/ it (en anglais)*

¹² *it (en anglais) veut ::: / euh :: / alors/ veut dire quelque chose/ parce que*

¹³ P lit la phrase mise sur l'une des copies.

¹⁴ *viande ?*

2 Importation d'éléments externes dans la classe de langue

2.1 Référence à l'extérieur

Nous avons souligné plus haut (en 1.1) que la classe de langue est à la fois matériellement et institutionnellement circonscrite et qu'elle est, de la sorte, différente de la situation extrascolaire dans laquelle l'enseignant et les apprenants mènent des activités quotidiennes.

Il faut cependant préciser que cette définition catégorique du cadre d'interaction (Vion, *op. cit.*) de la classe de langue est à nuancer dès qu'on envisage les activités didactiques mises en pratique par l'enseignant. Ce dernier fait en effet intervenir des éléments extrascolaires dans la classe pour illustrer, voire pour rendre plus accessibles les savoirs et les savoir-faire langagiers liés à la langue-cible. Soulignant les influences de cette intervention du contexte social extrascolaire sur le micro-contexte discursif intrascolaire, Cicurel (2002) définit ce dernier comme étant marqué par des « réagencements contextuels », soit par :

« le fait que dans un contexte de communication didactique, des éléments prélevés dans un autre contexte sont présentés et « reconfigurés ». Le contexte 1 n'en est pas pour autant banni, il arrive qu'il s'entremêle avec le contexte 2. » (*ibid.*, p. 180)

C'est de la sorte que se réalisent divers contextes secondaires. Il en est ainsi du « contexte fictionnel prototypique » (*ibid.*, p. 181-182) qui ne renvoie pas au véritable extérieur mais à un contexte virtuel et vraisemblable, du « contexte social » (*ibid.*, p. 182-183) construit à partir d'une référence à la vie sociale collective, et du « récit de vie » (*ibid.*, p. 181) relatant le vécu de l'apprenant. Tous trois se greffent sur le contexte premier construit à partir d'activités didactiques à caractère « méta » telles qu'on les a observées dans les extraits 6 à 8¹⁵.

¹⁵ L'aspect énonciatif des deux contextes abordés ici par Cicurel (2002) peut s'expliquer par la notion de double énonciation proposée par Trévisé (1979). Chez cette dernière, en classe de langue l'énonciation est doublée : l'une est l'« énonciation translattée » (*ibid.* : 44) sur laquelle se fondent des propos fictifs ou simulés ; elle vient se greffer sur l'autre qui est quant à elle l'énonciation première véritable de la classe de

Pour notre part, nous pouvons constater qu'un « contexte fictionnel prototypique » apparaît non seulement dans les classes en situation « homoglotte », mais aussi dans les classes en situation « hétéroglotte » :

Extrait 13 (in Corpus 4)

P 298 : [...] quelle est l'expression utilisée / pour PROPOSER quelque chose / quand vous proposez / d'aller au cinéma / d'aller au restaurant / d'aller marcher / COMMENT vous dites [...]

Extrait 14 (in Corpus 3)

P 495 : [...] ON LES [= les pronoms démonstratifs : « ce », « cette » et « ces »] UTILISE aussi TRÈS SOUVENT / justement quand on fait des achats (2s) faire les magasins / faire les soldes / faire les ACHATS ! / *no-toki-ni* !¹⁶ / HUM :: ! / par exemple / vous allez dans une boutique / ET vous demandez bonjour / bonjour / je voudrais CE stylo s'il vous plaît ! / *NE* ! / *nani-ka*¹⁷ [...]

Dans ces extraits, le contexte fictionnel est mis en place à l'initiative de chaque enseignante qui invite les apprenants à deviner l'expression adéquate dans certaines propositions (dans l'extrait 13) ou qui illustre l'usage de certains faits grammaticaux dans une négociation commerciale (dans l'extrait 14) ; ainsi un cadre d'interaction fictif est convoqué dans le discours « méta » de l'enseignant, lequel renvoie à une situation d'interaction sociale donnée.

Que ce soit en situation « homoglotte » ou « hétéroglotte », nos corpus sont également riches en séquences portant sur des éléments extrascolaires géographiques. On le constate dans l'extrait 15 (issu du milieu « homoglotte ») et dans l'extrait 16 (provenant de la situation « hétéroglotte ») :

Extrait 15 (in Corpus 4)

P 0298 : [...] [dans le travail au laboratoire] IL Y AVAIT DE PETITES INFORMATIONS / MATHÉMATIQUES / AVEC LES GRANDES ÎLES ! / FRANÇAISES ! [...]

langue dans laquelle la forme linguistique des paroles prononcées prime le contenu raconté.

¹⁶ à ce moment-là

¹⁷ BON ! / quelque chose

- [...]
 P 0360 : [...] QUELLE ÉTAIT LA VILLE / NUMÉRO CINQ ?
 An 0361 : Nice
 As 0362 : Nice
 P 0363 : Nice ? (2s) hein ? / qui est au / se situe aussi au SUD ! / hein ? [...]

Extrait 16 (in Corpus 2)

- P 497 : [...] QUELLE VILLE CONNAISSEZ- ! / CONNAISSEZ-VOUS ! / en France (2s) par exemple / *kore* [= la carte de la France dessinée dans le manuel] *mite-mo i-kedo / koko-ni iroiro kai-te-arukara / onaji-demo i-yo*¹⁸ [...] s'il vous plaît !

(7s)

- A7 498 : Lyon-*de*¹⁹
 P 499 : OUI :: ! / *i-ja-nai* !²⁰

(2s)

- A7 500 : *koko*²¹
 P 501 : *jâ Lyon-de / Paris-kara miru-to ? / mata onaji-ppoi-kedo-ne*²²
 A7 502 : *hai*²³ / euh :: / au :: / sud- / sud-est
 P 503 : TRÈS BIEN ! / MERCI ! / au sud-est de Paris ! [...]

2.2 Mise en question du « soi » des apprenants

Un autre trait saillant de nos corpus est relatif au fait qu'ils contiennent des séquences de paroles renvoyant au « soi » des apprenants et dans lesquelles se réalisent, à travers cette référence extra-discursive, des va-et-vient fréquents entre des mondes différents.

– Classes en milieu « hétéroglotte »

On le constate dans la séquence suivante extraite de l'un des corpus recueillis dans des classes en milieu « hétéroglotte » :

¹⁸ *vous pouvez regarder ceci / vous trouverez plusieurs villes / vous pouvez en choisir une*

¹⁹ *je choisis Lyon*

²⁰ *pourquoi pas !*

²¹ *ici*

²² *Alors / Lyon / si vous regardez depuis Paris ? / encore il me semble pareil / oui*

²³ *oui*

Extrait 17 (in Corpus 2)

- P 003 : [...] alors je vous propose s'il vous plaît (2s) de commencer (2s) en vous présentant (2s) je me présente (2s) s'il vous plaît / bonjour je m'appelle / je suis / j'aime (2s) s'il vous plaît / À LA CAMÉRA [de l'observateur de la classe] ! / allez-y ! / s'il vous plaît ! monsieur ! / OUI ! [...]
- A1 004 : bonjour / je m'appelle Kentarô Ôishi / j'ai :: / vingt ans / je suis étudiant de médecin / euh ::: (2s) enchanté
- P 005 : très bien merci ! / alors / ATTENTION ! (2s) ENCHANTÉ ! / *sai-sho-ha*²⁴ XXX / *yoroshiku onegai-itashi-masu* / *yoroshiku onegai-shi-masu-no imi-jâ-nai-desu-ne*²⁵

En « didactisant » la présence de l'observateur de la classe, l'enseignante crée sur place une activité consistant à la présentation du « soi » de chaque apprenant(e) et distribue le tour de parole (en P 003). Ainsi, l'apprenant A1 se présente à la caméra (en A1 004) comme s'il rencontrait quelqu'un d'inconnu en dehors de la classe – c'est-à-dire qu'il se présente en s'assimilant à un monde simulé (Ishikawa, 2002). Puis, ce propos fait l'objet d'une correction professorale ancrée dans le monde réel de la classe (en P 005), du fait que chez cet apprenant, l'usage de l'expression : « enchanté » n'est approprié ni sémantiquement ni pragmatiquement.

Le « soi » des apprenants est négocié aussi dans des activités de simulation que l'enseignant donne aux apprenants à réaliser entre eux :

Extrait 18 (in Corpus 3)

- P 321 : [...] *futari-de / puchi puchi / sùpâ-manzai / e* ::: / *gofun-gurai / junbi-shi-te-kudasai*²⁶ [...] / bonjour / bonjour / hum ::: / il fait beau aujourd'hui ? / OUI :: ! / comment allez-vous ? / hum / je vais bien merci et vous ? / ah ! / vous :: / vous êtes en vacances / à Kanazawa-hakkei ? (rire) OUI :: ! / *mâ*²⁷ / IMAGINEZ hein ? [...]

[...]

²⁴ *au début*

²⁵ *cela ne signifie pas : « je me permets de vous demander de bien me connaître » ni « je vous demande de bien me connaître »*

²⁶ *[...] [en] groupe / de deux / pour préparer / de petites petites / superbes conversations / euh ::: / dans à peu près 5 minutes*

²⁷ *alors*

- P 389 : [...] TOUTES LES DEUX S'IL VOUS PLAÎT ?
 A8 390 : bonjour
 A1 391 : bonjour
 A8 392 : comment ça va ?
 A1 393 : ça va bien merci et vous ?
 A8 394 : je vais bien (2s) euh ::: / qu'est-ce que vous faites / euh ::: / qu'est-ce que vous avez fait le week-end ?
 A1 395 : moi / euh :: / je / je suis allée / à Ryûô / pour / faire du snowboard
 A8 396 : Ô :: / superbe !
 A1 397 : et vous ?
 A8 398 : je / je suis allée au Disney Sea
 A1 399 : Ô !
 [...]
 P 431 : [...] MAIS C'EST BIEN ! / c'est / C'EST PARFAIT ! [...]

Extrait 19 (in Corpus 3)

- A17 434 : bonjour
 A18 435 : bonjour (rire)
 A17 436 : je m'appelle Pierre
 A18 437 : je m'appelle Anne-Marie / je suis française
 As 438 : (rire)
 A17 439 : euh ::: / qu'est-ce / quel est votre passe-temps favori ?
 A18 440 : euh ::: / j'aime / j'aime lire des romans
 A17 441 : ah bon ?
 [...]
 A18 452 : [...] est-ce que / vous ai- / vous aimez aller au cinéma ?
 A17 453 : oui
 A18 454 : euh ::: (2s) vous ai- / vous aimez quel genre de films ?
 (2s)
 A17 455 : j'adore les films d'action !
 A18 456 : hum
 A17 457 : comme Die Hard ! (2s) et vous ?
 A18 458 : euh ::: (2s) j'aime / j'aime le film d'amour !
 A17 459 : hum
 A18 460 : comme *Titanic*²⁸
 A17 461 : hum
 A18 462 : (rire) euh :: / je / épouse ma- / mari / avec vous
 A17 463 : je pense aussi

²⁸ A18 prononce ce mot à l'anglaise.

Apprentissage du FLE chez des Japonais :

- A18 464 : au revoir (rire)
P 465 : XX merci ! / c'est TRÈS TRÈS BIEN ! [...]

Ces deux extraits montrent que dans la conversation simulée, le « soi » des apprenants est tantôt réaliste (dans l'extrait 18), tantôt fictif ou imaginaire (dans l'extrait 19), mais qu'en tous cas, c'est sur la forme linguistique ainsi que sur le savoir-faire communicationnel plutôt que sur la vérité ou non du contenu raconté, que porte l'évaluation professorale enracinée dans le monde réel.

– **Classes en milieu « homoglote »**

De tels va-et-vient entre des mondes différents s'observent aussi dans nos corpus recueillis en contexte « homoglote » :

Extrait 20 (in Corpus 5)

- P 0649 : alors vous allez POSER CETTE QUESTION À QUELQU'UN DE LA CLASSE (3s) À QUELQU'UN DE LA CLASSE ! (4s) comme ça !
[...]
A8 0675 : David ?
[...]
P 0679 : alors David !
A8 0680 : tu regardes la télévision / tous les jours ?
P 0681 : ah !
A11 0682 : maintenant / je ne / regardes pas la télévision / mais au Mexique / <j'ai/jé> regarde / regarde la télévision tous les jours
P 0683 : très bien ! / QU'EST-CE QUE VOUS REGARDEZ DAVID ! / À LA TÉLÉVISION !
A11 0684 : <les/lé> film(s)
P 0685 : le film ?
A11 0686 : programmes
P 0687 : ouais ?
(2s)
A11 0688 : oui / le journal
P 0689 : les informations !
A11 0690 : informations
P 0691 : pour regarder des informations

A11 0692 : le sport
 P 0693 : d'accord

Extrait 21 (in Corpus 5)

P 0893 : [Elena vous posez une question] à Julian
 A6 0894 : euh / tu parles / combien de langue ?
 P 0895 : très bien ! / tu parles combien de langues ?
 A15 0896 : je par(le)
 (5s)
 P 0897 : (rire)
 A15 0898 : euh je parle / an- / anglais
 P 0899 : VOUS PARLEZ ANGLAIS ?
 A15 0900 : et ::: / je parle un peu français
 P 0901 : UN PEU DE FRANÇAIS ? / est-ce que vous parlez une langue nigérienne ! (6s) à la maison ?
 A15 0902 : XX / <passé/passé>
 P 0903 : À LA MAISON ? / VOUS UTILISEZ TOUJOURS ANGLAIS ?
 A15 0904 : oui
 P 0905 : OUI ! / PAS DE LANGUE LOCALE !
 A15 0906 : non
 P 0907 : donc vous parlez DEUX LANGUES ! / français anglais
 [...]
 A15 0910 : ah ::: / je parle ::: / deux langues
 P 0911 : deux langues / d'accord ! / TRÈS BIEN ! [...]

Dans ces deux séries de séquence extraites du même corpus, l'enseignant invite respectivement l'apprenant A8 et l'apprenante A6 à formuler une question et à l'adresser respectivement à A11 et à A 15. Le monde simulé installé ainsi par chacune des questions (en A8 0680 et A6 0894) se transforme ensuite en monde réel de la classe par l'évaluation faite par l'enseignant (en P 0683 et P 0895). Puis, celui-ci pose une question concernant le « soi » de chaque apprenant(e) : cette question porte sur les programmes de télévision regardés par A8 dans son pays, le Mexique (en P 0683). Elle est aussi relative à la langue parlée par A15 avec sa famille, dans son pays natal le Nigéria (en P 0901). Cette classe se caractérise par l'hétérogénéité des pays d'origine et des langues maternelles des apprenants. On y observe ainsi une diversité de contextes construits autour du « soi » invoqué, diversité qu'on ne constate

pas dans les corpus recueillis en situation « hétéroglotte », ni dans la classe homogène en situation « homoglotte » aménagée spécialement pour nos apprenantes japonaises venues en France pour un séjour linguistique.

Ajoutons à ce sujet que dans cette activité didactique renvoyant au « soi » des apprenants, la vie que les apprenants mènent en dehors de la classe en situation « homoglotte », comme le projet de voyage que l'apprenante japonaise A3 dans le corpus 5 envisage pour la fin d'une semaine, est aussi l'objet du discours :

Extrait 22 (in Corpus 5)

- A6 1175 : où / vas-tu / en vacances ?
P 1176 : c'est très bien !
[...]
A6 1179 : Rikako
P 1180 : OÙ VAS-TU EN VACANCES ?
A3 1181 : euh :: / ce week-end ?
P 1182 : ouais ?
A3 1183 : je vais ::: / aller ?
P 1184 : très bien
A3 1185 : en Italie
P 1186 : vous allez aller en Italie ! (2s) OÙ ? / DANS QUELLE VILLE ?
(2s)
A3 1187 : é :: / <mirano/Milano>
P 1188 : À MILAN !
A3 1189 : à Milan
[...]
P 1192 : oui ? (rire) d'accord ! / Rikako / vous parlez italien ?
A3 1193 : non
P 1194 : non ?
A3 1195 : (rire)
P 1196 : comment vous allez communiquer ?
A3 1197 : euh :::
P 1198 : dans la rue avec des Italiens vous parlez quelle langue ? / japonais ?
As 1199 : (rire)
P 1200 : français ?
A3 1201 : euh
P 1202 : anglais ?

- A3 1203 : anglais
 P 1204 : anglais / d'accord ! / très bien [...]

À la question posée par l'apprenante A6 (en A6 1175), l'apprenante A3 prononce une réponse (en A3 1185) qui concerne son projet de voyage en Italie pour la fin de la semaine. À cette réponse, l'enseignant lui aussi réagit : il pose des questions détaillées relatives à la ville que A6 pense visiter (en P 1186) et aux langues avec lesquelles elle envisage de se débrouiller en Italie (en P 1196, 1198, 1200 et 1202). Tous ces propos prononcés sont moins simulés ou fictifs que réalistes, puisqu'au moment de la production de ces paroles, A3 est en France et se trouve en classe en milieu « homoglotte ».

3 Bilan et perspectives conclusives

L'observation des corpus menée sur l'intervention du macro-contexte externe de la classe de langue dans la construction du micro-contexte local discursif a permis de dégager certains points communs et certaines différences entre les classes selon la situation (« homoglotte » ou « hétéroglotte »). D'où nous pourrions émettre quelques hypothèses sur l'apprentissage du français chez les Japonais.

On a constaté des ressemblances entre les classes en milieux « homoglotte » et « hétéroglotte » liées à la construction discursive du micro-contexte fondée sur les propos de l'enseignant organisateur de la classe d'une part et sur les échanges tripartis en collaboration avec les apprenants d'autre part. Parallèlement, certaines différences ont été dégagées : elles sont repérables selon que la classe est homogène ou non par rapport à la langue maternelle des apprenants et/ou qu'elle est située en milieu « homoglotte » ou « hétéroglotte ». Si les apprenants sont tous de la même nationalité et possèdent la même langue maternelle, cette dernière – pareillement dans une certaine mesure à l'anglais – peut leur servir de langue véhiculaire régulatrice de problèmes d'apprentissage et facilitatrice pour la compréhension. Dans ce sens, la classe en milieu « homoglotte » constituée uniquement de Japonais (corpus 4) rejoint les classes en situation « hétéroglotte » (corpus 1 à 3), sauf que d'une manière générale, l'aptitude à communiquer avec les apprenants dans leur langue maternelle n'est pas une nécessité ou que cela n'est pas toujours

assuré par l'enseignant de la classe en milieu « homoglotte » constituée uniquement de Japonais (corpus 4) et ce, à la différence de l'enseignante native du second cas qui maîtrise la langue des apprenants (corpus 1 à 3). Côté apprenants : pour eux, une telle homogénéité relative à leur arrière-plan langagier constituerait un facteur rassurant, en ce sens que la menace de perdre la « face » (cf. Goffman, 1967) vis-à-vis d'un problème connu s'en trouve diminuée ; cela risque toutefois de les priver de l'occasion de tenter de parler dans la langue-cible même si leurs connaissances langagières n'ont pas encore atteint un niveau suffisant pour exprimer leur difficulté dans cette langue. De plus, en l'absence d'hétérogénéité dans les nationalités en classe et de la richesse culturelle découlant de celle-ci, les apprenants ont moins d'occasions de connaître ce qui relève de pays tiers (les langues pratiquées, les traits culturels, les coutumes, le savoir-vivre autochtones) et, qui plus est, moins de chances de savoir comment exprimer tout ceci en français.

Par ailleurs, on peut remarquer que les deux situations d'enseignement/apprentissage en question se ressemblent dans la mesure où pour entraîner les apprenants à s'exprimer dans la langue-cible et pour vérifier s'ils ont bien compris et appris l'usage des expressions enseignées, l'enseignant met en pratique des activités de simulation en leur faisant quelquefois se référer à leur « soi ». À cet égard, notons que le caractère réaliste, virtuel, imaginaire ou fictif de ces activités est déterminé en fonction du contexte immédiat de la classe : par exemple, un projet de voyage ou un vécu raconté par l'un des apprenants peut revêtir un caractère réaliste, virtuel, imaginaire ou fictif et être compris en tant que tel, selon que la classe est située en situation « homoglotte » ou « hétéroglotte ».

D'où quelques suggestions possibles par rapport à l'un des enjeux pédagogiques primordiaux connus en didactique du FLE au Japon qui repose sur l'interrogation suivante : à quel point un séjour linguistique dans des pays francophones favorise-t-il l'appropriation du français par les Japonais ? En réponse à cette question, on dira qu'un séjour linguistique leur permettrait d'activer, d'actualiser et de rendre réalistes les savoirs et les savoir-faire langagiers liés à la vie francophone que les apprenants ont acquis à travers, par exemple, des activités de simulation dans la classe en contexte « hétéroglotte », quitte probablement à rendre moins réalistes les savoir-dire en français

relatifs au quotidien japonais qu'ils ont vécu avant leur départ.

On ne s'approprie pas de langue étrangère sans faire de référence à des fragments du monde extrascolaire dans lequel se pratique cette langue. Apprendre une langue étrangère, c'est donc connaître ce monde extrascolaire ; c'est aussi tenter de sortir de la salle de classe pour, à court terme, récolter des bribes de la vie quotidienne qu'on pourra raconter par la suite dans des activités de simulation en classe et pour, à moyen ou à long terme, les rendre de nouveau vives dans le quotidien, lors de contacts d'un jour avec des natifs.

Reste à savoir combien les apprenants japonais tentent de parler le français en dehors de la classe lorsqu'ils l'apprennent en contexte « homoglotte » et comment les encourager à pratiquer plus la langue au quotidien dans un pays francophone. Ce sont des questions aussi incontournables lorsqu'on vise à relier l'analyse de l'impact des contextes sur la constitution du discours en classe de langue à la didactique du FLE, questions que nous n'avons pas traitées dans la présente recherche²⁹. Et aussi sur le plan pédagogique, il faudra les aborder à fond pour qu'on saisisse les configurations de l'apprentissage du FLE chez des Japonais dans leur totalité.

Références

- Abry, D. & Fiévet, M. (éds.), (2006), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Actes du 2^{ème} colloque international de l'ADCUEFE (Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers), organisé à Lille par l'ADCUEFE, 17-18 juin 2005, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Brown, P. & Fraser, C. (1979), « Speech as a marker of situation », in Scherer, K. R. & Giles, H. (eds.), *Social markers in speech*, Cambridge : Cambridge University Press, coll. « European Studies in Social Psychology », pp. 33-62.
- Claudel, C. (2004), « Transposition de la valeur des pronoms personnels des langues occidentales sur les instances interlocutives du japonais », *Les*

²⁹ À cet égard, nous avons remarqué ailleurs que certains Japonais résidant en France n'osent pas pratiquer le français en dehors de la classe à tel point qu'ils neutralisent la dichotomie entre milieux « homoglotte » et « alloglotte » (Ishikawa, 2006b).

- Cahiers du Français Contemporain*, 9, pp. 127-139.
- Cicurel, F. (1983), *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, Thèse de Doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, ronéotypé.
- Cicurel, F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris : CLE international.
- Cicurel, F. (1996), « L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les carnets du Cediscor*, 4, pp. 77-92.
- Cicurel, F. (2002), « Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues », in Cicurel, F. & Véronique, D. (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 179-194.
- Dabène, L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *ÉLA (Études de linguistique appliquée)*, 55, pp. 39-46.
- Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris : Hachette, coll. « F / Références ».
- Gajo, L. (2000), « Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements », *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz - Association Suisse de Linguistique Appliquée)*, 71, pp. 15-33.
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Éditions Didier, coll. « LAL (Langue et Apprentissage des Langues) ».
- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behaviour*, New York : Doubleday & Company.
- Gumperz, J. J. (1982), « Contextualization Conventions », in Gumperz, J. J., *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press, coll. « Studies in Interactional Sociolinguistics » 1, pp. 130-152.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin Éditeur, coll. « U », série « Lettres – Linguistique ».
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge: Massachusetts, Harvard University Press.
- Hymes, D. (1967), « Models of the interaction of language and social life », in

- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) (1972), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, revised edition of 1986, Oxford: Basil Blackwell, pp. 35-71.
- Ishikawa, F. (2002), *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle »*, Yokohama : Shumpûsha (thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, U.F.R. de Didactique du Français Langue Étrangère).
- Ishikawa, F. (2006a), « L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe », in Castellotti, V. & Chalabi, H. (éds.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Actes du colloque international : « Le français langue étrangère et seconde entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages didactiques en contexte », organisé à Tours par l'Institut des études françaises de Touraine et l'Université François-Rabelais de Tours, 4-6 septembre 2003, Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », pp. 133-143.
- Ishikawa, F. (2006b), « L'« alloglotté » de la classe de langue en milieu institutionnellement « homoglotte » : l'articulation entre le discours didactique et le quotidien des apprenants », in Abry, D. & Fiévet, M. (éds.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Actes du 2^{ème} colloque international de l'ADCUEFE (Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers), organisé à Lille par l'ADCUEFE, 17-18 juin 2005, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 55-68.
- Porquier, R. & Py, B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Les Éditions Didier, coll. « CRÉDIF/Essais ».
- Py, B. (2000), « Le discours comme médiations. Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », in Berthoud A.-C. & Mondada L. (dir.), *Modèles du discours en confrontation*, Bern : Peter Langue, coll. « Sciences pour la communication », 61, pp. 117-130.
- Schegloff, E. A. (1987), « Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections », in Alexander, J. C. & al. (eds.), *The Micro-Macro Link*,

- Berkeley and Los Angeles: University of California Press, pp. 207-234.
- Schegloff, E. A. (1992), « In another context », in Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press, coll. « Studies in the Social and Cultural Foundations of Language » 11, pp. 193-227.
- Sinclair, J. Mc. & Coulthard, R. M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- Trévisé, A. (1979), « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, Paris : Université de Paris VIII-Vincennes, pp. 44-52.
- Vion, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, coll. « Université », série « Communication ».

Annexe

Dans chaque corpus, l'enseignant(e) est nommé(e) P : les trois classes en situation « hétéroglotte » – dans une université japonaise – sont tenues par une enseignante suisse francophone (corpus 1, 2 et 3) alors que les deux cours en situation « homoglotte » – dans une école de langue – sont tenus par deux enseignants francophones « natifs » (corpus 4 et 5). Le nombre des apprenants participant à chaque classe est de 16 (corpus 1), de 7 (corpus 2) et de 15 (corpus 3). Par ailleurs, 15 étudiantes – toutes japonaises – participent à la classe dans le corpus 4, alors qu'il y a 15 apprenants de diverses nationalités dans le corpus 5. Le nombre d'heures enregistrées sont respectivement comme suit : 91 minutes 26 secondes (corpus 1), 77 minutes 57 secondes (corpus 2), 81 minutes 36 secondes (corpus 3), 51 minutes 28 secondes (corpus 4) et 69 minutes 7 secondes (corpus 5). Dans chacun des cinq corpus, A1, A2, ... indiquent des apprenant(e)s. As signifie l'ensemble des apprenantes et An, un(e) apprenant(e) non-identifié(e). Le chiffre suivant P, A1, A2, ..., indique le tour de parole dans la totalité de chaque corpus. Par souci déontologique, nous avons remplacé le nom de chaque étudiant(e) par un pseudonyme. Les conventions de transcription sont les suivantes :

?	intonation montante
/	petite pause
(Xs)	pause de X secondes (" X " est le chiffre qui montre la durée)
:, ::, :::	allongement de la syllabe (le nombre des signes « : » est proportionnel à la longueur)
OUI ? / maiSON !	accentuation d'un mot ou d'une syllabe (la partie est mise en majuscule)
"la bibliothèque"	actualisation verbale d'un mot ou d'une expression écrit(e) (mis entre les signes " ")
<i>it</i>	mots ou expressions prononcé(e)s dans une langue autre que le français (mis en italiques)
seman, connaiséron	transcription phonétique (en caractères gras), soit d'une série acoustique non repérable comme mot ou comme morphème(s), soit d'une partie de verbe mal conjugué (l'accent sur un e montre que cet e n'est pas un e caduc, ni un e muet)
<travail / travaille>	série acoustique incertaine
A4 02 : beau <u>beau</u> P 03 : <u>BELLE</u>	chevauchement de paroles (souligné)

* Nous exprimons nos remerciements à l'école de langue, à l'université ainsi qu'à tous les enseignants et à tous les apprenants apparaissant dans les corpus pour leur permission généreuse de filmer les classes, de même que pour leur contribution chaleureuse à notre recherche.

* Le présent article est issu des résultats de la recherche en groupe franco-japonais menée sous l'égide de la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) ainsi que de l'Égide française. La recherche bénéficie du fonds de leur programme : « SAKURA » (en 2007-2008) et est intitulée : « L'appropriation du français par des apprenants japonais à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langue : une recherche comparative sur les processus d'acquisition en contextes "homoglotte" et "alloglotte" ». L'auteur est le responsable de l'équipe japonaise.

(Université Rikkyo & Delca-Diltec (Paris III))

La lecture en FLE en contexte universitaire vietnamien : Tentative d'explication des problèmes de son enseignement

Vo VAN Chuong

Résumé

Dans le contexte du renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement à l'université, au Vietnam, la compétence de lecture en FLE présente des enjeux importants alors que son enseignement se trouve dans une situation critique. Pourquoi cette situation ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons d'abord fait un tour d'horizon des travaux de recherche antérieurs pour connaître l'état actuel des connaissances sur le sujet et formuler notre hypothèse de recherche. Ensuite, nous avons réalisé une enquête par questionnaires écrits auprès des enseignants et des étudiants des grands départements du français du pays, et analysé de la manière la plus approfondie possible les données recueillies concernant chacune des composantes de la situation didactique en question. Notre objectif était de trouver la (les) cause(s) profonde(s) de cette situation pour proposer une intervention didactique adéquate en vue d'y remédier plus efficacement.

Mots clefs

Lecture en FLE, étudiants vietnamiens, problèmes d'enseignement, situation didactique, contenu d'enseignement.

1 Introduction

Le système éducatif vietnamien, notamment au niveau universitaire, est en plein mouvement de renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement. De nombreux didacticiens, pédagogues et enseignants sont mobilisés pour promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques valorisant le dynamisme des étudiants et les amenant à être autonomes dans leurs études.

Dans un tel contexte, la compétence de lecture en FLE présente des enjeux importants pour les étudiants vietnamiens des départements de français. Considérée comme une compétence indispensable pour la documentation, elle est pour eux un des facteurs de réussite dans leur apprentissage des ma-

tières de spécialité du programme de formation. De plus, puisque le Vietnam se trouve géographiquement très éloigné des pays où le français est parlé, elle constitue à la fois une modalité privilégiée d'approche de cette langue et le moyen le plus efficace pour découvrir la culture véhiculée par celle-ci.

Or, en tant que praticien sur le terrain, nous constatons que l'enseignement de cette compétence se trouve actuellement dans une situation critique. En effet, les enseignants sont souvent démunis face à la persistance de l'habitude de lecture mot à mot chez les étudiants, non seulement chez les débutants mais aussi chez les plus avancés, et face à leur dépendance au dictionnaire (le plus souvent français-vietnamien). Par ailleurs, par leur enseignement, les enseignants ne parviennent qu'à faire comprendre aux étudiants des textes éparpillés dans différents manuels de FLE sans être capables d'instaurer à long terme chez eux des méthodologies d'approches de textes utilisables en autonomie dans des situations de lecture inédites.

Une telle situation prive nos étudiants des atouts importants, mentionnés plus haut, qu'apporte la lecture en FLE. Elle freine considérablement les projets de réforme des enseignants des matières de spécialité. Il apparaît dès lors évident que l'enseignement de la lecture en FLE doit être le premier à connaître des innovations pour être plus apte à former de bons lecteurs autonomes, et pour apporter par là une pierre fondamentale à l'innovation dans les autres matières.

Guidé par un désir d'innovation dans cet enseignement, nous voulons chercher à comprendre la (les) cause(s) profonde(s) de la situation problématique constatée pour proposer une intervention didactique adéquate en vue d'y remédier plus efficacement.

2 De l'étude des travaux antérieurs à l'hypothèse de recherche

Pour trouver des éléments de réponse à notre questionnement, nous avons été amené à consulter les travaux de recherche antérieurs pour nous renseigner sur ce qu'ils disent de la situation étudiée et les remèdes et propositions qu'ils ont apportés, et surtout pour chercher à comprendre pourquoi ils semblent avoir eu peu de répercussion à ce jour sur cette situation.

Dans les lignes qui suivent, nous essayerons d'examiner les deux grands travaux de recherche qui ont été réalisés dans ce domaine jusqu'alors.

2.1 Le premier travail (Nguyen Xuan, 1998)

Cette thèse est intitulée « *L'enseignement du sens étranger. Regards sur l'enseignement de la compréhension écrite à un public de futurs enseignants de français au Vietnam* ». Elle étudie la situation d'enseignement/aprentissage de la lecture en FLE au sein du département de français de l'Université de Pédagogie d'Ho Chi Minh-ville en vue de déceler, grâce à une enquête menée auprès du corps enseignant et de l'ensemble des étudiants du département, les causes du mauvais fonctionnement de cet enseignement/aprentissage.

Selon les résultats de cette recherche, les causes principales de mauvais fonctionnement se trouvent dans les pratiques d'enseignement des enseignants : celles-ci consistent en l'application au pied de la lettre du principe de l'approche globale sans tenir compte des caractéristiques du public, et mettent l'accent sur l'acquisition du savoir-faire tout en laissant celle du savoir à la charge des étudiants (Nguyen Xuan, 1998, pp. 418-419). Les résultats précisent aussi que le public d'étudiants en question se caractérisait par un manque d'autonomie et de connaissances à la fois générales, linguistiques et culturelles.

En terme de solutions, la thèse en propose une multitude. Mais ce qui paraît le plus essentiel est qu'elle réclame plus de prise en compte des spécificités du public dans les pratiques pédagogiques, plus d'importance accordée aux savoirs, notamment aux savoirs linguistiques, à côté des compétences pratiques, et une harmonisation entre les approches didactiques, communicative et traditionnelle, et entre les différentes pratiques de classe (*op. cit.*, pp. 451-452).

À propos des limites de cette thèse, nous avons remarqué que si le côté enseignant et le côté étudiant y sont analysés de manière approfondie, et, si une très grande majorité de ses propositions didactiques portent sur ces deux éléments, il est regrettable que l'étude du contenu d'enseignement et les propositions pour son amélioration ne soient restées qu'à la surface des choses. De plus, les solutions envisagées ne restent qu'au niveau des principes méthodologiques sans être concrétisées pour leur opérationnalisation, ce qui explique, nous semble-t-il, leur imprégnation difficile dans les pratiques d'enseignement des enseignants sur le terrain. Par ailleurs, bien des propositions

méthodologiques s'avèrent discutables, telles celles relatives à l'objectif de formation de lecteurs autonomes, à la conception du programme d'enseignement ou à l'assurance de la cohérence de celui-ci et des pratiques de classe des enseignants. En effet, peut-on être certain de pouvoir doter un étudiant d'une compétence de lecture autonome seulement en lui « [faisant] comprendre » des textes « par le recours à divers procédés d'élucidation sémantique » ou en le « [rendant] actif dans l'activité de reconstruction du sens textuel » (*op. cit.*, p. 433) ? Un programme d'enseignement sera-t-il vraiment bon s'il « ne peut se construire que sur la base des informations sur les caractéristiques des élèves, notamment leur «biographie langagière» et leur «capitaux sociaux culturels», le temps dont on dispose en classe, le temps dont les élèves disposent en dehors de la classe, le matériel pédagogique destiné à l'usage de la collectivité [il s'agit souvent de documents ou d'activités extraits des manuels d'apprentissage du FLE] » (*op. cit.*, p. 437), sans être prioritairement fondé sur les stratégies et les méthodes de lecture autonome à développer ? « Assurer une cohérence certaine au programme d'enseignement et aux pratiques de classes des professeurs » en s'appuyant essentiellement sur « l'interdépendance des matières [matières de pratique de la langue et cours théoriques et méthodologiques] » (*op. cit.*, p. 440) ne se fera-t-il pas au détriment de la cohérence interne de la matière en question ? Entre la cohérence interne de chaque matière et l'interdisciplinarité de celle-ci avec les autres du programme de formation, qu'est-ce qui est le plus avantageux ?

2.2 Le second travail (Pham, 2001)

Cette seconde thèse a pour titre « *Lire en FLE. Problématique générale et questions propres au secondaire vietnamien* ». Il s'agit aussi d'une thèse liée à la problématique générale de l'enseignement de la lecture en FLE au Vietnam mais portant sur un public d'apprenants autre que le nôtre : celui d'élèves du secondaire. Elle se propose de chercher à comprendre ce qui a poussé une très grande majorité des élèves en question à « traduire tout le temps en lisant en français, même après plusieurs années d'apprentissage de cette langue » (Pham, 2001, p. 11).

Après avoir analysé le manuel en usage, les effets possibles de la langue vietnamienne sur la lecture en FLE et l'enquête par questionnaires écrits réalisée auprès des enseignants et des élèves, l'auteur parvient à la conclusion

suyvante : ce sont les propres représentations des élèves, les automatismes de la langue maternelle et les carences et incohérences dans l'enseignement qui maintiennent les élèves dans la traduction (*ibid.*, p. 385). Concrètement, les représentations des élèves sont très marquées par « l'idée que la bonne lecture en FLE est toujours une lecture linéaire et studieuse, et que le passage par la langue maternelle est quasi une obligation en vue d'une compréhension détaillée, exhaustive » (*ibid.*, p. 384). Les élèves ont aussi de vrais problèmes avec les aspects linguistiques et textuels du français, ce qui empêche une construction directe du sens des textes en français (*ibid.*, p. 384). Quant à l'enseignement, il est peu adapté à la situation : le manuel ne prend pas en compte les représentations et les habitudes des élèves et des enseignants et donne des indications pédagogiques contradictoires avec ce qu'il préconise ; les enseignants manquent cruellement de savoir-faire langagiers, méthodologiques et pédagogiques (*ibid.*, p. 385). Pour faire évoluer la situation, l'auteur propose de nombreuses solutions. Mais ce qui lui semble crucial est de « réfléchir sérieusement à des pratiques qui permettent de consolider l'acquisition linguistique des élèves et de l'orienter vers le textuel » (*ibid.* p. 388).

Puisque cette recherche ne porte pas sur la même situation didactique que la nôtre, elle est peu enrichissante pour notre interrogation actuelle. Pourtant, sa consultation nous est bien utile, car elle nous donne matière à réflexion sur la situation qui fait l'objet de notre étude. En particulier, puisque la plupart des élèves de français du secondaire deviendront plus tard étudiants des départements de français et feront donc partie de notre public visé, les résultats de recherches concernant leurs représentations, leurs habitudes de lecture, leurs difficultés, ainsi que l'enseignement dont ils bénéficieraient sont très informatifs sur le profil et les caractéristiques de nos étudiants. Par ailleurs, comme le phénomène de lecture-traduction chez les élèves est aussi souvent constaté chez nos étudiants, il y a, pour nous, tout intérêt à considérer les solutions didactiques proposées dans cette thèse. Par rapport à la précédente, les solutions méthodologiques proposées dans cette thèse sont plus contextualisées, plus concrètes et plus opérationnelles, ce qui rend leur application plus facile. Pourtant, un certain nombre de points restent encore à développer. Bien que l'auteur affirme que les compétences linguistiques et textuelles devraient constituer « les vrais contenus à enseigner

et à développer prioritairement » (*op. cit.*, p. 386), ces contenus n'ont pas été détaillés, explicités et élaborés pour faire l'objet d'un enseignement systématique, mais abordés par-ci par-là au gré des textes du manuel. Il en est de même pour la compétence de lecture autonome : d'un côté, l'auteur insiste sur le fait que « la méthode de lecture » est « primordiale » (*op. cit.*, p. 388), mais de l'autre, la démarche pédagogique qu'il préconise consiste essentiellement à proposer aux élèves des aides ponctuelles, contextualisées et implicites pour faciliter leur compréhension des textes plutôt que pour développer une compétence de lecture autonome. Il nous semble qu'ici l'auteur n'a pas pu aller jusqu'au bout de ses idées car ses marges de manœuvre étaient très limitées par les contraintes liées à l'application obligatoire du manuel en usage sur le terrain. Un autre reproche qu'on peut adresser à l'auteur de cette thèse est que, tout en critiquant les pratiques de classe résultant des « mélanges de plusieurs tendances didactiques différentes » (*op. cit.*, p. 405), il envisage, à son tour, des stratégies d'enseignement éparpillées au lieu de les unifier dans une approche didactique bien cohérente et bien fondée. Une telle unification servant d'appui théorique pour les enseignants sera indispensable si l'on souhaite transformer les représentations, les habitudes et les pratiques des enseignants, comme le préconise l'auteur.

2.3 L'hypothèse de recherche

Un tour d'horizon des travaux de recherche antérieurs nous a permis de connaître l'état actuel des connaissances sur le sujet que nous allons traiter. D'une manière concrète, comme nous l'avons vu, il y a eu jusqu'à présent très peu de recherches menées en profondeur sur l'enseignement de la lecture en FLE pour le public d'apprenants vietnamiens. Bien que s'intéressant à des niveaux d'enseignement différents, ces recherches se rapprochent beaucoup. Elles proposent toutes, comme solution importante pour remédier aux problèmes existant sur le terrain, de mettre plus l'accent sur le renforcement de la compétence linguistique des apprenants. Il nous semble qu'il s'agit d'une proposition qui convient au public d'apprenants en question. Par contre, les moyens qu'elles ont prévus nous semblent peu efficaces pour accompagner les apprenants dans le développement de leur compétence de lecture autonome en FLE. La question de cohérence de l'enseignement n'a pas été non plus résolue de manière satisfaisante. De plus et surtout, leurs analyses et leurs

propositions de solutions sont le plus souvent centrées sur les attitudes, savoirs et savoir-faire des étudiants et des enseignants. On n'y trouve pas vraiment de projets d'intervention concrète axée sur les programmes d'enseignement bien que ceux-ci aient été évoqués comme problématiques, en tout cas pas moins que les éléments précédemment cités.

De ce qui précède, nous constatons qu'il nous reste beaucoup à faire pour améliorer la situation actuelle. Mais pour connaître ce qui se passe dans les faits – et ce depuis les travaux mentionnés ci-dessus –, il nous faut mener de nouvelles investigations sur le terrain. Puisque, le contenu d'enseignement joue, dans le « triangle didactique » (Houssaye, 1988, 2005 ; Legendre, 1988), le rôle important de lieu de rencontre des caractéristiques des apprenants, des objectifs d'enseignement et des choix didactiques et méthodologiques alors que les problèmes existants le concernant n'ont pas été traités en profondeur, nous pouvons supposer que les problèmes de fond du terrain devraient se trouver dans ce troisième pôle du triangle didactique, un pôle souvent délaissé par les travaux de recherche antérieurs. A partir de là, nous formulons comme suit une hypothèse pour notre investigation sur le terrain : un contenu d'enseignement mal conçu serait la cause profonde de la situation problématique constatée.

3 L'enquête et les résultats de son analyse

3.1 La présentation de l'enquête

Pour mener notre interrogation sur les problèmes de l'enseignement de la lecture en FLE à l'université et mettre à l'épreuve notre hypothèse de recherche, nous avons réalisé, lors de l'année universitaire 2005-2006, une enquête par questionnaires écrits auprès de 252 étudiants (21 %) et de 55 enseignants (49 %) des 4 grands départements de français du pays (Hanoi, Hue, Ho Chi Minh-ville et Cantho).

Par cette enquête, nous voulions recueillir des informations concernant les quatre composantes de la situation didactique étudiée, à savoir l'enseignant, l'étudiant, le contenu d'enseignement et les contraintes institutionnelles. Plus précisément, dans les questionnaires, nous avons centré nos questions sur les particularités des étudiants, les représentations des enseignants, le contenu d'enseignement, les stratégies d'enseignement, les contraintes ins-

titutionnelles ainsi que les aspirations des étudiants et des enseignants.

Les données recueillies ont été d'abord traitées par le logiciel Sphinx Plus, puis analysées en vue de mettre en évidence ce qui va et ce qui ne va pas dans la situation. A partir de là, nous avons dressé un bilan de l'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE actuellement pratiqué sur le terrain et étudié de près ses aspects négatifs afin de faire ressortir par là les raisons profondes qui ont rendu cet enseignement/apprentissage problématique (*cf.* Vo Van, 2007).

3.2 Les résultats obtenus

3.2.1 Les particularités des étudiants

- Les caractéristiques favorisant l'apprentissage de la lecture en FLE

- La majorité des étudiants ne manquent pas d'expérience de lecture en langue maternelle.

- La plupart des étudiants considèrent l'usage du dictionnaire pendant la lecture comme un mauvais comportement de lecteur et sont parfaitement conscients des effets négatifs de ce comportement.

- Les étudiants souhaitent majoritairement que leur enseignant du cours de lecture mette davantage l'accent sur les connaissances textuelles, et la plupart d'entre eux comprennent assez bien le rôle important de ce type de connaissances dans le développement de leur compétence de lecture.

- Les caractéristiques faisant obstacle à l'apprentissage de la lecture en FLE

- Bon nombre d'étudiants ont une représentation assez problématique de la matière à apprendre. Pour eux, s'ils suivent un cours de lecture en FLE, c'est pour acquérir avant tout des connaissances linguistiques et socio-culturelles. Il est à noter que les connaissances linguistiques dont il est question ici sont essentiellement des connaissances lexico-morpho-syntaxiques, et rarement des connaissances textuelles. Quant à l'objectif privilégié de l'apprentissage de la lecture en FLE – celui d'acquisition des stratégies et des méthodes de lecture –, il est perçu seulement par une petite minorité des étudiants.

- Les étudiants conçoivent, dans la majorité des cas, la lecture-compréhension comme une réception passive d'un texte, où le lecteur décode de manière exhaustive et linéaire toutes les données linguistiques de celui-ci pour retrouver son sens transmis par l'auteur.

- La plupart des étudiants ont une représentation erronée ou lacunaire vis-à-vis de l'image du bon apprenti-lecteur. Ils considèrent, par exemple, comme bon apprenti-lecteur quelqu'un qui a de bonnes notes, qui parvient à une bonne compréhension des textes lus, qui lit couramment à haute voix, qui a une bonne compétence de traduction du FLE en langue maternelle ou qui a de bonnes connaissances linguistiques et socio-culturelles. Seuls très peu d'entre eux ont une vision correcte de l'image : pour ceux-ci, un bon apprenti-lecteur est quelqu'un qui sait utiliser des stratégies et des méthodes de lecture.

- La majorité des étudiants sont de faibles ou moyens lecteurs à la fois en langue maternelle et en FLE. Leur répertoire de stratégies de lecture dans les deux langues est bien pauvre : ils utilisent la lecture studieuse comme stratégie principale pour la compréhension des textes.

- Lors de la lecture d'un texte, les étudiants éprouvent souvent des difficultés aussi bien dans le traitement des opérations de bas niveau que dans le traitement des opérations de haut niveau. Ils ont également des difficultés de compréhension à la fois au niveau local et au niveau global des textes.

- Les étudiants sont nombreux à trop compter sur les connaissances lexico-morpho-syntaxiques pour la compréhension des textes et à trop se préoccuper de la compréhension détaillée au détriment de la compréhension globale.

- Les étudiants ont souvent recours au dictionnaire lorsqu'ils rencontrent des mots inconnus pendant leur lecture.

- La plupart des étudiants ont des connaissances lexico-morpho-syntaxiques, textuelles et socio-culturelles insatisfaisantes.

3.2.2 Les représentations des enseignants

- Les représentations positives

- Les représentations des enseignants vis-à-vis de la matière à enseigner sont plus ou moins conformes à ce que les didacticiens de la discipline en disent : l'objectif d'enseignement des stratégies et des méthodes de lecture prime sur les autres.

- Les représentations des enseignants par rapport aux objectifs finaux de leur enseignement concordent globalement avec celles qu'ils ont de la matière à enseigner.

- L'image que les enseignants se font de leur public d'étudiants correspond à ce qu'il est en réalité, ce qui montre que les enseignants perçoivent bien les particularités de leurs étudiants.

- *Les représentations problématiques*

- Il y a, chez beaucoup d'enseignants, confusion entre activité de lecture et enseignement de la lecture.

- Le type de connaissances textuelles est très peu présent dans les représentations des enseignants lorsque ceux-ci parlent de la matière à enseigner et de son contenu d'enseignement.

- Dans leurs représentations au regard des objectifs de l'enseignement de la lecture en FLE, les enseignants se préoccupent peu du développement systématique d'une compétence de lecture autonome chez leurs étudiants, mais s'intéressent plutôt à des stratégies et des techniques permettant de résoudre des problèmes précis de compréhension.

- La majorité des enseignants confondent le contenu d'enseignement et les textes supports de cours.

3.2.3 Le contenu d'enseignement

- *Les aspects positifs*

- Selon les étudiants, les thèmes des textes supports du cours de lecture à l'université sont plus variés que ceux des cours antérieurs.

- L'institution exerce très peu de contraintes sur les enseignants dans la détermination du contenu d'enseignement.

- Les enseignants n'ignorent pas les aspects négatifs du contenu d'enseignement qu'ils élaborent ou utilisent actuellement.

- *Les aspects négatifs*

- Du fait des représentations erronées des enseignants, les textes supports de cours sont souvent confondus avec le contenu d'enseignement proprement dit.

- Le contenu d'enseignement n'est pas clairement défini au préalable. Les modes de conception utilisés par les enseignants laissent beaucoup de place à l'improvisation et posent de gros problèmes au niveau de la cohérence, de la progression et de la qualité de l'enseignement.

- L'élaboration du contenu d'enseignement est la plupart du temps guidée, non pas par les objectifs proprement dits de l'enseignement, c'est-à-dire

le développement des stratégies et des méthodes de lecture autonome, mais par les thèmes et/ou le degré de difficulté des textes supports. La progression du contenu d'enseignement en tant que telle n'existe pas.

- Globalement, le contenu d'enseignement est jugé plutôt négatif par les étudiants. La plupart des critiques faites par ceux-ci sont d'ailleurs approuvées par les enseignants.

- Les textes supports sont souvent critiqués pour leur inactualité, leur inadéquation au niveau linguistique des étudiants, leur nombre limité, leurs thèmes peu liés aux centres d'intérêt des étudiants et leur types (ou genres ?) peu variés.

- En ce qui concerne le contenu d'enseignement proprement dit, l'enseignement des stratégies et des méthodes de lecture ainsi que l'enseignement des connaissances textuelles sont largement négligés pour laisser place à l'enseignement des connaissances lexico-morpho-syntaxiques et socio-culturelles. Les activités proposées, plus souvent de lecture que d'apprentissage de la lecture, sont trop répétitives pour un niveau d'apprentissage donné, mais aussi lorsque l'on passe d'un niveau à l'autre.

3.2.4 Les stratégies d'enseignement

- *Les aspects positifs*

- Les méthodes d'enseignement de la lecture en FLE à l'université évoluent dans le bon sens par rapport à celles appliquées dans les enseignements antérieurs.

- Globalement, les enseignants saisissent plus ou moins l'esprit des deux approches didactiques de référence incontournables de l'enseignement de la lecture en FLE : l'approche globale de Moirand (1979, 1980) et la démarche interactive de Cicurel (1991).

- Les enseignants ont leur mot à dire dans la détermination de leurs stratégies d'enseignement.

- La plupart des enseignants font preuve d'efforts pour tenir compte, dans leurs stratégies d'enseignement, des difficultés de lecture des étudiants.

- Ils font aussi preuve d'éclectisme dans le choix de leurs stratégies d'enseignement.

- Ils sont également conscients des aspects négatifs qu'il convient d'améliorer dans leurs stratégies d'enseignement.

- *Les aspects négatifs*

- Il manque une orientation didactique clairement définie pour toute l'équipe d'enseignants de lecture d'un département ainsi que pour chacun d'entre eux.

- La plupart des enseignants ne saisissent pas les objectifs propres à l'enseignement de la lecture en FLE.

- Une grande majorité des enseignants centrent trop leur enseignement sur les objectifs de compréhension et d'acquisition des connaissances linguistiques et socio-culturelles, et délaissent l'objectif d'enseignement des stratégies et des méthodes de lecture alors que celui-ci devrait être mis au premier plan.

- L'enseignement reste encore trop centré sur les connaissances lexico-morpho-syntaxiques au détriment des connaissances textuelles.

- L'impact de l'enseignement sur la compétence de lecture des étudiants est moins visible que l'influence de leurs habitudes de lecture en langue maternelle.

- Les enseignants ne s'attachent pas à prévoir, dans leurs stratégies d'enseignement, une progression pour le développement des stratégies et des méthodes de lecture des étudiants.

- Les stratégies d'enseignement mises en œuvre sont inefficaces pour doter les étudiants d'une compétence de lecture autonome : soit elles leur apportent trop d'aides ponctuelles et contextualisées pour faciliter la compréhension immédiate des textes et les rendent, par conséquent, trop dépendants du guidage des enseignants ; soit elles ne les aident pas suffisamment.

- Les méthodes d'enseignement des enseignants sont aussi critiquées pour être trop ennuyeuses et monotones, et pour ne pas inciter les étudiants à participer au cours.

3.2.5 Les contraintes institutionnelles

Dans la situation didactique analysée, les contraintes que les institutions exercent sur les enseignants sont très minimes. Ceux-ci ont beaucoup de liberté dans la détermination de leur contenu et de leurs stratégies d'enseignement.

Cette situation ne présente pourtant pas seulement des avantages, mais aussi des inconvénients.

D'un côté, elle est favorable aux initiatives d'innovation de la part des enseignants. Elle permet également à ceux-ci d'adapter leur cours aux caractéristiques de leurs étudiants. Mais de l'autre, elle ne garantit pas la qualité, la cohérence et la stabilité de l'enseignement en favorisant facilement l'improvisation, notamment dans un contexte où la plupart des enseignants n'ont pas beaucoup de temps à consacrer à la préparation de leur cours. Elle peut de plus mettre en difficulté les jeunes enseignants inexpérimentés en les privant des expériences des collègues chevronnés, ou favoriser parfois le retour à des méthodes d'enseignement bien obsolètes qu'utilisent encore certains enseignants.

3.2.6 Les aspirations des étudiants et des enseignants

- Une grande majorité des étudiants et des enseignants éprouvent la nécessité d'innovations pour améliorer la situation actuelle.

- Dans l'ensemble, les propositions d'innovations des étudiants et celles des enseignants convergent assez bien et concernent presque tous les aspects négatifs soulignés plus haut à propos du contenu et des stratégies d'enseignement.

3.3 Discussion

Comme nous l'avons vu dans le bilan ci-dessus, l'enseignement de la lecture en FLE pour le public d'étudiants vietnamiens dans les départements de français où nos enquêtes ont été menées est presque inefficace pour motiver les étudiants dans leur apprentissage, pour recentrer leur apprentissage sur les bons objectifs, pour faire changer leurs représentations erronées et pour améliorer leur compétence de lecture autonome. Mais pourquoi cette inefficacité ? Proviend-elle des étudiants, des enseignants ou du contenu d'enseignement ?

Les étudiants, avec les particularités qui leur sont propres, y sont certes pour quelque chose. Mais, dans ce cas précis, nous sommes fortement convaincu qu'il ne s'agit pas d'une raison fondée pour justifier l'échec car nous avons bien vu plus haut que l'enseignement donné aux étudiants est, lui-même, mal conçu et mal centré, tant du point de vue du contenu que du point de vue des stratégies d'enseignement, et qu'il est dès lors loin d'être assez satisfaisant pour pouvoir mettre tout sur le compte des étudiants.

Cela dit, il nous faut nous tourner vers les deux autres pôles du triangle

didactique, c'est-à-dire le pôle « enseignants » et le pôle « contenu d'enseignement », pour chercher la réponse. A la lecture du bilan d'enquête, nous sommes persuadé que ce ne sont pas non plus les représentations, ni les compétences professionnelles des enseignants qui sont à l'origine de l'échec de l'enseignement, car elles sont relativement satisfaisantes selon les données recueillies. Rappelons que la plupart des enseignants maîtrisent assez bien les aspects théoriques de la didactique de la lecture en FLE et sont assez conscients des particularités de leurs étudiants et des limites de leur pratique d'enseignement.

Par contre, nous avons des preuves suffisamment solides pour remettre en cause le contenu d'enseignement et affirmer que les problèmes rencontrés sur le terrain proviennent principalement de ce pôle. En effet, comme nous le savons tous, le contenu d'enseignement est l'élément le plus central d'une didactique disciplinaire. Il traduit, à travers sa sélection et sa présentation, à la fois la prise en compte des particularités des apprenants, des spécificités et des objectifs de la matière à enseigner, et les stratégies d'enseignement préconisées. Cela pour dire jusqu'à quel point le contenu d'enseignement est déterminant dans la mise en œuvre d'un enseignement et que son élaboration exige un investissement énorme en temps et en efforts de la part des concepteurs. Or dans la situation didactique étudiée, d'un côté, l'institution laisse aux enseignants trop de liberté, donc de responsabilité, dans leur pratique d'enseignement. Le contenu d'enseignement n'est, le plus souvent, nullement prédéfini et dépend beaucoup de l'improvisation personnelle de chacun des enseignants. De l'autre, la plupart de ceux-ci doivent enseigner en même temps plusieurs matières, plusieurs types de cours dans plusieurs institutions et à des étudiants de différents niveaux, ce qui fait qu'ils n'ont pas assez de temps pour s'investir comme il le faut dans la conception de leur cours. Une telle contradiction entre le manque d'investissement des enseignants et la liberté que l'institution leur donne ne favorise guère leur travail d'élaboration du contenu d'enseignement et rend la situation plutôt néfaste que bénéfique. Les représentations erronées chez les enseignants ont, dans un tel contexte, d'autant plus de conditions favorables pour exercer leur influence négative sur la pratique de leur enseignement. Et si nous regardons de près les aspects négatifs évoqués dans le bilan d'enquête au sujet du contenu d'enseignement,

nous constaterons que la plupart d'entre eux sont essentiellement liés au fait que le contenu d'enseignement est laissé dans l'imprécision par l'institution. Effectivement, dans les conditions de travail telle qu'elles ont été décrites, il est bien difficile pour les enseignants de pouvoir élaborer pour eux-mêmes un contenu d'enseignement mûrement réfléchi malgré leurs compétences professionnelles. L'analyse des données recueillies par l'enquête nous a montré que la plupart des enseignants, par manque de temps et d'investissement personnel, recourent souvent à des matériels didactiques tout faits dont ils disposent au lieu de partir des objectifs d'enseignement fixés, des particularités de leur public d'étudiants et des stratégies d'enseignement adéquates pour construire et structurer leur cours. De cette façon, dans leur pratique d'enseignement, les enseignants se laissent plutôt emporter par les choix théoriques –souvent hétérogènes–, des concepteurs de matériels didactiques empruntés, que guider par les choix qui leur sont propres. L'enseignement mis en œuvre manque donc de bien-fondé dès la phase de détermination de son contenu. Et de là découlent la plupart des problèmes majeurs de l'enseignement que nous avons soulignés dans le bilan d'enquête, tels que le manque de cohérence et de progression du cours, le détournement des objectifs d'enseignement, l'inefficacité des stratégies d'enseignement, la médiocrité des résultats d'apprentissage des étudiants... Le contenu d'enseignement mal conçu est ainsi l'élément clé des problèmes caractérisant la situation didactique que nous étudions. Notre hypothèse est donc validée.

4 Conclusion

Grâce à une analyse approfondie des composantes de notre situation didactique, nous sommes jusqu'ici parvenu à faire apparaître le facteur qui est à l'origine des problèmes majeurs existant sur le terrain. Ce facteur réside dans les imperfections du contenu d'enseignement, un contenu le plus souvent mal fondé dès la phase de sa détermination et nullement prédéfini faute de conditions de travail satisfaisantes et, par conséquent, de réflexion et d'investissement personnel de la part des enseignants. Dès lors, il faudra partir de cet élément clé si l'on souhaite intervenir pour améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture en FLE à l'université.

Concrètement, d'après nous, il serait urgent de chercher à mieux cadrer

la pratique d'enseignement des enseignants afin de réduire leur improvisation dans la conception de leur cours – la principale cause des problèmes –, d'alléger leurs tâches et de mieux les seconder dans la mise en œuvre de leur enseignement. Pour cela, les didacticiens devront mener une réflexion didactique approfondie sur le contenu d'enseignement et structurer ce dernier en un programme d'enseignement bien cohérent et progressif avec des objectifs, un contenu d'enseignement et des stratégies d'enseignement clairement définis au préalable et appropriés aux particularités du terrain¹. Quant aux enseignants, dans leur pratique, ils se serviront de ce programme commun pour orienter leur enseignement tout en l'adaptant au contexte singulier de leurs classes, au niveau de connaissances et aux expériences de leurs étudiants. Une telle stratégie d'intervention permettrait, nous semble-t-il, à chaque enseignant et à chaque équipe d'enseignants d'assurer une bonne structuration et un bon fonctionnement de leur enseignement en dépit de leur manque de temps et d'investissement personnel.

Références

- Cicurel, F. (1991), *Lectures interactives*, Paris : Hachette.
- Houssaye, J. (1988), *Le triangle didactique*, Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (2005), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.
- Legendre, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Larousse.
- Lehmann, D. & Moirand, S. (1980), « Une approche communicative de la lecture », *Le français dans le monde*, n° 153, pp. 72-79.
- Moirand, S. (1979), *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLE International.
- Nguyen Xuan, N. H. (1998), *L'enseignement du sens étranger. Regards sur l'enseignement de la compréhension écrite à un public de futurs enseignants de français au Vietnam*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Dir. Cortès, J., Université de Rouen.
- Pham, D. S. (2001), *Lire en FLE. Problématiques générales et questions pro-*

¹ Notre réflexion relative à cette question du contenu d'enseignement sera présentée de manière détaillée dans Vo Van (à paraître).

pres au secondaire vietnamien, Thèse de Doctorat Nouveau Régime,
Dir. Delamotte-Legrand, R., Université de Rouen.

Vo Van, Ch. (2007), *La lecture en FLE chez les étudiants vietnamiens. Contribution pour une nouvelle stratégie d'enseignement et d'apprentissage*, Thèse de Doctorat, Dir. Lane, Ph., Université de Rouen.

Vo Van, Ch. (à paraître), « La lecture en F.L.E. chez les étudiants vietnamiens. Proposition d'innovation dans son contenu d'enseignement », *Actes du séminaire régional francophone de recherche-action « Conception des formations en français : approche par compétences »*, Siem Reap, Cambodge, 3-7 décembre 2007, pp. 310-314.

(Université de Cantho, Vietnam)

Quelques réflexions méthodologiques pour un enseignement plus efficace du français sur objectifs spécifiques dans le milieu universitaire

DIEP Kien Vu

Résumé

L'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) a connu une forte évolution ces dernières années et reste toujours l'objet de nombreux questionnements quant à sa nature, ses dénominations, ses pratiques. Dans le contexte actuel où le français a perdu son rôle de langue diplomatique et que des efforts gouvernementaux français ne cessent de se manifester dans la politique linguistique en vue de donner au français un autre statut international, plus pragmatique, plus adapté à la demande sociale, cette communication vise à présenter quelques éléments de réflexions méthodologiques en vue d'un enseignement/apprentissage plus efficace du français sur objectifs spécifiques dans le milieu universitaire.

Mots clefs

Français sur objectifs spécifiques, conception méthodologique, contenu d'apprentissage, contextualisation, analyse du discours.

1 Constatation de terrain

Aujourd'hui la demande sociale en français sur objectifs spécifiques est en pleine croissance et attire toujours l'attention des didacticiens, des formateurs-enseignants... Les deux numéros spéciaux de la revue *Le Français dans le monde* consacrés à la didactique dite fonctionnelle (de 1990, *Publics spécifiques et communication spécialisée* et de 2004, *Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*) témoignent de cette demande.

Entré dans la terminologie didactique à la fin des années 1980, le français sur objectifs spécifiques (FOS) est calqué sur l'expression anglo-saxonne « Languages for specific purposes », largement utilisée dans le domaine anglophone. Comparée à « langue de spécialité », l'expression exprime bien l'idée qu'il ne s'agit pas d'une langue particulière (un français qualifié « spé-

cial »), mais d'usages particuliers de cette langue. Elle a l'avantage de « couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 16). Appliqué à la situation actuelle où le français a perdu son rôle de langue diplomatique, et où des efforts gouvernementaux français ne cessent de se manifester dans la politique linguistique en vue de donner au français un autre statut international, plus pragmatique, plus adapté à la demande sociale, le français sur objectifs spécifiques dans les milieux du français langue étrangère ne désigne pas uniquement des programmes linguistiques répondant à une demande précise, bien identifiée, mais aussi des programmes soutenus par la politique linguistique gouvernementale française (le cas des filières francophones universitaires mises en place par l'Agence universitaire de la Francophonie, par exemple).

Pendant, du français scientifique et technique des années 1960 au français de spécialité, appelé aujourd'hui le français sur objectifs spécifiques (FOS), cet enseignement reste toujours l'objet de nombreux questionnements, quant à sa nature, son appellation, ses pratiques. L'une des préoccupations majeures concerne le contenu d'enseignement/apprentissage : Que faut-il enseigner ? Comment déterminer les contenus d'enseignement susceptibles de répondre aux besoins des publics scientifiques ? Comment mener un enseignement efficace ? Ces questions reviennent tout le temps lorsqu'on instaure un cours de français pour des publics spécialisés et elles restent encore sans réponses satisfaisantes.

En ce sens, il nous semble que le problème de détermination du contenu d'apprentissage continue à constituer un problème embarrassant pour la didactique du FOS. Partant de ce constat, nous sommes tout à fait d'accord avec S. Eurin Balmet et M. Henao de Legge (1992) lorsqu'elles proposent de déterminer, dans l'enseignement fonctionnel, le contenu d'apprentissage suivant les besoins langagiers et non langagiers sélectionnés au cours des analyses du système éducatif et du public apprenant : « En tout état de cause, avec l'approche fonctionnelle, le contenu de la formation est déterminé par les besoins langagiers et non langagiers du public » (Eurin Balmet et Henao de Legge, 1992, p. 62). Cette analyse des besoins consiste, selon J-M. Mangiante et C. Parpette (2004, p. 22), à « recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connais-

sance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations ». Partant de là, nous adoptons le concept proposé par S. Eurin Balmet et M. Henao de Legge (1992) selon lequel une procédure de détermination du contenu d'apprentissage réside dans l'analyse de discours :

« L'analyse de discours sera utile à l'enseignant pour déterminer les contenus. Recueillant un corpus significatif du type d'écrit que les apprenants doivent comprendre ou produire, on étudiera les régularités, syntaxiques, morphologiques, rhétoriques des textes d'un même domaine produits dans une situation donnée. » (Eurin Balmet et Henao de Legge, 1992, p. 64)

Les auteurs précisent le rôle que joue l'analyse de discours dans l'enseignement du français pour des publics spécialisés :

« En linguistique, un nombre important de recherches récentes ont pour thème l'analyse des discours. Ces recherches ont mis en évidence, dans les productions langagières, des formes linguistiques récurrentes qui semblent caractéristiques de certains domaines et ont ainsi permis d'élaborer des schémas types, des matrices à partir desquelles l'enseignement de FLE peut fonder son enseignement pour des publics spécialisés. » (*idem*, p. 101)

En effet, l'un des caractères spéciaux de l'enseignement du FOS est l'utilisation des documents authentiques car celle-ci permet d'ancrer l'enseignement-apprentissage dans la réalité professionnelle où l'apprenant se lance ou va se lancer. Néanmoins, l'exploitation de ces documents nécessite préalablement une analyse linguistique minutieuse qui s'inspire largement de l'analyse de discours et de l'analyse textuelle. Cette analyse vise l'étude des caractéristiques qui sont spécifiques à un domaine de spécialité ou, autrement dit, elle permet de repérer des régularités discursives propres à un genre de discours. Ce repérage ordonne la sélection des documents authentiques pour enseigner en priorité les éléments qui entrent en jeu dans le discours étudié ainsi que la programmation des activités à réaliser à partir de ces documents. Elle per-

mettra ainsi de mieux préciser les contenus d'apprentissage.

C'est en nous fondant sur ce lien explicite que la didactique fonctionnelle (notamment à l'écrit) établit entre l'identification des besoins et des objectifs didactiques, la détermination du contenu d'apprentissage et l'analyse du discours, que nous présenterons quelques réflexions méthodologiques pour un enseignement plus efficace du français sur objectifs spécifiques dans le milieu universitaire

2 Quelques réflexions méthodologiques

A propos du FLE, L. Porcher (1999) souligne l'importance pour la didactique de prendre en compte les composantes majeures de l'apprentissage, à savoir les besoins et les objectifs, l'autonomie, les composantes linguistiques de l'apprentissage, les objectifs spécifiques et l'évaluation. Il poursuit dans ces termes :

« L'apprentissage des langues est aujourd'hui, compte tenu de l'internationalisation croissante des échanges, à visées utilitaristes. Les apprenants ne cherchent plus à « connaître » ou à « savoir » une langue, mais à pouvoir s'en servir pour les besoins de l'interlocution : comprendre et se faire comprendre, à l'oral et à l'écrit. » (Porcher, 1999, p. 30)

Le contexte actuel de l'apprentissage des langues justifie, à juste titre, cette vision globalisante. Cependant, en ce qui concerne le FOS, un apprenant qui s'inscrit à un cours de français spécifique ne veut pas seulement que le cours réponde à ses « buts fonctionnels », c'est-à-dire aux besoins langagiers objectifs que l'apprenant éprouve pour sa (future) carrière, mais aussi qu'il ait pour but tout d'abord d'apprendre la langue, et par conséquent « la langue est, au moins transitoirement, le but poursuivi (car on ne peut supposer qu'il s'inscrive pour apprendre ce qu'il connaît beaucoup mieux que le professeur [...]). De plus, la raison d'être du cours est d'abord d'enseigner la langue étrangère, que celle-ci soit considérée comme un moyen ou une fin » (Besse, 1980, p. 77). Ainsi, un même apprenant peut avoir à la fois des besoins de communication scientifique précis et des besoins généraux, culturels ou autres, liés ou non liés, à sa spécialité.

Dans ce sens-là, la démarche d'enseignement du Français sur objectifs spécifiques que nous poursuivrons ne serait pas très différente de la démarche d'enseignement du FLE, car il faudrait partir dans les deux cas des situations d'action langagière les plus pertinentes pour chaque public, que ce soit un public plus spécifique ou un public plus général. Cependant, dans le cas du FOS, les activités seront plus centrées sur l'analyse des récurrences du discours (énonciatives, thématiques, référentielles...), sur le travail d'appropriation des normes pragmatiques, du style professionnel propre à chaque genre discursif, à chaque écrit professionnel.

Par ailleurs, plus encore que celle du français général, la problématique de l'enseignement du FOS a mis au premier plan des préoccupations la centration sur l'apprenant, sur ses demandes et ses besoins (Eurin Balmet et Henaio de Legge, 1992, p. 61). L'accent se déplace de l'enseignement à l'apprentissage pour permettre à l'apprenant de construire son propre savoir et savoir-faire. En ce sens, nous sommes convaincu de la nécessité de « passer d'une pédagogie à orientation transmissive et normative à une pédagogie de type agentif et appropriatif » (Halté, 1987). Pour que la langue ne devienne pas un simple objet d'étude abstrait et surtout pour qu'elle concoure à une plus grande maîtrise de la langue écrite par l'apprenant, la démarche ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'apprenant des connaissances transmises par l'enseignant, mais sur la découverte par un apprenant actif guidé par un enseignant attentif, du fonctionnement de la langue apprise : les principes linguistiques du fonctionnement textuel, la visée pragmatique du discours, la stratégie énonciative...

Dans cette perspective, la découverte et l'appropriation des caractéristiques les plus marquantes des discours scientifiques sont importantes pour les apprenants en FOS. L'analyse de discours joue donc un rôle incontestable dans la méthodologie du FOS en apportant une aide très importante pour le repérage de ces caractéristiques.

De ce qui précède, on mentionnera ainsi l'approche « réaliste » de S. Eurin-Balmet et M. Henaio de Legge (1992) qui, plus précisément, est une « démarche de traitement d'une demande de formation en français spécialisé » et qui comporte trois étapes :

1. Analyse : analyse de la demande et des publics ;

2. Sélection des contenus, à effectuer en fonction : des domaines disciplinaires, types de communication, opérations discursives, formes linguistiques récurrentes des discours ;

3. Mise en place de savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques : par exemple observer, repérer, classer ; les marques de la modalisation, les articulateurs logiques, les stratégies de lecture, etc. Cette étape nécessite une stratégie de présentation du contenu à enseigner, une stratégie pour faire découvrir, orienter les apprenants, les faire participer de façon active à l'activité d'apprentissage et à assumer l'acquisition des connaissances.

Cette analyse métalinguistique de l'objet-langue effectuée généralement avant la mise en place d'un programme de formation est nécessaire à l'enseignant qui, en possédant une bonne connaissance de la situation, peut en mener l'analyse avec des outils conceptuels appropriés, sélectionner les documents et les répartir dans le temps suivant une progression fixée en fonction des objectifs d'enseignement/apprentissage.

3 Vers une application de la linguistique textuelle dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (à l'écrit)

Si le lexique avec sa fonction désignatrice semble l'emporter dans une langue de spécialité, l'acquisition de cette langue doit couvrir tous les niveaux du système linguistique, et viser les compétences davantage écrites qu'orales, comme le souligne P. Lerat. (1995, p. 12) : « La première spécificité des langues spécialisées est en effet qu'elles relèvent d'une linguistique de l'écrit ». Elle se doit d'opérer au-delà de la phrase pour s'inscrire dans le discours, elle prend alors en compte des conditions pragmatiques de la situation, à savoir l'identité des interlocuteurs au cours de l'échange, la finalité énonciative, la dimension thématique-référentielle, etc. Dans ce cadre et compte tenu de notre hypothèse de recherche sur le rôle positif des connaissances en linguistique textuelle dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit (lecture/écriture) en FOS, nous considérons la linguistique textuelle comme un domaine de référence théorique important sur lequel nous pouvons nous appuyer pour déterminer et structurer les objets à enseigner dans un cours de FOS. L'existence d'un tel domaine de référence (conçu seulement dans une visée didactique) pourrait donner un appui plus solide et rationnel à l'enseignement

du FOS.

Ceci est d'autant plus important que l'enseignement du français à des scientifiques, comme le soulignent T. Lebeaupin, C. Le Ninan et P-H. Schmitt (1992, p. 148), ne consiste pas en une simple verbalisation française d'un symbolisme particulier ou un apprentissage d'un lexique spécifique mais il doit permettre à l'apprenant « d'être l'architecte de sa pensée et de sa créativité en français de façon que, dans une visée communicative, celles-ci fassent écho chez le destinataire ». En d'autres termes, posséder une compétence linguistique et communicative en FOS, pour ne parler que de l'écrit, exige une maîtrise des différents aspects que recouvrent les notions de la linguistique textuelle et pragmatique (cohésion textuelle, prise en charge énonciative, visée argumentative, etc.) ; cela implique notamment d'intégrer cette problématique au plus tôt dans le cursus d'apprentissage. Partant de ces réflexions, notre perspective didactique nous amène à suggérer des démarches mettant en évidence ces notions, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de la production, les objectifs visés étant d'initier les apprenants à la saisie des rédactions scientifiques cohérentes adaptées à des situations et à des publics donnés. Pour ce faire, notre approche se fait sur deux plans : d'une part l'acquisition d'une compétence visant la cohérence textuelle (la thématisation, l'exemplification, la causalité, la nominalisation, les temps verbaux...) ; d'autre part, l'initiation à la cohérence discursive, ce qui permettra aux étudiants de saisir différentes procédures employées pour la production de textes scientifiques adaptés au contexte communicationnel et à l'orientation argumentative du discours.

4 Propositions d'activités

Cette dernière partie de notre article expose, en quelques lignes essentielles, des propositions d'activités tenues dans le cadre de l'enseignement du français aux apprenants scientifiques. Compte tenu de la question de départ, notre projet didactique s'intéresse notamment aux activités écrites.

4.1 La compréhension d'un document scientifique

Le fait que tout scientifique est, avant tout, un grand lecteur d'articles, de documents, d'ouvrages de différents genres relatifs à sa spécialité, montre qu'il y a là un domaine important de la pratique de lecture. L'objectif de notre

projet didactique est de sensibiliser les étudiants à la cohérence d'un texte scientifique et aux phénomènes textuels qui y participent, le rôle important de ces phénomènes dans la construction de la cohérence. En d'autres termes, cette phase vise à entraîner systématiquement les étudiants sur les spécificités linguistico-textuelles du discours scientifique leur permettant de mieux les utiliser lors de l'étape de la rédaction. Prenons quelques activités :

- **Travail sur la connexion textuelle** : Il est à préciser que les marqueurs de connexion sont déjà connus de nos étudiants à travers leurs cours de grammaire. Ainsi, faire de ces éléments linguistiques un objet d'enseignement n'est pas une chose nouvelle. Pourtant, dans ces cours de grammaire, les marqueurs de connexion n'ont pas été enseignés en rapport avec les savoir-faire en écriture, mais seulement comme des connaissances linguistiques pures. Ces dernières se limitent d'ailleurs pour la plupart du temps au niveau phrastique. Ce qu'il nous reste à faire pour un cours de FOS sera donc d'aider les étudiants à reconnaître l'emploi des connecteurs à des niveaux supérieurs à la phrase et à prendre conscience de leur rôle important dans l'écriture scientifique, et ceci tout en insistant sur les marqueurs fréquemment employés dans un discours scientifique (articulateurs temporels et d'intégration linéaire, connecteurs argumentatifs, marqueurs de reformulation...).

- **Travail sur l'exemplification** : les articles scientifiques étant caractérisés par le recours fréquent à l'exemplification, la reconnaissance de ces marqueurs ainsi que leurs rôles peuvent faciliter la lecture de documents, ce qui permettrait aux apprenants de mieux les utiliser lors de leur production scientifique. On peut, par exemple, à partir d'un texte scientifique comportant des exemples, proposer un texte en deux parties : l'une dans laquelle les exemples ont été supprimés, et l'autre constituée par ces seuls exemples. L'exercice consiste en une reconstitution qui a alors deux objectifs : d'une part, vérifier la perception de l'adéquation d'un exemple à ce qu'il illustre, d'autre part, faire utiliser des formules variées pour l'introduction des exemples dans le corps du texte.

- **Travail sur les reformulations** : Les activités de reformulation paraphrastiques sont indispensables en classe de langue, particulièrement pour un public scientifique, car dans le cadre de la rédaction scientifique, les occasions de reformulation sont nombreuses et variées : on peut être amené à pré-

ciser un terme trop vague ou ambigu ou avoir à expliquer une notion qui n'est pas accessible à son lecteur parce que trop spécialisée. L'entraînement à la reformulation signifie dès lors aider les apprenants scientifiques à la production de discours cohérents à la fois au niveau interne (hiérarchisation des données) et au niveau externe (adaptation du discours à un public visé).

4.2 La rédaction d'un texte scientifique

Les activités de production écrite réalisées dans cette phase sont destinées à assurer une appropriation efficace de la cohérence textuelle d'un texte scientifique. Elles mettent en jeu des compétences qui ne relèvent pas seulement d'un français de spécialité mais de l'usage de la langue dans son ensemble et plus particulièrement d'aptitudes à structurer une pensée, une explication scientifique en français au sein d'un discours construit et socialement adapté. Ces aptitudes concernent la caractérisation, la hiérarchisation, la thématisation, la reformulation, la polyphonie énonciative... C'est-à-dire que les étudiants sachent utiliser des connaissances linguistico-textuelles synthétisées lors de la phase de compréhension pour accomplir les tâches d'écriture demandées. Nous espérons également que ces exercices permettront aux étudiants de recontextualiser le processus de construction d'un texte, c'est-à-dire de prendre conscience de comment un texte – avant de se présenter comme un produit fini – est construit par le scripteur et pourquoi il est ainsi construit. Partant de là, les étudiants seront plus convaincus de l'importance et de l'efficacité des moyens linguistiques assumant la transmission de savoirs acquis dans les phases précédentes.

Références

- Adam, J-M. (2005), *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.
- Beacco, J-C. et Moirand, S. (éds) (1995), *Les enjeux des discours spécialisés*, Les carnets du CEDISCOR 3, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Besse, H. (1980), « La question fonctionnelle » in Besse, H. et Galisson, R. (1980), *Polémique en didactique*, Paris : Clé International.
- Carter-Thomas, S. (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan.
- Challe, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Economica.

- Eurin Balmet, S. et Henao De Legge, M. (1992), *Pratique du français scientifique*, Paris : Hachette.
- Halte, J-F. (1987), « Les conditions de production de l'écrit scolaire », *Enjeux* 11, pp. 40-48.
- Holtzer, G. (2004), « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », *Le français dans le monde*, numéro spécial « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », pp. 8-24.
- Lebeaupin, T, Le Ninan, C. et Schmitt, P-H. (1992), « Enseigner la cohérence à des scientifiques étrangers » in Béacco, J-C. et Lehmann, D. (éds), *Le français dans le monde*, numéro spécial « Publics spécifiques et communication spécialisée », pp. 142-149.
- Lerat, P. (1995), *Les langues spécialisées*, Paris : PUF.
- Mangiante, J-M et Parpette, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Moirand, S. (2004), « De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et technique: où en est l'analyse du discours ? », Actes du colloque à l'ENS de Lyon : « Sciences - Médias - Société ».
<http://sciences-medias.ens-lsh.fr/article.php?id_article=59>, le 25 avril 2010.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006), « Travailler dans un contexte plurilingue. Vers des programmes plurilingues sur objectifs spécifiques », *Le français dans le monde*, novembre-décembre 2006, pp. 25-28.
- Porcher, L. (1999), *Le français langue étrangère - Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette.

(Université de Cantho, Vietnam)

L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation

PARK Dong-Yeol

Résumé

La présente recherche, basée sur l'approche communicative et la perspective actionnelle, traite de la situation actuelle de l'adaptation de ces références en contexte coréen. Hors des frontières de l'Europe, ces méthodologies ont apporté des changements dans les pratiques de classe et la conception des manuels. Mais étant donné que ces méthodologies ne rendent pas totalement compte de la complexité des situations socio-culturelles coréennes, elles posent toujours des problèmes et déclenchent des controverses lors de leurs applications. Dans cet article, nous résumerons d'abord le contexte éducatif coréen de la réception de ces méthodologies. Ensuite, nous montrerons leurs apports et leurs limites en contexte coréen. À travers l'examen de la contextualisation de ces méthodologies, nous constaterons enfin que les enseignants coréens gardent à l'esprit un critère absolu qui reste toujours valable quel que soit le choix de la méthodologie : éveiller l'intérêt des apprenants, à savoir, la motivation.

Mots clefs

Approche communicative, perspective actionnelle, contexte coréen, motivation, tâche.

1 Introduction

La culture et le système de l'enseignement du français en Corée se sont développés en se confrontant sans cesse à la forte prégnance d'environnements complexes où tous les acteurs agissent en permanence. Chaque époque a accouché, selon le contexte socio-économique et l'état des recherches en didactique, de certaines manières d'enseigner. C'est l'approche communicative qui prévaut actuellement en Corée depuis le milieu des années 1980. Cette approche a été adoptée dans l'idée de répondre aux lacunes créées par un seul type d'enseignement, la méthode traditionnelle, pour constituer une

méthodologie d'enseignement plus efficace. Et, récemment, commence seulement à être connu et employé le terme de « perspective actionnelle » qui renouvelle, dans le cadre européen, les représentations de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation des langues « en décloisonnant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale. » (Bourguignon, 2006, p. 58). Mais, étant donné que ces méthodologies élaborées par des spécialistes européens ne rendent pas totalement compte de la complexité des situations socio-culturelles coréennes, elles posent toujours des problèmes et déclenchent des controverses lors de leurs applications dans les lycées et les universités en Corée. Dans ce cadre, ce à quoi nous nous sommes intéressé dans cette étude consiste à trouver des réponses aux questions suivantes :

- pour quelles raisons les enseignants coréens se sont intéressés aux méthodologies développées en France, à savoir, l'approche communicative et la perspective actionnelle ?
- comment leurs tentatives en vue de résoudre certaines difficultés de l'enseignement du français contribuent-elles à l'apprentissage du français ?
- quelles sont les limites de ces deux méthodologies en contexte coréen ?

2 Mise en application de l'approche communicative en Corée

2.1 Contexte éducatif de la réception de l'approche communicative

Les apprenants du français dans les lycées coréens, une fois hors de la classe n'ont presque pas d'occasion de pratiquer cette deuxième langue étrangère. Le français est une langue cantonnée à la salle de classe. Et en ce qui concerne la culture éducative, l'empreinte du bouddhisme et du confucianisme l'a marquée profondément : il en ressort que la relation très hiérarchisée entre le professeur et l'étudiant empêche les apprenants de s'exprimer publiquement en classe ; l'apprentissage par cœur laisse peu de place à la création pour ne se focaliser que sur la grammaire et l'écrit. Cette situation typiquement coréenne de l'enseignement du français a perduré parfois dans beaucoup d'institutions. Face à cette situation typique, l'introduction de l'approche communicative a amené des enseignants coréens à beaucoup réfléchir sur les objectifs de l'enseignement et sur la mise en œuvre de l'enseignement.

Ce sont les Cinquièmes Instructions Officielles Pédagogiques (1988-1992)

qui ont introduit l'approche communicative pour la première fois dans l'enseignement secondaire coréen. Mais ces Instructions Officielles considèrent la compétence communicative comme des fonctions langagières, à savoir, « les quatre compétences », écouter, parler, lire, écrire. On risque donc de se limiter à la dimension linguistique, en négligeant les dimensions sociolinguistiques et stratégiques. En revanche, la notion de compétence de communication dans les Sixièmes Instructions Officielles Pédagogiques (1992-1998) s'est élargie et a fini par ressembler à celle du modèle proposé par S. Moirand (1982, p. 20), distinguant les secteurs ou types de compétence de communication : composantes linguistique, discursive, référentielle – « c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » – et socioculturelle¹. C'est donc à partir de ces Instructions Officielles qu'on a commencé à expliciter l'acquisition de la compétence de communication comme l'objectif principal de l'enseignement du français. En même temps, on a compris que la compétence communicative dépassait le simple savoir langagier et avait besoin des savoir-faire utilisables dans un contexte spécifique et réel. C'est pourquoi les Sixièmes Instructions Officielles ont présenté un répertoire des expressions fréquentes de la vie quotidienne, que l'on a pu classer selon leur fonction communicative. De cette façon, les apprenants ont pu acquérir un français efficace et approprié à chaque situation. Par ailleurs, dans les Septièmes Instructions Officielles (1998-2009), l'objectif général de l'enseignement du français est globalement le même que dans les Sixièmes, à savoir l'acquisition de la compétence communicative. Mais, il s'avère que les Septièmes Instructions Officielles Pédagogiques mettent davantage l'accent sur l'enseignement de la culture que les précédentes instructions. On se rend finalement compte de l'importance de la compétence culturelle pour l'acquisition de la compétence de communication. Bien entendu, la compréhension de la culture française est présentée sans cesse dans toutes les Instructions Officielles en tant qu'objectif d'enseignement, mais, avant les Septièmes Instructions Officielles, on n'avait pas pris en considération l'importance de la culture qui est indispensable à la compétence commu-

¹ Le nombre de types de compétences de communication diffère selon les modèles auxquels plusieurs critiques sont toujours adressées : le manque d'articulation explicite entre les composantes, l'ambiguïté des définitions ou la description des composantes, etc.

nicative. Personne, maintenant, n'oserait contester la nécessité de l'enseignement de la culture.

Or, l'implantation de cette méthodologie didactique en Corée a déclenché une vive polémique qui n'est pas prête de s'arrêter encore maintenant. Le premier point litigieux porte naturellement sur l'enseignement de la grammaire. Autour de l'enseignement de la grammaire, les enseignants et les didacticiens n'ont pas trouvé de terrain d'entente pour plusieurs raisons. Étant donné que les Instructions Officielles Pédagogiques ont insisté sur l'acquisition de la compétence communicative des apprenants au détriment de la rigueur grammaticale, les enseignants et les organisations évaluatives négligent de plus en plus l'enseignement de la grammaire, d'où des fautes de grammaire. Et les questions de grammaire sont moins présentes dans les évaluations. À l'oral, les fautes grammaticales ne sont pas corrigées immédiatement, à moins qu'elles n'empêchent la communication, ce qui conduit les apprenants à être encouragés à s'exprimer sans trop tenir compte de la grammaire. Mais ce phénomène fait l'objet de critiques d'un certain nombre de didacticiens coréens. Qui plus est, le constat que les apprenants coréens ont rarement l'occasion de parler le français dans la vie quotidienne, renforce la position des opposants qui s'interrogent sur l'utilité de l'approche communicative en contexte coréen. Malgré les limites de l'implantation de cette approche, la plupart des enseignants du français reconnaissent les influences positives et importantes de l'approche communicative.

2.2 Les apports de l'approche communicative dans l'enseignement du français

Pour montrer les apports de l'approche communicative en contexte coréen, nous allons examiner simplement un manuel intitulé « *Français I* » de Jo, H.D. et Shim, B.S. (2002)², élaboré selon les Septièmes Instructions Officielles Pédagogiques. En effet, les manuels scolaires constituent le noyau dur de l'enseignement du français, dans les lycées coréens, dans la mesure où ils sont rédigés conformément aux Instructions Officielles et que les auteurs n'ont d'autre choix que de respecter ces instructions à la lettre. On ne peut donc pas se passer de l'analyse des manuels si l'on veut comprendre la réalité

² Pour connaître plus en détail les analyses de ce manuel, Voir Kim, J.S. (2007)

actuelle de l'enseignement du français. Faute de place, nous ne ferons pas ici une analyse détaillée de ce manuel scolaire. Nous en montrons simplement les caractéristiques les plus saillantes ci-dessous.

- 1) Public visé : adolescents de 16-17 ans, niveau débutant.
- 2) Type de langue privilégié : langue standard à l'oral. À l'écrit, tous les textes fabriqués.
- 3) Type de méthodologie : méthodologie mixte. Compromis entre les méthodologies grammaticales, structurales et communicatives.
- 4) Structure de la méthode :

Plan d'ensemble : 14 leçons.

Détail d'une leçon :

- « *Écoutez et réfléchissez* » : écouter le CD où sont enregistrées les conversations des personnages dessinés dans le livre ;
- « *Activité 1* » : il s'agit de tests de compréhension orale ;
- « *Écoutez et parlez* » : parler à la fois en suivant le CD et en regardant les bulles où sont écrites les répliques des personnages ;
- « *Activité 2* » : activités de production orale ;
- « *Lisez et comprenez* » : lecture et compréhension de texte ;
- « *Activité 3* » : test de compréhension écrite ;
- « *Écrivez* » : production écrite ;
- « *Activité 4* » : production écrite d'un niveau plus avancé ;
- « *Révissez* » : récapitulation des points de grammaire et des fonctions et des notions ;
- « *Jouez ensemble* » : révision du vocabulaire, des expressions et de la grammaire à travers des jeux ;
- « *Culture française* » : présentation de la culture française ;
- « *Allez plus loin* » : étape d'approfondissement et d'application des acquis à travers des tests globaux.

Récapitulations et annexes : précis de grammaire, expressions exemplaires classées selon les fonctions communicatives, index lexical par ordre alphabétique, liste des références pour les documents photographiques.

- 5) Grammaire : récapitulations des points de grammaire, approche explicite.
- 6) Appareil de contrôle : « *Activité 1* », « *Activité 2* », « *Activité 3* »,

« *Écrivez* », « *Activité 4* » et « *Allez plus loin* » tiennent lieu d'évaluation.

7) Contenu iconographique :

Types d'images : important par la quantité et la variété ; dessins, de nombreuses vignettes, planches de bandes dessinées, photographies.

8) Contenu socio-culturel : beaucoup d'éléments représentatifs de la culture française non seulement dans la rubrique « *Culture française* », mais aussi dans les images et les textes écrits.

Nous avons considéré, tout au long de cette analyse que les auteurs des manuels coréens ont fait des efforts en s'adaptant à la nouvelle orientation en matière de méthodologie d'enseignement, et de format ainsi qu'à l'enseignement de la culture française. Nous nous bornerons ici à présenter seulement trois grands apports de l'approche communicative s'appuyant sur ce manuel scolaire.

Premièrement, nous constatons que l'approche communicative fait passer l'apprentissage du français par le biais d'activités et de tâches plutôt que par des instructions portant sur des notions, des fonctions, des points de grammaire. Ainsi les auteurs de ce manuel ont présenté beaucoup d'activités qui permettent de varier les formes de travail : le travail par deux, les jeux de rôles, le travail en petits groupes, l'exploitation thématique d'un texte, etc. C'est pour poursuivre l'idée principale de la méthode communicative qu'il est nécessaire de produire dans la classe une situation de communication aussi authentique que possible. Devant des difficultés d'expression à oral, toutes les activités didactiques sont très utiles pour pratiquer les diverses formes d'enseignement qui mettent l'accent sur l'interaction entre les apprenants. Cette approche qui s'effectue à travers la mise en œuvre d'activités pédagogiques interactives contribue à instaurer un climat moins stressant chez les apprenants. La création d'une atmosphère détendue à travers ces activités permet finalement d'amener les apprenants à prendre la parole plus facilement et de les rendre donc plus actifs.

Par ailleurs, l'amélioration de l'interaction incite les apprenants à l'autonomie et à une communication centrée sur eux-mêmes. En effet, les apprenants coréens sont habitués à un seul type d'enseignement, à savoir, l'enseignant parle et ils écoutent. Face à lui, ils subissent une pression

psychologique constante. Du reste, il y a la peur du ridicule aux yeux des autres apprenants en faisant des fautes. Mais l'approche communicative préconise que la parole soit générée par l'apprenant et non par l'enseignant et que l'interaction entre les apprenants soit au cœur de l'apprentissage des langues. L'apprenant a donc un rôle actif à jouer, ce qui redéfinit le rôle de l'enseignant comme animateur, facilitateur et conseiller plutôt que maître. Même si nous ne savons pas précisément jusqu'à quel point cette conception peut être appliquée dans le terrain d'enseignement, cette orientation centrée sur l'apprenant correspond à l'apport de l'approche communicative pour l'enseignement du français.

Deuxièmement, l'approche communicative a beaucoup contribué à l'enseignement de la culture. Nous trouvons que le manuel précédent contient beaucoup d'éléments culturels et que l'enseignement de la culture s'effectue systématiquement à travers la rubrique « *Culture française* ». En diversifiant davantage les domaines culturels, les auteurs s'efforcent de montrer le plus possible de multiples aspects de la société française, comme les dimensions psychiques et matérielles. Étant donné que l'intérêt culturel, surtout sur la vie quotidienne des Français, incite les apprenants coréens apprenants coréens, de nos jours, à apprendre le français et à étendre leurs connaissances sur la France, les parties relatives aux monuments touristiques dans ce manuel pèsent moins qu'avant, mais la vie courante des Français y est beaucoup mieux représentée dans les dialogues et dans les textes fabriqués. Par ailleurs, pour ce qui concerne la présentation de la culture, les auteurs s'efforcent de comparer la culture française et la culture coréenne et de mettre en rapport les notions-fonctions langagières et le titre de chaque leçon. À travers cette comparaison des deux cultures, les apprenants découvrent efficacement la culture cible. Ce qui est aussi intéressant dans ce manuel, c'est qu'on trouve des Français d'origine diverse. Cela signifie que la France est un pays pluriethnique et pluriculturel. Les manuels précédents ont complètement négligé cet aspect de la France.

Enfin, l'approche communicative a favorisé les documents authentiques. En fait, leur utilisation dans l'enseignement du français n'est pas un fait nouveau. Mais nous avons constaté que les auteurs ont désiré ici utiliser activement des documents authentiques en reliant la corrélation intime entre l'ap-

proche communicative et la didactique du document authentique. Nous croyons que la caractéristique pragmatique de cette approche encourage la cause définitive à l'apparition de la didactique du document authentique. Car l'utilisation des divers supports authentiques contribue fortement au développement de la compétence culturelle des apprenants qui favorise l'acquisition de la compétence de communication. De ce point de vue, cette utilisation en classe serait une condition *sine qua non* pouvant amener à la réussite de l'approche communicative dans l'enseignement du français en Corée.

2.3 Les limites dans l'acceptation de l'approche communicative en contexte coréen

Malgré les nombreuses influences positives, le résultat de l'application de cette approche au contexte coréen est, nous semble-t-il, loin d'être satisfaisante en raison de quatre constats plutôt négatifs. Le premier est que cette approche est une méthode efficace dans les pays francophones où le français est très utilisé dans la vie quotidienne. En effet, on dirait que l'approche communicative conduit à mettre en avant un profil de « super-apprenant de langue » (Rosen, 2007, p. 17) qui peut parler le français comme un natif. Si l'on mesure les progrès en se comparant à ce « super-apprenant », en Corée, cela peut être décourageant pour les apprenants et même les enseignants qui n'ont pas l'occasion de pratiquer le français à des fins communicatives. Même si les Instructions Officielles n'insistent que sur l'objectif communicatif visant à la compétence de communication, au détriment des autres objectifs culturel, éducatif, linguistique, socio-politique, l'usage du français est extrêmement limité dans la vie quotidienne.

Le deuxième point négatif est une forme trop courante de l'enseignement magistral dans lequel c'est la plupart du temps l'enseignant qui a la parole. C'est une tâche difficile pour lui d'amener les apprenants à s'exprimer en français. En dépit des certitudes didactiques, il faut rappeler qu'il est tout de même très difficile de changer des habitudes bien ancrées dans les mentalités : les apprenants ont rarement l'occasion de parler français ; les cours se déroulent la plupart du temps en coréen ; l'accent est mis sur la forme plutôt que sur le sens. Dans ce cadre, l'enseignant ne quitte pas son rôle de maître absolu. Au bout du compte, les enseignants et les apprenants ne sont pas encore prêts à découvrir une autre approche : « une approche communicative

demande à l'apprenant d'être actif, de prendre souvent l'initiative ; l'apprenant, par ses habitudes et son passé scolaire, n'est pas forcément préparé à cela. » (Bérard, 1991, p. 59)

L'avant dernière difficulté est que le système actuel provoque une situation très défavorable à l'apprentissage du français. Nos élèves n'arrivent pas à bien parler la langue avec le système éducatif actuel. Les élèves du lycée apprennent le français déjà en horaire très réduit. Le Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (MEST) a donné, pour *Français I*, la directive d'utiliser un lexique de seulement 400 mots et une liste de 24 fonctions de communication. Mais la communication, même à un niveau élémentaire, exige un apprentissage plus fréquent et plus dense. À l'université également, il y a peu d'étudiants qui peuvent se vanter d'avoir une compétence de communication satisfaisante en français au bout d'un an d'études extensives, ni même au bout de quatre ans d'études spécialisées, d'ailleurs.

Enfin, pour ce qui est du dernier obstacle, cette approche n'est pas facile à mettre en place lorsqu'on n'est pas suffisamment formé, tant au niveau linguistique que pédagogique. De nombreux enseignants coréens sont réellement incapables de mettre en place ce type d'enseignement. En effet, un enseignement communicatif implique pour l'enseignant une formation méthodologique à la pratique de techniques utilisables en classe, ainsi qu'à la connaissance poussée des différents outils pédagogiques et surtout la capacité d'utiliser et d'adapter des documents authentiques. Ce genre de formation fait cependant défaut en Corée à la plupart des enseignants.

3 Adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du français

3.1 Contexte éducatif de l'introduction de la perspective actionnelle

L'expression de « perspective actionnelle » est difficilement compréhensible par les enseignants coréens. Le mot *perspective* signifie-t-il *méthode* ou *approche* qui marque la reconnaissance disciplinaire dans le domaine de la didactique ? Le concept de ce mot est difficile à traduire. En plus, la perspective actionnelle engendre avec elle une terminologie inhabituelle : *usage*, *usager*, *action en contexte social*, *acteurs sociaux*, etc. En tout cas, cette locution, tout comme celle de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Lan-*

gues (CECR), est encore largement inconnue, alors que l'acronyme *DELFL* est bien connu en tant que grille d'évaluation. En fait, le *DELFL*, grille d'évaluation élaborée par le *CECR* qui a adopté les six niveaux de compétences langagières, s'est imposé avec succès sur le marché coréen, car nous n'avons pas de diplôme national créé en Corée qui se réfère à des critères précis pour mieux témoigner de la compétence langagière. Par conséquent, ce système d'évaluation fondé sur la politique linguistique telle que la préconise le *CECR*, est consulté pour la création du diplôme national des langues étrangères, et pour la réforme du système d'examen d'entrée pour les enseignants, effectuée par les sociétés de l'enseignement des langues étrangères en 2007. L'intérêt majeur de ces travaux consiste à donner plus de fiabilité et de transparence à l'évaluation. Nous avons besoin d'outils d'évaluation permettant de mesurer la compétence langagière, sans se référer à l'arbitraire du comité des examens. Qui plus est, la réforme du système d'examen d'entrée pour les enseignants que le MEST a ordonnée, consiste à mettre en place une échelle d'évaluation commune à toutes les langues et à toutes les universités. Car les déséquilibres entre le curriculum et le plan méthodologique rendent l'évaluation peu fiable. Or, malgré cette influence du *CECR* sur l'évaluation, on ne prend pas en compte actuellement le fait que le *CECR* se base sur une approche actionnelle qui résulte de la politique linguistique européenne en vue de construire une Europe plurilingue et pluriculturelle.

Toutefois, récemment, un groupe d'enseignants et de didacticiens commence à étudier et à appliquer sur le terrain cette méthodologie. En 2008, dans le cadre de son colloque annuel, la Société Coréenne d'Enseignement de la Langue et de la Littérature Françaises (SCLELF) avait choisi comme thème : « l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français », ce qui a donné à tous l'occasion de discuter de manière approfondie de l'adaptation de la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée. Face à cette dynamique, nous nous intéressons à une question : pourquoi les enseignants, surtout au niveau secondaire, essaient-ils d'appliquer et de contextualiser la perspective actionnelle dans leurs terrains ? En effet, le contexte coréen n'a pas de politique commune avec l'Europe. En Corée, le problème de la coordination internationale ne s'impose par actuellement, alors que la perspective actionnelle résulte d'une coopération transnationale

en matière d'enseignement des langues. Faire coopérer les lycées et les universités, encadrer l'enseignement des langues étrangères, établir le Cadre asiatique, proclamer le plurilinguisme devant la prédominance de l'anglais, promouvoir l'échange d'étudiants/chercheurs en vue d'une compréhension interculturelle, la mobilité des jeunes, etc. mettent en évidence les difficultés rencontrées dans la contextualisation du *CECR* en Corée. En plus, la classe de langue coréenne est un lieu déconnecté des aspects pratiques de la société. Le décalage entre les milieux scolaires et le monde réel ne peut que nous éloigner davantage de la perspective actionnelle prônée par le *CECR*. C'est dans un contexte différent et difficile que se porte l'intérêt des enseignants sur cette perspective actionnelle. En fait, les enseignants coréens ont pris conscience des objectifs d'enseignement et des méthodologies de leur mise en œuvre, grâce à l'approche communicative. Or, certains ont poussé leurs raisonnements jusqu'à l'essentiel de l'enseignement de la langue, par exemple : Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment les apprenants apprennent-ils les langues ? Quelles sont les conditions de la mobilisation des apprenants dans l'activité de classe ? En effet, les enseignants coréens cherchent et réfléchissent toujours aux pédagogies susceptibles d'inciter les apprenants à s'exprimer en français qu'ils maîtrisent imparfaitement. Ils sont devenus angoissés, au fur et à mesure que l'enseignement du français en Corée prenait le chemin du déclin dans ce contexte scolaire, depuis quinze ans et que l'on est toujours bien loin de la situation éducative pour améliorer la compétence communicative malgré des changements manifestes vers une approche plus communicative. Dans ce contexte, les enseignants coréens réalisent l'importance accordée à la notion de « coopération » dans la perspective actionnelle. Autrement dit, ils commencent à être persuadés que ce qui compte dans l'enseignement, c'est la coopération des apprenants plutôt que leur compétition, la coordination des actions plutôt que la transmission verticale. Ils ont compris qu'il faut associer le dire et le faire et que la communication n'est pas une fin en soi, mais qu'elle est au service de l'action. Par conséquent, certains enseignants ont appliqué cette méthode actionnelle dans le but de stimuler la motivation des apprenants et de faire face aux divers problèmes structurels des milieux éducatifs. Mais l'application de cette démarche pédagogique nouvelle a du mal à se défaire des pratiques éclectiques largement ancrées dans des approches tradi-

tionnelles de l'enseignement du français.

3.2 Les applications de la perspective actionnelle

Examinons maintenant des cas concrets d'apports de la perspective actionnelle réalisés à partir de deux missions intégrées dans un cursus semestriel à l'université et au lycée dont les résultats très positifs ont été rapportés au colloque de la SCELLF en 2008.

- 1) Projets de S. Mazo (2008, p. 66-69) à l'université féminine d'Ewha
- Projet ASIANCE

Tâche : l'entreprise française ASIANCE, spécialisée dans l'étude du marché coréen par le biais des NTIC. Elle aide les sociétés étrangères désireuses de s'implanter en Corée, comme par exemple Lacoste pour laquelle des apprenants coréens (dont le niveau minimum était B1) ont d'ailleurs dû donner leur avis sur le plan culturel aux dirigeants de cette entreprise.

Caractéristiques de la perspective actionnelle : une mission authentique avec une entreprise française, tâche complexe, travail collectif, co-culturalité.

- Projet de comédie musicale

Tâche : présentation d'une comédie musicale dans le cadre du spectacle de fin année. Caractéristiques de la perspective actionnelle : une dimension sociale et authentique, mission collective, l'autonomie des apprenants.

- 2) Projets utilisant les images de Kim J. G. et Lee S. (2008, pp. 19-44)
au lycée de Kumjeong.

Tâche : la fabrication des images et des documents vidéo de divers contenus sur la culture francophone ; des chansons, des poèmes, et divers contenus culturels rencontrés dans la vie quotidienne à la télévision, dans la publicité et sur l'internet.

Caractéristiques de la perspective actionnelle : une dimension authentique, travail de groupe.

À partir des pédagogies du projet ci-dessus, nous allons maintenant dégager seulement deux points en tant qu'apports de cette approche dans la situation coréenne. Le premier point est la redécouverte de la notion de tâche. En effet, le concept de tâche n'est pas nouveau dans l'enseignement des langues. Mais les tâches décrites ci-dessus manifestent un aspect assez différent. Elles ont comme point commun une relation étroite entre les tâches et le monde social réel. C'est-à-dire que ce type de tâches est lié à une pratique sociale an-

crée dans le réel. Cet aspect nous paraît essentiel dans la perspective actionnelle de l'enseignement du français. En effet, jusqu'à présent la tâche avait été conçue comme une tâche communicative. Mais le *CECR* définit comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16) Autrement dit, la tâche ne se situe pas seulement dans la communication mais dans l'activité contextualisée. Elle présente donc une situation de la vie réelle, connue. C'est ainsi que, dans les tâches ci-dessus, nous trouvons deux types de tâches, les tâches actionnelles et les tâches communicatives. Dans le dernier cas, la communication est au centre de la tâche, alors que, dans le premier, elle est au service de l'action. La tâche actionnelle est donc présentée comme féminin une activité sociale qui ne se limite pas au langagier. Par ailleurs, quant à la structuration de la tâche, elle est basée sur une série de micro-tâches toutes reliées les unes aux autres au service d'une macro-tâche, à savoir une action finalisée par les apprenants. Par exemple, la comédie musicale est une tâche actionnelle qui se compose de plusieurs tâches partielles qui demandent la mise en place de groupes de travail : le scénario, la musique, le chant, le décor, les costumes, la danse, le budget, etc. Dans la mesure où la préoccupation des enseignants est de proposer des occasions de pratiquer le français dans l'attente de réactions fortement positives de la part des apprenants, ce travail autour de projets développerait la sensibilité des apprenants, stimulerait l'imagination et accroîtrait la réactivité des apprenants. Réagir vite et bien, c'est une qualité précieuse en ces temps de démotivation qui caractérise l'enseignement actuel du français en Corée.

Vient ensuite l'introduction du type d'enseignement qui considère la langue comme un moyen d'agir avec l'autre. Les tâches actionnelles consistent à mettre en place un objectif commun au groupe à travers une pratique spécifique. Les apprenants s'engagent dans le processus du choix de la tâche et ils choisissent, en coopérant tous ensemble, ce qu'ils sont susceptibles de rencontrer et de réaliser dans la vie réelle. Cet aspect collectif prend en compte une haute autonomie des apprenants dans la conception du projet. Les apprenants créent le projet dans sa totalité, le rôle de l'enseignant est d'accompagner chaque groupe dans la réalisation de leurs objectifs. Ainsi, en agissant

avec d'autres, les apprenants apprennent le français et ses outils linguistiques sont mis à la disposition de savoir-faire communicatifs.

3.3 Les limites de la perspective actionnelle

Nous sommes tout à fait conscient du contexte exceptionnel dans lequel on met en place les projets authentiques ci-dessus. Il me semble difficile de les inclure dans notre quotidien, en salle de classe, pour plusieurs raisons. Premièrement, le volume horaire du cours de français dans le système éducatif coréen et le fractionnement des classes de 1 heure 15 au niveau universitaire constituent un des obstacles à la mise en œuvre d'une perspective actionnelle. Dans la mesure où les Instructions Officielles Pédagogiques encadrent tous les cours secondaires et que les trois heures de cours par semaine, sur un semestre de quinze semaines, sont prescrites comme le volume horaire d'une matière à l'université, il n'est pas facile d'organiser un curriculum capable d'intégrer les tâches actionnelles. Pour pratiquer la perspective actionnelle au sens défini par le *CECR*, il faut des cours beaucoup plus intensifs ou des cours supplémentaires. Deuxièmement, pour appliquer la perspective actionnelle, la somme des caractéristiques de la tâche doit aboutir à un contexte authentique. Mais en Corée, il n'est pas encore facile de créer une situation authentique d'utilisation du français et de contacter des Français travaillant en Corée, par exemple. C'est pourquoi le contexte est souvent remplacé par une simulation. Troisièmement, les inconvénients du travail en groupe se situent surtout au niveau de l'évaluation et de l'appréciation de l'individu. Il est très difficile d'évaluer la compétence actionnelle en langue étrangère. Comment pourrait-on évaluer la capacité des apprenants d'agir et de réussir avec la compétence dans une situation de travail ? De plus, il y a toujours un risque d'effacement de l'individu au profit du groupe et vice versa.

4 En guise de conclusion

Utilisées, hors des frontières de l'Europe, l'approche communicative et la perspective actionnelle ont apporté, avec leurs inconvénients, des changements dans l'enseignement du français en Corée et particulièrement dans les pratiques de classe et la conception des manuels. Mais l'efficacité d'une méthodologie ne dépend pas que de la méthode, mais aussi de l'apprenant, de

l'enseignant et de l'environnement socio-culturel de l'enseignement. Par conséquent, de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques. À l'heure actuelle, dans la classe coréenne, on fait cohabiter les paradigmes de la grammaire-traduction, les listes de formules censées actualiser un acte de parole donné, l'apprentissage de la culture française d'une manière totalisante au point de vue interculturel, la perspective actionnelle, etc. Mais les enseignants coréens gardent à l'esprit un critère absolu qui reste valable quel que soit le choix de la méthodologie : éveiller l'intérêt des apprenants, à savoir, la motivation. En proposant des tâches communicatives ou actionnelles, les enseignants tentent de sortir les apprenants de cette passivité et de cette indifférence envers le français en classe.

Références

- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international (coll. "Didactique des langues étrangères" dirigée par Robert Galisson).
- Bourguignon, C. (2006), « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n°1, pp. 58-73. < <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf> >
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Jo, H. D. et Shim, B.S. (2002), *Français I*, Séoul : Bakyoungsa.
- Kim, J. G. et Lee S. (2008), « L'apprentissage par projets utilisant les images », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français, compte rendu de la journée d'étude du 11 Octobre 2008*, Séoul : Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, pp. 19-44.
- Kim, J. S. (2007), *L'enseignement de la culture française au sein de l'enseignement du français dans les lycées coréens : étude menée autour de manuels scolaires d'après le Septième programme officiel*, Thèse soutenue à l'Université Paris III.
- Mazo, S. (2009), « La perspective actionnelle : Étude de cas en Corée du

- sud », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français, compte rendu de la journée d'étude du 11 Octobre 2008*, Séoul : Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, pp. 63-77.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Perrichon, E. (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse soutenue à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
- Puren, Ch. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3/2002, pp. 55-71.
- Puren, Ch. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.
- Rosen, E. (2007), *Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues*, Paris : CLE International.
- (Université nationale de Séoul, Corée du Sud)

Contextualisation et problématique de l'éthique : penser la centration sur l'enseignant

Emmanuel ANTIER

Résumé

Dans cet article, nous réfléchissons aux phénomènes de contact entre les cultures d'enseignement-apprentissage française et japonaise en nous centrant principalement sur la problématique de l'éthique. Partant du postulat que la contextualisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture implique qu'enseignants et apprenants se créent une culture commune d'action, nous nous intéressons aux principes mis en œuvre par les enseignants natifs pour mener leur action dans ce processus de co-culturation. En opposition à une certaine forme idéalisante du discours interculturel, nous défendons ici la thèse que le conflit, loin d'être intrinsèquement négatif, peut constituer un processus positif d'évolution. Ainsi, le constat empirique et théorique des limites de l'approche interculturelle pour penser l'action de l'enseignant dans la rencontre interdidactique, nous amène à émettre, puis à valider l'hypothèse – grâce à une enquête par entretiens – du recours à une éthique de la conviction dans la pratique des enseignants natifs. Ce résultat, en même temps qu'il montre l'importance des valeurs dans la manière dont l'enseignant conçoit sa pratique, invite à conceptualiser l'antagonisme de la double centration sur l'apprenant et l'enseignant, avec les conflits que cela suppose et engendre.

Mots clefs

Interdidacticité, co-culture, conflictualité, éthique.

1 Introduction

En introduisant le concept de co-culture en didactique des langues, Christian Puren (2002) a posé la différence entre une perspective interculturelle dont l'enjeu principal serait un travail sur les représentations, dans le but notamment de favoriser une prise de distance par rapport à sa propre culture, et une perspective co-culturelle dont l'enjeu principal serait la mise en commun de conceptions, dans le but d'agir ensemble sur le long terme. Selon ce même auteur, le processus d'enseignement-apprentissage correspond

précisément à la problématique du co-culturel dans la mesure où « l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe [...] qu'ils ne pourront mener à bien que sur la base d'un minimum de conceptions communes » (2002, p. 66).

Partant de ce postulat, nous réfléchissons aux principes éthiques à partir desquels les enseignants natifs (c'est-à-dire ici les enseignants natifs de la langue-culture cible) orientent leur action lors de la rencontre interdidactique. L'intervention de l'enseignant dans ce processus de co-culturation, l'oblige en effet à se positionner – plus ou moins consciemment – sur un axe dont les deux pôles extrêmes sont : l'imposition de ses propres conceptions ou l'acceptation de celles de l'autre. La gestion individuelle de cet antagonisme inhérent à la dialectique de l'identité et de l'altérité, nous semble impliquer une prise en compte de la problématique éthique dans la rencontre interdidactique.

Le choix de cette thématique répond ainsi au double constat que nous avons pu faire empiriquement en tant qu'enseignant natif de français au Japon : de la complexité éthique, d'une part, d'un positionnement subjectif dans cette dialectique de l'identité et de l'altérité ; et de l'insuffisance, d'autre part, des recherches actuelles dans la gestion de cette problématique. Il nous est en effet apparu à plusieurs reprises que le seul recours à une stratégie d'évitement du conflit, largement préconisée dans l'approche interculturelle, s'avérerait insuffisante pour gérer la rencontre interdidactique.

La première hypothèse que nous nous proposons de vérifier ici, est celle d'un recours à l'éthique de la conviction dans la pratique des enseignants natifs. Parmi les différentes perspectives éthiques à partir desquelles les enseignants orientent leur action, il est probable, en effet, que dans le cadre d'une éthique de la conviction, le conflit –même provisoirement – soit accepté et que l'action de cet enseignant ne soit pas strictement orientée vers l'évitement du conflit culturel.

Notre second objectif consistera à identifier les principes mis en œuvre par les enseignants natifs pour mener leur action dans une perspective co-culturelle. Nous ferons ici l'hypothèse que dans cette perspective, l'action de l'enseignant est orientée selon des principes et un questionnement relevant de l'éthique de la discussion, s'appuyant de fait sur une métacommunication.

Mais avant de chercher à vérifier ces deux hypothèses grâce à l'analyse d'une enquête par entretiens réalisés avec des enseignants natifs, présentons maintenant plus en détail, les fondements de notre problématique de recherche.

2 Présentation de la problématique de recherche

2.1 Contextualisation et interdidacticité

Le concept d'« interdidacticité » est relativement nouveau en didactique des langues. Comme le fait remarquer Christian Puren, alors que « Le comparatisme correspond à une tradition déjà ancienne et bien établie dans les Sciences humaines [...]. Le thème de la didactique comparée, par contre, ne s'est imposé que récemment en didactique générale. » (2005, pp. 389-390) Cet intérêt récent pour le comparatisme synchronique semble, selon ce même auteur, imputable au déclin des méthodologies à prétentions universalistes, et à l'obligation qui en découle, de composer désormais avec les différents contextes d'enseignement-apprentissage :

« Parler d'“interdidacticité” suppose que l'on considère que le processus d'enseignement-apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l'enseignant se contenterait d'adapter aux apprenants, mais sur la base d'un contact entre des didactiques différentes, c'est-à-dire entre des ensembles complexes où les stratégies des acteurs – enseignants et apprenants – sont indissociables de leurs personnalités, de leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures, de leurs objectifs, de leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangères et leur processus d'enseignement/apprentissage, indissociables enfin, plus généralement de leurs cultures d'appartenance, lesquelles modélisent en particulier fortement les relations entre enseignant et apprenants. » (2005, p. 391)

Ce passage est particulièrement intéressant pour la réflexion menée ici, car en même temps que son auteur nous montre en quoi « interdidacticité » et « contextualisation » ont partie liée, il nous fournit un cadre de définition du concept d'« interdidacticité » sur lequel nous nous appuyerons tout au long de

cet article.

2.2 Interdidacticité et conflictualité

Plusieurs auteurs, parmi lesquels Jocelyne Sourisseau (2003) et Élie Suzuki (2005), se sont intéressés à ces phénomènes de contact entre les cultures d'enseignement-apprentissage française et japonaise. En accord avec les éléments de définition proposés ci-dessus, leurs travaux portent notamment sur les différences de représentations et de conceptions de l'enseignement-apprentissage.

L'ensemble de ces recherches a permis de mettre efficacement en évidence différents lieux de conflit potentiel lors d'une telle rencontre interdidactique, comme la réserve des apprenants japonais (Suzuki, 2005), ou encore l'importance de la dimension affective (fréquemment conceptualisée sous le terme japonais d'*amae*) dans la relation enseignant-apprenants au Japon (cf. notamment, Sourisseau, 2003, p. 89).

En accord avec ces recherches, nous définirons ici le conflit interdidactique comme un processus se nourrissant des tensions liées aux différences de conceptions et de représentations de l'enseignement-apprentissage. Le conflit concernant plus spécifiquement l'enseignant natif et ses apprenants sera considéré comme un conflit à la fois potentiellement relationnel (interindividuel) et culturel (interculturel), portant sur l'ensemble du champ didactique (méthodologie, objectif, évaluation, etc.), mais aussi, dans la perspective éthique qui nous intéresse ici, sur les dimensions cognitive et affective des interactants.

2.3 Conflictualité et problématique de l'éthique

En même temps qu'elles montrent en quoi le conflit est inhérent à la rencontre interdidactique, les recherches sur l'interdidacticité conduisent à s'interroger sur la dimension éthique de cette rencontre. Pour illustrer cette prégnance, nous reprenons ci-dessous deux observations qui nous semblent avoir directement – bien qu'implicitement – trait à la problématique de l'éthique. La première, empruntée à Élie Suzuki, concerne la réserve des étudiants japonais :

« Les collègues français, aussi bien au Japon qu'en France, nous ont révélé leurs difficultés à faire parler les étudiants japonais en classe. De

même, nous avons pu constater des *réactions parfois négatives de ces derniers vis-à-vis des comportements de l'enseignant natif*. » (2005, p. 207, nous soulignons)

La seconde, empruntée à Jean-Luc Azra et Bruno Vannieuwenhuysse, concerne le sommeil des étudiants japonais en classe :

« Une collègue américaine [...] s'est permise d'expulser de la classe un de ses étudiants dormeurs. Celui-ci s'est *vengé* en publiant dans le magazine des étudiants un article étonnamment *insultant*. Malgré le grand respect que les étudiants japonais témoignent généralement envers les enseignants, il est possible que l'étudiant ait ressenti un *sentiment d'injustice profond* à l'égard de la *sanction*. » (2001, p. 52, nous soulignons)

Le constat de ces différences de conceptions conduit d'ailleurs Élie Suzuki à se demander – d'une manière significative pour notre propos – « dans quelle mesure doit-on prendre en compte les spécificités culturelles ? » (2005, p. 222). On le voit dans la formulation de cette question, le recours à l'auxiliaire « devoir » oriente vers un discours portant sur une nécessité pratique. Pour répondre, on va dès lors s'interroger sur ce qui rend nécessaire la chose nécessaire, en cherchant à légitimer cette nécessité. Le discours ainsi produit relèvera *ipso facto* d'un questionnement éthique, envisagé ici comme un processus de réflexion portant sur les principes, les valeurs et les normes orientant l'action.

3 L'approche interculturelle et l'évitement du conflit : prudence et bienveillance

Comme l'ont bien mis en évidence Jacques Demorgon (2005) et Chantal Forestal (2007), les principes de relativisme et de neutralité bienveillante, particulièrement actifs dans le discours interculturel, ne nous permettent pas d'aller plus loin dans cette réflexion éthique, puisque d'emblée, l'attitude de l'autre doit être légitimée et acceptée comme « normale » (cf. notamment, Carroll, 1987, p.16). Dans le cadre d'une telle approche, on s'efforce alors le plus souvent de comprendre bienveillamment l'altérité culturelle et de réflé-

chir aux moyens d'éviter les conflits.

Ainsi Gilles Verbunt se demande très pragmatiquement « quelle est la formation que l'on peut dispenser pour éviter les pièges culturels entre les gens qui se rencontrent ? » (2005, p. 417) Élie Suzuki pareillement, après avoir mis en évidence différents lieux de conflits interdidactiques, propose « deux activités [...] afin d'éviter les situations conflictuelles affectant l'enseignement et l'apprentissage de la langue » (2005, p. 205). Cette stratégie prudentielle d'évitement du conflit semble même en partie définitoire de l'approche interculturelle :

« Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses élèves. [...]. Une telle didactique vise à développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes. » (Collès, 2003, p. 176)

Faisons à présent l'examen de deux principes, la prudence et la compréhension bienveillante, qui, sous-jacents au discours interculturel, déterminent en partie cette stratégie d'évitement du conflit. Il ne s'agira pas ici de critiquer le fondement de ces principes – conditions même de l'éthique –, mais d'en envisager les limites pour penser l'action de l'enseignant dans une perspective co-culturelle.

3.1 Agir dans l'urgence : les limites du principe de prudence

Le principe de prudence correspond à l'aptitude à peser tous ses actes lors de l'action sur et/ou avec l'autre. Ce principe est particulièrement actif dans le « réflexe interculturel » conceptualisé et décrit ci-dessous par Gilles Verbunt :

« Le formateur doit être très attentif au moindre dysfonctionnement chez les apprenants et chez lui-même. Dès qu'il est surpris par une réaction inattendue, il doit se poser la question "Qu'est-ce qui s'est passé ? ", envisageant la possibilité de la présence de deux codes culturels différents. Il doit essayer de se rappeler le contexte de l'incompréhension, du vocabulaire utilisé, de l'attitude adoptée, et se demander comment sa pa-

role a pu être reçue par l'autre dans sa langue et dans ses codes à lui. » (2005, p. 417)

La question du connaître et de l'agir est au cœur de toute stratégie. Pour agir dans un environnement complexe, il faut en avoir une connaissance solide et toujours renouvelée, mais – de manière complémentaire et contradictoire – il faut aussi accepter de ne pas en connaître tous les paramètres. En d'autres termes, il faut composer avec l'incertitude. Et cette nécessité pose les limites théoriques d'un « réflexe interculturel », d'autant moins généralisable à l'action de l'enseignant que sa pratique est fondamentalement liée à un principe d'urgence (cf. Perrenoud, 1996).

Malgré l'évidente sagesse de ce réflexe, faisons toutefois ici le constat que sa systématisation conduit inéluctablement à une neutralisation de l'action au profit de la connaissance. La remarque suivante de Philippe Perrenoud, pleine de réalisme et de pragmatisme, constitue en ce sens l'antithèse parfaite de ce réflexe, et plus généralement, de cette éthique prudentielle de l'altérité :

« Agir dans l'urgence, c'est agir sans avoir le temps de penser, encore moins le temps de peser longuement le pour et le contre, de retourner à des ouvrages de référence, de s'entourer de conseils, de différer le passage à l'acte pour mieux identifier les paramètres de la situation et mieux envisager les diverses possibilités. » (1996, p. 12)

3.2 Co-agir : les limites du principe de compréhension bienveillante

Le principe de compréhension bienveillante, central dans l'approche interculturelle, l'est aussi dans l'éthique de l'altérité, développée et formalisée par Emmanuel Lévinas (1982).

« Dans la perspective éthique ouverte par Lévinas [...], le rapport à l'altérité est de sollicitude. [...]. La figure d'autrui est une figure de fragilité qui appelle la bienveillance. Autrui ne m'apparaît plus comme une volonté qui me fait face, comme une menace qui pourrait potentiellement venir contrarier mes intentions et mes projets, mais comme un être mar-

qué par la vulnérabilité. » (Prairat, 2005, p. 64)

Il n'est pas étonnant dès lors qu'un grand nombre de promoteurs de l'éducation interculturelle, comme Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille (1998, p. 98) se réfèrent explicitement à ce philosophe de l'altérité pour conceptualiser et promouvoir une éthique entièrement centrée sur l'autre, et plus spécifiquement – dans une perspective didactique –, sur l'apprenant.

De la même manière que nous venons d'examiner le principe de prudence, faisons à présent l'examen du principe de compréhension bienveillante. Partons, pour ce faire, de cette observation empruntée à Solange Naito :

« Si un professeur se montre sévère en exigeant la ponctualité, présence aux cours et régularité dans la remise des devoirs, sa réputation de sévérité fera le tour du campus et il verra sa classe se vider. Par contre un professeur indulgent qui ignore retards, absences, et non-remise des devoirs gardera ses élèves et ceux-ci feront des progrès parce qu'ils sentiront l'indulgence du professeur, ils sentiront que l'*amae* est permis. » (1993, p. 518)

Outre le fait que le lien ici évoqué entre l'indulgence du professeur et le progrès de ses élèves ne nous semble *a posteriori* pas si évident (mais l'hypothèse serait à vérifier...), ce passage invite à s'interroger sur ce que serait la pratique d'un enseignant qui, bienveillamment, devrait ignorer « retards, absences, et non-remise des devoirs ». Afin de mener cette réflexion, nous évoquerons succinctement trois contre-arguments (étayés par une citation d'un auteur spécialiste du domaine) à la systématisation de ce principe de compréhension bienveillante.

Besoin d'un enseignement directif

Référons-nous tout d'abord à la réflexion menée sur ce thème par Christian Puren, qui semble constituer l'antithèse de la remarque précédente de Solange Naito, et qui peut s'appliquer avec autant de pertinence au contexte d'enseignement-apprentissage des langues-cultures au Japon.

« Les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés sont ceux qui

ont le plus besoin d'une forte cohérence d'enseignement, de guidages étroits et d'aides constantes ; certains élèves, souvent, et tous, à certains moments, ont besoin d'être tirés par un enseignement énergique. » (1995, p. 21)

Les intérêts de l'enseignant

Rappelons que selon notre postulat, le processus d'enseignement-apprentissage implique le partage ou la création de conceptions, envisagées ici comme « schèmes d'action s'appuyant à la fois sur des valeurs, des principes, des normes, des modes opératoires et des critères d'évaluation » (Puren, 2005, p. 392).

En ceci notamment qu'elles concernent les valeurs, les conceptions font partie de la construction identitaire. Dès lors, ce qui est en jeu dans la mise en commun de ces conceptions, c'est aussi la création d'une identité commune. Et l'on commence progressivement à envisager toute la complexité de ce processus ayant trait au maniement des identités. Le principe de compréhension bienveillante, essentiel dans la problématique de l'interculturel, semble montrer certaines de ses limites dans la problématique du co-culturel, qui engage davantage les intérêts de l'acteur.

« Nos réponses culturelles font partie de nous et elles ont déjà été construites à partir de nos intérêts, de nos perspectives, de nos émotions, de nos passions [...]. L'apprentissage interculturel ne peut donc pas s'en tenir à la simple bonne volonté. » (Demorgon, 2005, p. 195)

L'effectivité de la rencontre

En dernier lieu, ce principe de compréhension bienveillante conduit à s'interroger sur l'effectivité de la rencontre interculturelle. Systématisé en effet, ce principe risque d'amener l'enseignant natif à gommer artificiellement la différence, pour créer une ressemblance tout aussi artificielle. Éviter le conflit, c'est alors éviter la rencontre.

« Si l'accent pèse trop amplement sur la ressemblance sans que l'on montre suffisamment l'écart distinctif, la rencontre n'apparaîtra plus né-

cessaire et sera évitée. » (Blanchet, 1998, p. 70)

4 Présentation des hypothèses de recherche

4.1 L'hypothèse du recours à une éthique de la conviction

Le développement précédent, en même temps qu'il nous a permis de poser certaines limites des principes de prudence et de compréhension bienveillante – et d'une manière plus générale, certaines limites de la centration sur l'apprenant – nous amène maintenant à poser deux hypothèses interreliées : une première selon laquelle le conflit interdidactique n'est probablement pas systématiquement évité dans la pratique des enseignants natifs ; puis une seconde selon laquelle l'action de cet enseignant serait en partie orientée selon les principes d'une éthique de la conviction.

Pour définir cette orientation éthique, nous nous baserons sur la distinction opérée par Max Weber (1959) entre l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité, et sur l'idée d'une possible et même nécessaire combinaison de ces deux orientations antagonistes. Ainsi définie, l'éthique de la conviction nous permet de penser l'action d'un sujet pleinement conscient de ses responsabilités, mais à qui sa conviction impose, à un certain moment, d'agir selon des principes d'autonomie et d'authenticité, c'est-à-dire, selon ses propres conceptions et ses propres valeurs.

4.2 L'hypothèse du recours à une éthique de la discussion

La seconde hypothèse que nous nous proposons de vérifier ici, est celle d'un recours à l'éthique de la discussion dans la pratique des enseignants natifs. Voyons brièvement maintenant les postulats à partir desquels il nous a été possible d'émettre cette hypothèse.

L'accord sur les actes

Louis Porcher et Martine Abdallah-Preteille ont bien mis en évidence le fonctionnement conjoint des principes de compromis (« accord des acteurs ») et de contextualisation (« dans un cadre donné ») :

« On notera que lorsqu'il y a réussite, cela n'est pas dû à la pertinence de telle ou telle mesure mais essentiellement à l'accord des acteurs pour mener une action dans un cadre donné. » (1998, p. 83)

Appliquée à l'action menée par l'enseignant et ses apprenants, la combinaison de ces deux principes modélise fortement à l'évidence le processus d'enseignement-apprentissage : la pertinence de telle ou telle méthode ne préexisterait pas à la rencontre interdidactique, seuls l'accord des acteurs entre eux sur une/des méthode(s), puis conjointement, l'accord de ces méthodes aux paramètres de la situation en détermineraient la pertinence.

Faisons à présent le cheminement inverse, et repassons, toujours avec Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille, de la perspective méthodologique à la perspective éthique, pour obtenir l'un des postulats à l'origine de la formulation de notre hypothèse.

« Ce ne sont pas les actes qui fondent l'éthique, mais au contraire, l'accord sur les valeurs qui fonde la validité des actes, accord qui repose sur un consensus élaboré dans la communication et dans la discussion. » (1998, p. 71)

La rationalisation du conflit

Dominique Picard et Edmond Marc, s'intéressant à la psycho-sociologie des relations conflictuelles, ont mis en évidence les limites d'une stratégie d'évitement du conflit dans la relation interpersonnelle. Refouler et rejeter dans l'inconscient, le conflit risque en effet de se transformer, d'abord en violence interne, puis éventuellement même, en violence externe.

« Un conflit qui n'éclate pas reste souvent latent et remplit la relation d'affects négatifs : les griefs s'accumulent, la tension monte, la rancoeur s'installe, l'agressivité est à fleur de peau. » (2008, p. 68)

Prenant en compte ce risque de voir les émotions venir parasiter les opérations intellectuelles, plusieurs auteurs, en accord avec l'éthique de la discussion formalisée par Habermas (1992), préconisent alors le recours à « l'argumentation et la communication qui permettent d'entrer dans un processus d'objectivation, de rationalisation et de recherche d'un accord » (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998, p. 70).

5 Méthodologie de la recherche

5.1 Une enquête par entretiens

Afin de valider ces deux hypothèses, nous avons cherché à obtenir, grâce à une enquête par entretiens, des données sur la manière dont les enseignants natifs gèrent la mise en relation des cultures didactiques française et japonaise, et plus particulièrement, sur les principes éthiques à partir desquels ils orientent leur action.

Notre postulat méthodologique était ici que chaque enseignant, plus ou moins consciemment, met en place, au cours de sa professionnalisation, un questionnement éthique qui lui permet de répondre aux nombreux choix qui se posent constamment à lui. Ce faisant, il se construit une « éthique professionnelle » adaptée à la spécificité de son contexte d'enseignement.

Souhaitant obtenir un discours stable et cohérent, faisant ressortir au maximum les contours de cette « éthique professionnelle », nous avons privilégié un public d'enseignants natifs expérimentés, se reconnaissant capable d'agir avec confiance et responsabilité, et susceptible de nous offrir une parole proche de la pratique.

5.2 La méthode d'analyse

Quatre entretiens ont ainsi été réalisés avec des enseignants natifs possédant chacun plusieurs années d'expérience de l'enseignement du français au Japon. Afin d'objectiver la validation de nos hypothèses, nous avons eu recours à une analyse thématique de ces quatre entretiens. Cette analyse a porté sur des unités de signification de longueur variable (une phrase, une expression, un paragraphe) correspondant à une orientation éthique définie comme catégorie d'analyse. Précisons ici que l'analyse des entretiens a permis de faire émerger cinq orientations éthiques majeures dans la pratique des enseignants natifs : l'éthique de l'altérité, de la connaissance, de la conviction, du compromis, et de la reliance. Dans le cadre de cet article, nous limiterons toutefois notre analyse aux résultats portant sur les deux hypothèses précédemment présentées.

Une fois repérées et analysées, les unités de signification ont été classées dans les rubriques correspondantes de notre grille d'analyse. Leur décompte et leur mise en proportionnalité nous ont permis de vérifier ou de modifier nos hypothèses. À défaut de pouvoir présenter ici l'analyse exhaustive de no-

tre corpus, nous reproduisons ci-dessous, pour plus de clarté, un bref exemple de notre méthodologie d'analyse.

Exemple d'analyse extrait de l'entretien n° 2

Transcription du discours	Analyse du discours
<p>Q : <i>J'aurais d'abord voulu que tu me parles de cette profession d'enseignant de langue et de culture... que tu me dises, par exemple, ce que tu aimes dans cette profession...</i></p> <p>E2 : Bien, c'est d'abord // 1. le contact avec des jeunes. Et puis, c'est le fait de partager des connaissances. Parce que je considère qu'à l'Université, le professeur enseigne ou partage son savoir, mais il le reçoit aussi de la part des étudiants. // 2. Et ce que j'aime aussi, c'est une certaine liberté dans le choix des matières que je suis chargé d'enseigner. La culture française, c'est à moi de choisir. // Comme je travaille en petit groupe ici, il est facile de trouver des terrains où tout le monde a des intérêts. // 3. Donc, je n'impose pas un cours. Je demande au début quels sont les intérêts de chacun. Et on essaie de trouver un compromis. Et puis ensuite, on fait avec. //</p>	<p>1. Éthique de l'altérité : les principes de partage, d'échange et d'enrichissement mutuel renvoient directement à l'approche interculturelle et à l'éthique de l'altérité.</p> <p>2. Éthique de la conviction : la liberté et l'autonomie de la volonté (« <i>c'est à moi de choisir</i> ») inscrivent l'action dans une éthique de la conviction.</p> <p>3. Éthique de la discussion : la recherche du compromis semble s'effectuer par la discussion (« <i>je demande</i> ») en vue de la coaction indiquée notamment par l'emploi du pronom « on » (je + les étudiants : « <i>on fait avec</i> »).</p>

6 Interprétation des résultats

6.1 Éthique de la conviction : penser la centration sur l'enseignant

Le premier objectif de cet article était de vérifier l'importance des valeurs de l'enseignant dans la manière dont il conçoit sa pratique. Avec vingt-trois unités significatives correspondant à la catégorie d'analyse définie comme l'« éthique de la conviction » (sur un total de soixante-treize unités répertoriées dans les quatre entretiens), l'hypothèse du recours à une éthique de la conviction semble pouvoir être validée. Compte tenu des limites de notre corpus (quatre entretiens) et des variations interindividuelles, il convient d'interpréter prudemment ce résultat, mais constatons tout de même ici que la parole des enseignants est souvent apparue éloignée des principes sous-tendus par l'approche interculturelle :

« Je ne souhaite pas me comporter comme un Japonais. Et je souhaite que vous [*les étudiants*] soyez choqués par le comportement des Fran-

çais. Ça, c'est mon attitude. Mais je pense que le choc culturel, il est nécessaire. Et tant pis, si cela vous fait souffrir. » (Enseignant 1)

« Ils font ce qu'ils [*les étudiants*] veulent, moi je fais ce que je veux. Au sens où je suis dans le lieu de la classe, je fixe les règles du travail, c'est moi qui suis le garant du lieu, le garant d'une loi. » (Enseignant 3)

À plusieurs reprises en effet, les valeurs de l'enseignant semblent déterminer la norme imposée. Dans les deux passages ci-dessous, extraits d'un même entretien, un enseignant nous informe sur sa pratique de cours. On y remarque d'abord une très forte cohérence méthodologique entre l'enseignement de la langue et celui de la culture, mais on y constate surtout, que les principes d'authenticité et d'autonomie, en partie définitoire de l'éthique de la conviction, justifient (et sont justifiés par) la démarche méthodologique :

« Moi, je pense que vous [*les étudiants*] devez faire un effort pour comprendre, et je ne vais pas tout écrire ! Je ne vais pas tout expliquer ! [...] J'essaie d'adopter cette attitude-là, je dis, c'est vous qui allez découvrir les règles de grammaire. Je vais vous montrer plusieurs exemples et vous allez voir quand est-ce qu'on met un «s», quand est-ce qu'on n'en met pas, quand est-ce qu'on met un «e», quand est-ce qu'on n'en met pas. Pourquoi ? Dites-le ! Faites la règle ! C'est comme ça que j'essaie de les choquer. » (Enseignant 1)

« Mais pourquoi est-ce que je suis... j'ai l'air de mauvaise humeur ? Pourquoi est-ce que je crie ? Si je crie, pourquoi est-ce que les professeurs français sont différents des professeurs japonais ? Pourquoi je n'accepte pas que vous dormiez en classe ? Parce que je suis Français. Voilà. Donc, il faut vous y faire. » (Enseignant 1)

Tout comme la langue (« c'est vous qui allez découvrir les règles de grammaire »), la culture est en partie enseignée ici de manière directe et inductive (« Pourquoi je n'accepte pas que vous dormiez en classe ? »). La langue-culture de l'enseignant est à la fois l'objectif et le moyen. L'enseignant induit la culture comme on induit la langue : en s'appuyant sur la capacité des apprenants à remonter intuitivement des exemples aux règles. Les valeurs de l'en-

seignant sont donc ici au service d'une démarche méthodologique raisonnée et l'éthique de la conviction nous permet de penser l'action de cet enseignant pleinement conscient de ses responsabilités, mais à qui sa conviction impose d'agir selon ses propres valeurs.

De la même manière que le concept d'« éthique de l'altérité » permet de penser la centration sur l'apprenant, le concept d'« éthique de la conviction » permet donc de penser la centration sur l'enseignant. La tendance à l'équilibre entre ces deux orientations dans la parole des enquêtés (vingt-cinq unités significatives correspondant à la catégorie d'analyse définie comme l'« éthique de l'altérité », contre un total sensiblement équivalent de vingt-trois pour celle de l'« éthique de la conviction ») corrobore ainsi la nécessité de penser conjointement cette double centration.

« Un enseignant efficace est très certainement [...] un professionnel qui a su trouver ou se créer des modes de faire qui lui conviennent personnellement, où il se sent à l'aise et où il travaille avec sûreté et plaisir : on ne peut pas penser la relation enseignement-apprentissage sans penser la relation entre la centration sur l'enseignant et la centration sur l'apprenant [...]. » (Puren, 2005, p. 500)

6.2 Éthique du compromis : un exemple de « contextualisation méthodologique »

Notre second objectif, on s'en souvient, était d'identifier les principes mis en œuvre par les enseignants natifs pour mener leur action dans une perspective co-culturelle. L'hypothèse correspondante d'un recours à l'éthique de la discussion ne semble que très partiellement validée, puisque seule une unité significative relève clairement de la catégorie d'analyse hypothétiquement définie comme l'« éthique de la discussion » :

« Donc, je n'impose pas un cours. Je demande au début quels sont les intérêts de chacun. Et on essaie de trouver un compromis. Et puis ensuite, on fait avec. » (Enseignant 2)

Un enseignant se montre même sceptique quant à la possibilité de se créer intentionnellement des conceptions communes de l'action. La réserve

de ses apprenants semble en être la raison invoquée :

« Si j'avais des gens très forts, ayant envie d'investir le lieu fortement et qui me disent : «on veut négocier les règles du fonctionnement de la classe», je serais d'accord. [...]. Mais ça n'arrivera pas au Japon. » (Enseignant 3)

À plusieurs reprises toutefois, l'action conjointement menée par les enseignants et les apprenants semble aboutir à la création de conceptions communes. Cette création n'est cependant pas le fruit d'une métacommunication, mais plutôt d'une sensibilité pragmatique des acteurs au contexte. En d'autres termes, le compromis résulte davantage de l'entretien des acteurs avec la situation que de l'entretien des acteurs entre eux :

« Je peux imaginer qu'ils sont gênés de répondre à la question, donc je leur demande d'écrire leur réponse. Et une fois qu'ils l'ont écrite, je leur demande si je peux la lire et s'ils me disent oui, je la lis. Et on commence comme ça, quelquefois. Si vous ne voulez pas parler, il n'y a pas de problème, essayez d'écrire la réponse. » (Enseignant 4)

Promoteur d'une éthique du compromis, Paul Ricœur définit ce compromis comme « toujours faible et révocable », mais comme étant aussi « le seul moyen de viser le bien commun [...] entre des références fortes mais rivales » (1991, p. 13). Les références qui, dans l'exemple ci-dessus, ont conduit au compromis l'enseignant et ses apprenants sont effectivement fortes et rivales : d'un côté, la volonté de l'enseignant de recourir à la méthodologie directe ; et de l'autre, la réserve des apprenants qui contrecarre ses principes méthodologiques.

Paul Ricœur définit par ailleurs le compromis comme potentiellement créateur, « car il ouvre la voie vers la recherche de nouveaux principes plus vastes » (1991, p. 16). Dans l'exemple précédent, cette création par le compromis est particulièrement saillante. Faisons-en brièvement l'analyse. L'enseignant procède selon les principes de la méthodologie directe, s'articulant

autour des méthodes¹ orale, directe et active : les questions posées par l'enseignant (méthode orale) en français (méthode directe) sont censées obliger les apprenants à répondre (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en français (méthode directe). Toutefois, la contrainte exercée par la réserve des apprenants provoque une « mutation » dans le noyau dur de cette méthodologie avec le passage d'une méthode orale à une méthode écrite (« Si vous ne voulez pas parler [...], essayez d'écrire la réponse »). Le compromis correspond bien ici à la création d'une nouvelle cohérence méthodologique, à la fois faible et ponctuelle, mais parfaitement adaptée aux exigences de la situation.

7 En guise de conclusion

Cette création par le compromis nous semble conforme à ce que l'on peut attendre de la contextualisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Et l'on voit bien ici, pour conclure la réflexion amorcée dans l'ensemble de cet article, qu'elle résulte de l'exercice de forces rivales et qu'elle ne peut être pensée qu'en se centrant conjointement sur l'apprenant et l'enseignant.

Penser la double centration sur l'apprenant et l'enseignant, c'est d'abord composer avec les intérêts, les valeurs, les sensibilités de l'apprenant et de l'enseignant. En faisant émerger l'importance des valeurs dans la manière dont l'enseignant conçoit sa pratique, la présente étude ne vise bien évidemment pas à remettre en question les bénéfices de la centration sur l'apprenant, et encore moins à radicaliser les positions de l'enseignant, mais à montrer les limites et les apories d'une centration unilatérale pour penser une relation entre deux entités.

Penser la double centration sur l'apprenant et l'enseignant, c'est enfin reconnaître le conflit interdidactique, sans constamment chercher à l'éviter. Accepter le conflit interdidactique, l'assumer et le développer, c'est pour les enseignants et les apprenants, accepter de se confronter, dans le sens : faire front ensemble à la recherche d'une nouvelle solution. En ce sens, ensei-

¹ Le concept de méthode est à comprendre ici dans le sens d'« unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en oeuvre un principe unique » (Puren, 2000, p. 68).

gnants natifs et apprenants, en même temps qu'ils sont, dans une perspective didactique, potentiellement créateurs de nouvelles cohérences méthodologiques, pourraient bien être aussi, dans une perspective éthique, créateurs de lien entre les cultures.

Références

- Azra, J.-L., Vannieuwenhuysse, B. (2001), « La conceptualisation de la culture : L'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon », *Studies in Language and Culture* 25, University of Osaka, pp. 45-66.
- Blanchet, P. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain : Peeters.
- Carroll, R. (1987), *Évidences invisibles*, Paris : Seuil.
- Collès, L. (2003), « Didactique de l'interculturel », in Ferreol G., Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin, pp. 175-180.
- Demorgon, J. (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Economica-Anthropos.
- Forestal, C. (2007), « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC », *ÉLA*, n° 145, pp. 111-123.
- Habermas, J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris : Le Cerf.
- Lévinas, E. (1982), *Éthique et infini*, Paris : Fayard.
- Naito, S. (1993), *Les difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français au Japon*, Thèse de doctorat, Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Perrenoud, P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.
- Picard, D., Edmond, M. (2008), *Les conflits relationnels*, Paris : PUF.
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, Paris : PUF.
- Prairat, E. (2005), *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.
- Puren, C. (1995), « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ÉLA*, n° 100, pp. 129-149.
- Puren, C. (2000), « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes*, Vol. 1.,

pp. 68-70.

Puren, C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, pp. 55-71.

Puren C. (coord.) (2005), *Interdidacticité et interculturalité*, *ÉLA*, n° 140.

Ricœur, P. (interview de) (1991), *Pour une éthique du compromis*, propos recueillis par Jean-Marie Muller et François Vaillant, publiés par la revue *Alternatives Non Violentes*, n° 80.

Sourisseau, J. (2003), *Bonjour/ Konnichiwa. Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, Paris : L'Harmattan.

Suzuki, E. (2005), « La "réserve" : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise », in Beacco et al. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp. 205-223.

Verbunt, G. (2005), « Les obstacles culturels aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué », *ÉLA*, n° 140, pp. 409-420.

Weber, M. [1959] (1990), *Le Savant et le Politique*, Paris : Plon.

(Université de Kanazawa)

Nécessité de contextualisation des manuels publiés au Japon – Une étude de cas : l'expression de l'état

Franck DELBARRE

Résumé

Il est un point grammatical peu abordé en cours de FLE, qu'il s'agisse du cours de communication ou de grammaire, et qui, quand il est abordé, l'est soit tardivement dans le cursus (de grammaire) de première année d'études du français, soit largement extrapolé et mis en notes et à peine exemplifié : l'expression de l'état. Si les apprenants savent tant bien que mal manipuler les formes dynamiques du verbe, il s'avère qu'ils ne savent pour la plupart pas exprimer ses formes statiques à la base desquelles on trouve la structure « être + participe passé » en français. Le présent article tente d'en expliciter certaines causes éventuelles à partir d'observations faites sur plus d'une centaine de manuels de grammaire et de communication de FLE publiés depuis les années 90 à aujourd'hui (2009). Nous souhaitons montrer ici en quoi une contextualisation plus poussée des manuels publiés au Japon peut aider à surmonter certaines difficultés d'apprentissage du FLE, en particulier dans le cas de l'expression de l'état. Les quelques manuels cités le sont non pas dans l'objectif de dénigrer leurs contenus et leurs auteurs, dont le travail sur ces manuels est par ailleurs remarquable à bien d'autres égards, mais simplement parce qu'ils sont représentatifs des pratiques pédagogiques de l'ensemble des manuels observés mais non cités dans l'article quant à l'expression de l'état, faute de place.

Mots clefs

État, manuels de FLE, communication, grammaire, didactique.

1 Introduction

Il est malheureusement très courant que les apprenants traînent durant toute la durée de leur cursus certaines lacunes grammaticales, et l'expression de l'état en français en fait partie, étant largement négligée par le contenu des manuels de FLE et les enseignants à première vue. Il est même des enseignants pour qui l'expression de l'état en première année ne peut constituer ni un objet d'enseignement en soi, ni *a fortiori* une priorité dans l'enseignement

du FLE alors que l'on s'attache à d'autres priorités grammaticales parfois plus discutables.

L'ignorance des apprenants quant à l'expression de l'état est sans doute liée d'abord à la complète identification morphologique de l'expression de l'état en français avec celle du passif, ce que nous avons mis en évidence lors d'enquêtes (Delbarre, à paraître). C'est en effet la structure « être + participe passé » exprimant le passif en prime abord qui sert aussi à exprimer l'état en français. Ainsi l'énoncé suivant « La porte est fermée » relève-t-il morphologiquement de la forme passive du verbe transitif « fermer », de la même manière que l'énoncé « Ces voitures sont fabriquées par l'entreprise Toyota » contient la forme passive du verbe transitif « fabriquer ».

La différence sémantique de ces deux formes passives (la première de sens statique et la seconde de sens passif dynamique) morphologiquement identiques fait qu'ils se rendent par des formes verbales différentes en japonais, ce qui aura son importance dans notre projet pédagogique ultérieur, à savoir l'enseignement-apprentissage de la forme statique du verbe français auprès des apprenants japonophones. C'est ainsi que l'énoncé « Ces voitures sont construites par l'entreprise Toyota » sera rendu en japonais par une forme strictement passive que nous nommerons désormais forme *sareru* dans cet article (« Korera no kuruma wa Toyota ni yotte tsukurarete iru ») tandis que le premier sera rendu « curieusement » du point de vue d'un locuteur francophone non averti par la forme en *-te iru* d'un verbe intransitif dit momentané ou transitoire (Dhorne, 2005) en japonais : « Doa ga shimatte iru ». On voit bien qu'à une seule forme verbale dite passive en français correspondent au moins deux formes verbales japonaises très différentes du point de vue sémantique comme morphologique, mais aussi syntaxique. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles l'expression de l'état est singulièrement négligée en FLE, car masquée derrière le passif. A cela s'ajoute le fait que la structure « être + participe passé » ne se limite pas qu'à ces deux emplois cités ci-dessus, mais est aussi commune à l'expression des temps composés de certains verbes nécessitant l'auxiliaire « être » à cet effet. Cela n'est pas sans intérêt pour notre projet pédagogique car il s'agit le plus souvent du premier contact purement grammatical des apprenants avec la structure « être + participe passé », qui nous préoccupe ici dans le cadre de l'expres-

sion de l'état en français.

2 Facteurs institutionnels influant l'apprentissage du FLE au Japon

Pour comprendre l'orientation pédagogique des manuels de grammaire française publiés au Japon notamment, il convient d'évoquer brièvement la situation du français dans les universités japonaises. Celles-ci, tout comme les autres universités de par le monde, visant avant tout l'excellence de la recherche et la formation de chercheurs compétents, ont longtemps perçu l'enseignement du français dans l'objectif de donner aux étudiants-chercheurs un outil de recherche leur permettant de lire la documentation francophone en premier lieu, d'où la priorité longtemps donnée à la culture écrite. Dans un tel contexte, il était et semble toujours nécessaire d'enseigner aux étudiants la grammaire de manière la plus exhaustive possible, en particulier tout ce qui a trait à la morphologie du français en priorité, et ce en une année seulement, bien que peu d'universités proposent un cursus de français en tant que discipline de spécialité et qu'une partie infime uniquement des apprenants se destine à la recherche. Cette nécessité de rendement grammatical en un an est aussi due au fait que la majorité des universités n'obligent leurs étudiants à étudier le français que comme deuxième langue étrangère pendant leur première année. Quant aux cours dits de communication, leur but se résume le plus souvent à sensibiliser les étudiants à une culture étrangère à travers la langue qui la véhicule, tendance rendue nécessaire par la globalisation, alors que le français n'a que le statut de deuxième langue vivante dans la majorité des universités japonaises. En tout état de cause, le nombre de cours étant très souvent limité à deux par semaine, l'un de grammaire et l'autre de communication, les étudiants n'acquièrent que difficilement la morphologie française en une seule année.

C'est ce manque de temps qui fait que nombre d'enseignants n'accordent pas d'attention particulière à l'expression de l'état en français, malgré l'importance que peut revêtir cette notion dans l'univers cognitif des apprenants japonais et qui occulte certaines conséquences malheureuses qui en découlent lors de l'apprentissage de faits linguistiques du français ultérieurement, comme nous allons vous le montrer dans cet article. Mais le manque de temps n'est pas seul responsable de ce manquement didactique face à l'expression

de l'état en français : l'absence de véritable contextualisation des manuels de FLE publiés au Japon l'explique aussi en partie à notre avis.

3 Priorité aux formes sur le sens

L'une de nos hypothèses quant à la méconnaissance par des apprenants japonophones quant à l'expression de l'état en français est que les manuels privilégient avant tout l'enseignement des formes, même dans une optique communicationnelle et fonctionnelle : qu'elles soient d'ordre nominal ou verbal, c'est l'enseignement-apprentissage de la morphologie nominale et verbale notamment qui conditionne l'établissement des priorités pédagogiques dans les manuels particulièrement en première année. Or, l'ordre d'apprentissage des formes grammaticales se fait par rapport à la langue cible qui est aussi la langue source de cet apprentissage : le français. C'est ainsi que dans les manuels de grammaire comme de communication françaises publiés au Japon on trouve à quelques variations près toujours le même ordre de développement des diverses notions grammaticales à apprendre. On partira évidemment des structures linguistiques les plus simples aux plus compliquées, en commençant par l'utilisation du verbe « être » dans son rôle de copule assurant la liaison entre le sujet et son attribut nominal ou adjectival (par exemple : Je suis étudiant[e] ; Il est intelligent), suivie de l'apprentissage des formes du pluriel et du féminin des noms et des adjectifs, et plus loin la conjugaison des verbes réguliers au présent, etc.

Il faut noter que c'est la même préoccupation qui conditionne, à l'intérieur de chaque étape et pour tout point grammatical abordé, l'exposé des explications quant à l'utilisation de ces formes grammaticales. Ainsi l'étude des verbes pronominaux tournera-t-elle essentiellement autour de l'analyse de la fonction sémantique et syntaxique du pronom réfléchi et de sa morphologie variant selon le sujet du verbe, avec l'évocation de différents types de verbes pronominaux tels que verbes réfléchis, réciproques, essentiellement pronominaux, ceux de sens passif, etc., ce qui n'est évidemment pas sans intérêt pour expliquer certaines particularités portant sur l'accord du participe passé dans des énoncés tels que « Ils se sont lavés » et « Ils se sont lavé les mains » à titre d'exemple. Mais le fait est que cette présentation purement morphologique des verbes pronominaux occulte involontairement et inconsciemment le fait

que parfois leur équivalent lexical en japonais peut prendre un sens statique que le verbe pronominal français n'a pas en soi, ce qui nous concerne au premier plan : en effet, à de nombreux verbes pronominaux français correspondent en japonais des verbes dits momentanés ou transitoires qui expriment l'action dans leur forme simple à l'instar des verbes pronominaux correspondants, mais qui expriment l'état résultatif à la forme en *-te iru*, ce que les verbes pronominaux ne peuvent exprimer en soi.

Tout semble fait dans les traductions japonaises des exemples caractérisant l'emploi des verbes pronominaux pour que n'apparaisse pas une seule forme verbale en *-te iru* dans les exemples quand ils sont traduits, à l'instar de ces exemples tirés du *Manuel Pratique de Grammaire française* (Denda *et al.*, 2006), ce qui va de soi puisque les verbes pronominaux n'expriment pas l'état, mais l'action :

Michel, tu ne te lèves pas encore ? ミシェル、まだ起きないの？

Lève-toi vite ! 早く起きなさい！

Je vais me lever. これから起きるよ。

Mais ce sur quoi nous voulons insister est le fait que, de manière générale, à aucun moment la grammaire française n'est abordée de sorte que l'apprenant japonophone puisse exprimer ce qu'il souhaite par rapport à ce qu'il pense en japonais : en effet, que se passera-t-il lorsqu'il voudra exprimer une phrase telle que « Kodomotachi wa okite iru ka ? » (Les enfants sont-ils levés ?), dans laquelle le verbe « okiru » précédemment identifié lexicalement au verbe français « se lever » est à la forme en *-te iru* qui exprime ici l'état et non l'action en raison du type transitoire du verbe notamment. C'est cette insuffisance de prise en compte de l'univers cognitif de l'apprenant japonophone que l'on peut observer dans les manuels de grammaire de FLE publiés au Japon. Bien qu'on fasse souvent rimer contextualisation avec explications et exemples français traduits en japonais, cela se révèle insuffisant car on ne prend pas assez en compte certains facteurs cognitifs propres au contexte japonais.

La méthodologie du FLE, en privilégiant ainsi l'apprentissage de la morphologie du français (par ailleurs indispensable à son apprentissage) à partir du français, sans se fonder davantage sur le sens de ce que souhaite exprimer l'apprenant à partir de sa langue, en vient à faire l'impasse sur un pan de

grammaire française d'ailleurs assez mal défini par les grammairiens français eux-mêmes (Creissels, 2000), à savoir l'expression de l'état.

Si nous comprenons que la similitude entre langues européennes quant à l'expression de l'état à l'aide du passif (c'est le cas de l'anglais par exemple) rend l'expression de l'état en français relativement évidente auprès des apprenants européens notamment, rendant ainsi son apprentissage explicite dans le FLE non essentiel dans un contexte européen, il n'en est rien pour les apprenants de langues maternelles autres qu'européennes. La prise en compte concrète de la paire aspectuelle japonaise « okiru / okite iru » (se lever / être levé) en didactique du FLE au Japon devrait amener à l'introduction de l'enseignement de l'expression de l'état de manière explicite et satisfaisante, car il n'est pas évident pour un apprenant japonophone d'associer passif et état en français, puisque ces deux catégories sont fondamentalement différentes en japonais et dans beaucoup d'autres langues, ce qu'une observation d'erreurs typiques (Delbarre, 2009) dans une classe de niveau supérieur met notamment en évidence.

4 Du passif dans les manuels de FLE

4.1 Présentation traditionnelle du passif dans les manuels

Puisque l'expression de l'état relève en français de la structure passive, nous allons d'abord observer la présentation traditionnelle du passif dans les manuels de FLE japonais et nous verrons que cette présentation imite en fait la présentation classique du passif dans les manuels de français langue maternelle.

A titre d'exemple, citons le *Manuel pratique de langue française* (Matsuda et al., 2008, 5^{éd.}) : « être と他動詞の過去分詞とで作る。主語は能動態 (voix active) の文の直接補語。過去分詞は主語の性数に一致する。「～によって」を意味する動作主補語には前置詞 par を用いるが、動詞が常態や心理をと他動詞の過去分詞とで作る。 » Les exemples suivants sont fournis ensuite :

Le fer <i>est attiré</i> par l'aimant.	Tetsu wa jishaku ni hikitsukerareru.
Elle <i>est aimée</i> de tout le monde.	Kanojo wa mina ni ai sarete iru.
Les pommiers <i>ont été renversés</i> par le vent.	Ringo no ki wa kaze de taosareta.

La définition donnée du passif est succincte et obéit à un schéma intellectuel systématique : le passif français se construit avec le verbe « être » suivi du participe passé qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ; le sujet de la phrase passive est le complément d'objet du verbe à la voix active (certains manuels comparent la phrase active et la phrase passive avec le traditionnel schéma transformationnel de l'une à l'autre et précisent qu'à la différence de l'anglais on ne peut utiliser pour sujet du verbe passif le complément d'attribution en français : * Marie a été donnée de l'argent par Jean) ; le verbe passif possède un complément d'agent introduit par la préposition « par » ou « de » si le verbe passif exprime lexicalement un état ou un sentiment. Certaines grammaires précisent que le complément d'agent n'est pas forcément exprimé (par exemple : La porte a été fermée / Doa ga shimareta). D'autres évoquent le sens passif du pronom indéfini « on ». Remarquez de plus l'association systématique dans les exemples entre passif français et forme en *sareru* japonaise, qui exprime le passif par excellence en japonais, mais pas l'état. En tout état de cause, la structure passive est reliée à son supposé équivalent actif dont elle est supposée dérivée dans les présentations traditionnelles, alors qu'il existe des phrases passives non issues de phrases actives équivalentes en grand nombre à l'instar des formes passives de sens statique qui sont notre principal sujet de préoccupation ici.

Ces phrases d'apparence passive en français mais actives en japonais (La porte est fermée / Doa ga shimatte iru) n'ont pas d'équivalents actifs en français : même s'il n'est pas nécessaire d'abandonner cette vision mécanique du passif issu de la voix active, cette présentation restrictive du passif ne rend pas compte de sa capacité à rendre en français des énoncés statiques du japonais qui ne relèvent pas du passif mais de la voix active en japonais. Le passif de sens statique en français pourrait ainsi s'enseigner en rapport avec les verbes momentanés japonais à la forme en *-te iru* ou en rapport avec les verbes duratifs transitifs à la forme en *-te aru* dans leurs sens statique.

4.2 Le présent passif comme révélateur d'une certaine réticence pédagogique

Il est notable que certains manuels de communication notamment évi- tent d'associer le passif au temps présent, comme c'est le cas dans *Ça, c'est*

Paris (Morita, 2000) : dans les exemples comme dans les phrases d'exercice, on ne trouve aucune phrase passive au présent, comme si le passif ne pouvait s'exprimer dans le temps présent. Le présent passif n'y est pas abordé en tant que tel, ni dans les explications du livre, ni dans les exercices. Cette présentation du passif à partir du passé composé montre une certaine réticence que semblent éprouver les concepteurs de manuels face au présent passif : il est vrai que l'action passive s'exprime moins facilement au présent en raison de contraintes aspectuelles comme le remarque Fujimura (1993), sauf dans le cas d'une action passive itérative (« La porte est ouverte tous les matins par le concierge » de sens itératif se rencontre plus facilement que « La porte est ouverte par le concierge » qui suppose que le locuteur soit témoin de la scène au moment où elle a lieu, et dans ce cas on préférera dire sans doute « Le concierge ouvre la porte »). On peut ainsi aisément comprendre pourquoi le passif n'est abordé que sous la forme du passé composé ici.

Le sens statique du passif s'exprime donc très facilement au présent. Mais le fait que ces formes statiques ne correspondent pas à une forme passive japonaise (mais à la forme en *-te iru* de verbes dits momentanés à la voix active en japonais !) semble dans une certaine mesure gêner les concepteurs de manuels comme les enseignants et bloquer l'apprentissage de l'état chez les apprenants par conséquent.

Ceci est aussi une conséquence du fait que la forme passive française est avant tout mise en parallèle avec des énoncés utilisant la forme passive par excellence *sareru* en japonais. Cela a pour effet collatéral d'éviter que l'apprenant ne puisse aussi associer la structure passive française à d'autres formes grammaticales du verbe japonais qui lui correspondent dans certains contextes linguistiques. Nous pensons notamment à la forme en *-te aru* exprimant l'état résultatif mais aussi et surtout au type de verbes transitifs intransitifs exprimant l'état résultatif avec la forme en *-te iru*, qui ne relèvent morphologiquement pas du tout du passif en japonais.

4.3 Quelques essais d'évocation de l'état par rapport au passif

Il faut faire justice à quelques manuels qui abordent bien le problème de l'expression de l'état dans le chapitre qu'ils consacrent au passif en français :

· *Atout – Cahier pour “auto-émerger” en français* (Hisamatsu, 2005) aborde explicitement l'expression de l'état en français dans la mention sui-

vante des plus succinctes : 受動態の表す概念が動作か、状態かを区別する必要があるケースに注意してください :

La porte se ferme (動作) > On ferme la porte.

La porte est fermée. (状態)

・ *La Grammaire pratique du français* (Amo et al., 2004) est aussi l'une des rares à consacrer une explication au passif statique (p. 75) : être + 過去分詞の構文では、英語の場合と同様、過去分詞が形容詞的に用いられ、動作主補語をともなわず動作の結果・状態を表すことがある。次の文を比較しよう :

La porte est fermée à clef / La porte est fermée par Eric.

ドアには鍵がかかっている。(状態) / ドアはエリックによって閉められる。(行為)

・ Dans *Le Français sans maître* (Itô, 2008), l'exemple « La porte est fermée » est rendu par « doa wa shimerareru. / shimatte iru. » Un parallèle est donc fait dans ce cas-ci (mais seulement dans ce cas-ci car aucun exemple ne vient étayer plus tard ce fait linguistique que le passif peut exprimer l'état en français, ni aucune phrase d'exercice, reléguant vite fait ce point dans les oubliettes) de manière très brève malheureusement.

・ *C'est la vie 3* (Kurakata et al., 2006) est l'un des rares manuels de communication à explicitement mentionner l'expression de l'état résultatif au moyen de la forme passive dans la leçon sur le passif : 受動態が「行為の結果としての状態」を表すことがあります。Malheureusement, cette leçon arrive très tardivement, au niveau 3 de ce manuel de FLE, et de plus en avant-dernière leçon, c'est dire le peu d'importance donnée par les auteurs au passif, et encore moins à l'expression de l'état, ce qui est regrettable à notre avis, car il y aurait moyen d'introduire l'expression de l'état et du passif bien plus avant.

Ces manuels, bien qu'évoquant l'expression de l'état, ne le font que brièvement ou bien tard dans le cursus et sont malheureusement pauvres en exercices d'application sur le sujet : peut-on considérer comme acquise l'expression de l'état quand elle ne fait l'objet que d'une simple mention dans le manuel sans être ensuite pratiquée au moyen d'exercices ? C'est le défaut de nombreux ouvrages de FLE mentionnant le sens statique du passif français, quand ce dernier n'est pas simplement ajouté en *nota bene* ou en simple ajout superficiel. Ces manuels ne vont pas assez vers la systématisation du concept d'état et nous doutons que le rapprochement avec les verbes dits momentanés du japonais exprimant l'état avec la forme en *-te iru* soit explicité plus

avant, sentiment renforcé par le fait qu'aucune phrase d'exercice ne vienne consolider l'apprentissage de ce fait linguistique, si bien que dans les faits, il est plus que possible que l'attention portée par l'apprenant à cet aspect de l'emploi du passif en français soit bien moindre que celui porté à l'emploi du passif correspondant à la forme *sareru* japonaise. Il faut justement remarquer que dans *La Grammaire pratique du français* l'emploi statique du passif est mentionné dans une sorte de complément d'informations intitulé フランス語の受動表現 (expression du passif en français), soit deux pages après l'explication centrale consacrée au passif dans son emploi « traditionnel » de l'action passive avec complément d'agent. Il est difficile de dire à quel degré une simple mention de l'emploi statique du passif en bas de page dans un encart a de l'effet sur l'apprentissage des étudiants, faute d'exercices. Il semble bien ici que l'emploi statique du passif soit une fois de plus le parent pauvre du passif en particulier et de la grammaire française en général, ce que nous croyons lié à l'absence de contextualisation véritablement poussée des manuels de FLE publiés au Japon.

En fait, les exercices, quand il y en a, ne visent qu'à ancrer l'équivalence entre forme passive française et forme *sareru* japonaise : dans *Le Français sans maître* toutes les phrases sont traduites en japonais avec la forme passive *sareru* alors que d'autres formes concurrentes peut-être plus naturelles sont possibles comme en phrase 5 de l'exercice donné en illustration du passif : « sono fûtô ni wa kitte ga ni-mai hararete iru » (sur l'enveloppe sont collés deux timbres). Il est dommage de ne pas proposer ici la forme alternative « hatte aru » plus naturelle dans ce contexte pour le bien des étudiants, ainsi que des phrases d'exercice mettant en valeur le sens statique du passif alors qu'il est subrepticement donné en exemple dans le corps de la leçon. La manière dont est abordé le passif ici est symptomatique de l'enseignement du passif au Japon en général et ne laisse guère de place à l'expression de l'état. Par ailleurs il reflète encore une fois le refus de prendre en compte véritablement les formes utilisées dans la langue japonaise pour n'enseigner le français qu'à travers le français sans tenir compte de ce que l'apprenant japonais veut ou peut en fin de compte dire à partir de sa syntaxe proprement japonaise.

D'un point de vue didactique, il nous semble préférable qu'une place plus

importante et explicite soit donnée à l'expression de l'état dans les manuels de grammaire comme de communication françaises. Il ne s'agira pas simplement de mentionner la structure exprimant l'état en français, mais aussi de sensibiliser par exemple les apprenants à la différence de nature entre formes verbales exprimant l'action et l'état, aussi bien dans la langue cible que dans la langue maternelle de l'apprenant, le tout donnant lieu à des exercices pratiques mettant en contraste de telles formes verbales. Cela peut par exemple se faire juste après que les apprenants ont étudié les verbes pronominaux, puisque cette différence entre action et état y est pleinement exploitable à travers des paires telles que « se marier / être marié », « se lever / être levé », « se coucher / être couché », avant de généraliser ce principe à d'autres types de verbes tels que « écrire / être écrit », etc.

5 Evocation de l'état dans les manuels de FLE publiés au Japon en relation avec les temps composés actifs

5.1 Premier contact grammatical avec la structure « être + participe passé »

Il se trouve que la notion d'état est parfois effleurée lors de l'étude des temps composés du fait de leur mise en commun de la structure « être + participe passé ». D'un point de vue strictement grammatical, il s'avère que c'est l'étude du passé composé qui fournit la toute première opportunité de rencontre avec cette structure à travers les verbes ayant « être » pour auxiliaire des temps composés. Parmi ces derniers, on distingue les verbes pronominaux et une quinzaine d'autres tous intransitifs exprimant un changement d'état ou de position. Il n'est pas utile d'en faire la liste ici, chacun les connaissant très bien. Il se trouve que la majorité des manuels de grammaire, mais aussi parfois de communication, expliquent clairement que le passé composé n'exprime pas seulement la valeur passée, mais aussi le parfait, autrement dit le résultat présent d'une action passée et en particulier l'état qui en résulte : par exemple, « Mes parents sont allés au supermarché hier » a une valeur nettement passée qui sera rendue par la forme « itta » en japonais, mais « Mes parents sont allés au supermarché » peut avoir une valeur de parfait, dont on déduit qu'ils ne sont pas encore rentrés au moment de l'énonciation, et qui sera rendu par « itta » ou « itte iru », cette dernière forme utilisant

la fameuse forme en *-te iru* exprimant l'état. Le japonais peut donc distinguer dans la forme du verbe ces deux sens du passé composé et certains manuels comme *Progressions en révisant* (Inada, 1998) explicitent clairement le sens résultatif des verbes ayant « être » pour auxiliaire au passé composé en ces termes : 過去に起こったことの結果が現在まで及んでいることを表す。L'exemple donné est classique : Allô, est-ce que Sophie est là ? Non, elle est sortie. (過去の1時点で外出し、その結果今も不在である)。

Mais il est regrettable que les exemples donnés, comme les phrases d'exercice des manuels en général, n'explicitent ce point que pour la quinzaine de verbes intransitifs ayant le verbe « être » pour auxiliaire des temps composés, sans doute parce que le thème de la leçon se limite au passé composé. On peut penser que la généralisation à l'ensemble des verbes intransitifs (qui sont ceux qui nous préoccupent ici) correspondant en japonais aux verbes transitifs à la forme en *-te iru* est sous-entendue, mais on sait très bien par expérience que ce qui n'est pas explicité dans les manuels n'est que très peu pris en compte par les apprenants. Il est aussi notable que l'exemple non traduit évite le rapprochement explicite avec la forme en *-te iru*. Il est dommage que l'étude du passé composé des verbes avec l'auxiliaire « être » ne soit pas jugée comme une bonne opportunité d'aborder explicitement l'état en français dans ses généralités puisque le passé composé avec l'auxiliaire « être » partage une structure morphologique commune et d'un point de vue sémantique partiellement commune avec l'expression de l'état.

5.2 Quel avantage tirer de l'expression de l'état en première année ?

Une autre occasion d'évoquer l'état en français est fournie par l'étude ultérieure des autres temps composés, mais il nous semble que cela peut causer involontairement des amalgames entre formes aspecto-temporelles actives (plus-que-parfait, futur antérieur et subjonctif passé actifs) et passives de sens statique (imparfait, futur simple et subjonctif présent passifs) du fait de leur apparente identité morphologique. De tels amalgames pourraient être évités si seulement l'apprenant avait appris auparavant l'expression de l'état en français, ce qui n'est pas le cas en général comme nous l'avons vu, et démontre l'utilité d'enseigner l'expression de l'état pour éviter de tels écueils. En voici quelques exemples concrets tirés de manuels :

- *Où es-tu ?* (Ishino et al., 2008, p. 62):
 - a) Dès que son travail sera terminé, il pourra me voir. (dialogue p. 73)
 - b) J'aurai terminé mon travail avant le week-end (exemple grammatical dans la même leçon)
 - c) Quand il arrivera, elle sera déjà partie. (exemple grammatical dans la même leçon)
- *Manuel pratique de Grammaire française* (2006, leçon sur le plus-que-parfait):
 - d) Elle était déjà partie quand je suis arrivé.
 - e) Quand nous sommes entrés dans la salle, le cours était déjà terminé (exercice 1)
- *Progressons en révisant* (leçon sur le subjonctif):
 - f) Il semble que la grève soit terminée.
 - g) Il n'est pas sûr qu'elle soit guérie.
 - h) Croyez-vous qu'elle soit venue ?

Il est intéressant de noter que les phrases d'exemples comprenant un verbe ayant « être » pour auxiliaire des temps composés (phrases c, d, h) sont mêlées à d'autres contenant un verbe morphologiquement passif de sens statique (phrases a, e, f, g) et n'utilisant pas « être » comme auxiliaire des temps composés actifs, et ce sans explication explicite concernant la nature de ces énoncés. Il y a risque de confusion manifeste entre les deux structures « être + participe passé » exprimant le passé ou l'état résultatif des verbes employant « être » aux temps composés et, d'une part les verbes intransitifs exprimant l'état résultatif avec « être » bien que se conjuguant avec « avoir » aux temps composés (par exemple « guérir » : Il a vite guéri / Il est guéri), d'autre part les verbes pronominaux (par exemple “se terminer” : Le cours s'est terminé à 9 heures / Le cours est terminé).

Les manuels, pour expliquer l'emploi des temps composés, privilégient le plus souvent le sens d'antériorité temporelle de l'action exprimée par ces temps par rapport à une autre action, et parfois le sens d'état résultatif. Et concernant ce dernier point de vue, cet aspect semble se limiter à des exemples et phrases d'exercices comportant des verbes ayant naturellement « être » pour auxiliaire des temps composés, comme nous l'avons vu dans le

paragraphe traitant du passé composé et de l'état, ce qui est insuffisant en soi et ne permet aucune généralisation tout en excluant les phrases a, e, f, g d'une telle explication restrictive, laissant les apprenants dans le flou. En effet, n'ayant jamais explicité la notion d'état plus avant dans le manuel, il est mal aisé de l'expliquer ici sans embrouiller les apprenants quant aux formes verbales mises en jeu ici en français comme en japonais.

En tout état de cause, aborder le problème de l'état au stade des temps composés, ou même du passif (dans l'ordre d'apprentissage traditionnel des manuels) nous semble bien tardif pour que l'étudiant puisse appréhender correctement ce phénomène qu'est l'expression de l'état en français, d'où notre proposition d'introduire cette notion durant l'étude du présent de l'indicatif, défaut pédagogique remarqué d'ailleurs par Nakamura (2004) qui avait noté que ses étudiants ne « connaissent pas la différence entre l'état exprimé par "être + participe passé" et l'événement ponctuel indiqué par "se marier" dans une forme non-composée : le présent ». Cette citation de Nakamura résume très bien l'origine du problème quant à l'expression de l'état et souligne la nécessité d'aborder ce problème avant que les apprenants n'aient eu leur premier contact avec le passé composé et a fortiori avec tout autre temps composé du français. Comme nous l'avons suggéré au préalable, introduire la notion d'état après l'étude des verbes pronominaux au présent nous semble une bonne option. Il convient de la compléter ainsi : il serait sans doute souhaitable que cela se fasse avant l'introduction du premier temps composé dans le cursus de FLE, *i.e.* le passé composé.

6 Une pratique implicite de l'enseignement de l'état insidieuse

Il se trouve que l'expression de l'état, comme nous l'avons déjà souligné, est présente à maintes reprises dans les manuels de communication notamment mais l'est de manière implicite, c'est-à-dire que ces expressions, quand elles apparaissent en classe ou dans les manuels de communication, ne sont jamais traitées comme une expression de l'état relevant d'une forme verbale, mais implicitement comme de simples prédicats adjectivaux. Les exemples sont légion et on pourrait remplir une dizaine de pages d'un article avec l'ensemble des manuels observés. En voici quelques-uns:

- *Les mots-Clés* (Delbarre *et al.*, 2007) : p. 14 : Tu es marié avec une Japo-

naïve ? ; p. 31 : Il est trop serré. ; p. 35 : Nous sommes perdus.

· *Passe-Partout* (Delbarre *et al.*, 2009) : p. 30: Je suis perdu. ; p. 61 : Mon appareil photo et mon sac étaient posés sur la table, [...]

· *Passionnement 1* (Anan *et al.*, 2004) : p. 38 : Les Niçois sont plus bronzés que moi !

A ce stade d'apprentissage les enseignants du cours de communication prennent rarement la peine d'expliquer aux apprenants la vraie nature de ces énoncés (la structure « être + participe passé » exprimant l'état) car le participe passé est souvent une notion que l'on apprend évidemment plus tard avec l'étude du passé composé (ce qui donne aussi le sentiment que le participe passé ne peut constituer une forme verbale indépendante en soi et susceptible d'être étudiée en dehors de ce contexte), et si de tels énoncés apparaissent après que le concept de participe passé a été vu, il est fréquent de se contenter de continuer de traiter implicitement de telles expressions comme de simples prédicats adjectivaux (participe passé employé comme adjectif) sans mentionner la notion d'état en soi, du fait de leur similitude avec les structures « être + nom » et « être + adjectif ». Un tel parti pris est assez compréhensible en cours de communication où l'apprentissage d'expressions toutes faites prêtes à l'emploi pour la conversation prime souvent par souci de facilité sur la réalité des faits linguistiques. Les enseignants comme les apprenants s'en trouvent confortés par le fait que les dictionnaires de langue française confirment le statut d'adjectif de la plupart de ces termes tels que « marié », « perdu », « fermé », etc. en précisant tout de même leur caractère de participe passé. Il est à noter que les manuels de grammaire publiés au Japon ne font pas cet amalgame et ne mettent jamais en exemple des participes passés pour illustrer l'accord de l'adjectif qualificatif avec son sujet ou le nom, ce qui témoigne de la conscience que le participe passé n'est pas un adjectif comme les autres chez les auteurs de grammaires publiées au Japon.

Le manuel *M. Pourquoi* (Lorillard *et al.*, 2007) nous a paru intéressant en ce qu'il fait une tentative de traiter l'expression « Je suis marié » de manière évolutive, démarche qui va dans le sens de notre point de vue. En page 13, on a ainsi : « Moi, je suis mariée ». Cet énoncé typique est traité de manière classique, *i.e.* que « marié » est vraisemblablement considéré comme un simple prédicat adjectival à ce stade, même si cela n'est qu'implicite. Une note de

renvoi permet à l'étudiant de se référer à la formation du féminin et du pluriel expliquée en page 109. Mais rien n'explicite la vraie nature du terme en question malgré une traduction « kekkon shite iru » bien présente. On en présume donc que l'apprentissage de cette forme est avant tout lexical et que c'est à l'apprenant de se construire son hypothèse de travail, ce qui est le cas de toute manière de tous les manuels de communication. Plus loin, en page 71, on trouve l'exemple « il est mort », traduit aussi en japonais, mais pas d'explication supplémentaire : l'apprentissage est sans doute aussi de type lexical à ce stade. Ce manuel est cependant le premier (de communication) à noter la différence de sens entre « se marier » et « être marié » dans une petite note page 91 : « se marier は行為を表す動詞で、状態を表す動詞ではありません。「結婚している（既婚である）」という状態を表現するには être を使って「 Je suis marié(e) 》と言います 》. Malheureusement, l'explication ne concerne que ce verbe pronominal, et pas les autres comme « se lever » ou « se coucher » qui sont pourtant cités dans la liste des verbes pronominaux principalement traités dans cette leçon, et cela ne permet aucunement à l'étudiant d'opérer une généralisation quant à l'expression de l'état en français. Cela aurait été pourtant une excellente occasion d'aborder ce problème en général ici.

Des enquêtes de Delbarre (à paraître) ont montré combien les apprenants ont du mal à modifier leur perception de l'état et de l'action après avoir mémorisé lexicalement de telles expressions, car une fossilisation de leur système linguistique interne s'est malheureusement opérée dans de nombreux cas. Ces enquêtes ont montré que les étudiants qui semblent avoir conscience de la différence en français pour exprimer action et état d'un même verbe japonais pouvaient bloquer en raison d'une perception erronée qu'ils ont de certains items grammaticaux : « marié » ayant été présenté implicitement comme un simple adjectif en classe, il ne peut donc se conjuguer et cela bloque l'utilisation de la forme « se marier » au moment approprié. Ce phénomène est observable notamment pour les énoncés courants tels que « être perdu », « être fermé », « être ouvert », etc., mais cela ne semble pas bloquer autant la distinction entre formes statiques et dynamiques d'expressions verbales moins courantes dans les classes de communication telles que « s'arrêter / être arrêté », « se casser / être cassé », etc. quand elle est connue des apprenants.

D'un point de vue pédagogique, si l'on peut au départ éviter de parler dans les toutes premières leçons du concept « être + participe passé » exprimant l'état en français par rapport à des expressions telles que « Je suis marié » en cours de communication, il serait bon d'utiliser un rappel judicieux des expressions de ce type déjà apparues dans le corps du manuel ou du cours sous forme d'items lexicaux et de les mettre clairement en rapport avec de nouvelles données lexicales (par exemple à l'occasion de l'étude des verbes pronominaux, comme nous l'avons déjà suggéré, bien que cela ne concerne pas exclusivement que ce type de verbes) et avec les formes verbales japonaises exprimant l'état afin de sensibiliser les apprenants japonophones à l'expression de l'état en français et de permettre une généralisation de ce processus grammatical.

7 Conclusion

Nous avons mis en lumière dans cet article le fait qu'il existe un pan de grammaire française encore mal défini et donc mal abordé en FLE, notamment en première année de cursus, mais aussi dans les étapes suivantes de l'apprentissage du français: l'expression de l'état à travers la structure « être + participe passé ».

Nous pensons que le manque de contextualisation au niveau cognitif de l'enseignement du FLE envers son public spécifique, à savoir ici les apprenants japonophones, est en partie à l'origine de ce problème. Il existe un besoin pour ces apprenants justement de rendre en français des formes verbales japonaises qu'ils ne savent pas exprimer en français du fait que d'une part l'expression de l'état n'est que le parent pauvre de la forme passive en français, et ne constitue pas véritablement une catégorie sémantique et morphologique indépendante considérée comme digne d'être enseignée en soi, et d'autre part du fait que le lien entre les formes statiques du japonais et le passif français ne se fait aucunement spontanément chez l'apprenant. Or, en japonais, langue maternelle de nos apprenants, la distinction entre état et action est essentielle à l'expression verbale fondamentale comme tout apprenant étranger de la langue japonaise le sait vraisemblablement. Sont concernées en premier lieu les formes en *-te iru* et en *-te aru* quand elles ont un sens statique, mais aussi la forme en *-ta* que nous n'avons pas abordée ici

par manque de place.

Avec l'exigence de contextualisation de l'enseignement du FLE dans diverses régions du monde, il nous paraît donc important d'accorder une meilleure place à l'environnement cognitif de l'apprenant qui conditionne forcément sa perception et son apprentissage de la langue cible. Cette prise en compte ne peut se contenter de simples traductions d'exemples grammaticaux dans la langue de l'apprenant. Il faut adapter certains aspects du FLE aux nécessités et aux désirs d'expression des apprenants : ce que l'apprenant formule dans sa langue, il veut aussi savoir le formuler sans problème dans la langue cible. Or l'expression de l'état (comme d'autres points grammaticaux sans équivalents évidents en français) est fondamentale en japonais et ne devrait être à ce point négligée en didactique du FLE.

Nous avons montré que les diverses manières d'aborder le participe passé en classe à diverses étapes de l'ordre d'apprentissage des points grammaticaux sont insatisfaisantes et maladroites du point de vue de l'expression de l'état, aucune tentative pédagogique suffisamment claire à ce sujet n'étant encore établie dans les manuels de grammaire comme de communication. Cela vient évidemment aussi du fait que la plupart des enseignants et didacticiens du FLE rencontrés ne semblent malheureusement pas considérer l'expression de l'état comme une priorité à l'instar de Nakamura (2004) : « Mais ce serait un peu trop sévère de reprocher cela à mes élèves, car ils n'ont étudié le français que pendant un an et ils ont dû, de plus, apprendre en même temps presque tous les éléments grammaticaux essentiels. Rien d'étonnant à ce qu'ils n'aient pu démêler les verbes duratifs des verbes non duratifs ou ponctuels. » Voilà bien le problème : l'expression de l'état en français n'est donc pas une priorité du FLE en première année. L'expression de l'état au présent est pourtant judicieuse pour que puissent être introduites d'autres notions tout aussi capitales plus tard (notamment pour éviter des confusions de formes verbales aux temps composés).

Il convient donc de donner un traitement beaucoup plus complet et explicite de l'expression de l'état dans les manuels, et pourquoi pas séparément de la notion de passif même. Cela est d'autant plus aisé que la structure exprimant l'état est l'une des plus faciles à mémoriser du fait de sa ressemblance avec les prédicats nominaux et adjectivaux en français, ce qui permet d'intro-

duire cette notion aux premiers stades d'apprentissage de manière explicite. Nous avons évoqué la possibilité d'introduire cette notion à travers l'opposition entre les sens dynamique et statique respectifs de la paire « se marier / être marié(e) », *i.e.* après l'introduction des verbes pronominaux, et avant celle du passé composé.

Il suffit de songer aux avantages que cela fournit dans la pédagogie du FLE au Japon : un enseignement explicite de l'expression de l'état en français après avoir introduit notamment les verbes pronominaux au présent permettra à l'apprenant d'exprimer des formes verbales qu'il ne sait généralement pas distinguer en français car relevant du même verbe à la même voix en japonais (*kekkon suru / kekkon shite iru* [se marier / être marié] sont tous deux des formes actives en japonais) ; l'introduction du participe passé indépendamment et en préalable du passé composé et du passif ne peut qu'en faciliter l'apprentissage ultérieur ; les amalgames aspecto-temporels opérés maladroitement à l'étude des autres temps composés seront enfin évitables puisque la notion d'état aura déjà été intégrée par l'apprenant lors de l'apprentissage du présent de l'indicatif. Noter que l'expression de l'état peut aussi être réutilisée dans le cadre de l'expression de la localisation spatiale (être posé, être fixé, être allongé, etc.), ce qui peut permettre un rappel intéressant de cette structure grammaticale dans un contexte communicatif.

Il faudrait donc de notre point de vue introduire la notion d'état clairement et à un stade de développement bien plus avancé que celui auquel est abordé généralement le passif (qui mériterait certainement d'être lui-même mis bien plus en avant dans les manuels d'ailleurs). S'il pouvait en être de même d'autres points grammaticaux de la langue japonaise par rapport au français, l'apprenant s'en trouverait sans doute plus à l'aise dans son apprentissage car il pourrait se référer avec plus d'assurance à sa langue maternelle et son univers cognitif plutôt qu'à la langue de substitution que constitue l'anglais comme langue de référence d'apprentissage des langues dites occidentales alors qu'il n'en a pas forcément une connaissance bien établie, ce qui lui donne parfois un rôle déstabilisant dans l'apprentissage du français dont l'apprenant n'est malheureusement pas conscient lui-même. Il ne s'agirait donc plus d'enseigner uniquement le français à partir du français comme point de départ comme cela se fait actuellement, mais d'ajouter une dimension

contextualisée linguistiquement à l'enseignement-apprentissage du français au Japon pour répondre à certains besoins créés inévitablement par l'environnement cognitif de l'apprenant japonophone. Si cela ne peut se faire dans les manuels publiés en France pour des raisons évidentes, cela est par contre faisable dans les manuels publiés au Japon uniquement et doit mener à un renouvellement de la réflexion pédagogique du FLE au Japon, même partielle, car il ne s'agit pas de tout refonder, mais de faire des aménagements supplémentaires pour améliorer les manuels et les pratiques du FLE au Japon.

Références

- Borillo, A. (1998), « Les adjectifs et l'aspect en français », *Cahiers Chronos 2*, Rodopi : Amsterdam-Atlanta, pp. 177-190.
- Cresseils, D. (2000), « L'emploi résultatif de être + participe passé en français », *Cahiers Chronos 6*, pp. 133-142.
- Delbarre, F. (2009), « Les formes verbales du français : constatation d'un certain type d'erreurs dans une classe de niveau supérieur », *Studies in Language and Culture 31-1*, (Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya) pp. 121-137.
- Dhorne, F. (2005), *Aspect et Temps en japonais*, FDL, Paris : Ophrys.
- Ellis, R. (1994), *The Study of second Language Acquisition*, Oxford : Oxford University Press.
- Fujii T. (1976), « "Dôshi + te iru" no Imi, (sens du verbe + te iru) », *Kokugo Kenkyûshitsu 5*, Kokugo Kenkyûshitsu (Tôkyô University).
- Fujimura, I. (1993), « Furansugo no judôtai to sono shûhen » (le passif en français et sa périphérie), in *furansugo to wa dô iu gengo ka ?*, Tôkyô : Surugadai, pp. 169-193.
- Kindaichi, H. (1950), « Kokugo Dôshi no Ichi-bunrui » (une Classification des Verbes japonais), *Gengo Kenkyû* (Linguistic Society of Japan), 15, pp. 141-166.
- Kindaichi, H. (1976), *Nihongo Dôshi no Aspect* (Aspect du Verbe japonais), Tokyo : Mugi Shobô.
- Gaatonne, D. (1998), *Le passif en français*, Paris : Duculot.
- Nakamura, K. (2004), *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*, Tôkyô : Surugadai.

Ohashi, Y. (1993), « Nôdô to Judô », *furansugo to wa dô iu gengo ka ?*, Tôkyô : Surugadai, p. 43-57

Tamura T. *et al.* (2002), *Dictionnaire français-japonais Royal*, Tôkyô : Obunsha.

Yoshimoto, K. (1998), « Tense and Aspect in Japanese and English », *European University Studies* vol. 200.

(Université des Ryukyu)

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか (*Peut-on appliquer le CECR dans la transmission intergénérationnelle du japonais au sein d'unions mixtes en France ?*)

本城孝子 HONJO Takako

Résumé

Cet article vise dans un premier temps à identifier, à partir des représentations de mères japonaises vivant dans la région Rhône-Alpes, les facteurs de la transmission du japonais à leurs enfants nés au sein d'unions linguistiquement mixtes. Les analyses de 28 entretiens semi-directifs conduits auprès de ces mères japonaises en situation de « couple mixte » révèlent l'importance des facteurs d'ordre familial, social, scolaire, psychologique dans la transmission intergénérationnelle du japonais. Ces analyses sont complétées par l'étude de biographies langagières d'une famille afin de mettre en évidence le caractère évolutif de la « politique linguistique familiale » et des pratiques langagières qui se répercutent sur l'éducation bilingue des enfants. La prépondérance des facteurs extralinguistiques et des pratiques langagières familiales nous incite à nous questionner sur la validité du CECR dans l'apprentissage du japonais dans le cas précis de la transmission du japonais dans les unions linguistiquement mixtes.

Mots clefs

CECR, sociolinguistique, transmission de la langue, bilinguisme, mixité

はじめに

海外における日本語の継承に関する研究というと、日本語以外の言語が主たる使用言語である海外の国において日本語継承をするための教育法やメソッド確立に関する研究が主である。また、言語の違いなどの言語的要因を憂慮する傾向も強い。いずれにしても、言語以外のファクターが考慮に入れられていないことが多い。しかし実際にはいくら立派な教育法があっても、環境が整っていなければ日本語継承は難しく思えるし、逆に環境さえ整って

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか

いれば、日本語と環境言語の言語学的違いを乗り越えることが出来そうに思える。

『欧州言語共通参照枠』（以下 *CECR*）が発表されて以降、欧州での日本語教育にもこれを取り入れようとする試みが重ねて行われている。たとえば国際交流基金は「JF 日本語スタンダード¹」という *CECR* をベースにした日本語教育用参照枠を製作中で 2010 年に発表されることとなっている。しかし、これらを今回の研究対象である国際結婚カップルにおける日本語継承に当てはめようとする場合、幾つかの問題が発生する。まず、日本語継承の場合、日本語は片親の言語であるから、子供にとってもまったくの外国語とは言い切れない。逆に、一般的な「母国語」の定義である、一番よく意志表現の出来る言語、という定義に照らし合わせると、果たして日本語がこれらの子供たちにとって母国語といえるのかどうか疑問である。こうした中で、*CECR* あるいはその日本語版である JF 日本語スタンダードが日本語継承に果たせる役割はなんだろうか。

本研究は、社会言語学的な立場から、フランスに在住する国際結婚カップルにおいて、日本語を継承していくために、*CECR* がどのように応用できるかを検証するものである。

1. 研究手法

まず、研究対象である「国際結婚カップルにおける日本語継承」を定義しよう。ここでいう「国際結婚」とは、言語の異なる夫婦を意味する。また、「日本語」は共通語といわれる言語や方言といわれる地方の言語も含む。その「継承」がされるのは、子供がバイリンガルになっていることを基準とするが、この研究ではバイリンガルの定義には以下を用いる。

Toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes (Deprez, 1994, p. 22)².

本研究では、実際に国際結婚をして子供を持つ日本人の母親を対象としてインタビューを実施し、家庭での言語使用状況、日本語継承の意思と現状、その要因などを聞き取り調査した。その 4 年後、経時変化を観察するために、全員の中から 4 人を選んでアンケートを行った。

まず、第一次調査として、フランスの南東部、ローヌ・アルプ地方在住の

¹ http://www.jpfr.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/standard/index.html

² 「日常、問題なく、二つの言語を理解し、かつ話す、すべての人。あるいは理解または話すすべての人。」（筆者訳）

日本人母親 28 人を対象として聞き取り調査を行った。調査方法は、あらかじめ質問事項を用意しておき、それに対する回答を求める、セミ・ディレクティブと呼ばれる形式である。対象となった 28 人のうち、24 人がフランス人と結婚しており、残りの 4 人はフランス人以外の外国人と結婚していた。28 人の母親の子供の数を合計すると 57 人となり、そのうち、リヨンにあるインターナショナルスクールの日本語セクション（日本語授業週 6 時間）に通う子供が 8 人、リヨン日本語補習校（日本語授業週 2 時間）に通う子供が 16 人、グルノーブル日本語補習校（日本語授業週 2 時間）に通う子供が 10 人で、残りの 23 人は日本語教育機関には通っていなかった。なお、日本語補習校に通う子供は、全員が普段はフランスの現地校に通学している。

聞き取り調査実施の 4 年後、各家庭の言語使用に関する方針や言語使用状況の変化をさぐるため、4 家庭を選んでアンケートを実施した。4 家庭とも、第一次調査の際に日本語継承を強く希望し、聞き取り調査時には就学前の子供を抱えていた家庭を選んだ。

こうして二段階の調査をしたのち両方をテーマ分析の手法で分析し、日本語継承の意志、家族内の言語使用状況、日本語継承のファクターを取り上げた。こうして日本語継承の実態を調べた後、CECR が日本語習得にどのように応用できるのか、限界はないのかを検証した。

2. 日本語継承の意志

日本語継承の意志があるかどうかについては、28 人の母親のうち、23 人は意志があると回答し、3 人は意志がないと回答した。残りの 2 人の回答はどちらともつかないものであった。

日本語継承を望むケース例

日本語の継承について非常に積極的な A 夫人³の場合、フランス人の夫と日本で出会い、夫は当時すでに日本語で仕事ができるレベルにあった。日本で結婚し、二人の子供も日本で生まれ、聞き取り調査の一年前まで日本で暮らしていた。A 夫人は、バイリンガルに対して非常にポジティブな観念を持ち、二つの言語を同時かつ自然に習得できることは子供にとって大きなチャンスだと考えている。同時に、自分の子供に日本語とフランス語の両方を習得させて、日本とフランス両方の祖父母とコミュニケーションがとれるようにすることが親の務めだとも考えている。また、A 夫人は日本の親戚とのつ

³ 被験者の氏名については仮名を使用。

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか

ながりが非常に強く、日本にも一年に一度は必ず一時帰国をしている。

日本語継承を望まないケース例

子供への日本語継承を望まなかった B 夫人の場合、渡仏後フランス人の夫と結婚した際、すでにフランス語を流暢に操っていた。夫は夫人が家庭で日本語を話すことに対して余り理解を示さず、夫人自身、子供が二つの言語を同時習得することに対して子供の知能発達に悪い影響を及ぼすのではないかと危惧を抱いていた。また、B 夫人がフランスに入国した頃は、捕鯨をめぐる日本が国際的批判を受けていた頃で、その影響もあって、夫人はまず自分自身がフランス社会に溶け込むことが大切で、子供への日本語継承はそれにそぐわないと考えた。なお、B 夫人は前述の A 夫人に比べ、日本の親戚との関係が薄い。

以上の二つのケースから、日本語継承をするかどうかの選択にいたるまでのプロセスにも様々なファクターが絡んでくることがわかる。

3. 家庭での言語使用状況

この研究で行う家庭での言語使用状況の分析は、あくまでも聞き取り調査によるもので、実際の会話分析ではないが、聞き取り調査の中から、様々な言語使用の形態が明らかになった。

まず、子供に対して日本語のみで使用するという母親は 28 人中 10 人、フランス語のみ使用する母親が 4 人であった。また、日・仏など複数言語を使う母親は 14 人（子供は 18 人）いた。その場合、子供 18 人のうち、11 人が母親との会話の中で複数の言語を用い（多くは日本語とフランス語）、残り 7 人はフランス語のみで母親に話していた。いずれにしても、子供の日本語での発話量が、日本人母親の日本語での発話量を超えるケースは皆無であった。

夫婦の言語使用状況は、フランス語のみ使用（21 組）、日本語のみ使用（1 組）、複数の言語を使用（3 組）、日仏語以外の第三言語を使用（1 組）のほか、各自がそれぞれの言語を使用して会話するスタイル（2 組）、の 5 つに大別される。この 5 つのタイプを、子供の母親に対する言語使用状況とクロスさせてみると、子供が母親に対して日本語のみで会話する場合、その母親は夫に対しても、一言語のみ（フランス語、日本語、第三言語のいずれか）を使用している。

逆に母親に対して複数言語（多くは日本語とフランス語）を同時に使用する子供の場合、その母親も、夫に対して複数の言語を同時に使うコードスイッ

チングを行っている。親から子に伝わるのは、言語のみではなく、言語使用のスタイルをも伝わるといえるだろう。

以上により、日本語の継承を望む場合には、母親が子供に対して日本語を使用することが第一前提であることがわかる。また、「グラモンの法則」と呼ばれる、一人の人に対していつも同じ言語を使用する方法が有効であることも判明した。

4. 日本語継承のファクター

次に聞き取り調査から判明した日本語継承におけるファクターを挙げていく。

4.1. 家庭的要因

外国人の父親が日本語を話さないケースであっても、父親が母親の日本語使用を容認するかどうかは大きな鍵となる。父親が家庭内での日本語使用に対して嫌悪感を抱いている場合には、母親が子供に対して日本語を使用することは難しくなり、したがって日本語継承も困難となる。こうした例は先にあげた B 夫人の他、4 人の母親があげている。

「家の中で、私たちだけで日本語でしゃべっちゃうと、(父親は) やっぱりなんか疎外感は味わうらしくって、子供たちに私が日本語でしゃべっていると、ちょっと、ちょっと、なんかいやみたいね。」(C 夫人)

また、日本の親戚とのつながりが薄いことによって日本語継承のモチベーションが高まらない例も 4 例あった。

「うちの場合には、私が一人っ子ということもあって、両親がいなくなってしまったら、日本とのつながりが非常に少なくなってしまうでしょう。(…) だからとても難しい。」(B 夫人)

日本語の継承を始める際の子供の年齢も重要なファクターである。聞き取り調査を行う中で、子供や母親の言語使用状況が途中で変化をしたケースがいくつか認められた。たとえば、a (女子) は 2 歳 6 ヶ月、b (女子) は 2 歳 3 ヶ月、c (女子) は 2 歳 6 ヶ月までフランス語で母親と話していたが、その後引越し、家族状況の変化などにより、日本語で話すようになり、その後もその習慣は変わっていない。反対に、d (女子、聞き取り調査時 4 歳 0 ヶ月)、e と f (男子双子、同 5 歳 2 ヶ月)、g (女子、同 5 歳 0 ヶ月) のケースでは、誕生時より母親とフランス語で話す習慣をつけたので、いくら母親が日本語で話そうとしても、聴解の問題があって今はもう出来ないと言う。これらのケースから、3・4 歳を過ぎて言語使用の習慣を変えるのは難しいと考えられ、

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか

日本語継承を始めるのなら、それ以下が望ましいと思われる。

4.2. 社会的要因

社会的要因としては、フランスでの日本語の社会的認知度が高く、イメージが良いことがあげられる。これは日本語継承を促す重要なファクターのひとつといえよう。

また、インターナショナルスクールの日本語セクション、日本語補習校といった、日本語教育機関は、日本語継承の点から非常に大きな意味を持つ (Shibata: 2000)。たしかに日本語継承の大きな部分は家庭、ひいては母親が担っているが、こうした教育機関では、子供たちはこの社会の中で日本語を使用することを促され、日本語が社会的な価値を持った言語となる。そういった意味で、家庭と学校というふたつの要素は、日本語継承において欠かせないものである。

4.3. 心理的要因

日本語継承にまつわる社会表象をベースとして、いくつかの心理的要因が認められた。

たとえば、日本語は難しい言語だという母親は 17 人にのぼり、うち 12 人は漢字が子供の日本語習得の障壁になっていると語った。

また、バイリンガルという現象は、日本人にとってはいまだにミステリアスな現象で、ふたつの言語を完璧に操る能力のことだと語る母親が 28 人中 21 人にのぼった。これは現在社会言語学で一般に用いられる定義とは大きく異なっている。しかし、同じような定義を持ちながらも、このバイリンガルの定義に自分の子供を少しでも近づけようとする母親 (16 人) と、そうでない母親 (5 人) の両方に分かれ、バイリンガルの定義と日本語継承の確率には直接の関係がないことがわかった。

たとえば、D 夫人にバイリンガルはどういう人かと聞くと、「ふたつの独立した脳を持ち、それによって二言語を使い分ける人だ」という答えを得た。そして、調査の進むうちに、D 夫人の長女は一歳半のときに日本語とフランス語を混同し始めたということがわかった。こうした現象は複数言語に触れる環境に育つ子供の場合、3 歳位までよく見られる現象であるが、「バイリンガルは独立した二つの脳を持ち、二つの言語を使い分ける」と考える D 夫人は、すぐに言語療法士の診察を受けさせた。言語療法士は母親に日本語で話すことをやめるよう勧告し、母親はそれを受け入れた。その後もちろんこの長女に日本語の継承はされていない。この例から、バイリンガルの社会表象が子供への日本語継承に致命的な影響を及ぼすことさえあるということ

がわかる。

4.4. 言語学的要因

言語学的要因としてよくあげられるのは、ふたつの言語の類似性・相違性だが、この点を挙げた母親はひとりもいなかった。また、使用する二言語の違いが大きいせいでバイリンガルになりにくいということを証明する文献も見つからなかった。

リテラシーの点では、日本語の読み書きのシステムが非常に複雑であることは世界的に良く知られている (Jaffré : 2004)。しかし、フランスに住む日本人の子供たちの日本語の読み書きを困難にしているのは、それだけではない。日本に住む子供の場合、識字率がほぼ 100 パーセントに近いと信じられているため、母親も子供も 2000 余りある常用漢字を習得することは当たり前と考える。しかし、フランスに住む子供たちはどうだろう。アルファベットは 26 文字しかないのに、フランスでは、15 パーセントもの子供が小学校卒業時に読み書きが満足にできないという報告がある⁴。そうした現実を目の当たりにした日本人の子供たちが「2000 もある漢字なんて覚えられない」と最初から考えてしまっても無理はないだろう。日本で育った母親とフランス育ちの子供の間にある考え方の違いは次のような発言からも伺える。

「(子供は) 漢字が入ってきたんで、ほら、フランス語みたいにある程度習ってしまえば、それで読めるかな、と思ったんじゃない。(…) 漢字っていうのは、私たちははなからあるものと思っているけど、だけど子供にとってはそうじゃないんだよね。」(E 夫人)

リテラシーを単に能力ではなく、読み書きの実践として考えた場合、どこへ行っても日本語の看板、標識などが目に付く日本と違い、フランスに住む日本人の子供たちは社会的なモチベーションに欠けるといえる。インターナショナルスクール日本語セクションのある日本語教師は「子供たちは漢字テストのためだけに勉強するので、テストが終わるとすべて忘れてしまう」と嘆いていた。

以上の日本語継承の要因から、社会的な環境が及ぼす影響は言語学的要因よりも大きいと考えられる。また、前述したように、言語学的要因さえも社会的な環境に左右されることがわかる。

⁴ http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf

5. 日本語継承実践の経時的变化—ある一家のランゲージ・ビオグラフィー

これまでに述べた言語使用状況、日本語継承の要因などはすべて、ある一時の聞き取り調査によるものであった。しかし、家庭における言語継承の方針やそれにまつわる言語使用状況は、様々な環境の変遷によって変化することがある。その点を証明するために、聞き取り調査とアンケートから、ある一家のランゲージ・ビオグラフィーを作成してみた。

ここで取り上げる F 一家は、ドイツ人の父親、日本人の母親、娘の三人家族である。夫婦は、研究者である父親が日本で研修をしているときに出会い、日本で結婚した。その後、父親がフランス国立研究所に採用され、長女妊娠中に夫婦で渡仏した。

5.1. 長女誕生から来日、再渡仏まで

1999 年に長女が誕生する。母親はフランス語を習っている最中であったため、長女にはフランス語でしか話しかけなかった。夫である F 氏は、子供に日本語で話すよう妻に注意を促したが、自分がフランスでの生活に溶け込むために懸命な努力をしている中で、子供に日本語で話しかけることは不自然に思えたという。

その後、長女が 2 歳のときに、F 氏の研究の関係で、一家は再び日本に渡るが、ここで母親は長女に対してフランス語の使用をやめ、突然日本語で話し始める。一年後の 2002 年、一家は再びフランスへ戻り、しばらく母親は子供に対して日本語のみで話しかけていたが、アンケート実施時の 2007 年には日本語、フランス語、ドイツ語の三ヶ国語を使用するようになっていた。現在子供はインターナショナルスクールのドイツ語セクションに通っている。

この母親が子供に対して一つの言語を一貫して用いず、環境・状況によって言語を変えてきたことは、しばしば夫との喧嘩の種となっていたという。夫婦の考え方がどうしてこんなに違うのか、ふたりの生い立ちから探ってみよう。

5.2. 夫婦それぞれの生い立ち

F 夫人は日本で生まれ、2 歳のときに父親の仕事の関係で香港に渡り、幼少時代の 6 年間を香港ですごした。その間は、その場の状況により、英語、中国語、日本語の三ヶ国語を使い分けていたという。8 歳で日本に帰国し、英語や中国語はすぐに忘れたが、複数言語を使用した記憶だけは残っていた。F 夫人によると、香港時代三ヶ国語を使い分けることは決して辛いことではなかったし、そのため今でも「その場にに応じて」言語を使い分けることにし

ているという。

一方、F氏は、18歳までをドイツで過ごし、その後、アメリカ、フランス、日本など数カ国で生活をしたため、夫人同様複数の言語を操る。しかし、F夫人と違い、複数言語を同時に使用する状況を経験したことはない。F氏が、夫人と違って、「一人の人に対しては一つの言語」を用いるほうが良いと考える傾向があるとしたら、それは、氏のランゲージ・ビオグラフィー上では、複数の言語が同時に現れることがなく、単言語使用をつなげた形に近いからではないだろうか。

こうして二人が同じようにいくつもの言語を操るにも関わらず、言語の使い方が異なるのは、おそらくこの生い立ちの違いから来ているのだろう。

6. 国際結婚カップルに生まれた子供たちの日本語習得における *CECR* の限界

聞き取り調査、アンケート調査から、国際結婚カップルに生まれた子供たちの日本語習得が、*CECR* の想定する言語学習とは異なることが浮き彫りにされた。

CECR は概して国際結婚カップルによる言語継承や移民の母語継承などは想定していないものであるが、こうした子供たちは、親からの口頭での継承により、一般に読む・書く力よりも話す・聞く力のほうが断然に優れている (Deprez : 1994)。日本語のように読み書きのシステムが複雑になればなるほど、さらにその違いが顕著になるに違いない。こうした場合、たとえば自己評価表などを使ってもっと細かく各能力の評価をすることは出来るものの、総合能力を A1 から C2 の基準で評価する場合にどこに位置づけをするのがとても難しい。

また、*CECR* は教室での言語学習を想定しているが、言語継承の場合には、これまで見てきたように社会的要素（学校）と家庭的要素の両方が整っていることが欠かせない。さらに言えば親の努力も不可欠である。先に示した F 一家の言語使用に関する記録は、親の言語履歴がどれほど子供の複言語教育に大きな影響を与えるかを示している。しかし、こうした要素はポートフォリオの中でも詳しく扱われていない。

また、社会表象がどんなに大きな役割を果たすかは、子供が1歳半のときに日本語の使用をやめてしまった D 夫人の例から明らかであるが、*CECR* の中では子供や親の社会表象に働きかけ、言語継承を図る余地がない。

CECR は言語外のファクターをほとんど扱っていないが、聞き取り調査から判断すると、日本語の継承においては言語的ファクターよりも言語外の

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか

ファクターのほうが重要に思われる。この言語外のファクターは、ポートフォリオでも軽く触れる程度にとどまっており、あまり強調されていない。

以上から、日本語継承をめざす日本語補習校などでの日本語学習に *CECR* を取り入れることは難しく思われる。しかしながら、*CECR* のコンセプトの中には日本語継承に役立つものもあるようである。

7. 日本語継承に *CECR* が応用できる可能性

聞き取り調査の中で、国際結婚カップルに育った子供は日常的にだけた会話ができて敬語などを用いたかしまった話し方が苦手であるという母親の発言もあった。これは日本語を使う場が家庭に限られることが多く、社会的・社会的使用の出来る場が少ないせいである。*CECR* はその点、レベルが上がるに従い、時と場に応じた話し方をするよう推奨している。このことにより、子供たちが場に応じた話し方をする必要性を感じ取り、その分野での進歩をするきっかけになるかもしれない。

もちろん *CECR* の考え方の基礎となっている複言語主義は、日本語習得を間接的ながら後押しするであろう。その点、移民の子供たちがバイリンガルであるゆえに学校での成績が上がらない、などと考えられていた時代とは明らかに人々の考え方が変わってきている。

複言語主義と同様、部分的能力のコンセプトも、こうした子供たちやその家族に広める価値があるかもしれない。たとえば前述の C 夫人は、子供たちの日本語習得に関して、大きな悩みをかかえていた。自分の子供たちは日本語がきちんと話せないし、書けないので、日本では日本人として受け入れてもらえないだろうというのである。きちんと習得できないのならばいっそう日本語は覚えられないほうが良いのではないかとまで言っていた。子供たちの日本語の部分的能力はハンディキャップだと考えているのである。ところが、この部分的能力が *CECR* では複言語能力を支える一つの構成要素として評価されている。ちなみに、子供たちに新聞を読むのに必要な漢字 2000 個を覚えさせてようとする母親もいるが、ほんとうにそれが必要なのであろうか。言語の部分的能力を肯定評価するため、親のレベルでも意識改革を促すならんらかの方策が必要と思われる。

結論にかえて

CECR は教室での外国語学習を想定したものであるから、どんな言語の学習にも使えるというものでもない。特に、家庭・学校・社会・心理的要因が

大きな役割を果たす継承語のような場合には、その応用に限界がある。それでも *CECR* の中の幾つかのコンセプト、複言語主義や部分的な能力、といったものは、子供への日本語継承を進めていくために、広げていく価値があると思われる。*CECR* が欧州のみならず世界中に広がりつつある中、継承語を対象とした教育法もこれを参照する方向で改定されるに違いない。また *CECR* を日本語学習に取り入れた JF 日本語スタンダードの発表も近い。欧州における外国語教育でも Can-do リストだけが一人歩きしてしまう傾向があるが、日本語学習 – とくに継承語としての日本語学習 – については Can-do リストのみを導入するのではなく、複言語主義・部分的な能力といった、*CECR* のベースとなるコンセプトをしっかりと取り入れることのほうが重要かつ有効と思われる。

参考文献

- Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier Crefid.
- Houwer, De, A. (2006), « Le bilinguisme harmonieux et non harmonieux », *Langage et Société*, 116, pp. 29-49.
- Jaffré, J.-P. (2004), « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in Barré-de Miniac, Ch., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, l'Harmattan, pp. 21-41.
- Myers-Scotton, C. (2006), *Multiple Voice. An Introduction to Bilingualism*, Oxford, Blackwell publishing.
- Okita, T. (2002), *Invisible Work. Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Perregaux, C. (2007), « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche », in Verdelhan-Bourgade, M. (ed.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck, pp. 143-156.
- Shibata, S. (2000), « Opening a Japanese Saturday school in a small town in the united States : Community collaboration to teach Japanese as a heritage language », in *Bilingual Research Journal*, 24-4, pp. 465-474.
- 中島和子 (2006), 「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる – New In-

フランス国際結婚カップルにおける日本語継承に *CECR* は応用できるか

- ternational School における DRA-J 読書力テストの開発を通して－], 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 2, pp. 1-31.
- 津田和男 (2006), 「模倣から創造へのプロセス－文学理論と言語教育」, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 2, pp. 69-81.
- Interview de Jean-Pierre Jaffré (2004) http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/contributions_reflexion/dictee.pdf

第一次調査（聞き取り調査）質問表

1. お父様、お母様について、以下のことを教えてください。
国籍、母国語、ご職業
2. それぞれのお子さんについて、以下のことを教えてください。
お名前（国籍が複数の場合にはそれぞれの戸籍上のお名前）、
そのうち普段使っているお名前、年齢、国籍、
生まれてから現在までに住んだ国
3. ご夫婦の会話は何語でなさっていますか。
4. お父様とお子さん、お母様とお子さんたちはそれぞれ何語でお話されていますか。
5. お子さん同士の会話は何語でなさっていますか。
6. 日本にはどのくらいの頻度で帰っていますか。
7. 今後フランス以外の国に暮らすご予定はありますか。
8. お父様、お母様は、お子さんたちにバイリンガルになってほしいと思っていっぱいますか。
「はい」とお答えの場合
それはどうしてですか。
バイリンガルにするために何かご家庭でなさっていることはありますか。
「いいえ」とお答えの場合
それはどうしてですか。
何か弊害があるとお考えですか。
9. あなたにとってバイリンガルとはどんな人ですか。どんな人ならバイリンガルと呼べると思えますか。
10. アイデンティティーの問題を聞いたことがありますか。
11. 日本語補習校に行っていますか
「はい」とお答えの場合
補習校にどんなことを望みますか。
補習校に行くようになってから、お子さんたちに何か変化はありましたか。
ご両親に変化はありましたか。
「いいえ」とお答えの場合
補習校に行っていない理由を教えてください。
12. そのほか、バイリンガル教育について、何かお悩みのこと、補足したいことなどあったら教えてください。

- 3) 第三子の方はお母様に
 1. 日本語 (%) 2. フランス語 (%) 3. その他【 語】 (%)
- 4) 第四子の方はお母様に
 1. 日本語 (%) 2. フランス語 (%) 3. その他【 語】 (%)
4. お子さんとお母様の会話の中で、言語の使用や使い分けに何か規則や習慣はありますか。
 (たとえば、周囲の人や場所によって使い分ける、使い分けないなど)
5. ご両親はお子さんに日本語を話せるバイリンガルになってほしいと望んでいらっしゃいますか。その理由もお聞かせください。
 望んでいる・望んでいない

理由

6. 質問5で「望んでいる」と答えられた方へ
 現在そのために何かしていることはありますか。
7. インターナショナル日本語セクションや日本語補習校などに通わせている場合、
 そうした機関に一番期待していることはなんですか。また期待通りの成果がありますか。
8. インターナショナル日本語セクションや日本語補習校などに現在通わせていない
 場合、その理由をお聞かせください。
9. お子さんの日本語レベルを5段階評価でお聞かせください。

	話す	聞く	読む	書く
第一子の方	/5	/5	/5	/5
第二子の方	/5	/5	/5	/5
第三子の方	/5	/5	/5	/5
第四子の方	/5	/5	/5	/5

10. お子様の言語使用、バイリンガル教育などについて、ご意見や、難しいと感じている点などありましたら、お聞かせください。

ご協力をいただき誠にありがとうございました。皆様に答えていただいたアンケートは大切に分析し役立たせていただきます。また、アンケートの内容を論文に使用させていただくことはありますが、その場合、お子様のお名前、ご両親のお名前などはすべて伏せ、仮名にて公表させていただきます。

(Université de Grenoble III)

Favoriser un travail de discrimination sémantique chez les apprenants de FLE

Une étude de cas : le futur proche et le futur simple

Albéric DERIBLE

Résumé

Enseignant de FLE, nous avons voulu aider nos collègues à apporter des réponses aux questions de leurs apprenants relatives aux différences de sens entre deux mots ou expressions synonymes de la langue française. Cet article propose une étude poussée de deux temps verbaux du français : le futur proche et le futur simple. Car il s'agit d'un couple de morphèmes parasynonymiques pour lesquels nos apprenants ont tout particulièrement besoin de se forger des critères d'emploi bien distincts au cours de l'élaboration de leur grammaire intermédiaire du français.

Ces temps diffèrent en effet :

- d'un point de vue modal, le futur proche présentant simplement son procès comme envisageable (vs. irrévocable),*
- d'un point de vue aspectuel, le futur proche favorisant une focalisation prospective ou inceptive, contraste avec un futur simple plus « neutre »,*
- dans la « visibilité » de la borne initiale du procès qu'ils expriment, seule celle du futur proche pouvant être connue du locuteur d'un point de vue chronologique.*

Les apprenants seront donc encouragés à analyser différents types de corpus afin de découvrir ces propriétés par eux-mêmes, mais avec l'aide de l'enseignant, conformément à une approche inductive et explicite de l'enseignement de la grammaire.

Mots clefs

Modalité, temporalité, aspect verbal, activité métalinguistique, démarche inductive.

1 Introduction

« Monsieur, quelle est la différence entre le futur proche et le futur simple ? » Voici, je pense, un parfait exemple du type de questions – certains les appellent même des « colles » – auquel tout enseignant de français langue étrangère a été confronté à un moment ou à un autre de sa carrière. L'exem-

ple choisi ici est particulièrement révélateur puisqu'il illustre le souci constant, chez tout apprenant, de chercher à établir les conditions d'emploi respectives de deux morphèmes synonymiques. On sait que ce type de questions participe à l'élaboration de la grammaire interne de la langue cible chez l'apprenant et qu'elles sont à ce titre à la fois légitimes et nécessaires à l'apprentissage. Cet article a pour objectif d'aider les enseignants de FLE à formuler une réponse, ou des réponses, aux questions de ce type.

J'ai en effet cru remarquer au cours de ma carrière que tous les enseignants n'étaient pas en mesure, ou n'éprouvaient pas toujours le besoin, de répondre, d'une manière directe ou indirecte, à ces questions particulières d'apprenants. Comme j'ai eu la chance de me pencher personnellement sur ces questions au cours de mes recherches de doctorant en sciences du langage, j'ai voulu faire connaître les résultats des réflexions que la lecture de certains ouvrages de référence a suscité chez moi. Je voudrais ainsi par le présent article faire profiter mes collègues des pratiques et activités de classes que mon expérience de l'enseignement du FLE en milieu japonais a d'abord inspirées, et que les réflexions linguistiques de nature plus théorique que j'ai menées par la suite ont continué à alimenter, et finalement à corroborer.

Nous tâcherons donc dans une première partie de montrer la nécessité pédagogique de favoriser chez nos apprenants un travail de nature métalinguistique sur la distinction pragmatico-sémantique des expressions synonymiques en général, avant de suggérer finalement certaines activités de classe pouvant contribuer à révéler les distinctions d'ordre pragmatico-sémantique qu'il est possible de faire pour un exemple de couple de morphèmes synonymiques : les temps verbaux du futur proche et du futur simple. Nous ferons cependant entre-temps un exposé linguistique plus théorique de ces deux morphèmes *in extenso*. Celui-ci devrait révéler la réalité des pratiques langagières différenciées des locuteurs natifs dans ce domaine. Nous espérons ainsi achever de convaincre nos lecteurs enseignants de la pertinence des activités de classe que cette distinction théorique suppose et démontre.

2 La nécessité de favoriser une activité métalinguistique sur la distinction pragmatico-sémantique des expressions de la langue française dites « synonymiques »

2.1 Des synonymes

Il est bon de rappeler tout d'abord qu'il existe en réalité fort peu de lexies dont les sens soient rigoureusement identiques et dont les emplois soient parfaitement interchangeables. On pense notamment au couple *bicyclette/vélo*, mais une étude diachronique de la variation lexicale en français – que nous ne ferons pas ici, mais dont nous nous contenterons de pronostiquer le résultat – nous révélerait probablement que cette particularité s'explique par le fait que la première lexie est en voie de disparaître du vocabulaire courant au profit de la seconde, cette dernière remplaçant de plus en plus souvent la première dans le discours des jeunes locuteurs. En fait, la synonymie « pure », dont on parle « dans les cas où le sens de deux expressions est rigoureusement le même » (Victorri et Fuchs, 1996, pp. 15-16), semble être bien plus l'exception que la règle dans le lexique des langues naturelles. Ainsi, et pour éviter toute ambiguïté terminologique dans notre analyse, on parlera dorénavant de *parasynonymie*. On rappelle que

« plusieurs séquences peuvent renvoyer à un même schème au niveau conceptuel, elles sont parasynonymiques, elles diffèrent seulement en fonction du choix énonciatif que fait le locuteur. » (Pottier, 1992, pp. 33-34)

Lorsqu'un enseignant de FLE dit de deux lexies, ou de deux morphèmes comme le futur proche (désormais FP) et le futur simple (désormais FS), qu'ils ou qu'elles sont synonymes, il entend sans doute par là qu'elles peuvent remplir la même fonction dans la formulation d'un acte de parole donné. Il est d'autant plus conforté dans cette opinion que les contenus d'enseignement de la langue sont principalement analysés dans l'approche communicative en termes d'acte de parole (Exemple : « Discuter de ses projets. », et pas en termes de structures linguistiques (Exemple : le futur simple, le futur proche).

Il est en effet tout à fait acceptable de dire qu'un même acte de parole peut être formulé différemment d'un point de vue linguistique, tout en servant

un même objectif communicationnel. Il existe ainsi un vaste éventail de formulations pouvant servir à exprimer un même acte de parole tel que « parler de ses projets ».

(1) *L'été prochain,* { *je vais partir en vacances avec des amis.*
je partirai en vacances avec des amis.
je compte partir en vacances avec des amis.
j'ai l'intention de partir en vacances avec des amis.
etc.

Certes, il semblerait qu'à première vue, le futur proche et le futur simple puissent être employés indifféremment l'un pour l'autre sans que le contenu global du message s'en trouve grandement changé. Il faut cependant bien garder à l'esprit que les différents énoncés, de par leurs constructions morphosyntaxiques particulières, auront des effets de sens spécifiques, ou tout du moins des nuances d'ordre sémantique, que le terme trompeur de « synonymie » aurait parfois tendance à faire oublier. Lorsqu'un enseignant invoque cette notion en réponse à la question de ses apprenants, il ne répond en réalité pas avec précision à leurs interrogations. La « synonymie » est d'ailleurs un terme d'autant plus dangereux qu'il peut par moment ajouter à la confusion dans l'esprit d'apprenants déjà indécis.

2.2 Chronologie et temporalité

Si nous avons choisi de nous interroger sur les sémantismes respectifs des futurs simple et proche, c'est parce que nous avons été, au cours de notre carrière, le témoin malheureux de certaines pratiques d'enseignement les concernant. Il est en effet encore d'usage chez certains de nos confrères enseignants non linguistes – encore que cela ne devrait en aucun cas dispenser un enseignant de langue française de l'honnêteté intellectuelle qui consiste à reconnaître sa langue maternelle pour ce qu'elle est, au lieu de l'enseigner pour ce qu'il voudrait qu'elle soit – d'affirmer que la différence de sens entre le FS et le FP était de nature « uniquement » temporelle. Le FP, « comme son nom l'indique », ne pouvant dans cette optique ne faire référence qu'à des événements situés dans l'avenir immédiat du locuteur, « jusqu'en milieu de se-

maine prochaine au plus tard »... La naïveté d'un tel discours se passe de commentaire.

Si une définition du FP en ces termes peut apparaître, au premier abord, séduisante, c'est parce que l'on confond souvent la *temporalité*, d'un point de vue sémantique, avec la notion au sens beaucoup plus strict et limité de ce que nous appellerons la simple *chronologie*¹ des faits dont on parle. Il nous semble illusoire de penser les emplois des temps verbaux en termes de procès dont on pourrait objectivement et avec précision placer les événements le long de l'axe du temps. Il est sans doute plus intéressant, et scientifiquement plus pertinent, de réfléchir en termes de comparaison relative des événements les uns par rapport aux autres. Sans compter que si l'on veut rendre compte fidèlement, et de manière exhaustive, des effets de sens respectivement permis par ces deux morphèmes, il faut également tenir compte des valeurs modales qui leur sont attachées. C'est ce que nous ferons d'ailleurs dans la partie de cet article plus rigoureusement consacrée à l'analyse linguistique.

2.3 Un bref exemple d'acte de communication

Afin d'amorcer la réflexion d'un lecteur enseignant, et de le persuader, s'il est encore sceptique, de l'intérêt d'un enseignement plus rigoureux des différences sémantiques qu'il est toujours possible de trouver entre deux expressions parasyonymiques, examinons rapidement le cas d'une situation de communication exolingue. Prenons le cas d'un apprenant se trouvant dans le train en France. Imaginons qu'il faille à cet apprenant formuler un énoncé relevant de l'acte de communication, que nous baptiserons « avertir quelqu'un d'un danger imminent ». Si cet apprenant désire, par exemple, avertir un des passagers français du risque que sa valise tombe du compartiment où il l'a posée, le lecteur conviendra avec nous que la langue française exige alors qu'il dise :

(2) *Attention ! Votre valise va tomber.*

¹ Nous entendons par *chronologie*, l'entreprise qui consisterait à tenter d'établir les dates et les moments précis des faits relatés par le discours. Cette acception « historique » du terme ne relevant plus ici des contraintes et relations chronologiques liées à l'aspect et qui permettent notamment au linguiste de distinguer la succession de la simultanéité des procès analysés (Gosselin, 2005, p. 139).

Et pas,

(3) **Attention ! Votre valise tombera.*

Comme on peut le constater dans cet exemple, FP et FS répondent bien à des impératifs communicationnels spécifiques qui contredisent clairement le sentiment intuitif d'une supposée « synonymie » des deux morphèmes. Nous pensons donc qu'il incombe à l'enseignant de faire en sorte que ses apprenants prennent conscience des conditions d'emploi distinctes de ces deux temps du futur. C'est une responsabilité de première importance, au même titre que celles qui consistent à veiller à ce que les apprenants acquièrent les stratégies communicationnelles de prise de parole, de contournements, etc. qui participent à l'élaboration de leur compétence communicative générale. Quel intérêt y aurait-il en effet à faire de nos apprenants des individus à l'aise et décomplexés dans leur pratique du français, si on ne devait pas leur donner, en parallèle de solides critères de distinction sémantique ? Nos apprenants auront d'ailleurs d'autant plus confiance en eux qu'ils pourront utiliser avec assurance et pertinence les expressions parasynonymiques de la langue française.

3 Une étude linguistique des cas du FP et FS

Nous présenterons ici une analyse linguistique et théorique de ces temps verbaux, mais en tâchant de les agrémenter d'exemples et d'illustrations concrets dans un souci de clarté et de rigueur dans notre exposé.

3.1 Analyse de la temporalité des FS et FP

3.1.1 Appareils conceptuels de référence

Les analyses linguistiques qui vont suivre seront principalement inspirées des travaux de Reichenbach (1947), de Carlota Smith (1991) et de Laurent Gosselin (2005). En raison des contraintes de longueur que nous impose la publication de cet article, il ne sera donné ici qu'un très bref et très succinct exposé de ces divers modèles théoriques. Pour plus d'informations, nous renvoyons donc le lecteur curieux aux ouvrages de référence listés en bibliographie. Nous nous contenterons de rappeler et de définir ici les principaux thèmes et notions abordés par ces auteurs.

La taxinomie logique mise au point par Reichenbach, définit le sémantis-

me de base des temps verbaux du français par trois paramètres, et le représente schématiquement en plaçant trois points (S, le moment de l'énonciation, E le moment du procès et R, le moment de référence) sur l'axe temporel. Les appareils théoriques de Laurent Gosselin et de Carlota Smith permettent, quant à eux, de rendre compte, non plus seulement de la temporalité, mais aussi de l'aspect des formes verbales en français. On rappelle que la temporalité des procès renvoie à l'ordre de leur déroulement et des relations de type chronologique qu'ils peuvent entretenir entre eux, alors que leur aspect pose avant tout la question de la visibilité (*i.e.* de la représentation qui en est faite par le médium du langage) de leurs bornes initiale et finale.

3.1.2 Analyse de la temporalité du FP et du FS selon le modèle de Carlota Smith

Carlota Smith montre dans son ouvrage *The Parameter of Aspect* (1991, pp.275-276) que ce qui distingue principalement les deux temps verbaux du futur français est le phénomène de *référence temporelle*. Le « moment de référence » (désormais R)

– *Reference Time* en anglais – du FP coïncide avec le « moment de l'énonciation » (désormais E) – *Speech Time* –, alors que le moment du procès (désormais P) – *Situation Time* – est situé dans le futur. Celui-ci vient donc après R et E, qui sont confondus, sur l'axe du temps, comme on peut le représenter dans le schéma suivant, inspiré de la taxinomie de Reichenbach (Fig. 1) :



(Fig. 1) Valeurs temporelles du futur proche.

L'analyse de la temporalité du FS révèle en revanche que le moment de la référence est identique au moment du procès. On peut donc représenter les valeurs temporelles du FS comme suit (Fig. 2) :



(Fig. 2) *Valeurs temporelles du futur simple.*

Dans la pratique ordinaire de la langue, le locuteur employant une construction au FP, s'il envisage bien la réalisation d'un événement dans le futur, le présente donc comme rattaché au *présent* de son énonciation. Cet ancrage temporel présent du FP sert en quelque sorte à relier l'événement envisagé aux contingences présentes du locuteur. Par opposition, le FS est un morphème qui présente l'événement envisagé sans rapport avec le *hic et nunc* du locuteur. Ce dernier « se projette » alors, pourrait-on dire, dans *l'avenir* et ne considère plus les données factuelles de l'instant présent comme pertinentes pour son discours. Ces deux procédés différents de représentation temporelle sont bien sûr des moyens linguistiques abstraits. Il va sans dire que le locuteur choisira celui des deux qui servira le mieux ses objectifs argumentatif et communicationnel. Encore qu'il ne soit pas toujours tout à fait libre de son choix, comme le prouve l'agrammaticalité manifeste des énoncés du type :

(4) * *Maintenant, j'irai au parc.*

Il est en effet évident que seul le FP est ici acceptable :

(5) *Maintenant, je vais aller au parc.*

Justement parce que le circonstanciel déictique *maintenant* pose expressément que le locuteur se situe dans le présent de son énonciation, moment qu'il adopte pour situer son discours. Et s'il prend pour référence temporelle l'instant présent (R = E), la langue française ne lui laisse que le FP pour exprimer un événement à venir (P).

3.2 Analyse des valeurs aspectuelles du FP et du FS

3.2.1 Analyse des valeurs aspectuelles du FP et du FS selon le modèle de Carlota Smith

Cet auteur nous apprend en effet que ces deux temps verbaux diffèrent également dans leurs valeurs aspectuelles. Alors que le FS a un point de vue aspectuel *neutre* (i.e. Il peut présenter le procès selon un point de vue aspectuel *perfectif* ou *imperfectif*, en fonction des paramètres contextuels et/ou situationnels propres à l'énoncé), le FP a un point de vue aspectuel *perfectif* (i.e. le procès qu'il présente est accompli, dans le sens où au moins l'une de ses bornes est fixée sur l'axe du temps et connue du locuteur). Carlota Smith illustre d'ailleurs son propos par l'énoncé suivant (Smith, 1991, p. 276) :

(6) *Anne va chanter quand Jean va entrer.*

Par opposition à :

(7) *Anne chantera quand Jean va entrer.*

Hors contexte, l'ambiguïté aspectuelle du second énoncé est flagrante. On peut en effet interpréter, par défaut, cet énoncé de deux façons. Soit l'agent du procès, Anne, *commencera* à chanter lors de l'arrivée de Jean – ce qui reviendrait alors, chez cet auteur du moins², à attribuer au procès *chanter* une valeur aspectuelle *perfective*, puisque fixé précisément dans sa borne initiale sur l'axe du temps. Soit le sujet sera *déjà en train* de chanter lors de l'arrivée de la seconde personne – et le procès aurait alors une valeur aspectuelle *imperfective*, il serait en train de se dérouler, sans que l'on sache précisément quand il aurait commencé ou quand il finirait.

² Le point de vue aspectuel chez Carlota Smith, renvoie à la possibilité ou non chez l'interlocuteur de placer les bornes du procès sur l'axe du temps, en fonction des renseignements d'ordre chronologique disponibles dans l'énoncé. Que le procès ait pu ou non se réaliser n'est pas un facteur que Carlota Smith retient dans ses analyses de l'aspect verbal. Nous verrons dans la partie suivante qu'un procès peut avoir une valeur aspectuelle *perfective* chez cet auteur, tout en étant considéré par d'autres comme *inaccompli* si, dans la réalité des faits, il ne s'est pas déroulé.

En ce qui concerne en revanche le premier énoncé, l'ambiguïté n'est pas de mise. L'interprétation de l'aspect du procès ne peut être que perfective, ceci correspondant à la deuxième des hypothèses que nous avons formulées pour l'interprétation du second énoncé. Il s'agit de plus ici d'un point de vue aspectuel à valeur *inceptive*, dans la mesure où seule la borne initiale (*i.e.* le début de l'événement) est présentée par le locuteur.

3.2.2 Analyse des valeurs aspectuelles du FP et du FS selon le modèle de Laurent Gosselin

Laurent Gosselin établit lui aussi une distinction d'ordre aspectuel entre le FS et le FP. Il avance en effet que le FS présente le procès comme *accompli*, par opposition au FP qui lui présenterait le procès comme *inaccompli*. Il semblerait donc à première vue que les propriétés temporelles qu'il attribue à ces deux temps verbaux soient en directe contradiction avec l'analyse de Carlota Smith. Comment l'aspect d'un procès au FS, par exemple, pourrait-il être à la fois accompli et imperfectif ? Ces deux termes semblent en effet renvoyer à deux analyses mutuellement exclusives... Une étude plus poussée de ces termes va en réalité nous révéler qu'il n'en est rien. Poursuivons l'analyse de l'aspect du FS. Si le procès est présenté, selon Laurent Gosselin, comme accompli dans le futur, c'est que l'on suppose alors qu'il aura nécessairement lieu, on sait qu'il sera mené jusqu'à son terme. Mais, cela n'empêche en rien que cette borne finale du procès soit connue, d'un point de vue chronologique s'entend, du locuteur. Or, et c'est là tout l'argument de Carlota Smith, un point de vue aspectuel imperfectif n'est pas nécessairement synonyme d'un déroulement ininterrompu du procès mené jusqu'à son terme, mais fait simplement référence à une lisibilité de ses bornes initiale et finale sur l'axe du temps. On peut donc très bien envisager un procès exprimé au FS qui soit à la fois accompli et imperfectif, dont on saurait en quelque sorte qu'il sera bel et bien mené jusqu'à son terme, sans que l'on sache précisément en revanche quand placer ce terme sur l'axe du temps.

Une analyse similaire du cas inverse d'un procès exprimé au FP dont l'aspect serait à la fois inaccompli, au sens de Laurent Gosselin, mais perfectif, au sens de Carlota Smith, serait de même tout à fait acceptable au regard de ce que nous savons maintenant des propriétés temporelles et aspectuelles de ce morphème. Les appareils théoriques qu'ont élaborés ces deux auteurs pour

analyser les temps verbaux du français s'intéressent en réalité à des phénomènes sémantiques différents. On rappelle que pour Carlota Smith l'aspect est fonction de la lisibilité des bornes du procès sur l'axe du temps, il correspond donc *grosso modo* au fait de savoir avec plus ou moins de précision quand un procès commence et/ou quand il finit. Pour Laurent Gosselin en revanche, les valeurs aspectuelles d'un procès ont des propriétés non seulement temporelles – et donc comparables à celles relevées par Carlota Smith – mais aussi modales. Les « valeurs modales aspectuelles », ainsi appelées par Laurent Gosselin, de l'aspect accompli du FS contribuent à situer son procès « intégralement dans l'irrévocable » (Gosselin, 2005, p.91). Le déroulement de l'événement envisagé est présenté comme certain. Par opposition, l'aspect inaccompli du FP, et surtout les valeurs aspectuelles modales qui lui sont associées, ont pour conséquence d'« attester du caractère simplement possible (et non irrévocable) de la portion [du procès] considérée » (Gosselin, 2005, p.92).

Ce qui explique que le FP puisse avoir deux types d'interprétation : qu'il puisse être présenté sous un aspect inaccompli, s'il n'a pas été mené jusqu'à son terme, ou un aspect simplement prospectif, quand il n'a pas du tout lieu (*i.e.* s'il a simplement été envisagé par le locuteur). C'est d'ailleurs pour cela que les structures au FP sont parfois traduites en japonais selon les contextes par des constructions avec une valeur plus modale que temporelle comme *~tsumori* (au sens de *avoir l'intention de...*), ou strictement temporelle comme *~shisō*. C'est d'ailleurs en ayant recours à cette dernière que l'on traduira l'énoncé (2) :

(2) *Attention ! Votre valise va tomber.*

qui donnera dans un japonais ne retenant que la valeur prospective de l'aspect du verbe,

(2') *Ki o tsukete, nimotsu ga ochisō desuyo !*

Littéralement : *Prenez garde, votre valise est sur le point de³ tomber !*

³ Soit une formule destinée à exprimer en français ce que les grammairiens appellent

On rappelle que le FP ne prête pas, contrairement au FS, de caractère inéluctable au procès. C'est pourquoi, le FS de l'énoncé (3) est clairement irrecevable pour dépeindre la situation donnée ci-dessus en exemple. À quoi servirait-il en effet d'avertir quelqu'un d'un risque dont on présenterait parallèlement la réalisation comme inévitable ?

3.3 Bilan

On sait donc maintenant que :

- 1) le *FP* est ancré (de par son moment de référence) dans le *présent* de l'énonciation, mais le *FS* dans *l'avenir*,
- 2) le *FP* peut servir à exprimer des procès qui ne seront pas menés à terme, voire même seulement *envisagés*, alors que le *FS* présenterait plutôt son procès comme quelque chose *d'irrévocable*, qui aura forcément lieu,
- 3) et, partant, la *phase initiale* d'un procès au *FP* sera plus facilement connue du locuteur que celui d'un procès au *FS*.

4 Activités de classe et corpus suggéré pour l'enseignement des FP et FS

4.1 Une démarche inductive explicite

Avant d'exposer plus en détails les corpus d'énoncés que nous recommandons aux enseignants de faire analyser à leurs apprenants pour qu'ils découvrent les conditions d'emploi respectives du futur proche et du futur simple, nous pensons qu'il est nécessaire d'avertir le lecteur de l'esprit général de notre démarche concernant l'enseignement de la grammaire française. Nous avons en effet pris le parti d'une approche inductive et explicite de la grammaire. En conséquence, et pour des raisons dont la formulation dépasserait largement le cadre de cet article, nous pensons qu'il est à l'apprenant plus profitable d'élaborer, avec l'aide d'un enseignant-guide, les règles de grammaire, plutôt que de se les voir unilatéralement imposées et d'avoir à les appliquer de manière artificielle lors d'exercices structuraux de systématisation. Les activités suivantes ont ainsi pour objectif de présenter les emplois spécifiques des futurs proche et simple, de manière à inciter l'élaboration, même

non plus le « futur proche » mais le « futur immédiat ».

succincte, des règles d'emploi concernant ces temps par les apprenants. Il sera donc proposé ci-après des exemples typiques et non ambigus d'énoncés comportant ces différents morphèmes. Ces derniers seront dans la mesure du possible remis en situation de communication afin qu'ils deviennent aux yeux des apprenants des outils tangibles de communication, et plus seulement des concepts abstraits de linguistique théorique, comme les exposés faits plus haut auraient pu le faire penser.

4.2 Une démarche en trois étapes

Il va sans dire cependant que cette analyse guidée d'énoncés typiques ne saurait venir après coup : c'est-à-dire après que ces deux temps ont déjà été manipulés par les apprenants. Au contraire, pour être véritablement efficace – pour éviter qu'elle n'ajoute à la confusion chez l'apprenant – nous recommandons qu'elle soit adoptée au début de l'apprentissage, lors de la *découverte* de ces temps du futur. La comparaison, la « confrontation » pourrait-on dire, des emplois respectifs de ces temps ne peut avoir lieu qu'après que chacun des temps a été vu, *séparément*, par les apprenants d'une classe donnée : et donc dans la troisième et dernière étape de l'apprentissage. Les énoncés qui suivent devront fournir la matière première, un « corpus » au sens littéral et scientifique du terme, à une réflexion des apprenants qui découvrent ces temps du futur. Encore que ces deux premières étapes (une pour chaque morphème) puissent se concevoir, et ce serait même souhaitable, avec un intervalle de temps considérable entre les deux.

Nous avons évoqué dans la partie plus strictement linguistique de cet article combien était riche et complexe le sémantisme de ces formes verbales. L'approche morcelée que nous recommandons nous est donc dictée autant par la somme des savoirs grammaticaux à transmettre pour chacun de ces temps que par nos propres expériences malheureuses de leur enseignement hâtif. On peut cependant tout à fait envisager de n'aborder graduellement que certains points d'un même temps verbal, en y consacrant à chaque fois qu'une petite partie du cours de grammaire, mais en étalant ce travail sur le long terme. Quelle que puisse être l'approche didactique préférée par un enseignant de FLE lisant cet article, celui-ci ne pourra faire autrement que de reconnaître l'importance transversale que revêt indéniablement la maîtrise du FP et du FS dans les compétences linguistique et communicationnelle de l'apprenant, et

donc nous féliciter de la prudence dont nous voulons faire preuve en le mettant ainsi en garde.

4.3 Une mise en exergue des propriétés sémantiques respectives de ces deux morphèmes

Nous proposons ici, conformément aux propriétés temporelles et aspectuelles que nous avons distinguées pour chacun des temps verbaux (Cf. 3. 3. Bilan), trois types d'activité de classe. Soit :

- 1) premièrement, un travail sur la *contexte temporel*, les enchaînements contextuels respectivement envisageables pour chaque type d'énoncés,
- 2) deuxièmement, un travail sur les *valeurs modales associées* à chacun des temps verbaux,
- 3) et finalement, un travail sur la *lisibilité chronologique* du début du déroulement des faits exprimés dans chacun des cas.

Nous ne présenterons cependant pas dans cet article de corpus ou d'activité de classe permettant de mettre en valeur la troisième de ces propriétés aspectuo-temporelles. Une contrainte rédactionnelle de longueur nous a en effet obligé à faire l'impasse sur la lisibilité chronologique du début des procès exprimés au FP. Si une analyse linguistique rigoureuse se devait, comme nous avons voulu le faire, de traiter de toutes les valeurs sémantiques de l'objet de son étude, nous avons pensé que cette troisième caractéristique sémantique, en tant que condition d'emploi à expliciter par et pour un public d'apprenants, revêtait une importance d'une portée bien moindre que celles des deux premières. Selon nous, ce sont en effet principalement celles-ci qui participent à distinguer de manière fondamentale FP et FS. Nous n'avons donc pas pensé qu'il soit pédagogiquement utile, ni même pertinent, de consacrer une activité de classe à part entière à faire remarquer cet effet de sens très subtil, et particulier au seul FP.

4.3.1 Travail sur le contexte temporel favorisé

Notre analyse sémantique théorique des futurs nous a révélé qu'ils avaient pour différence fondamentale leur « moment de référence ». On rappelle que le FP est ancré temporellement dans le présent de l'énonciation, alors que le FS est lui ancré dans l'avenir, dans l'intervalle de temps où est censé se dérouler le procès envisagé. Nous proposons donc d'attirer l'attention des apprenants sur ces caractéristiques temporelles spécifiques en leur

proposant un travail d'analyse métalinguistique sur des énoncés replacés en *contexte* (Cf. Note de bas de page n° 2). On sait en effet que pour satisfaire à un principe de « cohésion textuelle », un texte – comme les échanges suivis d'un dialogue ou les énoncés venant avant ou après un énoncé donné dans un récit par exemple – présente le plus souvent un seul et même ancrage temporel. Le locuteur ne peut délibérément enfreindre ce principe qu'à condition d'en avertir explicitement son partenaire à l'échange, en ayant recours, par exemple, à un circonstanciel de temps. On peut ainsi faire remarquer aux apprenants qu'un énoncé dont le verbe serait conjugué au FP, sera préférentiellement suivi ou précédé, d'autres énoncés au FP, ou d'énoncé au présent. Un énoncé du type :

(6) *Je vais aller au parc cet après-midi.*

pourrait donc venir en réponse, et donc *après*, à la question :

(7) *Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?*

ou être suivi d'énoncés tels que :

(8) *... parce qu'il fait beau.*

(9) *... je vais m'y promener en famille.*

(10) *... c'est pour ça que je prépare des sandwiches maintenant.*

A contrario, un énoncé au FS, favorisera le plus souvent un contexte ancré lui-même dans le futur. Comme le montre cet extrait d'un écrit d'anticipation (disponible sur le blog des étudiants de FLE de l'INSA⁴):

Comment *sera*⁵ le monde en 2050 ?

En 2050, la dégradation de l'environnement *arrivera* à un point où une grande proportion de la population sur terre *souffrira* à cause de la pollution et de l'effet de serre. Les côtes des continents *auront été* inondées par les océans élevés. Les sécheresses *seront* la norme dans les régions

⁴ <http://blog-motives.over-blog.com/article-7262762-6.html>

⁵ Tous les verbes de cet extrait sont soulignés par nous.

agricoles, comme les Prairies Canadiennes. Les sources d'eau potable *seront* trop polluées pour être bues sans purification extensive [...]

Si dans la suite du texte figurent également des procès au FP, c'est que leur point d'ancrage temporel est clairement situé dans le présent :

[...] Contrairement à la croyance de cette génération, la solution des problèmes environnementaux ne *va pas venir* avec l'avancement technologique [...].

Le déictique *cette* spécifie en effet qu'il s'agit de notre génération actuelle, jugée trop optimiste par le narrateur, puisqu'elle nourrit trop d'espoir dans les progrès technologiques à venir (*i.e.* à partir de *maintenant*). Le FP serait en revanche irrecevable pour un procès situé dans une trame narrative et temporelle identique à celle du début du texte. Notez bien cependant qu'un autre temps du futur, si tant est qu'il présente lui aussi un ancrage temporel futur, comme c'est le cas du futur antérieur dans la troisième phrase de cet extrait, est lui tout à fait acceptable :

Les côtes des continents *auront été* inondées par les océans élevés.

4.3.2 Travail sur les valeurs modales associées

Puisque nous nous plaçons dans une démarche d'enseignement/apprentissage résolument inductive, nous recommanderions aux enseignants de n'accepter les productions des apprenants que lorsqu'elles renvoient, sans ambiguïté, au domaine de l'irrévocable pour le FS, et au domaine de l'envisageable pour le FP. Nous avons bien conscience de ce que cette dichotomie peut avoir d'artificiel, ou en tout cas d'abstrait, au regard des pratiques réelles des locuteurs natifs du français concernant ces deux temps du futur. Il est bien entendu que ceux-ci ayant une compréhension parfaite, mais le plus souvent inconsciente, des effets de sens causés par l'emploi de l'une ou de l'autre de ces formes, il leur arrive souvent d'employer l'une quand on s'attendrait plutôt à l'autre. C'est parce qu'ils savent que leurs partenaires à l'échange interpréteront leurs productions en puisant dans les données sémantiques

d'une grammaire similaire à la leur, et aboutiront ainsi à l'interprétation attendue par eux.

Sans nier que le contre-emploi des formes soit possible entre locuteurs natifs, nous ne pouvons, dans un premier temps bien sûr, en tenir compte dans l'enseignement de la langue seconde. Si les locuteurs natifs peuvent dans certains cas s'autoriser à « tricher avec la langue », pourrait-on dire, nos apprenants ont besoin eux de critères de distinctions sémantiques solides, et donc de feed-back clairs et catégoriques⁶. Il leur appartiendra ensuite d'essayer de comprendre pourquoi certaines de leurs productions sont acceptables et d'autres pas, afin de bâtir les fondations d'une grammaire interne du français avec assurance. C'est pour cette raison qu'on évitera les énoncés où le choix du temps verbal n'est conditionné que par la seule « stratégie discursive » (Haillet, 2007, p.64) du locuteur. C'est-à-dire, les cas où l'un des temps n'est préféré à l'autre qu'en fonction de la seule volonté du locuteur et des effets de sens recherchés. Comme lorsqu'il est question des conditions météorologiques par exemple, et que le sujet peut choisir en toute liberté de dire :

(11) *Il pleuvra demain.*

signifiant par là qu'il pleuvra à coup sûr, au lieu de :

(12) *Il va pleuvoir demain.*

ce qui laisserait plutôt à penser à l'expression d'un avis personnel et subjectif du locuteur, qui ne prétend, contrairement à l'énoncé (11), aucunement à dépeindre la réalité météorologique mentionnée par son assertion.

Pour donc bien dissocier les emplois du FS de ceux du FP, il peut ainsi

⁶ C'est d'ailleurs la raison pour laquelle tout enseignant de FLE sait bien qu'il est préférable d'enseigner d'abord l'acception « orthosémique » (Pottier, 2001, p. 5b) d'un terme avant ses éventuels sens dérivés ou seconds. *Toujours*, par exemple, renvoie d'abord ainsi pour l'apprenant à une fréquence élevée d'un événement (Ex : *Il fait toujours du golf le dimanche matin*) avant de pouvoir signifier, par extension, la pérennité, jugée souvent fâcheuse ou en tout cas surprenante, de celui-ci (Ex : *À 40 ans passés, il habite toujours chez ses parents*).

être donné aux apprenants des exemples d'énoncés ou le caractère irrévocable du FS apparaisse flagrant, comme dans :

- l'expression de la date : *demain, on sera mercredi , le 23 juillet 2009.*

- les considérations d'ordre arithmétique : *si tu viens à la fête, avec toi on sera cinq.*

- les prémisses d'un récit au futur (qui sont de l'ordre du présupposé⁷, et donc irréfutables) : quand je *serai* grand, je voudrais être pompier.

- bref, tout ce que le futur peut receler de certain : *la fête de la musique aura lieu au mois de juin.*

- Etc.

En règle générale, l'enseignant pourra présenter et soumettre à la réflexion de ses apprenants tous les énoncés qui présentent des faits objectifs et indiscutables. Et, comme l'objectivité est un fait, par nature, plus facilement démontrable que son corollaire, la subjectivité, il ne sera pas nécessaire, ni même souhaitable – au risque d'accroître le sentiment de confusion chez l'apprenant – de soumettre à la réflexion des apprenants, des énoncés « purement » subjectifs au FP. On sait en effet que l'interprétation de la nature fondamentalement subjective de ces énoncés n'aurait, hors contexte, rien d'évident pour des apprenants découvrant à peine le fonctionnement de ce temps verbal...

5 Conclusion

Nous espérons que cet article aura permis à nos lecteurs enseignants de reconsidérer la dimension pragmatique-sémantique du langage, car elle a toute sa place dans le cadre de l'approche communicative. Puisqu'une des clefs de l'interprétation du message linguistique provient de son ancrage contextuel, il est important de toujours concevoir l'échange en faisant le lien entre sens et situation. La distinction des emplois respectifs du FP et du FS est de première importance pour nos apprenants, mais il va sans dire qu'elle ne pourra être perçue et comprise par eux, que si leurs enseignants eux-même en ont pris objectivement conscience. Car, si cet article a voulu répondre, ponctuellement, à la difficulté particulière que pose l'enseignement de deux temps ver-

⁷ Pour une définition du « présupposé » en linguistique, voir Ducrot (1984, pp. 18-19)

baux aux emplois *a priori* similaires, nous aurions pu également tenté de décerner les causes plus profondes de la réticence apparente des enseignants à aborder et à résoudre en classe de langues les questions relatives à la distinction de toutes les expressions parasynonymiques que compte la langue française.

Grande semble en effet être la tentation de tolérer les productions de nos apprenants grammaticalement discutables ou sémantiquement incongrues au profit du *message*, entendez par là, de l'objectif communicationnel qui l'a suscité. Au nom du droit à l'erreur dans l'apprentissage, du désir de promouvoir et d'encourager la prise de parole spontanée et, d'une manière plus générale, la confiance en soi chez l'apprenant, se trouvent parfois sacrifiées la justesse grammaticale et la pertinence sémantique des productions de nos apprenants... Si l'on doit bien convenir que ce qui prime avant tout dans la communication humaine, c'est le message, alors soyons logiques et cohérents. Assurons-nous que les intérêts de nos apprenants soient mieux servis : faisons en sorte qu'ils sachent plus exactement les effets de sens causés par les formules et structures qu'ils emploient lorsqu'ils s'expriment en français.

Références

- Ducrot, O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grévisse, M. et Goose, A. (1994, 13^{ème} édition), *Le bon usage*, Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Haillet, P. (2007), *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles : Éditions Duculot.
- Gosselin, L. (2005), *Temporalité et modalité*, Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Pottier, B. (1992), *Sémantique générale*, Paris : P.U.F.
- Pottier, B. (2001), *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, Paris : Éditions Peeters.
- Reichenbach, H. (1947), *Elements of Symbolic Logic*, New York : Free Press.
- Smith, C. (1991), *The Parameter of Aspect*, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Victorri, B. et Fuchs, C. (1996), *La polysémie*, Paris : Hermes.
- (Institut Franco-japonais de Tokyo)

Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant

HORI Shinya

Résumé

L'objet de la présente étude est de considérer l'apprentissage autonome dans la didactique du FLE à l'université japonaise vu sous les aspects psychologiques de l'apprenant. Concrètement, en nous appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000), nous avons vérifié (1) la validité du mécanisme théorique qui entretient la motivation possible favorisant l'apprentissage autonome (i.e., la motivation autonome), (2) les rapports entre la motivation et l'autonomie de l'apprenant, déjà notés par plusieurs chercheurs, et (3) les effets du portfolio, dont l'utilité est généralement reconnue pour assister l'apprentissage autonome et soutenir la motivation, et ce à l'aide d'une enquête et d'analyses statistiques. Les résultats révèlent que (1) la validité du mécanisme théorique est en gros confirmée statistiquement, (2) la motivation autonome favorise davantage l'apprentissage autonome, et (3) l'usage du portfolio influence les éléments qui interviennent dans la motivation (i.e., les besoins psychologiques fondamentaux). Au travers de ces résultats, nous avons montré l'importance de tenir compte de la motivation dans l'apprentissage autonome et de celle du fondement théorique sur l'utilisation du portfolio.

Mots clefs

Théorie de l'autodétermination, motivation autonome, besoins psychologiques fondamentaux, portfolio, apprentissage autonome.

1 Introduction

Aujourd'hui, dans l'enseignement des langues étrangères, l'apprentissage autonome constitue un thème des plus importants. On peut dire que, par exemple, l'introduction des TIC ou du Portfolio, qui sont de plus en plus populaires, jouent ici un rôle grandissant dans les activités d'enseignement-apprentissage. L'apprentissage avec TIC ou l'utilisation du portfolio se fait individuellement, mais il ne s'agit pas de se passer du professeur et le point capital de l'introduction de ces outils ne doit pas y mener, car l'autonomie

n'est pas synonyme d'indépendance¹. Pour améliorer la situation d'enseignement envers l'apprentissage autonome, il faut comprendre son principe plutôt que sa forme.

2 L'importance de la présente étude

Nous voudrions d'abord aborder deux aspects capitaux dans cette étude, et pour commencer la relation entre apprentissage autonome et motivation. Dickinson (1995) remarque qu'il est nécessaire de motiver l'apprenant pour favoriser son autonomie. Autrement dit, il est insuffisant de développer seulement l'environnement éducatif ou de produire de nouveaux matériaux pédagogiques.

Or, le terme « motivation » est généralement utilisé comme synonyme de volition, mais ces concepts ne sont pas strictement équivalents. La définition du premier terme diffère dans chaque théorie, mais le point selon lequel elle est l'élément qui décide de la direction à prendre par l'apprenant (Qu'est-ce qu'on fait ?) et l'intensité de ses efforts (A quel degré ou pendant quelle durée est-ce qu'on le fait ?) est commun à toutes ses définitions (Dörnyei, 2001 ; Schunk *et al.*, 2008).

Dans le domaine psychologique, il existe plusieurs sortes de motivations. Plusieurs chercheurs ont noté que c'est la motivation intrinsèque, source de l'action en situation où l'implication de l'apprenant en lui-même devient son but, qui est la plus influente pour favoriser l'apprentissage autonome (Dickinson, 1995 ; Ushioda, 1996). Nous reviendrons sur la motivation intrinsèque dans le prochain chapitre. Si l'on vise l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement des langues étrangères, il faut absolument prendre en considération cette motivation.

Cependant, il y a peu d'études qui traitent de cette relation, au moins dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Les recherches sur la motivation ou l'autonomie ont traité essentiellement de leur relation

¹ Little (1991, p.3) remarque les idées fausses sur l'autonomie indiquées ci dessous.

1) Elle est synonyme de l'instruction personnelle. 2) Elle entraîne une abdication de la responsabilité du professeur. 3) Elle est ce que le professeur fait faire aux étudiants. 4) Elle est menée facilement. 5) Elle est un état stable atteint par l'apprenant.

avec la performance ou compétence des apprenants (ex. Noels *et al.*, 1999, 2001 ; Dafei, 2007 ; Hori, 2008), mais la relation entre motivation et performance existe à un certain degré, car il existe naturellement une autre étape, celle de l'action ou de l'apprentissage, entre elles. Et il en est de même de la relation entre l'autonomie et la performance : il existe des étapes successives menant à l'autonomie, et il est donc nécessaire de tenir compte de ces étapes.

Le deuxième aspect important est la relation entre apprentissage autonome et portfolio. En 2001, le *Portfolio européen des langues (PEL)* est lancé parallèlement au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le PEL est un document personnel utilisable par chaque apprenant en langues étrangères qui lui permet de gérer son parcours tout au long de sa vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelle significatives (Cuq et Gruca, 2005). Il comprend trois parties : (1) un Passeport des langues, dans lequel l'utilisateur note notamment des informations sur son niveau dans toutes les langues qu'il connaît ou apprend, (2) une Biographie langagière favorisant la réflexion sur l'apprentissage et l'auto-évaluation, (3) un Dossier dans lequel sont rassemblés les pièces et documents pouvant attester les niveaux mentionnés et les expériences citées (Goullier, 2005).

Little (2002, p. 182) met en avant deux fonctions du PEL : une fonction de rapport et une autre de pédagogie, et cette dernière est conçue pour favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant parallèlement à la promotion du plurilinguisme et de la conscience culturelle. Concrètement, il favorise fréquemment la fixation du but, son observation, et l'auto-évaluation (Little, 2009), qui entretiennent des rapports certains avec la conception de l'autonomie mentionnée dans le chapitre suivant. Hors d'Europe, bien sûr au Japon, on commence à introduire cette méthode d'enseignement-apprentissage, mais c'est plus ou moins superficiel et cela consiste surtout à imiter aveuglément le concept importé d'Europe : les fondements théoriques ou scientifiques demeurent insuffisants. Nous pensons qu'il est possible d'adapter une partie de ces fondements en démontrant les rapports entre l'engagement personnel de l'apprenant dans le Portfolio et la motivation ou les éléments qui influencent la motivation et ceux entre la motivation et l'apprentissage autonome.

3 Contexte théorique

3.1 Motivation intrinsèque

Comme on l'a mentionné ci-dessus, plusieurs chercheurs notent que la motivation intrinsèque est la plus influente pour favoriser l'apprentissage autonome. Selon la définition psychologique, cette motivation est fondée sur la cognition et le principe que l'action réelle suscite l'intérêt ou curiosité de l'actant. Pour l'acteur motivé intrinsèquement, comme on l'a mentionné ci-dessus, l'engagement lui-même devient son but. La théorie proposant un mécanisme théorique qui entretient cette motivation est la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000).

3.2 Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) a deux caractéristiques. D'abord, plutôt que de traiter la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme un concept binaire, celles-ci sont intégrées dans un système continu en fonction du degré d'auto-détermination dans lequel la motivation intrinsèque est plus auto-déterminée que la motivation extrinsèque. Par ailleurs, il y a quatre étapes d'auto-détermination dans la motivation extrinsèque² (Hori, 2008).

La première étape qui est la moins auto-déterminée est la régulation externe dans laquelle l'individu fait l'action concernée sous une certaine contrainte sans apprécier sa valeur. Par exemple, la situation où un étudiant travaille pour ne pas échouer à un examen ou éviter une punition correspond à cette régulation.

La deuxième étape un peu plus auto-déterminée est la régulation introjectée dans laquelle l'individu fait l'action avec une certaine obligation en appréciant un peu sa valeur.

La troisième étape, au contraire, plus auto-déterminée est la régulation identifiée dans laquelle l'individu fait l'action en appréciant sa valeur ou son importance comme sienne, c'est-à-dire l'intériorisation de la valeur, et la situation où cette intériorisation avance et l'individu l'adjoint à sa propre natu-

² Il est à noter que ces étapes ne sont pas exclusives et il est probable que l'individu connaisse quelques étapes en même temps, par exemple, quand il ressent une contrainte en appréciant assez bien la valeur (Deci et Ryan, 1991).

re : c'est la quatrième étape, la régulation intégrée³.

Cette dernière régulation est la motivation extrinsèque, mais sa nature est proche de la motivation intrinsèque. Ainsi la TAD dévoile-t-elle une nouvelle classification des motivations à la place de celle basique entre motivations intrinsèque/extrinsèque, qui classe la motivation intrinsèque, les régulations identifiées et intégrées comme procédant de la motivation autonome, et les régulations introjectées et externes comme relevant de la motivation contrôlée.

La deuxième caractéristique de la TAD réside dans une manière concrète d'augmenter le degré d'auto-détermination. Cette théorie propose trois besoins psychologiques fondamentaux : (1) le besoin de compétence qui est celui nécessaire à l'efficacité dans le processus d'interaction avec l'environnement social et l'expérience, les opportunités d'exercer et d'exprimer ses capacités, (2) le besoin d'autonomie qui est celui à l'origine de l'action sans contrôle des autres ou de l'environnement extérieur, et (3) le besoin d'affiliation sociale qui est celui nécessaire pour se mettre en relation avec les autres et sa communauté. En satisfaisant ces besoins psychologiques fondamentaux, l'individu augmente le degré d'auto-détermination (en relation avec la motivation autonome), et au contraire, en entravant cette satisfaction, il le réduit (en relation avec la motivation contrôlée)⁴. Ce mécanisme est à l'origine et au cœur de cette théorie.

3.3 Autonomie de l'apprenant

La définition de l'autonomie, comme celle de la motivation, peut varier, mais le point selon lequel l'autonomie est une sorte de capacité permettant à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage est commun à toutes ses définitions. Benson (2001, p. 48) fait remarquer qu'il y a trois aspects dans l'autonomie.

Le premier est celui du contrôle de son apprentissage, qui s'appuie sur la définition d'Henri Holec (ex. Holec, 1979). Elle indique la capacité de l'appre-

³ Comme il est difficile de les distinguer, en général, on traite la régulation identifiée et la régulation intégrée comme étant la même dans l'enquête.

⁴ La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dépend de l'individu. Par exemple, s'il se sent compétent, même s'il n'en est pas ainsi en réalité, il est considéré comme ayant satisfait ce besoin.

nant à prendre en charge toutes les décisions concernant tous les aspects de son apprentissage :

- déterminer les objectifs ;
- définir les contenus et la progression ;
- sélectionner les méthodes et techniques utilisées ;
- regarder la procédure d'acquisition ;
- évaluer ce que l'apprenant acquiert.

Le deuxième est celui du processus de cognition, qui s'appuie sur la définition de David Little (ex. Little, 1991). Elle indique une capacité pour le détachement, la réflexion critique, et pour prendre une décision sous une action indépendante. Elle présuppose que l'apprenant développe une sorte de relation psychologique particulière avec le processus et le contenu de son apprentissage (Little, 1991).

Le troisième est celui du social ou de l'environnement qui s'appuie sur la définition de Benson lui-même. Elle concerne le contrôle de la situation d'apprentissage et indique une capacité particulière pour l'interaction avec les autres ou l'environnement dans son processus.

Benson (2001, p. 50) souligne qu'il est impossible de décrire l'autonomie dans l'apprentissage des langues en une seule définition et qu'il s'agit de reconnaître au moins l'importance de ces aspects sur lesquels le contrôle des apprenants s'exerce, et il construit un modèle théorique dans lequel ils ont une action réciproque.

4 Présente étude

Comme mentionné ci-dessus, l'objectif de la présente étude est de vérifier (1) la validité du mécanisme théorique qui entretient la motivation possible favorisant l'apprentissage autonome, (2) les rapports entre la motivation et l'autonomie de l'apprenant, et (3) les effets du portfolio sur la motivation. Concrètement, nous allons faire une enquête et analyser statistiquement (1) la relation entre motivation et besoins psychologiques fondamentaux montrée dans la TAD, (2) les rapports entre motivation (motivation autonome/contrôlée) et autonomie de l'apprenant, et (3) les différences de degré dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, dans la motivation de

début et fin d'étude, et les variations dans les groupes classés selon les degrés d'implication des apprenants.

4.1 Méthodologie et matière d'étude

4.1.1 Sujets

Les sujets de l'étude sont les étudiants de l'Université de Kyoto (143 personnes) qui ont assisté à un cours de grammaire de français élémentaire. Dans ce cours, ils utilisent du matériel pédagogique sur ordinateur, qui se compose de parties d'explications de grammaire et d'exercices. Pendant la classe, le professeur donne des explications et donne du temps aux étudiants pour faire une partie des exercices indépendamment. Ce matériel pédagogique est distribué aux étudiants sous forme de CD-ROM, donc même hors de la classe, ils peuvent faire des révisions, des exercices plus difficiles qui ne sont pas traités durant les heures de cours, préparer la leçon suivante ou faire des révisions de leçons antérieures, etc. Autrement dit, l'environnement pour l'autonomie d'apprentissage a été favorisé au mieux pour les étudiants de ces classes.

4.1.2 Questionnaire

Nous avons préparé un questionnaire avec un classement de six niveaux (1 : absolument pas vrai ~ 6 : absolument vrai) sur la motivation, les besoins psychologiques fondamentaux et l'autonomie de l'apprenant (Annexe A, B, C). Pour la motivation et les besoins psychologiques fondamentaux, nous sommes référés aux échelles existantes : sur la motivation, *Academic Self-Regulation Questionnaire* (ex. Ryan et Connell, 1989), pour les besoins psychologiques fondamentaux, *Basic Psychological Needs Scale* (ex. Deci et al., 2001)⁵. Quant à l'autonomie de l'apprenant, nous avons posé des questions concernant tous les aspects que Benson (2001) a notés.

4.1.3 Portfolio

Dans cette classe, on a introduit le Portfolio il y a deux ans et les étudiants en font usage après un petit examen systématique à la fin de chaque le-

⁵ Sur la motivation, on se réfère, en général, au *Language Learning Orientation Scale* (ex. Noels et al., 1999, 2000, 2001), dans les recherches en langues étrangères avec la TAD jusqu'à présent, mais son contenu suit la situation du Canada, c'est-à-dire celle de l'enseignement du FLS, et il n'est pas pleinement approprié à la situation du Japon, donc nous nous sommes référés à une échelle proche de cette théorie.

çon. Son contenu se réfère au PEL, mais il n'est pas identique. Il se compose de deux parties : la première, qui est commune à chaque leçon, se compose d'une vérification dans la rubrique des erreurs (orthographe, conjugaison, déclinaison, etc.) et d'une réflexion sur les causes des erreurs, et la seconde, qui est différente pour chaque leçon, se compose d'une description non limitée sur, par exemple, le but personnel à atteindre en une année, les moyens à mettre en œuvre pour l'achever, les points de différences entre le français et la langue étrangère qu'il a déjà étudiée, l'anglais le plus souvent, et son processus d'apprentissage (le temps de travail, les moyens d'utilisation du matériel pédagogique, etc.). Les étudiants donnent ce qu'ils inscrivent au professeur et, après relecture, ils le gardent pour eux-mêmes.

Dans la présente étude, nous évaluons leurs degrés d'implication avec un classement de cinq niveaux (1 : absolument pas assidu ~ 5 : absolument assidu) pour l'évaluation de soi et le volume de description, et nous les classons en trois groupes (supérieur, moyen, inférieur) selon la distribution des données.

4.1.4 Moyen de calculer la motivation

Nous calculons la motivation autonome/contrôlée par la formule ci-dessous, qui est utilisée généralement dans les études portant sur la TAD (ex. Vallerand et al., 1997).

Motivation autonome = Motivation intrinsèque (x 2) + Régulation identifiée

Motivation contrôlée = Régulation externe (x 2) + Régulation introjectée

5 Résultats et discussions

Avant de donner les résultats des analyses, nous présentons ici les données sur les statistiques descriptives (moyenne et déviation standard) et les cohérences internes entre questions dans chaque catégorie (coefficient Cronbach alpha) (Tableau 1, 2). La tendance globale est que la motivation autonome baisse et la motivation contrôlée s'élève du début du premier semestre à la fin du deuxième semestre.

Tableau 1 : Motivation

1) Début du premier semestre

Intrinsèque ($\alpha = .719$)	Identifiée ($\alpha = .793$)	Introjectée ($\alpha = .663$)	Externe ($\alpha = .759$)	Motivation autonome	Motivation contrôlée
3.860	4.140	3.580	2.671	11.860	8.923
1.025	1.096	1.147	1.191	2.859	2.532

2) Fin du premier semestre

Intrinsèque ($\alpha = .797$)	Identifiée ($\alpha = .871$)	Introjectée ($\alpha = .726$)	Externe ($\alpha = .794$)	Motivation autonome	Motivation contrôlée
3.689	4.112	3.894	3.385	11.491	10.665
1.139	1.178	1.099	1.314	3.247	2.631

3) Fin du deuxième semestre

Intrinsèque ($\alpha = .823$)	Identifiée ($\alpha = .882$)	Introjectée ($\alpha = .722$)	Externe ($\alpha = .823$)	Motivation autonome	Motivation contrôlée
3.622	3.982	3.678	3.490	11.227	10.657
1.120	1.218	1.117	1.299	3.285	2.565

N=143 dessus : moyenne, dessous : déviation standard, α : coefficient Cronbach alpha

Tableau 2 : Besoins psychologiques fondamentaux et autonomie de l'apprenant

1) Fin du premier semestre

Compétence ($\alpha = .668$)	Autonomie ($\alpha = .632$)	Affiliation sociale ($\alpha = .602$)	Autonomie de l'apprenant ($\alpha = .799$)
3.276	3.758	3.752	3.888
.910	1.065	1.067	1.012

2) Fin du deuxième semestre

Compétence ($\alpha = .670$)	Autonomie ($\alpha = .619$)	Affiliation sociale ($\alpha = .660$)	Autonomie de l'apprenant ($\alpha = .812$)
3.559	3.804	3.874	3.657
.885	1.057	.958	1.015

N=143 dessus : moyenne, dessous : déviation standard, α : coefficient Cronbach alpha

5.1 Analyse 1 : relation entre motivation et besoins psychologiques fondamentaux

Pour vérifier la validité du mécanisme de motivation montré dans la TAD, nous présentons les corrélations entre motivation et besoins psychologiques fondamentaux (Tableau 3) et les résultats de l'analyse quant aux régressions multiples pour examiner leurs causalités (Tableau 4) à la fin des premier et deuxième semestres.

Tableau 3 : Corrélations entre motivation et besoins psychologiques fondamentaux (Coefficient corrélatif de Pearson)

	Fin du premier semestre		Fin du deuxième semestre	
	Motivation autonome	Motivation contrôlée	Motivation autonome	Motivation contrôlée
Compétence	.301**	-.122	.508**	-.121
Autonomie	.465**	-.375**	.377**	-.350**
Affiliation sociale	.146*	.030	.276**	-.023

*p<.05, **p<.01

Tableau 4 : Causalités entre motivation et besoins psychologiques fondamentaux (Coefficient de régression partiel standard)

	Fin du premier semestre		Fin du deuxième semestre	
	Motivation autonome	Motivation contrôlée	Motivation autonome	Motivation contrôlée
Compétence	.149*	-.017	.400***	-.004
Autonomie	.410***	-.375***	.204**	-.361***
Affiliation sociale	.095	.066	.123	.057

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Quant aux corrélations observées, puisque, à tout moment, la corrélation entre motivation autonome et chaque besoin est positive et statistiquement significative, et que la corrélation entre motivation contrôlée et chaque besoin ne l'est pas, on peut ainsi dire que le résultat correspond à la TAD. D'autre part, sur les causalités, sauf dans le cas des besoins pour affiliation sociale, l'influence des besoins psychologiques fondamentaux sur la motivation autonome semble statistiquement significative. A la lumière de ces résultats, on peut dire que se trouve ici vérifiée la validité du mécanisme de motivation intrinsèque montrée dans la TAD.

5.2 Analyse 2 : relation entre motivation et autonomie de l'apprenant

Pour vérifier les rapports entre motivation (surtout la motivation autonome) et autonomie de l'apprenant, nous présentons les corrélations entre elles (Tableau 5) et le résultat des analyses quant aux régressions multiples pour en examiner la causalité (Tableau 6) à la fin des premier et deuxième semestres.

Tableau 5 : Corrélation entre motivation et autonomie de l'apprenant (Coefficient corrélatif de Pearson)

	Fin du premier semestre	Fin du deuxième semestre
Motivation autonome	.238**	.287**
Motivation contrôlée	-.085	-.181*

*p<.05 **p<.01

Tableau 6 : Causalité entre motivation et autonomie de l'apprenant (Coefficient de régression partiel standard)

	Fin du premier semestre	Fin du deuxième semestre
Motivation autonome	.234**	.257**
Motivation contrôlée	-.016	-.113

*p<.05 **p<.01

Quant aux corrélations observées et leur causalité, leur rapport avec la motivation autonome est positif et statistiquement significatif à tout moment. Par contre, leur rapport avec la motivation contrôlée est négatif. A la lumière de ces résultats, on peut dire que se trouve vérifiée l'influence de la motivation autonome sur l'autonomie de l'apprenant.

5.3 Analyse 3 : les effets du portfolio sur la motivation

Pour examiner les effets du portfolio sur la motivation, comme mentionné ci-dessus, nous avons classé les sujets en trois groupes selon les degrés de leur engagement dans le portfolio et fait les trois analyses indiquées ci-après.

5.3.1 Analyse 3-1 : besoins psychologiques fondamentaux parmi les groupes

D'abord, nous avons analysé la différence de degrés de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux par groupe à la fin des premier et deuxième semestres à l'aide de l'analyse de variation (ANOVA) (Tableau 7).

Tableau 7 : Degrés de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux parmi les groupes

1) Fin du premier semestre

	Supérieur (N=51)	Moyen (N=49)	Inférieur (N=43)	F
Compétence	3.369 1.069	3.463 .621	3.026 .947	3.614*

Autonomie	3.660 1.042	3.963 1.027	3.649 1.110	1.519
Affiliation sociale	3.800 1.088	3.667 1.046	3.790 1.081	.256

2) Fin du deuxième semestre

	Supérieur	Moyen	Inférieur	F
Compétence	3.843 .857	3.561 .852	3.221 .854	6.186**
Autonomie	3.902 1.044	3.857 .957	3.628 1.176	.877
Affiliation sociale	4.177 1.043	3.755 .817	3.651 .929	4.274**

*p<.05, **p<.01 dessus : moyen, dessous : déviation standard

A la fin du premier semestre, quant au besoin de compétence (entre moyen et inférieur : résultats de comparaisons multiples) à la fin du deuxième semestre, et quant au besoin de compétence et d'affiliation sociale (entre supérieur et inférieur), une différence statistiquement significative se confirme. En considérant ces résultats, il est probable que la constatation de son succès par l'apprenant et les échanges avec le professeur au moyen du portfolio aient mené respectivement à la satisfaction des besoins de compétence et d'affiliation sociale.

5.3.2 Analyse 3-2 : différence de motivation parmi les groupes

Ensuite, nous avons analysé la différence de motivation autonome/contrôlée parmi les groupes au début du premier semestre et à la fin des premier et deuxième semestres à l'aide de l'ANOVA (Tableau 8).

Tableau 8 : La différence de motivation parmi les groupes

1) Début du premier semestre

	Supérieur	Moyen	Inférieur	F
Motivation autonome	12.765 2.550	11.337 2.705	11.384 3.160	4.147*
Motivation contrôlée	9.078 2.599	8.571 2.630	9.140 2.346	.487

2) Fin du premier semestre

	Supérieur	Moyen	Inférieur	F
--	-----------	-------	-----------	---

Motivation autonome	11.760 3.604	11.426 3.197	11.316 2.998	.263
Motivation contrôlée	10.780 2.682	10.463 2.288	10.754 2.911	.238

3) Fin du deuxième semestre

	Supérieur	Moyen	Inférieur	F
Motivation autonome	12.245 3.175	10.633 2.919	10.698 3.576	3.969*
Motivation contrôlée	10.471 2.386	10.714 2.415	10.814 2.954	.799

* $p < .05$ dessus : moyenne, dessous : déviation standard

Quant à la motivation autonome, au début du premier semestre (entre supérieur et les autres : résultats de comparaisons multiples) et à la fin du deuxième semestre (entre supérieur et moyen), une différence statistiquement significative se confirme. Certes, le premier groupe est plus fort quant à la motivation autonome que les autres à la fin du deuxième semestre, mais au début du premier semestre il en est déjà ainsi, donc il est difficile de dire que la différence est suscitée par un engagement dans le portfolio.

5.3.2 Analyse 3-3 : variation de la motivation de chaque groupe

En dernier, nous avons analysé la variation de la motivation autonome/contrôlée de chaque groupe du premier semestre à la fin du deuxième semestre à l'aide du *t*-test (Tableau 9).

Tableau 9 : Variation de la motivation autonome/contrôlée

1) Motivation autonome

	Début du premier semestre	Fin du deuxième semestre	t
Supérieur	12.765 2.550	12.245 3.175	1.385
Moyen	11.337 2.705	10.633 2.919	1.706
Inférieur	11.384 3.160	10.698 3.576	1.377

2) Motivation contrôlée

	Début du premier semestre	Fin du deuxième semestre	t
--	---------------------------	--------------------------	---

Supérieur	9.078 2.599	10.471 2.386	4.246***
Moyen	8.571 2.630	10.714 2.415	6.495***
Inférieur	9.140 2.346	10.814 2.954	4.559***

dessus : moyenne, dessous : déviation standard ***p<.001

Pour tous les groupes, la variation de la motivation autonome n'est pas statistiquement significative et celle de la motivation contrôlée est, par contre, statistiquement significative. Donc, il se confirme qu'il n'y a pas de différence de variation de la motivation en fonction de l'engagement du portfolio. En considérant ces trois résultats, le portfolio ne semble pas fortement agir au point de motiver, mais agit de manière limitée sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

6 Implications pédagogiques et conclusion

Sur la motivation et l'autonomie de l'apprenant, la présente étude a montré les rapports entre la motivation autonome et l'autonomie de l'apprenant, et la validité du mécanisme de la TAD qui entretient la motivation autonome pendant toute l'année. Ces résultats révèlent l'efficacité à motiver l'apprenant autonome pour favoriser ou soutenir l'apprentissage autonome et la possibilité d'appliquer la TAD à cet effet. L'application de cette théorie signifie s'ingénier à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux, mais il s'agit d'avoir un point de vue exigeant pour ne pas entraver cette satisfaction non plus : il est difficile pour les étudiants d'acquérir le savoir minimum, si on persiste dans la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux par exemple, en baissant le niveau, en réduisant le contenu ou en leur donnant plus de liberté qu'ils n'en ont besoin.

Concernant le portfolio, cette étude révèle sa fonction complémentaire pour motiver l'apprenant autonome par la satisfaction des besoins de compétence et d'affiliation sociale. Dans cette classe, l'engagement dans le portfolio accompagne une sorte de sentiment de devoir. Si on peut faire comprendre aux étudiants que le processus d'apprentissage est aussi important que la performance, et que l'engagement personnel dans le portfolio est sous son

contrôle et constitue une action profitable à lui-même, il est probable que l'utilisation du portfolio en devienne plus efficace.

Références

- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language Learning*, London : Longman.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dafei, D. (2007), « An exploration of the Relationship between learner autonomy and English proficiency », *Asian EFL Journal*, pp. 1-23.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1991), « A motivational approach to self : Integration in personality », In R. Deienstbier (ed.), *Nebraska symposium on motivation : Perspectives on motivation*, Vol.38, pp. 237-288, Lincoln : University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000), « The “what” and “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, Vol.11, 4, pp. 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., et Kornazheva, B. P. (2001), « Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, pp. 930-942.
- Dickinson, L. (1995), « Autonomy and motivation : A literature review », *System*, 23, pp. 165-174.
- Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, London : Longman.
- Goullier, F. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris : Didier.
- Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de Europe.
- Hori, S. (2008), « Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE – la corrélation entre le degré d'auto-détermination et la performance », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3-1,

pp. 84-99.

Little, D. (1991), *Learner autonomy 1 : Definitions, issues and problems*, Dublin : Authentik.

Little, D. (2002), « The European Language Portfolio : structure, origins, implementation and challenges », *Language Teaching*, 35, pp. 182-189.

Little, D. (2009), « Language Learner autonomy and the European Language Portfolio : Two L2 English examples », *Language Teaching*, 42 : 2, pp. 222-233.

Noels, K. A., Clément, R. et Pelletier, L. G. (1999), « Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation », *Modern Language Journal*, 83, pp. 23-34.

Noels, K. A., Clément, R. et Pelletier, L. G. (2001), « Intrinsic, extrinsic, integrative orientations of French Canadian learners of English », *The Canadian Modern Language Review*, 57, pp. 424-444.

Noels, K. A., Clément, R., Pelletier, L.G., et Vallerand, R. J. (2000), « Why are you learning a second language ? Motivational orientations and Self-Determination Theory », *Language Learning*, 50, pp. 57-85.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., et Meece J. L. (2008), *Motivation in education : Theory, research and applications*, New Jersey : Pearson Prentice Hall.

Ryan, R.M., et Connell, J.P. (1989), « Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains », *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 749-761.

Ushioda, E. (1996), *Learner autonomy 5 : The role of motivation*, Dublin : Authentik.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997), « Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high-school drop out », *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1161-1176.

Annexe A

Questions sur la motivation : Pourquoi apprenez-vous le français?

Motivation intrinsèque

1. Parce que je m'intéresse à la culture française ou francophone.
2. Parce que j'aime originellement étudier non seulement le français mais aussi d'autres

langues étrangères.

3. Parce que c'est amusant de découvrir à travers le français.
4. Parce que c'est intéressant d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
5. Parce que c'est agréable d'écouter ou de vraiment parler le français.
6. Parce que c'est plus intéressant d'apprendre le français qu'une autre langue.

Régulation identifiée

1. Parce que je veux apprendre la culture française à travers l'apprentissage du français.
2. Parce qu'acquérir le français a de la valeur pour moi.
3. Parce que c'est important d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
4. Parce que c'est important d'apprendre une culture autre que la culture anglophone.
5. Parce que je veux communiquer avec des francophones en français.
6. Parce que je veux regarder un film ou lire un roman dans l'original.

Régulation introjectée

1. Parce que c'est chic de parler le français.
2. Parce que ça fait de la peine de ne pas exploiter une chance d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
3. Parce que c'est la honte de ne connaître que l'anglais.
4. Parce que, en tant qu'étudiant de l'Université de Kyoto, il est préférable d'apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.
5. Parce que c'est intellectuel de maîtriser une langue étrangère autre que l'anglais.

Régulation externe

1. Parce que je dois réussir l'examen semestriel.
2. Parce que c'est un inconvénient plus tard pour étudier ma spécialité si je ne l'étudie pas maintenant.
3. Parce que je veux seulement obtenir une unité de valeur.
4. Parce que je dois étudier une langue seconde conformément au règlement de la faculté.
5. Parce que je l'ai choisi sans raison particulière.

Annexe B

Question sur les besoins psychologiques fondamentaux

Compétence

1. J'ai acquis les éléments de grammaire déjà étudiés.
2. Je ne suis pas doué pour étudier le français.
3. J'ai un sentiment d'accomplissement à la fin du semestre.
4. Je pourrai réussir l'examen semestriel.

Autonomie

1. J'ai l'impression que l'on nous fait travailler en classe.

Réflexion sur les rôles de la motivation et du portfolio quant à l'autonomie de l'apprenant

2. En classe, les étudiants peuvent prendre des initiatives.
3. Je me sens fait pour étudier le français.
4. Pour moi, étudier le français est un lourd fardeau mental.

Affiliation sociale

1. Le professeur se fait du souci pour les étudiants.
2. En classe, il y a une personne aimable avec moi.
3. Je ne me sens pas isolé en classe.
4. En classe, je peux communiquer avec mes camarades

Annexe C

Question sur l'autonomie de l'apprenant

1. Je détermine l'objectif de l'apprentissage du français clairement.
2. Quand je commence à étudier en classe ou chez moi, je détermine le contenu ou la quantité à l'avance.
3. Je connais mes points faibles et forts.
4. J'ai les moyens personnels d'utiliser le matériel pédagogique et d'étudier le français.
5. J'assure du temps et une place pour étudier le français en dehors de la classe.
6. Je fais toujours une description de l'auto-évaluation sur le résultat du petit examen⁶.
7. Je prépare toujours le petit examen.
8. En dehors de la classe aussi, je travaille avec le matériel pédagogique distribué.
9. J'ai des moyens personnels de faire face à des difficultés.

(doctorant à l'université de Kyoto)

⁶ Le petit examen s'effectue à la fin de chaque leçon (8 fois par semestre) en vue d'une révision.

Enquête sur la connaissance du concept de l'état en français chez des étudiants japonophones de français

Franck DELBARRE

Résumé

Cet article se propose de mesurer les connaissances des apprenants japonophones sur l'expression de l'état en français, exprimé par la structure « être + participe passé » et qui se trouve être aussi à la base de l'expression du passif en français. Nous nous fondons sur deux enquêtes visant à observer les choix des apprenants quant aux formes verbales françaises exprimant l'action d'une part, l'état d'autre part. Ces enquêtes mettent en évidence des lacunes significatives chez une majorité d'apprenants japonophones dans plusieurs classes de français de deux établissements universitaires concernant l'expression de l'état, souvent peu abordée en classe de FLE. Notre démarche s'inscrit dans la contextualisation de l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Japon, entendue ici comme la co-gestion des deux systèmes linguistiques du japonais et du français en classe.

Mots clefs

Expression de l'état, contextualisation du FLE, étudiants japonophones, passif, action.

1 Introduction

Cet article a pour but d'observer les choix des apprenants quant aux formes verbales exprimant l'état ou l'action et d'en déduire des tendances sur l'état de leurs connaissances concernant l'expression de l'état en français. Le problème linguistique qui se pose à nous n'est pas nouveau en soi et a déjà été identifié par nos collègues chercheurs : Nakamura (2004) notait déjà que ses étudiants de deuxième année ne « connaissent pas la différence entre l'état exprimé par "être + participe passé" et l'événement ponctuel indiqué par "se marier" dans une forme non-composée : le présent ». Nous nous proposons de quantifier à travers des statistiques plus précises la portée de ce phénomène de non reconnaissance des formes verbales appropriées quant à l'expression de l'état en français. Cette quantification devrait être la première

étape qui doit nous mener à l'élaboration d'une méthodologie permettant aux étudiants de pallier ce problème dès leur première année d'apprentissage du français, parce que, comme le fait remarquer Nakamura, l'expression de l'état pose problème aux apprenants dès l'apprentissage du présent, mais bien sûr aussi à d'autres temps.

Après une présentation succincte de la problématique et du cadre conceptuel de nos enquêtes, nous en décrirons les conditions de mise au point et de déroulement, puis nous en exposerons les résultats statistiques et en proposerons une interprétation, avant d'entrevoir quelques limites à notre démarche.

2 Problématique et cadre conceptuel

Dans Delbarre (2009), il a été remarqué à l'occasion d'un exercice de traduction (du japonais au français) que la totalité des apprenants d'une classe de niveau avancé n'a pas su rendre en français des formes verbales japonaises de sens statique résultatif alors qu'ils avaient su rendre sans problème pour la plupart une forme verbale passive japonaise (se rendant par un passif aussi en français). Or, l'état comme le passif en français se rendent par la même structure « être + participe passé ». Ce fait est d'autant plus troublant que la forme passive et les formes statiques mises en cause dans cet exercice se trouvaient dans la même phrase, côte à côte. Il convient d'exposer brièvement ici quelle est la nature des formes verbales auxquelles il est fait allusion en japonais.

Dans cette langue, la distinction entre état et action s'opère notamment morphologiquement avec un certain type de verbes dits momentanés ou transitifs (Dhorne, 2005 ; Kindaichi, 1950, 1976) pour lesquels la forme du dictionnaire exprime une action et la forme en *-te iru* un état résultatif. De ce fait, un même verbe japonais ne se rendra pas en français avec le même item lexical : le verbe « kowareru » dans sa forme non fléchie signifie ainsi « se casser » alors que la forme « kowarete iru » qui en est dérivée grammaticalement se rend par « être cassé ». Il se trouve que les apprenants, non sensibilisés à cette différence de voix qui s'opère en français pour rendre les deux formes d'un même verbe japonais, ont tendance à rendre les deux formes japonaises par le verbe « se casser » en français. Tout verbe transitif japo-

nais ne correspond pas forcément à un verbe pronominal en français : « *hajimaru* » correspond ainsi à « commencer », verbe intransitif à la voix active tandis que sa forme en *-te iru* « *hajimatte iru* » correspond plutôt à « être commencé ». De ces deux exemples, on voit que le français exprime une action par des verbes pronominaux et non pronominaux divers mais que l'état s'exprime invariablement par la structure « être + participe passé ». Il convient de noter que les formes « *kowarete iru* » et « *kowareru* » appartiennent toutes deux à la voix active en japonais, ce qui n'est pas le cas des formes « se casser » et « être cassé » ainsi que des formes « commencer » et « être commencé » en français, ce qui contribue à compliquer la perception du verbe français que peut avoir l'apprenant japonophone.

La structure « être + participe passé » n'est pourtant pas inconnue des apprenants japonophones qui l'ont apprise en premier lieu implicitement à travers des expressions telles que « être marié », « être ouvert », « être fermé » notamment dans le cours de communication où elles sont largement utilisées pour la présentation de personnages ou les horaires de magasins. Cette même structure est ensuite apprise avec quelques verbes ayant toujours « être » pour auxiliaire du passé composé (aller, venir, rentrer, etc.) et enfin à l'occasion du passif en cours de grammaire (il est rare d'aborder le passif en cours de communication de première année faute de temps). Si le passif peut constituer la meilleure occasion de parler de l'expression de l'état en français, il apparaît malheureusement que cet aspect du passif est peu mentionné dans les manuels de grammaire publiés au Japon, et que l'accent est mis sur le passif correspondant au passif japonais exprimé par la forme *sareru*. C'est le cas dans le *Manuel pratique de Langue Française* (Hakusuisha, 2007, 5^{éd.}), *Clé pour la grammaire Française* (Surugadai, 1994) etc. relativement représentatifs de la manière dont on présente habituellement le passif dans les grammaires publiées au Japon et en cours. Or, on verra que l'enquête 2 met en lumière le fait que la structure « être + participe passé » est assimilée par la très grande majorité des apprenants à la formulation du passif en français, et par conséquent à la forme *sareru* du japonais à laquelle on l'associe volontiers et prioritairement dans la pédagogie du français.

Ainsi, parler d'état nous oblige à parler du passif. Comme le soulignent Gaatone (1998) et Creissels (2000), le statut du passif et de la structure

« être + participe passé » en français est loin d'être clair chez les linguistes. Ohashi (1993, p. 45) affirme ainsi qu'« il n'y a pas de forme passive à l'origine en français [...]. "Être" est un verbe qui exprime essentiellement l'état et le participe passé est la forme adjectivale du verbe. La forme appelée "passif" est la structure "être + attribut" qui exprime l'état du sujet originellement. Mais en tant que passif, cette structure n'a pas en français un statut aussi net qu'en anglais. Ainsi, lorsqu'on utilise la structure "être + participe passé" , si l'on n'explique pas par un moyen quelconque qu'il s'agit bien d'une action (passive), c'est la nature originelle statique de cette structure qui ressort. » Il ajoute : « ainsi *La porte est ouverte* est un état alors que *La porte est ouverte par le concierge* est une action », d'où les traductions par des formes verbales différentes en japonais par exemple. Ce type d'énoncé ne prend donc un sens passif que si la phrase (ou le contexte) contient un élément supplémentaire dénotant clairement une action, comme la présence d'un complément d'agent, ou le contexte itératif de l'énoncé, ou encore l'aspect et le temps du verbe « être » (« La porte a été ouverte » exprime une action passive dynamique révolue par opposition à « La porte était ouverte » par exemple).

La structure « être + attribut » rappelle d'ailleurs la tendance à traiter les participes passés attributs comme de simples adjectifs qualificatifs en cours de communication notamment (les grammaires déjà citées ne font pas un tel traitement du participe passé). Il faut noter que les dictionnaires font de même, même si ces derniers portent bien la précision selon laquelle l'adjectif en question est à la base un participe passé, à l'instar du Dictionnaire français-japonais *Royal*. Citons par exemple : « marié, e [marje] (marier *〇* p.p.) adj. ». Cela nous semble contribuer aussi à masquer la nature verbale du participe passé et à maintenir l'expression de l'état dans le domaine lexical et non grammatical, alors qu'une présentation grammaticale de l'expression de l'état permettrait une généralisation salutaire, même si toute généralisation prend le risque d'une surgénéralisation abusive (mais dans un tel cas, l'expression de l'état n'est certainement pas le seul point grammatical du français à se prêter à la surgénéralisation).

3 Méthodologie de recherche

3.1 Cadre institutionnel des enquêtes

Pour cette recherche, nous avons choisi deux classes non spécialistes de deuxième année dans deux universités, l'une située à Aichi (soit 32 étudiants présents pour la première enquête et 33 présents pour la deuxième enquête) et l'autre à Kyôto (soit 25 étudiants pour la première enquête et 11 pour la deuxième enquête) : au total, 57 étudiants ont répondu à la première enquête contre 44 à la deuxième. Les étudiants de ces classes ont suivi au moins une année d'apprentissage du français durant laquelle il est entendu qu'ils ont étudié l'ensemble de la grammaire française, y compris les formes verbales ayant trait aux voix active, pronominale et passive, à la base même de nos enquêtes. Il faut noter que l'apprentissage des formes verbales françaises ne se fait pas selon l'opposition action/état traditionnellement mais uniquement selon un programme d'apprentissage classique de la morphologie verbale française (i.e. apprentissage des conjugaisons et des emplois des temps essentiellement). Les enquêtes ont eu lieu indépendamment l'une de l'autre au premier semestre 2009 (soit la seconde année du cursus de ces classes), la première en milieu de semestre et la seconde en fin de semestre dans les deux universités, mais sans rapport avec les activités prévues en classe. Notre but était de vérifier que les apprenants ont conscience de la distinction de voix en français s'opérant parallèlement à la distinction aspectuelle état/action du japonais, et ce dans le cadre de leur apprentissage habituel du français reçu en première année. Il n'a donc pas été mené de pédagogie spécifique sur l'expression de l'état durant ce semestre, mais les étudiants ont tous, durant leur scolarité en première année et au cours du premier semestre de seconde année, eu à manier les formes verbales utilisées dans le corpus des deux enquêtes que ce soit en cours de communication ou en cours de grammaire. Les étudiants ont disposé de 15 minutes environ à chaque enquête.

3.2 Finalité et contenu des enquêtes

La première des deux enquêtes oppose des formes verbales exprimant l'action (verbes pronominaux et non pronominaux) à d'autres exprimant l'état (structure « être + participe passé »). Cette enquête vise juste à vérifier que les apprenants savent identifier la structure « être + participe passé » à l'expression de l'état.

La deuxième enquête oppose principalement formes passives dynamiques avec agent exprimé (du type : La souris est mangée par le chat), formes passives sans agent exprimé et de sens statique (du type : La porte est fermée), et formes actives ou pronominales exprimant l'action (du type : Il ferme la porte/La porte se ferme). Nous avons tenu à distinguer les formes passives exprimant l'état des formes passives « classiques » exprimant une action passive dynamique avec un agent exprimé : le but principal était de vérifier dans quelle mesure les apprenants identifient la forme « être + participe passé » aux énoncés passifs en *sareru* des traductions japonaises proposées.

Dans les deux enquêtes, on trouvera des énoncés français dans lesquels plusieurs formes verbales sont acceptables (c'est le cas par exemple des énoncés 11 et 13 dans l'enquête 1) en l'absence de contexte, mais étant donné que le choix de l'étudiant doit se faire à partir de l'énoncé japonais correspondant qui ne laisse place à aucune liberté de choix quant au sens aspectuel du verbe japonais, il ne peut au final y avoir qu'une forme verbale française acceptable. Certaines formes verbales françaises proposées sont agrammaticales dans le contexte de la phrase française donnée, notamment dans l'enquête 2 (par exemple, phrase 1, « je vais coucher » est impossible en français tel quel), du fait de notre volonté de mettre systématiquement en parallèle trois formes verbales françaises selon la voix, l'une active, l'autre pronominale et une dernière passive, formes verbales toutes apprises en première année. L'étudiant doit donc prendre d'abord connaissance de la phrase japonaise avant de lire la phrase française, identifier les formes verbales françaises mises en parallèle à la forme verbale japonaise et faire son choix final quant à la seule forme appropriée en français du point de vue de l'énoncé japonais.

4 Au sujet de la première enquête

4.1 Pourcentages du nombre d'erreurs en valeur absolue par rapport au nombre total d'énoncés de tous les apprenants testés

En considérant qu'il y avait, pour la totalité des énoncés, 9 énoncés exprimant une action contenant soit un verbe pronominal, soit un verbe utilisant *avoir* comme auxiliaire des temps composés, et 10 énoncés exprimant un état, et étant considéré qu'il y a un total de 57 apprenants testés, on a donc un total de 513 énoncés d'action et 570 énoncés statiques testés. Si l'on com-

pare ces totaux au nombre d'erreurs commises dans l'absolu, on remarque que seuls à peine 22,2 % des énoncés exprimant l'action ont donné lieu à une erreur de choix de l'apprenant (soit une erreur sur quatre), alors que plus de 55,9 % des énoncés exprimant l'état ont globalement donné lieu à une erreur de choix de l'apprenant (soit plus d'une erreur sur deux). Cet écart dans les pourcentages montre bien que les énoncés exprimant l'état sont bien plus difficiles à identifier par les apprenants, c'est-à-dire que les apprenants choisissent volontiers un verbe actif ou pronominal là où ils devraient choisir une forme exprimant l'état (morphologiquement passive).

4.2 Interprétation des données individuelles et tendances générales

Il nous semble que cette enquête révèle à ce stade que :

a) un grand nombre d'apprenants est peu familier avec la structure « être + participe passé » exprimant l'état. Il est possible que l'identification abusive de « être + participe passé » au passif exclusivement fait que, si un verbe n'est pas passif en japonais, alors son équivalent en français ne peut s'exprimer par cette structure, ce qui motive le choix d'une forme verbale exprimant l'action par l'apprenant. Toutefois, certains apprenants ont pu choisir la forme statique plutôt que la forme dynamique du verbe alors que la phrase japonaise exprimait une action, ce qui montre qu'ils n'ont de toute manière pas identifié le sens véritable de la structure « être + participe passé ». Quelle que puisse être la cause de l'erreur de choix, on ne peut que constater que le sens de la structure « être + participe passé » est méconnu des apprenants ;

b) l'observation de certaines enquêtes individuelles laisse penser que l'apprenant a en partie lexicalisé certaines formules qu'il a ainsi figées dans son propre système linguistique du français. C'est ainsi que certains apprenants utilisent sans discernement et systématiquement « être marié » ou « être perdu » au lieu de « se marier » ou de « se perdre » (c'est le cas des énoncés 2, 6, 10, 17, 20 et 21 qui fonctionnent par paires contrastives par rapport au japonais) du fait qu'ils ont appris ces expressions telles quelles comme du vocabulaire, et qu'elles sont souvent assimilées aux adjectifs qualificatifs. Même l'apprentissage ultérieur des formes pronominales telles que « se marier » n'a apparemment pas remis en cause leurs connaissances en la matière, leur propre système linguistique interne du français s'étant peut-être déjà figé à ce stade sur ce point particulier de la grammaire française. Cela

montre la nécessité d'un réapprentissage des sens des formes verbales et de leur réétiquetage en tant que participes passés et non en tant qu'adjectifs qualificatifs car le fait qu'un adjectif ne puisse se conjuguer en français a pu induire en erreur l'apprenant en question quant aux formes verbalisées de ces « faux » adjectifs qualificatifs ;

c) concernant les quelques énoncés avec verbes intransitifs ayant *être* comme auxiliaire des temps composés (tels que « aller », « rentrer », etc.) et pouvant exprimer le résultat parfait (énoncés 12, 13, 19, 24), on peut noter que le nombre d'erreurs de choix est relativement moindre que les autres énoncés statiques : 31,6 % des apprenants seulement ont fait des erreurs de choix dans plus de la moitié de ces énoncés contre 55,9 % pour les autres énoncés statiques. Cela semble montrer que beaucoup d'entre eux sont conscients que ces verbes peuvent exprimer un état présent (de sens parfait) en français, et non pas seulement le passé. Cette particularité est effectivement abordée dans certaines grammaires comme la *Nouvelle Grammaire Française* (Asahi, 2002). Ce qui est intéressant est que, bien qu'un nombre appréciable d'apprenants sache donc que les verbes intransitifs utilisant *être* comme auxiliaire des temps composés peuvent exprimer l'état résultatif, ils ne font cependant aucun lien avec les autres verbes pouvant en général exprimer l'état avec la même structure « être + participe passé ». Le fait est que l'expression de l'état ne semble pas enseignée en tant que tel.

5 Au sujet de la seconde enquête

5.1 Pourcentages du nombre d'erreurs en valeur absolue par rapport au nombre total d'énoncés de tous les apprenants testés

En considérant qu'il y avait en totalité 7 énoncés contenant soit un verbe pronominal, soit un verbe utilisant « avoir » comme auxiliaire des temps composés, et exprimant une action, 7 énoncés exprimant un état aux côtés de 7 autres exprimant une action passive proprement dite, et étant considéré qu'il y a un total de 44 apprenants testés pour la deuxième enquête, on a donc un total de 308 énoncés dynamiques, 308 énoncés statiques et 308 énoncés passifs testés. Si l'on compare ces totaux au nombre d'erreurs commises dans l'absolu, on remarque que seuls à peine 1,6 % des énoncés proprement passifs ont donné lieu à une erreur de choix, tandis qu'environ 20,1 % des énoncés ex-

primant une action autre que passive ont donné lieu à des erreurs. Enfin, notons que les énoncés statiques exprimés par « être + participe passé » et correspondant à des formes en *-te iru* non passives en japonais ont donné lieu à plus de deux tiers d'erreurs par rapport au nombre total d'énoncés, soit 67,8 %.

5.2 Interprétation des données et tendances générales

Voyons ce que nous montrent ces statistiques :

a) les apprenants n'ont fait quasiment aucune erreur concernant les formes passives japonaises (forme *sareru*) qu'ils ont toutes rendues systématiquement par la structure passive française classique « être + participe passé » comme nous nous y attendions (cf. énoncés 2, 4, 8, 9, 11, 18 et 21). Cela confirme que cette structure française est bien considérée par les apprenants comme exprimant d'abord le passif en *sareru* en japonais ;

b) les apprenants ont fait beaucoup plus d'erreurs concernant les énoncés français comprenant la structure « être + participe passé » exprimant l'état et correspondant à des verbes japonais intransitifs actifs à la forme statique résultative *-te iru* (cf. énoncés 3, 6, 7, 10, 15, 16 et 20). Cela montre que le sens statique (et non passif) de « être + participe passé » n'est pas intégré par les apprenants globalement ;

c) les quelques erreurs concernant les énoncés de sens d'action ne concernent pratiquement pas le choix erroné de la structure « être + participe passé » : il s'agit à notre avis presque toujours d'une erreur tenant plutôt à la méconnaissance de la forme de base lexicale du verbe donné, purement active ou pronominale, par exemple un apprenant choisissant la forme « regroupe-toi » au lieu de « regroupe » (cf. notamment énoncés 12 et 17). Ainsi peut-on considérer globalement que les apprenants ont sans difficulté identifié les énoncés exprimant l'action active comme passive alors qu'ils ne sont pas parvenus à identifier la majorité des énoncés statiques relevant morphologiquement du passif en français, mais de la voix active en japonais.

Cette seconde enquête confirme ainsi notre intuition de départ quant à la tendance profonde à l'identification de la structure « être + participe passé » à la forme *sareru* du passif japonais, au détriment de l'expression de l'état plutôt méconnue parmi les apprenants. Il est très probable que cette identification entre passif français et la forme *sareru* japonaise soit involontairement

Enquête sur la connaissance du concept de l'état en français chez des étudiants japonophones de français accentuée par la manière dont est enseigné le passif dans les manuels de FLE (de communication ou de grammaire) publiés au Japon (et en France ?).

6 Limites de l'étude

Si ces enquêtes vont dans le sens de ce que nous pressentions, à savoir que l'expression de l'état est largement méconnue des apprenants japonophones de FLE à l'issue de leur première année d'apprentissage, et ce malgré leur rencontre relativement abondante avec des énoncés comportant la structure « être + participe passé » (quelle qu'en soit la fonction) en cours de grammaire comme en cours de communication, elles présentent incontestablement certaines limites.

L'initiateur de ces enquêtes n'a pu assurer lui-même leur supervision dans l'un des deux établissements où elles ont été menées. Si les enquêtes ont eu un caractère obligatoire dans l'un des deux, cela n'a pas été le cas dans l'autre où seuls des apprenants volontaires pour s'y soumettre les ont faites en cours. Cela explique le nombre réduit de participants de la deuxième enquête par rapport à la première. Cependant les résultats se sont révélés comparables dans les deux établissements malgré ces conditions d'enquête différentes.

La volonté de construire la deuxième enquête selon un schéma directeur opposant trois formes verbales pronominales, non pronominales (active) et passive nous a conduit à inclure des propositions de choix agrammaticales dans le contexte donné parfois, ce qui a pu compliquer la tâche des apprenants. Cependant, les énoncés japonais comme la connaissance théorique des apprenants quant aux formes verbales proposées devaient permettre de les guider vers la seule bonne forme acceptable.

Il convient de noter aussi que ces enquêtes portent plus sur les savoirs des apprenants que sur leurs habiletés. La forme même des enquêtes peut poser problème si les apprenants ne sont pas eux-mêmes familiers avec ce type de procédé d'enquête dans lequel il convient de déterminer quelle forme verbale de la langue cible est grammaticale en fonction de l'énoncé en langue maternelle. Mais c'est aussi l'intérêt de cette forme d'enquête de permettre de voir dans quelle mesure l'apprenant japonophone associe une forme grammaticale française donnée à une forme grammaticale japonaise mise en parallèle.

le, ce qui est le cas nettement dans la seconde enquête avec l'association entre passif français et passif japonais en *sareru* excluant une interprétation statique.

Enfin, nos enquêtes n'abordent pas le cas de la forme en *-te aru* qui exprime elle aussi l'état pour les verbes duratifs transitifs en japonais, alors que la forme *-te iru*, sur laquelle nous avons focalisé nos enquêtes, exprime l'état des verbes transitoires intransitifs. Il serait intéressant d'élargir nos recherches dans cette direction.

7 Conclusion

On a vu qu'une majorité des apprenants testés sont peu familiers de l'expression de l'état en français, et ce bien qu'ils aient théoriquement étudié le passif en cours de grammaire en première année, structure morphologiquement identique à l'expression de l'état en français, ainsi que le passé composé avec l'auxiliaire « être », ou encore de nombreux énoncés statiques tels que « je suis marié/fatigué/fâché etc. ». L'association sélective par l'apprenant (et par l'enseignant ?) entre la structure passive française et la forme *sareru* exprimant le passif en japonais semble occulter tout un pan de la sémantique du passif français, rejetant malheureusement l'expression de l'état dans les oubliettes de la didactique du FLE.

Il est un fait que, l'expression de l'état n'étant pas une priorité de l'enseignement du FLE (tout comme le passif d'ailleurs souvent relégué en fin de cursus de première année), il est presque normal que les apprenants ne sachent l'exprimer en français en deuxième année (et a fortiori en première année). Mais quand cette situation perdure à des niveaux plus élevés, on peut se demander pourquoi l'expression de l'état pur dans le présent, et par extension aux autres temps, semble à ce point négligée en FLE.

Dans le cadre du débat sur la contextualisation de l'enseignement du FLE, nous sommes en faveur d'une meilleure prise en compte des particularités linguistiques de la langue de l'apprenant, en l'occurrence du japonais, dans l'apprentissage-enseignement du français au Japon. La prise en compte de la langue japonaise dans la pédagogie du FLE ne signifie pas forcément faire des explications en japonais et traduire des exemples grammaticaux, comme cela se fait déjà parfois dans la pratique. Ce qui nous semble important,

c'est d'abord de prendre en compte l'univers linguistique de l'apprenant japonophone pour lui permettre d'exprimer en français ce qu'il exprime en japonais, et non comme actuellement exprimer exclusivement en français ce que le manuel l'invite exclusivement à exprimer au fil de son programme fortement ancré dans la présentation de la morphologie du français. On voit en effet que l'association limitée entre « être + participe passé » et la forme *sareru* japonaise induit involontairement l'apprenant en erreur quant au sens de la structure française qu'il ne connaît ainsi que partiellement. Il faut absolument encourager l'enseignement de l'expression de l'état en français en montrant que la structure « être + participe passé » n'exprime pas que le passif dynamique, mais aussi l'état. L'enseignement de l'expression de l'état nous semble important en classe de français parce que justement l'expression de l'état est fondamentale dans la grammaire japonaise. C'est cela prendre en compte la langue de l'apprenant : il ne suffit pas d'employer le japonais en classe ou dans les manuels comme cela peut se faire, il faut aussi intégrer le point de vue de la syntaxe japonaise afin d'introduire dans les stades de développement de l'acquisition de la grammaire française des éléments grammaticaux qui n'ont, en fait, rien d'évident pour l'apprenant japonophone. Il est peut-être souhaitable justement d'introduire séparément dans le cursus d'apprentissage du français ces deux notions de passif dynamique et d'état bien qu'elles relèvent de la même structure morphologique.

Nous concluons ainsi par un exemple de grammaire explicite du français établie pour des apprenants non francophones, et cité par Besse (1991, p. 112), celui de M. Cao Deming, professeur chinois de français, qui avait décrit un point particulier de la grammaire française en se référant à des notions existant en chinois, langue maternelle des apprenants. C'est ainsi qu'il a expliqué aux apprenants sinophones qu'il existe en français un ensemble de termes qui permettent de rendre les fameux spécificatifs numériques du chinois (qui existent d'ailleurs aussi en japonais : « *issatsu no hon* », un livre) tels qu'une livre de farine, une botte de foin, un paquet de chips, etc. Cao Deming remarque justement que rien en français ne permet de désigner cette catégorie de noms français dans la grammaire française ni d'en expliquer le fonctionnement car ces noms ne sont pas reconnus comme une catégorie spécifique par la grammaire française, bien que cela ne soit pas sans poser des

problèmes aux apprenants sinophones (et sans doute japonophones) qui souhaitent rendre le plus fidèlement possible ce concept grammatical en français. Besse en conclut que « même s'il est vrai que cette catégorie relève autant du modèle utilisé que de la langue observée, elle n'en joue pas moins un rôle déterminant dans la perception qu'un chinois peut avoir du français. » Il en va de même vraisemblablement pour les apprenants japonophones sur ce point-là. Et nous pensons que cela peut très bien s'appliquer à l'expression de l'état et à d'autres domaines grammaticaux n'ayant supposément aucun équivalent entre français et japonais.

Références

- Andersen, P.K. (1990), « Typological approaches to the passive », *Journal of linguistics*, 26, pp. 189-202.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991), *Grammaire et didactiques des langues*, Paris : Didier.
- Corder, S.P. (1967), « The significance of learner's errors », *International Review of Applied linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Corder, S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford : Oxford University Press.
- Cresseils, D. (2000), « L'emploi résultatif de être + participe passé en français », *Cahiers Chronos*, 6, pp. 133-142.
- Dhorne, F. (2005), *Aspect et temps en japonais*, Paris : FDL, Ophrys.
- Ellis, R. (1994), *The Study of second Language Acquisition*, Oxford : Oxford University Press.
- Fujii, T. (1966), « Dôshi + te iru no Imi », (Les sens de la forme *Verbe + te iru*), *Kokugo Kenkyûshitsu* 5, *Kokugo Kenkyûshitsu*, Tôkyô : Tôkyô Daigaku, repris in Kindaichi (1976).
- Fujimura, I. (1993), « Furansugo no judôtai to sono shûhen » (Le passif en français et sa périphérie), in *furansugo to wa dô iu gengo ka ?*, Tôkyô : Surugadai-Shuppansha, pp. 169-193.
- Gaatoone, D., (1998), *Le passif en français*, Paris : Duculot.
- Gascoigne, C., (2002), « The debate on grammar in second Language Acquisition – Past, Present and Future », *Studies in Linguistics and Semiotics*, 12, Edwin Mellen Press.

- Kellermann, E. et Sharwood Smith, M. (1986), *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, Elmsford, NY : Pergamon.
- Kindaichi, H. (1950), « Kokugo Dôshi no Ichi-bunrui » (Une Classification des Verbes japonais), *Gengo Kenkyû*, 15, pp. 141-166, Linguistic Society of Japan.
- Kindaichi, H. (1976), *Nihongo Dôshi no Aspect* (Aspect du Verbe japonais), Tokyo : Mugî Shobô.
- Kudô, M. (1995), *Aspect-Tense Taikei to Text: Gendai Nihongo no Jikan no Hyôgen* (Système aspecto-temporel et Texte : Expression du Temps en Japonais moderne), Tokyo : Hitsuji Shobô.
- Nakamura, K. (2004), *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*, Tôkyô : Surugadai-Shuppansha.
- Ohashi, Y. (1993), « Nôdô to Judô », in *furansugo to wa dô iu gengo ka ?* (Voix active et voix passive, in *Quel genre de langue est le français ?*), Tôkyô : Surugadai-Shuppansha, pp. 43-57.
- Selinker, L. (1972), « Interlanguage », *International Review of applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Shirobatake, T. et al. (1999), *Eigo Kyôiku Yôgo Jiten* (Dictionnaire spécialisé de Didactique d'Anglais), Tôkyô : Taishûkan Shoten.
- Tamura, T. et al. (2002), *Dictionnaire français-japonais Royal*, Tôkyô : Obunsha.
- Teramura, H. (1984), *Nihongo no Shintakusu to Imi II* (Sens et Syntaxe du japonais II), Tôkyô : Kuroshio shuppan.
- Véronique, D. et al. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris : Didier.
- Yoshimoto, K. (1998), *Tense and Aspect in Japanese and English*, Peter Lang Ed., European University Studies, vol. 200.

Annexe 1

Enquête 1

1. Voici la photo de ma famille. Ma mère *est assise / s'assoit* à côté de mon père.

Kore ga watakushi no kazoku no shashin desu yo. Haha wa chichi no soba ni *suwatte imasu yo*.

2. Quand est-ce que vous *allez être mariés / allez vous marier* ?

Itsu *kekkon suru yotei* desu ka ?

3. À quelle heure le film *est commencé / commence* ?
Eiga wa nanji ni *hajimarimasu* ka ?
4. Les enfants *sont levés / se lèvent* ? Le bus scolaire va arriver bientôt !
Kodomotachi wa *mô okite iru* ka ? Sukûru basu ga *môsugu kuru yo* !
5. *Tu n'es pas encore habillée / Tu ne t'habilles pas encore* ? Nous sommes déjà en retard ! // *Mada kigae wo shite inai no* ? *Mô sude ni okurete iru yo.*
6. Il semble que Marc *est perdu / se perd* : il faut attendre encore un peu !
(tomodachi e) Marc wa michi ni *mayotte iru yô da.* *Mô sukoshi matanakereba naranai.*
7. Vite ! Le bus *va être arrivé / va arriver* !
Hayaku ! Basu ga *môsugu tsuku yo.*
7. *Soyez assis / Asseyez-vous* ici, s'il vous plaît.
Dôzo, *o-kake kudasai.* (*suwatte kudasai*)
9. Fais attention ! La branche *va être cassée / va se casser* !
Ki wo tsukenasai ! Eda ga *oresô da yo* !
10. Attention ! La porte *va être fermée / va se fermer* ! BANNNG !
Ki wo tsukete ! Doa ga *shimaru yo* ! « Batan »
11. Il *est fâché / se fâche* contre elle car elle est en retard.
Kare wa kanojo ni *okotte iru.* *Nazenara kanojo ga okurete iru kara da.*
12. Vite ! Le train *est déjà arrivé / arrive déjà* !
Hayaku ! Densha ga *mô tsuite iru yo.*
13. Papa *est rentré / rentre* ? Je voudrais lui parler.
Otôsan wa *kaette iru kai* ? Chotto hanashi ga aru n da yo.
14. Mince ! Mon portable *est cassé / se casse* ! Comment je vais faire ?
Iya da ! Keitai ga *kowarete iru.* *Dô shiyô ?*
15. Demain, je *suis levé / me lève* à 8 heures et je t'appelle.
Ashita hachi ji ni *okitara,* *denwa suru yo.*
16. La date du mariage *est décidée / se décide* ?
Kekkonshiki no hidori wa *kimatte imasu ka* ?
17. Si on continue dans cette direction, on *va être perdus / va se perdre* sûrement !
Kono mama socchi no *hokô e iku to,* *kitto michi ni mayotte shimau yo.*
18. Mince, je suis en retard ! Le cours *est déjà commencé / commence déjà* !
Okurete shimatta ! *Jugyô ga mô hajimatte iru !*
19. Mes parents *sont allés / vont* au supermarché. Ils reviendront bientôt.
Ryôshin wa sùpâ ni *itte imasu ga,* *môsugu kaeru deshô.*
20. Mince ! La porte *est fermée / se ferme* ! On ne peut pas entrer, je n'ai pas les clés.
Shimatta ! Doa ga *shimatte iru* n da. *Kagi wo motte inai kara,* *hairenai yo.*
21. *Vous êtes mariés / Vous vous mariez* depuis quand ?
Kekkon shite kara donogurai narimasu ka ? (*Itsu kara kekkon shite imasu ka* ?)
22. Paul, tu *es déjà parti / pars déjà* à l'université ? C'est trop tôt !
Paul, *mô daigaku ni iku no* ? *Hayasugiru yo.*

23. Attendez un instant, s'il vous plaît. La secrétaire *est bientôt rentrée / rentre bientôt*.
// Shôshô o-machi kudasai. Hisho ga môsugu *modotte mairimasu*.
24. Vous *êtes sortis / sortez ?* Dommage. Je voulais vous inviter au restaurant.
Mô *gaishutsu shite iru* no desu ka ? Zannen desu ne. Resutoran ni sasoiakatta no desu ga.
25. Quand je vais la voir, *elle est toujours partie / elle part toujours !*
Kanojo no ie ni iku to itsumo mô *dekakete iru* yo.
26. Attention ! Ton porte-monnaie *est tombé / tombe !*
Ki wo tsukete ! Kimi no saifu ga jimen ni *ochite iru* yo.
27. *Soyez habillés / Habillez-vous vite*, les enfants ! Le petit déjeuner est prêt.
(kodomotachi e) Hayaku *kigae-nasai !* Chôshoku no junbi ga dekite iru yo.
28. Je ne peux pas *être décidé / me décider* sur ce problème.
Kono mondai ni tai shite wa nakanaka *kimerarenai* n da.

Enquête 2

1. Il est tard. *Je vais me coucher / je vais être couché / je vais coucher*. Bonne nuit !
Osoku natta ne. Mô *neru* wa. O-yasumi !
2. Pauvre enfant ! *Il se malmène toujours / Il est toujours malmené / Il malmène toujours* par ses camarades ! // Kawaiô na kodomo ! Itsumo nakama ni *ijimerarete iru* n da.
3. Mon ordinateur *se casse / est cassé / casse* : je ne peux plus l'utiliser.
Watashi no konpyûta ga *kowarete iru*. Mô tsukaenai yo.
4. Cette femme est malheureuse. Elle *se frappe / est frappée / frappe* par son mari pour un oui ou un non !
Kono fujin wa fushiawase desu. Nan no riyû mo naku otto ni *nagurarete imasu*.
5. Attention, *tu vas te casser / tu vas casser / tu vas être cassé* mon vase ! Il est fragile !
// Ki wo tsukete ! Kabin wo *kowasu* n ja nai ? Kowareyasui yo.
6. Le bus *est arrêté / s'arrête / arrête* au bord de la route.
Basu wa dôro no yokogawa ni *tomatte iru*.
7. Beaucoup de gens *sont regroupés / se regroupent / regroupent* sur la place pour le concert. // ôzei no hito ga konsâto no tame ni hiroba ni *atsumatte iru*.
8. Les lampadaires *s'allument / sont allumés / allument* par les employés de la mairie depuis le séisme. // Jishin ga okite kara, gaitô ga shiyakusho no jûgyôin ni yotte *tsuke-rarete iru*.
9. La Bible *se lit / est lue / lit* par des millions de gens dans le monde.
Seisho wa sûoku no hito ni *yomarete iru*.
10. Papa *lève déjà / est déjà levé / se lève déjà !* Pourtant, il ne travaille pas aujourd'hui.
// Otôsan wa mô *okite iru* n da. Kyô shigoto ni ikanai noni ne.
11. Des milliers de gens *se tuent / sont tués / tuent* chaque année à la guerre dans le monde entier. // Maitoshi sekaijû de wa sûsen no hito ga sensô de *korosareru*.
12. *Sois allumé / Allume / Allume-toi* la télévision, s'il te plaît. Je voudrais regarder un

film. // Terebi wo *tsukete* ! Eiga ga mitai n da yo.

13. *Je vais être démolé / Je vais démolir / je vais me démolir* ce mur pour agrandir la pièce. // Kono heya wo hirogeru ni wa, sono kabe wo *kowasu tsumori* da yo.

14. *Sois arrêté ! Arrête-toi ! Arrête !* On est allé trop loin. Faisons demi-tour ! *Tomare !* Mō toori-sugi da yo. U-tan shiyō.

15. Le chat *est couché / se couche / couche* sur le sofa. // Neko wa sofa no ue ni *yoko ni natte iru*.

16. Mince, le billet *est déchiré / se déchire / déchire* ! On ne peut plus l'utiliser. Shimatta. Chiketto ga *yaburete iru* ! Mō tsukaenai ne.

17. *Sois regroupé / Regroupe / Regroupe-toi* tes amis : nous allons manifester ensemble ! // Tomodachi wo *atsumete* ne ! Issho ni demo ni ikō !

18. Ce bâtiment *sera démolé / démolira / se démolira* le mois prochain. Kono tatemono wa raigetsu *taosareru*.

19. *Ne sois pas déchiré / Ne déchire pas / ne te déchire pas* mon pantalon ! Il coûte cher ! // Watashi no zubon wo *yaburanaide* ne ! Takai yo.

20. La lampe *est allumée / s'allume / allume*. Il y a peut-être quelqu'un dans la salle ! Ranpu ga *tsuite iru* yo. Heya no naka ni dareka iru kamoshirenai.

21. Ces voitures *sont construites / se construisent / construisent* par Toyota. // Sono kuruma wa Toyota ni *seizō sarete iru*.

Annexe 2 : Tableau A : pourcentage d'erreurs commises dans les énoncés (enquête 1) exprimant une action ou un état (seuls sont pris en compte les énoncés comportant un verbe pronominal ou un verbe ayant « avoir » pour auxiliaire des temps composés) :

Action : 22,2 %	État : 55,9 %
-----------------	---------------

NB : 31,6 % d'erreurs commises parmi les énoncés ayant un verbe conjugué avec l'auxiliaire « être » aux temps composés et de sens parfait résultatif (énoncé statique).

Annexe 3 : Tableau B : pourcentage d'erreurs commises dans les énoncés (enquête 2) :

Énoncés avec verbes à la voix active ou pronominale (exprimant une action)	Énoncés avec verbes à la voix passive correspondant à la forme passive <i>sareru</i>	Énoncés avec verbes à la voix passive de sens statique correspondants à un verbe en <i>-te iru</i>
20,1 %	1,6 %	67,8 %

(Université des RyuKyu)

教科書分析から見たフランス語教授法の改善策について (Analyse des méthodes et élaboration des procédures pédagogiques)

平嶋里珂 HIRASHIMA Rika

Résumé

Si l'on veut améliorer sa compétence d'enseignant, il est indispensable de connaître les procédures pédagogiques des méthodes du FLE. Compte tenu des caractéristiques cognitives des apprenants japonais, l'analyse comparative des méthodes françaises et japonaises nous révèle l'inadéquation de quelques procédures pédagogique des méthodes françaises auprès des apprenants japonais. Cet examen critique nous permettra d'élaborer de meilleurs moyens méthodologiques adéquats à des situations d'apprentissage au Japon.

Mots clefs

analyse des méthodes, processus d'apprentissage, activité cognitive

1. はじめに

フランス語学習を改善するため教授法を研究する必要性が説かれて久しい。現在の教授法ではコミュニケーティヴ・アプローチさらには *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* (2001) に準拠した、言語使用の社会性を重視した *approche actionnelle* と、いずれも社会的な言語運用能力の養成がフランス語教育の主要目的となっている。しかし、学習理論や教授方法が変遷しても、初級から中級のフランス語の授業を担当する一般的な教員が基本教材として市販の教科書を使用するという事実は大きく変わっていない。このような現状で教授法を改善するためには、まず、教科書に含意された学習理論、教授法及び教材の標準的な使い方を知ることが重要である。もちろん、教材は学習状況を構成する要素の一部にすぎず、教員は状況に応じて教科書の使い方を変えるものである。しかし、本当の意味で教科書を使いこなそうとすれば、導入する学習環境と教科書に含意された教授法、練習問題との整合性を客観的

に検証しなければなるまい。その結果に応じて、補助教材を準備する、教授方法を変更するなどの方策を取る必要が出てくるはずである。本稿では、フランスおよび日本で作成されたフランス語の教科書の教授方法を、主に認知的視点から詳しく分析し、第二外国語として大学でフランス語を学ぶ日本人学習者が、フランス語の初級運用能力¹を身につけるために必要な教授法の改善策について考察する。

2. 日仏で作成されたフランス語教材の分析

2.1. コミュニケーティヴ・アプローチ以後のフランス語教授法と教材

言語の構造的側面のみを強調した外国語教育に対する批判を踏まえ、1970年代後半以後の外国語教育では、社会活動としての言語使用を目的としたコミュニケーティヴ・アプローチの教授法が盛んになる。学習内容は文法項目から概念 (notions) 及び具体的な場面での言語行為 (actes de parole) の表現形式へと移行し、文法学習はこれらの表現形式の習得を補完するものとして位置づけられる。社会的・文化的コンテクストに適応した言語の運用能力を習得するため、本物の言語資料 (document authentique) の使用が盛んになり、教室活動は現実の状況を想定して、学習者同士のコミュニケーション活動を通じて学習言語を使用させる練習が主体となる。教師と学習者の関係も変化し、教師は教室活動の進行役として、学習者の自主性を高め学習をサポートすることが求められる。2001年にCECRが出されると、フランスでは、その言語能力評価基準に準拠した外国語教材が大勢を占めるようになる。学習者は社会的役割を持った存在とみなされ、言語行為を通じて社会的タスクを遂行できる、より実践的言語能力の習得が強調される。日本ではコミュニケーティヴ・アプローチやCECRに準拠した教科書は多いとはいえないが、それでも『フランス語'90』(1990)から『フランス語 聞く・話す・読む・書く』(2008)へと続く教科書シリーズやDIALOGUES (1997)、ALPHABITIX (2001)など、実践的なフランス語の運用能力を養成することを目的とした教科書が作成されている。

そこで、このような外国語教授法の流れを反映する例として、フランスと日本で作成された成人向けの初級のフランス語教材を3点ずつ取り上げ、教科書の構成と教授法を分析する。対象となる教科書はCafé CRÈME niveau 1(1997) (以下Café CRÈME)、Champion 1 (2001) (以下Champion)、Le

¹ 初級の運用能力としてはCECRのA1, A2レベルが想定されるだろう。

Nouveau Taxi ! 1 (2009) (以下 *Le Nouveau Taxi !*)、『フランス語 21』(1997)、*ALPHABETIX, SPIRALE* (2006) である。『フランス語 21』は文法の授業が別に想定されているが、それ以外の教科書は文法・口頭表現・読解を総合的に学習することを目的とした総合教材である。想定された学習時間は教科書によって異なり、『フランス語 21』で 30 時間 (90 分授業を年間 20 回)、*Café CRÈME* で 80～96 時間程度になる²。具体的な教授方法を確認するため、それぞれの教科書の教師用指導書 *Café CRÈME niveau 1, Guide pédagogique*(1997)、*Champion 1, Guide pédagogique*(2001)、*Le Nouveau Taxi ! 1, Guide pédagogique*(2009)、『フランス語 21-guide d'utilisation』(1997)、*ALPHABETIX, Guide pédagogique*(2001)、*SPIRALE, Votre guide pédagogique*(2006) も分析対象にしている。

2.2. 教科書の構成と具体的教授法の特徴³

2.2.1. 教科書の構成と全般的な学習プロセス

フランス製の教科書と *SPIRALE* は 1 課の前に導入課 (leçon 0 または unité 0 と表記される) を設定しており、挨拶や自分の名前の言い方、数字などの基本事項を学習する仕組みになっている。フランス語で授業を行うために、教室で用いる *Ecoutez, regardez* などフランス語の指示やフランス語での質問の仕方 (ex. *Ça se dit comment ?*) を 1 課の前にまとめて提示していることも多い。教科書の課は、用いられる資料の性質 (*Café CRÈME*)、空間・時間・描写などのテーマ (*Le Nouveau Taxi !*) ないしはテーマに応じた目指す能力 (『フランス語 21』) に従って、複数の課がまとめられる傾向がある。総合教材の場合、大筋として、1 課の学習プロセスは、第一段階 (学習要素の発見と理解をする過程)、第二段階 (学習要素を定着させる過程)、第三段階 (応用ならびに実践過程) で構成される⁴。学習の第一段階はしばしば *Découvrez* または *Découvertes* という名称で表わされる導入過程である。語彙、

² 実際に教科書を使用した経験では、*Café CRÈME* の場合、大体の教科書の内容を学習するために、150～170 時間程度 (90 分授業を 50 回～60 回) は必要であろうと思われる。いずれにせよ、大学で週 2 回、2 年間フランス語を学習することができれば使用可能な教科書である。

³ 教材分析については特定の研究者の基準を採用しているわけではないが、参考にしたものとして *Chalaron* (1992-1993)、*姫田* (2006) があげられる。

⁴ *Champion* の学習過程は少々変形パターンを取っており、第一段階は口頭練習に、第二段階は筆記練習に比重を置いている。第一段階では導入と定着のための口頭練習が、第二段階では筆記中心の練習が行われる。第三段階は双方の応用・実践練習を行う過程である。

表現、スピーチ・アクトなど、その課で習得すべき要素が提示され、学習者は提示された要素の意味と使い方の基本を理解する。*Café CRÈME*のように、この段階でごく初歩的な運用練習を取り入れている教科書もある。第二段階は *Entraînez-vous!* という表現で表わされるように、練習を通して導入された要素を定着させる過程である。第三段階は応用課程で、それまでに学習した要素を具体的な文脈の中で使う実践練習が中心になる。『フランス語 21』は別枠で文法の授業を想定しているので、他の教材と同じ構成をとるわけではない。1課はお互いに関連づけられた5～7つの問題から成り、各課の最後の問題は総合的な運用練習となっている。

2.2.2. 学習内容の配分と提示方法

コミュニケーティブ・アプローチ以降の教授法では「伝える内容」から「その表現形式」を学ぶ方針がとられているので、原則として文法項目はコミュニケーションの目的に応じて割り振られることになる⁵。このため、1つの文法項目が複数の課にわかれて学習されることも多い (ex. être, avoir, -er 型動詞、形容詞の性数一致など)。*Café CRÈME* は体系化された文法学習を目指しており、他の教材に比べると文法のページが充実しているが、それでも -er 型動詞、人称代名詞強勢形など、1つの文法項目が数課に分かれて提示される。

学習要素の提示方法については、フランス製の教科書は課の最初に、短い会話や文章などの導入資料 (document déclencheur) を用いている。*Café CRÈME* では1課につき3～4つの、*Champion* と *Le Nouveau Taxi!* では1つの言語資料 (texte) の中に、テーマに関する語彙、文法、コミュニケーションの目的に応じた複数のスピーチ・アクトが現れる。言語資料の種類は様々で、*Champion* の導入資料は会話、*Café CRÈME* と *Le Nouveau Taxi!* は会話や手紙・葉書・メールなどの短い文章を用いている。会話文の場合、初心者および初級教材では人工的に作ったものがほとんどだが、できるだけ自然な会話の流れを演出しようとしており、会話の録音には実際の会話のように街や室内の雑音などが効果音として入っていることが多い。会話の中に現れた学習要素を見ると、自然な流れが重視されるためかスピーチ・アクトの文が省略された形になっていたり、スピーチ・アクトそのものが会話に現れていなかったりすることもある (ex. *Le Nouveau Taxi!*, 17課)。語彙につ

⁵ Cf. 動詞時制形を例にとると、『フランス語 21』以外の教科書では、直説法現在形、近接未来形、直説法複合過去形、直説法半過去形が学習すべき文法項目となっている。

いても、会話中に使用されるものはその課で学習するテーマに関する語彙の一部である。1 課で学習するスピーチ・アクトモデルは *Savoir dire* などの項目としてまとめて提示される。語彙・表現については、*Champion*、*Café CRÈME* はシステムチックに整理されているが、*Le Nouveau Taxi !* では時間表現などのまとめは記載されていない。

日本製の教科書が取っている学習要素の提示方法は、フランス製の教科書の提示方法とはかなり異なる。*ALPHABETIX* は学習する内容によって項目の提示方法を使い分ける。本物の会話 (document authentique)、場面を演じて語彙や表現を含んだ例文を用いて学習内容が提示されることが多いが、テキストとしての言語資料はなく、アルファベタや数字のみ、最小限の文脈を備えた表現のこともある。中性代名詞 *en* や直説法複合過去形など複雑な文法事項については、文法解説が課の最初に明示され運用練習が後に続く。『フランス語 21』は対話文を用いることが多い。学習内容によっては、位置表現のように、イラストと例文で内容が図式的に示されることもある。*SPIRALE* は学習要素の提示のために言語資料を使用しない。「容易に実現できるタスクは成功をもたらし、それが学習者のモチベーションを高める (*SPIRALE, Votre guide pédagogique, 2006, p.4*)」という方針のもと、全課を通じて、学習の導入段階では3つのスピーチ・アクトと入れ替え練習用の語彙だけが提示される。

全体的に日本製の教科書の言語資料は短く、1回の導入時に提示される学習要素の分量はフランス製の教科書より少ない⁶。形式も学習ポイントを絞り込んだ対話、語彙の意味を対照的に示す例文などシンプルなものが多い。対話文の場合も文そのものがスピーチ・アクトモデルになっており、会話と別にスピーチ・アクトがまとめて提示されることはない。学習要素の割り振りは細かく、ほとんどの場合、*Café CRÈME* のように、数段階に分けられて1課の学習要素が導入されている。『フランス語 21』のように導入練習ですべての要素が提示されず、定着のための練習の中で語彙・表現が少しずつ追加されることも多い。

2.2.3. 内容を理解させる方法

全体的な傾向として、学習の最初の段階から内容を細かく分析せず、発話

⁶ *ALPHABETIX* を除き、日本製の教科書の学習語彙数もフランス製の教科書より少ない。各教科書の学習語彙数は以下の通りである：*Café CRÈME* (800 語)、*Champion* (約 800 語)、*Le Nouveau Taxi !* (800 語)、『フランス語 21』(584 語)、*ALPHABETIX* (1165 語)、*SPIRALE* (700 語)

状況、テーマ、語彙などの学習内容を大まかに把握するグローバル・アプローチが用いられている。意味を理解させる手段としては、第一言語（母国語）を介せず意味を伝える方法として、イラストで状況、テーマ、内容に関する事物などを表す、ジェスチャーや仕草で行為、状況、表情を表す、具体的な人物や事物を示す、イントネーションで感情を表す、などがある。イラスト、写真など視覚資料の性質もさまざまで、1) 状況を想起させるもの（ex. TGVの予約をする会話では駅の写真）、2) 言語の指示内容を示しているもの（ex. 人物や事物の写真・イラスト、色）がある。ほとんどの場合、導入段階の言語資料には1)のタイプの視覚資料が添えられているが、日本製の教材ではそれに加えて、入れ替え練習に使用する語彙に2)のタイプのイラストをつける場合が多い。

その他の意味の伝達手段としては、コミュニケーティブ・アプローチ以後の教授法では、外国語学習に学習者の第一言語、第二言語を介在させることが容認されているため、フランス製の教材には多言語対応の基本語彙の翻訳が添えられている。授業の開始時に学習者の第一言語でテーマについて話し合わせ、テーマに関する知識を言語資料の理解に活用するなどの方法も推奨される。日本製の教科書については単語帳や練習の指示文の日本語訳が付けられている他に、「自分について、人について話す」のように各課のコミュニケーション目標やスピーチ・アクトまたはテーマの概要が日本語で表記されており、学習内容を最初から理解できるようになっている。

2.2.4. 練習の種類と方法

日仏双方の教科書に共通して、音声や非言語情報から内容を大まかに把握する、少々間違いにこだわらず多量のフランス語にふれて運用能力を高める、共同作業を通して能動的に練習に取り組む、等の学習方針に従い練習が行われる。

フランス製の教科書では、導入段階では視覚情報と音声情報を中心にした練習方法がとられることが多い。例えば、会話のように音声録音がある言語資料が提示される場合、最初はイラストや写真から得られる情報を基にテーマについての知識を確認する。次に録音を聞いて、発話状況（ex. 場所、会話に参加している人数、会話者の性別）や内容を聞きとり正誤確認する、語彙や概念をイラストと結び付けて大まかに把握するなどの方法が取られる。会話の中に出てくる語彙がイラストと文字で示されることはある（ex. *Le Nouveau Taxi !*, 5課）が、文字情報による詳細な内容理解は特に行われな

い⁷。会話のロールプレイ練習ないし音読練習はどの教材でも取り入れられているが、導入段階では焦点が内容理解に当てられているために、ロールプレイ練習に先行して会話のリピート練習を行うことを指示している教科書は少ない。*Café CRÈME*では聞き取り練習中にリピートは行わず、*Le Nouveau Taxi!*だけが発音とイントネーションに注意させるために、会話のリピート練習をシステマチックに取り入れている。

日本製の教科書についても、言語資料の導入時では音声情報を優先する傾向にある。『フランス語 21』では提示された対話を隠して録音を聴くという手法を徹底している。*ALPHABETIX*にはビデオを見て聞こえたものに印をつける、イラストと表現を結び付ける等の練習が多い。*SPIRALE*だけは音とつづりの関係を理解することが正しくフランス語を読み発音する秘訣であるという理念から、スピーチ・アクトの導入時に音声と文字と同時に注目させている。リピート練習については、日本製の教材ではふんだんに取り入れられている。スピーチ・アクトがそのまま対話になった言語資料が多く、後続する運用練習を確実なものにするため、『フランス語 21』、*SPIRALE*では対話のリピート練習が複数回行われる⁸。発音やイントネーションについての詳細な説明は行われず、教師の口元を見て発音をまねさせる程度である。

定着段階ではコミュニケーションの目的を達成するために必要な語彙を記憶し、活用、性数一致などの言語操作を確実なものにするために、多岐にわたる練習が行われる。全般的な傾向として、活用練習、文法要素の使い分け練習などの言語操作に関わる練習とスピーチ・アクトの内容理解 (ex. 質問と答えを組み合わせる) 及び構文練習が基本になる。リラックスして学習に臨めるようビンゴゲームやクロスワード・パズル、なぞなぞ等ゲーム性を取り入れた練習や、共同作業を通して練習への参加度を高めるためにロールプレイが行われることも多い。コミュニケーティブ・アプローチ以降の教材では語学学習に語彙の占める比重が増しているため、テーマごとの単語や表現の概念を理解するための分類練習なども取り入れられている。ほとんどの教科書はこの段階で1課の文法と語彙のまとめと図表や例文を含めた説明を取り入れている⁹。

⁷ この方針は文字ベースの言語資料 (ex. メール) についても同様で、導入段階では詳細に言語資料を理解することは要求されていない。

⁸ 詳しくはそれぞれの教材の教師用指導書を参照のこと。

⁹ *SPIRALE* は各課の最後に文法のまとめと書き言葉の強化のための文法問題を載せている。『フランス語 21』は別枠で文法の授業が想定されているので、1課の中に文法

上記の練習は口頭または筆記で行われるが、フランス製の教科書の指導書にはどの技能を中心に行われる練習か明記されていない場合も多い。*Champion* には口頭練習に特化した部分でモデル文のリピート練習、*Café CRÈME* と *Le Nouveau Taxi !* には数字や時間表現のリピート練習があるが、相対的に定着段階の聞き取り練習は多くない。一方、日本製の教科書には比較的聞き取り問題が多いようである。*SPIRALE* ではスピーチ・アクトをベースにした内容聞き取り問題が多数取り入れられている。『フランス語 21』では対話または会話形式の言語資料にはほぼ録音がつけられ、「CD を聴いて適当なものを選択する / 文章を完成させる」など聴解能力と他の技能を組み合わせた練習になっている。

応用段階では社会的なタスクを実行するために、指定された条件に従い、学習した語彙、スピーチ・アクトを使ってやりとりを行う、文章を作成するなどの実践練習を行う。学習者がペアまたはグループで協同作業を行う練習になっているものが多いが、実際のコミュニケーションを想定して導入段階よりもスピードの速い会話の聞き取り練習を取り入れていることもある。フランス製の教科書では発音、イントネーションなどのポイントはこの段階でまとめて記載されることが多い。

3. 教科書の問題点の整理と教授法の改善

3.1. 日本人学習者の視点から見た問題点

3.1.1. 導入段階における認知負担

提示される言語資料の質（本当らしさ）、量（長さ）、含まれる学習要素の量から見て、フランス製の教科書を使う場合、導入時の言語資料の内容を理解するための認知的負担は日本製の教科書より大きいと言える。導入時は大まかに内容が理解できればいいとは言え、日本人学習者のように、第一言語（日本語）が第二言語（多くの場合英語）や学習言語（フランス語）と音声的・言語構造的さらには文化的にも大きく隔たっている場合、学習者が学習言語の内容理解のために援用できる既習要素は多くはない。*SPIRALE* の教師用指導書でも指摘されているが、日本人学習者の認知的問題点を考慮すると、イラストを観察してテーマに関するスキーマを活性化させ、発話状況を推察し音声情報から分かったことを拾い上げるという手法だけで、言語資料の内

説明はないが、巻末に基本的な文法事項と概念を表す語彙・表現のまとめが記載されている。

容を理解できるかどうか疑問である¹⁰。日本人学習者の受動的な学習態度も関係しているのだろうが、実際にフランス製の教科書を使用した経験から言うと、録音された一定の長さの会話を聞いて聞こえた内容や理解できたことを言う作業は、初修外国語としてフランス語を学ぶ日本人学習者にとってかなり負担になるようである。イラスト観察から発話状況を推察することはできて、「聞こえたことを拾い上げる」作業につながらないことが多い。

学習者が音声情報から意味を推察できない場合、教員が語彙・表現のポイントを説明することになる。しかし、理解すべき情報量が多い場合、学習者の認知的負担を考えれば、ジェスチャーやイラストなどの非言語情報だけに頼ってすべての意味を伝えることには限界があるように思われる。単語・表現の日本語訳または多国語訳を利用すれば意味の理解にかかる時間を軽減するが、音声言語から意味の理解に進むプロセスの最初の段階では有効な情報とはなり得ない。また、文字情報を訳語で理解するだけであれば講読の授業と変わらない。

導入資料を用いた練習の最後に行うロールプレイについても、日本語とフランス語の言語システム上の相違を考慮すれば、リピート練習を十分に行わず取り組むことにはかなり無理があろう。いかに「大まかでよい」という方針であったとしても、モデルに従った発音練習を行わずに学習者が安心して練習に取り組むことはできまい。自己流で練習させれば、つづりの読み方の間違いを膠着させる可能性もある。

3.1.2. 聴解力の養成

フランス製の教科書を教師用指導書通りに使った場合、聴解力があまり養成されないのではないかという印象を受ける。導入段階では多量の音声情報を聴くことになるが、上に述べた理由から日本人にとって現実には聞き取る練習にはならない可能性がきわめて高い。定着段階ではリピート練習を載せている教材はあるが相対的に量は少なく、聴解力と組み合わせた練習も多くない。応用段階になって再び聞き取り練習が組み込まれるが、聞き取りのスピードは速く難易度がかなり高いので、段階的に聴解力が養成されるとは言い難い。

3.1.3. 運用能力と文法能力のバランス

日仏双方の教科書に共通して言えることだが、コミュニケーション主体の教授法を採用する場合、伝える内容が重視される方針を取るため、学習者が

¹⁰ SPIRALE, *Votre guide pédagogique* (2006), p.4 参照。

スピーチ・アクトをひとまとまりの表現として覚えていても、そこに含まれる文法要素の機能を分析的に理解できないという問題が起りやすい。また、文法項目が伝えるべき内容を表す手段として学習されるため、用法説明や活用練習・構文練習が網羅的に行われることも少なく、言語機能の概念化も具体的文脈に沿った部分的なものにとどまっている。そのため、例えば faire や aller など複雑な意味を持つ動詞など、特定のスピーチ・アクトに関わる限りでは動詞を正しく用いることができるが、文脈が変わったり別の文型にその動詞が入っていたりすると、正しく活用することも、語彙の意味も理解することが出来ないという結果を招きやすい。日本人の場合、第一言語から類推してフランス語の文法知識を補うことはもちろん、第二言語（英語）からの類推も、すべての学習者が確実に用いることのできる学習方略とは言い難い。過度の運用重視に傾くと、学習が進んでも習った表現以外は使えない状況に陥りかねない。もちろん、ほとんどの教材が文法のまとめを巻末に載せており、教材によっては練習問題帳に体系的な活用練習や構文練習が準備されているものもある。しかし、授業時間との兼ね合いから、限られた時間内運用練習を重視しようとするれば文法練習の比重は軽くせざるを得ず、大部分の学習環境で言語の運用能力と文法能力の双方を満足させるのはかなり難しいと言える。

3.2. 教授法の改善に向けての提案

上記の問題点の分析から、フランス製の教科書は認知的な意味で日本製の教科書より練習の難易度が高く、一般的な日本人の初級学習者に対して、教師用指導書が提示する標準的な使い方でフランス製の教科書を使うのはかなり難しいことが分かる。このことから、初学者対象の授業では日本製の教科書のみを使用するという選択もありうるだろう。しかし、運用能力育成を中心とする日本製の教材が多いとは言えない現状を鑑みれば、教授法の改善を試みる一助として、フランス製の教科書を使いこなすための方法論を模索することは決して無駄ではあるまい。

基本的な学習方針を変えずにフランス製の教科書を使いこなすためには、日本人学習者の認知的問題を考慮して学習プロセスを再構築する必要がある。3段階の学習プロセスの中で、1) 導入段階の言語情報量を減らし認知的負担を軽減する。単純な形式を使用し学習者が学習内容を容易に把握できるようにする。2) 定着段階では聴解力と他の技能を組み合わせた練習を取り入れ、4技能をバランスよく習得させ応用練習につなげる、という2点を考慮する必要がある。市販の教科書を利用してこのような学習プロセスを実現

させるためには、語彙の日本語訳や文法解説を付けるだけでなく、練習問題を補足する、練習問題の順序を変える、さらには、鍛える技能に応じて練習問題の指示を変えるなどの方法が考えられる。具体的には以下のような方策を取ることができよう。

1) 導入段階の方法

日本製の教科書を参考にして、テーマに関する語彙や会話に含まれるスピーチ・アクトをベースにした短い対話と基本語彙を先に導入し簡単な運用練習を行う。聴解力と口頭表現能力の基礎を作るため、表現と語彙のリピート練習はしっかり行う。語彙や表現の内容はジェスチャーやイラストなどで視覚化して提示し、日本語で説明しなくても学習者が理解できるようにする。

2) 導入資料の扱い方

最初の運用練習を通じて学習者が基本的な学習要素の意味的内容を記憶したところで導入資料を使用し、まとまった会話の聞き取り練習を行う。会話の聞き取り内容が難しければ定着段階または応用段階で練習を取り入れる。会話の聞き取りを行う段階に応じて練習の仕方も変化させる。学習段階の比較的初めの段階で練習を取り入れる場合は、ワークシートを使用し、聞き取った内容を選択肢から選ばせる作業を行い聞き取りの難易度を下げる。定着段階では穴埋めでテキストを完成させるディクテーション問題に転化させることもできる。ロールプレイをする場合はしっかりリピート練習してフランス語の音を定着させる。

3) 定着段階の練習方法

文法能力と運用能力の双方を高めるために、補足練習として様々なパターン・プラクティスを取り入れ、段階的に学習要素が定着するように努める¹¹。教科書の筆記問題を行う際も口頭で答えた後に筆記するなどの指示を加え、4技能をバランスよく鍛える。

練習問題だけでなく数課ごとに文法項目のまとめを行うことも、文法の概念化を促進し言語の操作能力を高めるためには有効であろう。

4. おわりに

以上のように、教材分析を通して市販の教科書の問題点の整理と日本人の学習者に対して使うための改善案を示した。練習問題を補足する、順序を入れ替える、指示を変えるなどの方策は、教員が日常の教授活動の中で行って

¹¹ 単調にならないパターン・プラクティスの活用法については平嶋（2007）を参照。

いる作業であり目新しいものではない。しかし、既成の教科書を活用しつつ運用能力の習得を可能にする教授方法と授業デザインを作り上げようとするれば、これらの方策を認知的視点から捉えなおし、効果的に学習プロセスを再構築することが必要になろう。

参考文献

- Capelle, G., Menand, R., (2009), *Le Nouveau Taxi ! 1*, Paris : Hachette
- Capelle, G., Menand, R., (2009), *Le Nouveau Taxi ! 1, Guide pédagogique*, Paris : Hachette
- Chalaron, M.-L., (1992-1993), *Aspect Méthodologique de la didactique du F.L.E. : documents du cours de la Maîtrise de F.L.E.*, Grenoble : C.N.E.D. Centre de Grenoble
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- Crépieux, G., Callens, P., 高瀬智子, 根岸純 (2006), *SPIRALE*, 東京:ピアソン・エデュケーション
- Crépieux, G., Massé, O., (2006), *SPIRALE, Votre guide pédagogique*, <http://www.pej-hachette-francais.jp/image/data/SpiraleGuidePedagogique.pdf>
- 姫田麻利子 (2006), 「教科書を選ぶ・使う」, *Etudes didactiques du FLE au Japon* 第 15 号, pp. 14-24.
- 平嶋里珂 (2007), 「コミュニケーション能力を養成するためのパターンプラクティス」, 『関西大学外国語教育研究』第 13 号, pp.79-95.
- 石野好一, 柏岡珠子, 松山博文, 三木賀雄, 中川務, 曾我佑典 (1990), 『フランス語 '90』 東京:白水社
- 石野好一, 松山博文, 三木賀雄, 中川務, 中井珠子, 曾我佑典 (1997), 『フランス語 21 - 話す・読む・書く - (改訂版)』, 東京:白水社
- 石野好一, 松山博文, 三木賀雄, 中川務, 中井珠子, 曾我佑典 (1997), 『フランス語 21 - 話す・読む・書く - (改訂版) guide d'utilisation』, 東京:白水社
- Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Jennepin, D.(1997), *Café CRÈME niveau 1*, Paris : Hachette
- Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Pons, S., (1997), *Café CRÈME niveau 1, Guide pédagogique*, Paris : Hachette
- Monnerie-Goarin, A., Siréjols, E., (2001), *Champion 1 nouvelle édition*, Paris :

CLE International

Monnerie-Goarin, A., Siréjols, E., (2001), *Champion 1, Livre du professeur*, nouvelle édition, Paris : CLE International

中川努, 中井珠子, 曾我佑典 (2008), 『フランス語 聞く・話す・読む・書く』, 東京: 白水社

大阪日仏センター (Birmann, O., 木内良行, Lamare, J., 高岡優希, Taniyama, Ch., 横山理,) (1997), *DIALOGUES*, 東京: 第三書房

大阪日仏センター (Leroy, P., Rico-Yokoyama, A., 横山理, Dart, F.) (2001), *ALPHABETIX*, 大阪: 日仏出版センター

大阪日仏センター (Leroy, P., Rico-Yokoyama, A., 横山理, Dart, F.) (2001), *ALPHABETIX, Guide pédagogique*, 大阪: 日仏出版センター

(関西大学)

Classer la conjugaison du verbe français autrement

CHANG Ching-hsin

Résumé

Généralement, un verbe français contient au moins deux morphèmes : un radical et une désinence. La soi-disant conjugaison est en fait le changement du paradigme de la désinence d'un verbe (Marouzeau, 1951, p. 57). Le chinois est une langue amorphologique, la conjugaison n'existe donc pas en chinois. Mais comment apprend-on aux étudiants sinophones la conjugaison du verbe français ? L'objectif principal de notre étude est de proposer un autre classement des conjugaisons afin d'apprendre la conjugaison du verbe français un peu plus méthodiquement et linguistiquement.

Mots clefs

Désinence, base.

1 La conjugaison française et ses difficultés pour les étudiants sinophones

Le verbe est souvent considéré comme la locomotive de la phrase, c'est ainsi que Tesnière parle du *nœud verbal*, c'est-à-dire qu'il considère que le verbe est le plus souvent *le nœud des nœuds* ou *le nœud central* qui est « au centre de la phrase dont il assure l'unité structurale en en nouant les divers éléments en un seul faisceau » (Tesnière, 1988, p. 15). Même s'il y a des études postérieures à Tesnière qui montrent bien que le syntagme nominal a la même importance que le syntagme verbal dans une construction phrastique à deux syntagmes de base (Touratier, 1994), cela n'empêche pas que sémantiquement le verbe peut parfois déterminer l'extension du substantif, par exemple dans : « *un chat* jouait dans le jardin » et « *un chat* doit aimer le poisson », on n'a pas le même *chat*, la première parle d'un *certain chat*, et la seconde parle de *tous les chats*. La différence sémantique est justement produite par la nature de chaque prédicat. Ceci montre que le verbe peut être

déterminant pour comprendre le sens d'un énoncé. Par ailleurs, le système verbal français est très compliqué, si un étudiant non francophone veut maîtriser la langue française, comprendre la morphologie et le fonctionnement du verbe lui est essentiel. Surtout la première difficulté rencontrée par un étudiant sinophone en débutant le français est la conjugaison du verbe. Car le chinois est connu comme une langue amorphologique, et naturellement la notion de la conjugaison verbale n'existe pas en chinois. Mais qu'est-ce que la conjugaison ?

Prenons un exemple : la forme du verbe « fumer » est marquée *fumer* [fyme] dans un dictionnaire français. Sachant que la forme *fumer* [fyme] contient en fait deux morphèmes :

FUM-ER

[fym]-[e]

(1) - (2)

Pourquoi dit-on que cette forme contient deux morphèmes ? C'est parce qu'on observe qu'il y a deux significations dans cette forme, et par conséquent qu'il y a deux morphèmes. Parmi ces deux morphèmes, il y a [fym] qui signifie « faire brûler (du tabac ou une autre substance) en aspirant la fumée par la bouche » (*Le nouveau petit Robert*) et il y a [e] qui signifie « infinitif ». Autrement dit, le verbe sous forme infinitive contient deux morphèmes : l'un est un morphème lexical qu'on appelle aussi *radical*, c'est également ce radical qui détermine le signifié de ce verbe, tandis que l'autre est un morphème grammatical qu'on appelle parfois *désinence*. La soi-disant conjugaison est en fait le changement du paradigme de la désinence d'un verbe (Marouzeau, 1951, p. 57).

Or la difficulté de la conjugaison française se manifeste en trois points :

Premièrement, la conjugaison française exprime le changement de personnes et de nombre : traditionnellement, on distingue les pronoms personnels en trois personnes, au singulier et au pluriel. Or, cette distinction est très discutable. *Primo*, du point de vue étymologique, un pronom est celui qui remplace. Mais, on ne peut pas dire que la première personne *je* ou la deuxième personne *tu* remplace quiconque. Ils désignent simplement le locuteur et son interlocuteur. *Secundo*, le pronom *nous* ne peut pas être la première personne du pluriel, car dans *nous* il n'y a qu'un *moi* ; le *nous* n'est pas l'addi-

tion de *moi*, il est donc inapproprié d'appeler le pronom *nous* la première personne du pluriel. Le même raisonnement vaut pour le pronom *vous*. C'est ainsi que Gardes-Tamine considère qu'il y a six personnes verbales : « le pronom de la première personne », « le pronom de la deuxième personne », « le pronom de la troisième personne », « le pronom de la quatrième personne », « le pronom de la cinquième personne » et « le pronom de la sixième personne » (Gardes-Tamine, 1980, p. 56 ; Touratier, 1996, p. 32). Morphologiquement, non seulement il existe une distinction du masculin et du féminin dans les pronoms personnels français, mais aussi on distingue le singulier du pluriel.

Deuxièmement, la conjugaison française peut exprimer le changement de temps et d'aspect : en français, il y a trois temps : le passé, le présent et le futur. Et ces trois temps peuvent être encore sous trois aspects, c'est-à-dire : les formes simples, les formes composées et les formes surcomposées. Par exemple, le passé simple et le passé composé se différencient en morphologie et en contexte. Or en chinois, morphologiquement, il n'existe pas de conjugaison temporelle et aspectuelle. Si on veut exprimer le temps et l'aspect du verbe, alors on peut ajouter un morphème indépendant exprimant le temps et l'aspect voulus dans la construction, ou suivant le contexte pour savoir si c'est du passé ou du présent.

Troisièmement, la conjugaison française peut exprimer le changement de mode : étymologiquement, le terme « mode » vient du latin « *modus* » qui signifie en français : « manière, façon, sorte, genre » (Gaffiot, *Dictionnaire Latin Français*, p. 987), c'est-à-dire « exprimer l'attitude du sujet parlant vis-à-vis du procès verbal » (Marouzeau, 1951, p. 147). Généralement, les grammairiens français distinguent six modes des verbes français : l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel, l'impératif, le participe et l'infinitif.

En plus du temps, de l'aspect et du mode, on a la différence de voix dans le système verbal français. En français, le verbe connaît deux voix : la voix active et la voix passive. Or, tout temps/aspect/mode/voix marque la distinction des six personnes. Ainsi, la conjugaison française est assez compliquée. Puisqu'elle est si compliquée, nous nous demandons s'il y a une approche qui est plus méthodique pour apprendre la conjugaison du verbe français.

2 Classement des conjugaisons

Traditionnellement, la grammaire scolaire française répartit les verbes français en trois groupes de conjugaisons, à savoir :

- (1) le premier groupe des verbes dont l'infinitif est terminé en [e], transcrit graphiquement en -ER ;
- (2) le deuxième groupe des verbes dont l'infinitif est terminé en [ir], transcrit graphiquement en -IR ;
- (3) le troisième groupe des verbes, ce sont des verbes qui ne sont ni dans le premier groupe ni dans le deuxième groupe. Cela peut être des verbes dont l'infinitif est terminé en [e], par exemple : *aller*, ou des verbes dont l'infinitif est terminé en [ir], par exemple : *tenir, sentir*, ou encore des verbes dont l'infinitif est terminé en [r], par exemple : *voir, rendre...*

Il y a environ 350 verbes français dans le troisième groupe des verbes. Non seulement ils sont relativement peu nombreux par rapport au premier ou au deuxième groupe des verbes français mais aussi leur conjugaison contient plus de cas exceptionnels et irréguliers (Sun Su-e et Stosic, 2005, p. 9).

La grammaire scolaire répartit les verbes français en trois groupes de conjugaisons selon la désinence de l'infinitif de chaque verbe, ce classement facilite-t-il vraiment l'apprentissage des verbes français ? Quand un étudiant regarde l'ensemble de ces conjugaisons verbales, il pourrait se demander pourquoi le verbe *courir* est un verbe irrégulier mais le verbe *envoyer* est un verbe régulier, puisque dans tous les modes on a toujours le morphème *COUR-* comme radical pour le verbe *courir*, mais on a le morphème *ENVOI-* alternant avec *ENVOY-* ou avec *ENVER-* pour le verbe *envoyer*.

Tableau n° 1 : Conjugaisons des verbes « envoyer » et « courir »

		<i>envoyer</i>	<i>courir</i>
<i>Indicatif</i>	<i>présent</i>	j' <i>envoie</i> , nous <i>envoyons</i>	je <i>cours</i> nous <i>courons</i>
	<i>imparfait</i>	j' <i>envoyais</i> nous <i>envoyions</i>	je <i>courais</i> nous <i>courions</i>
	<i>passé simple</i>	j' <i>envoyai</i> nous <i>envoyâmes</i>	je <i>courus</i> nous <i>courûmes</i>
	<i>futur simple</i>	j' <i>enverrai</i> nous <i>enverrons</i>	je <i>courrai</i> nous <i>courrons</i>

<i>Conditionnel</i>	<i>Présent</i>	j'enverrais nous enverrions	je courrais nous courrions
<i>Subjonctif</i>	<i>Présent</i>	que j'envoie que nous envoyions	que je coure que nous courions
<i>Participe</i>	<i>Présent</i>	envoyant	courant
	<i>Passé</i>	envoyé	couru
<i>Impératif</i>		envoie envoyons envoyez	cours courons courez

Y a-t-il d'autres classements des conjugaisons ?

Plus haut, nous avons exposé qu'un verbe français contient au moins deux morphèmes : un radical et une désinence. La conjugaison est le changement dans le paradigme de la désinence. Et ce changement exprime absolument la variation des personnes. C'est ainsi qu'en français les différentes personnes portent différentes désinences personnelles dans une conjugaison verbale.

Or, le verbe chinois ne connaît pas de conjugaison. En chinois, s'il n'y a pas de contexte préétabli, le morphème personnel (c'est-à-dire *wo* « moi », *ni* « toi », *ta* « lui » ou « elle », *women* « nous », *nimen* « vous », ou *tamen* « eux » ou « elles ») n'est pas supprimable dans une structure comme *wo chouya* qui exprime « je fume » en français. En français, non seulement il y a un pronom personnel mais aussi il y a un morphème de personne dans la conjugaison verbale. Et la conjugaison de l'indicatif présent actif exprime uniquement le changement de personnes, c'est-à-dire que le pronom personnel clitique (*je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles*) et la désinence personnelle forment ensemble un morphème, c'est un morphème discontinu (Touratier, 1996). Ainsi, c'est à l'aide de la commutation qu'on peut obtenir la première série des marques discontinues en français :

Tableau n° 2 : L'indicatif présent de « chanter » et de « danser » aux six personnes

<i>chanter</i>	<i>danser</i>
<i>Je chante</i>	<i>Je danse</i>
<i>Tu chantes</i>	<i>Tu dances</i>
<i>Il chante</i>	<i>Il danse</i>
<i>Nous chantons</i>	<i>Nous dansons</i>
<i>Vous chantez</i>	<i>Vous dansez</i>
<i>Ils chantent</i>	<i>Ils dansent</i>

Il y a aussi une deuxième série de marques formelles, que l'on peut mettre en évidence par les commutations :

Tableau n° 3 : L'indicatif présent de « chanter » et de « courir » aux six personnes

<i>chanter</i>	<i>courir</i>
<i>Je chante</i>	<i>Je cours</i>
<i>Tu chantes</i>	<i>Tu cours</i>
<i>Il chante</i>	<i>Il court</i>
<i>Nous chantons</i>	<i>Nous courons</i>
<i>Vous chantez</i>	<i>Vous courez</i>
<i>Ils chantent</i>	<i>Ils courent</i>

Ainsi, *je...e*, *tu...es*, *il...e*, *nous...ons*, *vous...ez*, *ils...ent* ou *je...s*, *tu...s*, *il...t*, *nous...ons*, *vous...ez*, *ils...ent* sont tous des morphèmes discontinus qui correspondent aux personnes en question.

À part ces deux séries de morphèmes discontinus de personne, on peut aussi dire qu'il existe une série de marques « *nous ...[^]mes* », « *vous ...[^]tes* » et « *ils ...rent* » en alternant avec « *nous ...ons* », « *vous ...ez* » et « *ils ...ent* » et qu'il faut également ajouter à la sixième personne une marque formelle de personne « *ils ...ont* » comme une variante de « *ils ...ent* », car la marque graphique « *ils ...ont* » est « propre au présent des verbes *faire*, *avoir* et *être*... et au futur de tous les verbes » (Touratier, 1996, p. 32). Cette dernière remarque est assez juste, or, comment explique-t-on aux étudiants la différence due à la phonétique ou à la morphologie dès leurs toutes premières leçons de français ? C'est la raison pour laquelle nous préférons ajouter « *je ...ai* », « *tu ...as* », « *il ...a* », « *nous ...ons* », « *vous ...ez* » et « *ils ...ont* » comme la troisième série de marques formelles de personne afin de faciliter l'enseignement de la conjugaison du verbe français à l'indicatif futur et au conditionnel présent.

Tableau n° 4 : Les 3 séries des marques formelles des désinences personnelles

(1)	(2)	(3)
<i>je...e</i>	<i>je...s</i>	<i>je...ai</i>
<i>tu...es</i>	<i>tu...s</i>	<i>tu...as</i>
<i>il...e</i>	<i>il...t</i>	<i>il...a</i>
<i>nous...ons</i>	<i>nous...ons</i>	<i>nous...ons</i>
<i>vous...ez</i>	<i>vous...ez</i>	<i>vous...ez</i>
<i>ils...ent</i>	<i>ils...ent</i>	<i>ils...ont</i>

C'est aussi à l'aide de la communication qu'on peut voir qu'il est possible

qu'un verbe français puisse avoir plusieurs *bases*. C'est-à-dire qu'il est possible d'avoir le radical du verbe français sous plusieurs formes, malgré leurs différentes apparences, qui portent toujours la même signification, et chaque forme qu'on appelle *thème* ou *base*. Par exemple :

Tableau n° 5 : L'indicatif présent de « courir » et de « sortir » aux six personnes

<i>courir</i>	<i>sortir</i>
<i>Je cours</i>	<i>Je sors</i>
<i>Tu cours</i>	<i>Tu sors</i>
<i>Il court</i>	<i>Il sort</i>
<i>Nous courons</i>	<i>Nous sortons</i>
<i>Vous courez</i>	<i>Vous sortez</i>
<i>Ils courent</i>	<i>Ils sortent</i>

Des commutations comme : « je cours ~ nous courons, je sors ~ nous sortons » nous invitent à considérer que *sor* et *sort* sont les bases du verbe « sortir ».

Donc, au lieu de classer les conjugaisons en trois groupes selon la terminaison de leur infinitif, il est aussi possible de répartir les conjugaisons selon le nombre de bases de chaque verbe. S'il en est ainsi, nous pouvons nous apercevoir que si nous regardons du point de vue du radical verbal, au lieu de prendre le verbe *courir* comme un verbe irrégulier, il est en effet plus juste de considérer le verbe *envoyer* comme un verbe irrégulier. Car le verbe *envoyer* a deux bases : *envoi-* (*envoy-*) et *enver-*, et la deuxième base est imprévisible ; mais le verbe *courir* n'a qu'une base : *cour-*. C'est-à-dire que cette approche nous aide à vite nous rendre compte que certains verbes ne sont pas si irréguliers qu'on le croit habituellement. C'est pour cela que Christian Touratier a très justement remarqué : « Dans la seconde conjugaison, il n'y a aucune raison véritable de distinguer le deuxième groupe du troisième. La différence en effet entre *finir*, *je finis*, *nous finissons*, *finissant* et *sortir*, *je sors*, *nous sortons*, *sortant* n'a absolument rien de décisif, puisque dans les deux cas on a apparemment un thème court et un thème long. » (Touratier, 1996, p. 28).

En outre, on peut aussi remarquer que la série (1) *je ...e*, *tu ...es*, *il ...e*, *nous ...ons*, *vous ...ez*, *ils ...ent* est plus souvent employée pour les verbes dont l'infinitif est terminé en [e] et que la série (2) *je ...s*, *tu ...s*, *il ...t*, *nous ...ons*, *vous ...ez*, *ils ...ent* est plus souvent employée pour les verbes dont

l'infinitif est terminé en [R] . C'est pour cela que nous sommes d'accord avec Gardes-Tamine qu'en français, au lieu de classer les verbes en trois groupes, il est plus approprié de distinguer les conjugaisons en [e] et en [R] (Gardes-Tamine, 1990, p. 57).

3 Le nombre de bases

3.1 Verbes à une seule base

Certaines grammaires françaises considèrent habituellement des verbes comme *manger*, *placer*, *jeter*, *céder*, *peser*, *employer* comme une sous-classe du premier groupe des conjugaisons et ces verbes contiennent deux bases (Wagner et Pinchon, 1991, pp. 260-261). Or, si l'on analyse bien ces verbes en comparant avec le verbe *aimer*, on peut voir que la différence orthographique appartient plutôt au système phonologique du français. Par exemple :

manger, [mãʒ-] : *je mange*, *nous mangeons*, *ils mangent* ;
placer, [plas-] : *je place*, *nous plaçons*, *ils placent* ;

On peut voir que la différence entre *nous mangeons* ou *nous plaçons* et *je mange* ou *je place* n'existe que dans l'orthographe. Si dans la conjugaison de la quatrième personne, il y a un « e » de plus dans la graphie de *mang-* ou il y a une cédille dans la graphie de *plac-*, c'est parce qu'on a respectivement [mãʒ-] et [plas-] comme radicaux pour les signifiés « l'action de *manger* » et « l'action de *placer* ».

Donc la différence graphique est due à la phonologie.

De surcroît, « il existe dans le système phonologique français une règle dite de neutralisation qui fait disparaître les oppositions phonologiques entre les phonèmes /e/, /ɛ/ et /ə/ en syllabe finale fermée. » (Touratier, 1996, p. 23). C'est-à-dire qu'en français, quand la syllabe finale d'un mot se termine par une consonne prononcée et cette consonne est précédée d'un E, alors ce E est obligé d'être prononcé en [ɛ]. C'est ainsi qu'on a *je cède* [ʒə sɛd] en face de *nous cédon* [nu sɛdɔ̃]. Une autre manière de neutraliser le E en syllabe finale est de redoubler la consonne finale prononcée, c'est le cas de *je jette* [ʒɛt] en face de *nous jetons* [nu ʒɛtɔ̃].

La différence entre *j'emploie* et *nous employons* appartient aussi à la phonologie. Car généralement en français quand deux voyelles se rencontrent, il est très fréquent d'intercaler une demi-voyelle entre les deux, c'est

ainsi qu'on a *j'emploie* [ʒãplwa] en face de *nous employons* [nuz ãplwajɔ̃].

C'est la raison pour laquelle nous sommes amenée à résumer, qu'excepté *aller* et (*r*)*envoyer*, les autres verbes dont l'infinitif se termine en [e] comme *chanter* ont une seule base.

De même, les modèles verbaux comme *cueillir*, *souffrir*, *tressaillir*, *vêtir*, *courir*, *rendre*, *conclure*, *rire*, *croire*, *traire*, *fuir*, *pourvoir* ont aussi tous une seule base. Seulement les verbes comme *cueillir*, *souffrir*, *tressaillir* ont respectivement les mêmes terminaisons personnelles que celles du verbe *chanter* pour les six personnes. Quant aux verbes *croire*, *traire*, *fuir*, *pourvoir*, ils rencontrent le même problème phonologique que celui du verbe *employer*.

Tableau n° 6 : Verbes à une seule base

	l'infinitif du verbe type	base(s)	d'autres verbes du même type
1.	chanter	chant-	
2.	commencer	commenc-/commenç-	avancer, placer etc.
3.	manger	mang- mange-	bouger, nager, voyager etc.
4.	espérer	espèr- /espér-	préférer, répéter etc.
5.	assiéger	assièg-/assiége-	
6.	hoqueter	hoquett-/hoquet-	appeler, épeler, rappeler, jeter etc.
7.	crever	crèv-/crev-	acheter, geler, lever, mener, semer etc.
8.	payer	pai-/pay-	
9.	employer	emploi-/employ-	ennuyer, essayer etc.
10.	cueillir	cueill-	accueillir, recueillir.
11.	souffrir	souffr-	couvrir, découvrir, recouvrir, offrir, ouvrir, entrouvrir, redécouvrir, retrouver, rouvrir.
12.	tressaillir	tressaill-	assaillir, défailir, saillir.
13.	vêtir	vêt-	dévêtir, revêtir.
14.	courir	cour-	accourir, concourir, discourir, encourir, parcourir, recourir, secourir.
15.	rendre	rend	apprendre, attendre, condescendre, confondre, se contrefoutre, correspondre, corrompre, défendre, démordre, dépendre, descendre, détendre, distendre, détordre, distordre, entendre, épandre, s'éperdre, étendre, fendre, fondre, foutre, interrompre, mévendre, mordre, se morfondre, parfondre, pendre, perdre, pondre, pourfendre, prétendre, redescendre, réentendre, refondre, refondre, remordre, rendre répandre, rependre, reperdre, répondre, retendre, retordre, re-tordre, revendre, rompre, sous-entendre, sous-tendre, suspendre, tendre, tondre, tordre, vendre.

16	conclure	conclu-	exclure, inclure, occlure, reclure.
17	rire	ri-	sourire
18	croire	croi-/croy-	accroire
19	traire	traï-/tray-	abstraire, braire, distraire, extraire, retraire, soustraire.
20	fuir	fui-/fuy-	s'enfuir, refuir.
21	pourvoir	pourvoi-/pourvoy-	dépourvoir

3.2 Verbes à deux bases

Il y a deux manières d'interpréter le nombre de bases pour le verbe type : *finir*. La première interprétation est de dire qu'il a deux bases : une base courte et une base longue, la différence entre la base courte et la base longue est que cette dernière présente un [s] de plus. Tandis que la deuxième interprétation est de dire qu'il a une seule base, c'est la base longue qui présente le radical.

Si l'on prend la base longue comme la base unique de ce verbe, alors on peut obtenir ceci :

* *je finiss-s*

* *il finiss-t*

nous finiss-ons

ils finiss-ent

* *finiss-r-*

Ici tous ceux qui sont marqués par une astérisque sont des formes agrammaticales. On ne peut pas écrire **il finiss-t*, parce que « la règle orthographique ne tolère pas des mots en *-st* et *-vt*, sauf dans *il est...* » (Touratier, 1996, pp. 23-29). Et la forme **je finiss-s* ou **tu finiss-s* se termine par trois s, en faut-il autant ? Il est vrai qu'on peut emprunter l'analyse précise de Touratier en disant que les verbes types *finir*, *haïr*, *ouïr*, *confire*, *conduire*, *lire*, *mettre*, *battre*, *peindre*, *joindre*, *craindre* et *vaincre* possèdent seulement une seule base (Touratier, 1996, pp. 23-29), mais pour la réalité de l'enseignement de la morpho-syntaxe française nous préférierions dire que ces verbes ont tous deux bases : une base courte et une base longue ; il nous semble que cela est plus facile pour les étudiants sans trop les gaver de notions linguistiques. Quant aux verbes *connaître*, *naître*, *repâître* et *plaire*, ils peuvent aussi être

considérés comme des verbes à deux bases, car les formes « connaît- », « naï- », « repaî- » et « plaî- » pourraient être considérées comme des variantes de « connaît- », « naïss- », « repaîss- » et « plaîss- », dont le [s] devient l'accent circonflexe en précédant la marque graphique « t ». Tout comme le morphème « château » est dérivé du latin « castellum » ou « tête » est dérivé de « testa ».

Tableau n° 7 : Verbes à deux bases

	l'infinitif du verbe type	bases	d'autres verbes du même type
1	battre	① bat- ② batt-	abattre, combattre, débattre, s'ébattre, rabattre, rebattre.
2	confire	① confi- ② confis-	déconfire circoncre, suffire.
3	conduire	① condui- ② conduis-	construire, cuire, décuire, déduire, détruire, éconduire, enduire, entre-détruire, entre-luire, entre-nuire, induire, ins-truire, introduire, luire, nuire, produire, reconduire, reconstruire, recuire, réduire, réintroduire, reluire, rendre, reproduire, retraduire, séduire, surproduire, traduire.
4	coudre	① coud- ② cous-	découdre, recoudre.
5	écrire	① écri- ② écriv-	circonscrire, décrire, inscrire, prescrire, proscrire, r(é)écri-re, réinscrire, retranscrire, souscrire, transcrire.
6	finir	① fini- ② finiss-	applaudir, rougir, vieillir etc.
7	lire	① li- ② lis-	élire, réélire, relire.
8	mettre	① met- ② mett-	admettre, commettre, démettre, compromettre, émettre, entremettre, omettre, permettre, promettre, réadmettre, re-mettre, retransmettre, soumettre, transmettre.
9	moudre	① moud- ② moult-	émoudre, remoudre.
10	résoudre	① résou- ② résol-	absoudre, dissoudre.
11	suivre	① sui- ② suiv-	s'ensuivre, poursuivre.
12	vivre	① vi- ② viv-	revivre, survivre.
13	craindre	① crain- ② craign-	(1) contraindre, plaindre : (2) joindre : conjoindre, adjoin-dre, disjoindre, enjoindre, oindre, poindre, rejoindre : (3) peindre : aveindre, astreindre, atteindre, ceindre, dépein-dre, éteindre, empreindre, enceindre, enfreindre, éprein-dre, éteindre, étreindre, feindre, geindre, repeindre, res-treindre, reteindre, rétreindre, teindre.
14	vaincre	① vainc- ② vainqu-	convaincre

Classer la conjugaison du verbe français autrement

15	acquérir	① acquier- acquière- acquér-	conquérir, s'enquérir, quérir, reconquérir, requérir.
16	bouillir	① bou- ② bouill-	débouillir, rebouillir.
17	faillir	① fau- ② faill-	
18	dormir	① dor- ② dorm-	endormir, redormir, rendormir.
19	haïr	① hai- ② haïss-	s'entre-haïr
20	mourir	① meur- ② mour-	
21	ouïr	① ouï- ② ouïss-	
22	partir	① par- ② part-	(1) consentir, démentir, départir, mentir, pressentir, repartir, repentir, ressentir, ressortir, sentir, sortir ; (2) servir : desservir, resservir.
23	asseoir	① assied- ② assey- ou ① assoi- ② assoy-	rasseoir
24	surseoir	① sursoi- ② sursoy-	
25	croître	① croi - ② croiss-	accroître, décroître, recroître.
26	connaître	① connai- (connai-) ② connaiss-	apparaître, comparaître, connaître, disparaître, méconnaître, paraître, réapparaître, recomparaître, reconnaître, reparaître, transparaitre.
27	naître	① nai- (nai-) ② naiss-	renaître
28	reparaître	① repai- (repaï-) ② repaïss-	paître
29	plaire	① plai- (plai-) ② plais-	complaire, déplaire, taire.

3.3 Verbes à trois bases

L'on considère parfois les verbes *devoir*, *recevoir*, *boire*, *émouvoir*, *valoir*, *prendre*, *venir* comme la variante des verbes à deux bases (Touratier, 1996, pp. 26-27). Il est vrai que le code graphique français ne permet pas d'écrire *-ut* en syllabe finale d'un mot, donc on ne peut pas avoir * *il boivt* (il boit). Est-il encore possible de dire qu'on n'a non plus *-vs* en syllabe finale d'un mot en français (**je boivs*). S'il en était ainsi, on admettrait que chaque

verbe de cette catégorie n'a que deux bases : *nous recevons* en face de *ils reçoivent*, *ils boivent* en face de *nous buvons*. Sinon nous avons plutôt tendance à maintenir leurs trois bases de base. Il est relativement plus facile à expliquer aux étudiants la raison de ce choix¹.

Tableau n° 8 : Verbes à trois bases

	l'infinitif du verbe type	bases	d'autres verbes du même type
1	venir	① vien- ② ven- ③ vienn-	s'abstenir, advenir, appartenir, circonvénir, contenir, contrevenir à, convenir de, détenir, devenir, disconvenir, entretenir, intervenir, maintenir, obtenir, obvenir, parvenir, provenir, redevenir, se ressouvenir, retenir, revenir, soutenir, se souvenir de, subvenir à, survenir, tenir.
2	prendre	① prend- ② pren- ③ prenn-	apprendre, comprendre, se déprendre, désapprendre, entreprendre, s'éprendre, se méprendre, prendre, r(é)apprendre, reprendre, surprendre.
3	valoir	① vau- ② val- ③ vaill-	équivaloir, prévaloir, revaloir.
4	recevoir	① reçoiv- ② recev- ③ reçoiv-	apercevoir, concevoir, décevoir, entr'apercevoir, percevoir.
5	devoir	① doi- ② dev- ③ doiv-	redevoir
6	émouvoir	① émeu- ② émouv- ③ émeuv-	mouvoir, promouvoir.
7	boire	① boi- ② buy- ③ boiv-	emboire

3.4 Verbes dits irréguliers et autres

Nous avons mis les verbes *voir*, *envoyer*, *vouloir*, *aller*, *savoir*, *pouvoir*, *faire*, *dire*, *être* et *avoir* dans la série des verbes irréguliers. C'est parce que les bases de ces verbes sont imprévisibles.

¹ À notre avis, quand on débute l'apprentissage de la langue française, il n'est pas approprié d'apprendre en même temps trop de notions linguistiques. La conjugaison n'est pas en elle-même une chose facile à apprendre pour un étudiant sinophone. Si un enseignant veut lui transmettre trop de notions linguistiques (par exemple : la notion de *d* adventice ou la chute de la sifflante finale du radical), cela dégoûterait très vite l'étudiant.

Classer la conjugaison du verbe français autrement

Tableau n° 9 : Dix verbes dits irréguliers

	l'infinitif du verbe type	d'autres verbes du même type
1	aller	
2	avoir	
3	dire	contredire, dédire, interdire, médire, prédire, redire.
4	envoyer	renvoyer
5	être	
6	faire	contrefaire, défaire, forfaire, malfaire, méfaire, parfaire, redéfaire, refaire satisfaire, surfaire.
7	pouvoir	
8	savoir	resavoir
9	voir	entrevoir, prévoir, revoir.
10	vouloir	revouloir

Finalement, ce sont des verbes défectifs ou des verbes qu'on ne peut pas classer dans les classements précédents. Quant aux verbes dits défectifs, ce sont des verbes auxquels manquent certaines conjugaisons. Ils appartiennent tous aux verbes réguliers, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas plus de trois bases.

Tableau n° 10 : Verbes défectifs ou autres

	l'infinitif du verbe type	base(s)	d'autres verbes du même type
1.	falloir	il faut/ il fallait/qu'il faille	
2.	pleuvoir	il pleut/il pleuvait/qu'il pleuve	
3.	choir	choi-	
4.	échoir	échoi-	
5.	déchoir	déchoi-/déchoy-	
6.	seoir	il sied/ il seyait/qu'il siée	messeoir
7.	gésir	gi-/(gi-)/gis-	
8.	clore	clo-/clô-/clos-	déclore, éclore, enclore, forclore.
9.	frîre	fri-	

4 Conclusion

Nous en concluons que si l'on classe les conjugaisons selon le nombre de bases de chaque verbe, nous pouvons résumer ceci :

(1) Les verbes se terminant en [e] (excepté les verbes *envoyer* et *aller*)

- sont des verbes à une seule base, c'est-à-dire que leur radical n'apparaît que sous une forme ;
- (2) beaucoup de verbes parmi les verbes se terminant en [R] sont aussi des verbes à une seule base ;
- (3) les vrais verbes irréguliers ne sont que quelques-uns : *vouloir, aller, savoir, pouvoir, faire, dire, être, avoir* sont des verbes qui ont au moins trois bases ou certaines de leurs bases sont imprévisibles comme *voir* et *envoyer*.

Références

- Gardes-Tamine, J. (1990), *La grammaire : 1/Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris : Armand Colin.
- Marouzeau, J. (1951), *Lexique de la terminologie linguistique (français-allemand, anglais-italien)*, Paris : Geuthner.
- Tesnière, L. (1988), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck.
- Touratier, C. (1994), *Syntaxe latine*, Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Touratier, C. (1996), *Le système verbal français*, Paris : Armand Colin.
- Wagner, R.L. et Pinchon, J. (1991), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette.
- Sun Su-e, Stosic, M. (2005), *L'art de conjuguer (Xiang jie fa wen dong ci bian hua shou ce)*, Taipei, Zhong yang tu shu chu ban she.
- (Université Da-Yeh, Taiwan)