

De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais

ISHIKAWA Fumiya

(Université Rikkyo & IDAP-DILTEC [Paris III])

Résumé

Pour les futurs enseignants non natifs de FLE, la formation des enseignants ne doit pas être considérée comme étant assimilée à la maîtrise de la langue. Le savoir-enseigner n'est pas identique aux savoirs et au savoir-dire langagiers, même si la possession des derniers fonctionne comme base pour l'appropriation du premier. Trouver une place pour la formation au métier d'enseignant de FLE dans le système éducatif et réfléchir aux problèmes liés à cette dernière du point de vue de la didactique professionnelle constituent une condition sine qua non pour transmettre les cultures éducatives de l'enseignement/apprentissage du français à de futurs enseignants.

For future teachers of French as a foreign language who are non-native speakers, teaching know-how should not be assumed to be equal to language mastery. While the possession of language knowledge and ability is the foundation of language teaching, teacher training is a separate skill. Establishing teacher training for French as a foreign language within the Japanese educational system and reflecting upon current issues from the view point of professional didactics are the sine qua non for the transmission of educational cultural knowledge to future teachers.

Mots clés

Didactique du FLE, didactique professionnelle, formation au métier d'enseignant de FLE, futurs enseignants non natifs, système éducatif japonais.

Didactics of French as foreign language, Japanese educational system, non native future teachers, professional didactics, training for French as foreign language teacher.

1 Introduction

De nos jours où le contact transfrontalier des personnes et des cultures est devenu courant, la formation des enseignants de langues étrangères est aussi importante que la formation en langues, dans la mesure où elle est le préalable d'une perpétuation solide

de cette dernière dans le système scolaire ou éducatif. Sur le plan institutionnel, l'enseignement des langues étrangères est en effet difficilement assuré s'il n'y a pas d'enseignants formés et compétents dans ce métier. Des imperfections dans le système de formation des enseignants pourraient avoir comme conséquence le déclin de la présence de la langue dans le pays, voire la disparition totale de cette langue.

Dans la présente contribution, nous nous proposons d'interroger les modalités d'articulation entre l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) et la professionnalisation dans le métier d'enseignant. Envisageant tout particulièrement le cas du Japon où la présence du français est considérée comme n'étant pas aussi importante que celle de l'anglais, tant dans le système éducatif que dans la vie courante, nous tentons d'en dégager les enjeux à prendre en considération pour réaliser la liaison entre l'apprentissage du FLE et la formation au métier d'enseignant pour les non-natifs du français au sein du système universitaire japonais. Dans cette perspective, nous nous attardons dans un premier temps sur le système éducatif japonais pour en mettre en lumière les spécificités de l'enseignement du FLE au Japon et les questions du champ d'inscription de la formation des enseignants de cette langue. Puis, notre réflexion tente de circonscrire les enjeux de la formation des enseignants de FLE, en examinant la continuité/discontinuité que cette dernière devrait maintenir avec la didactique du FLE. Pour ce faire, nous prenons comme axes d'analyse les savoirs en question dans la classe de langue et dans la formation des enseignants, les particularités disciplinaires et méthodologiques de la formation des enseignants de FLE et les problèmes du champ d'inscription de cette dernière dans la recherche universitaire.

Notre réflexion s'appuie sur les principales statistiques officielles publiées par les autorités gouvernementales japonaises. Par ailleurs, nous nous référons aux critères des compétences en français souvent employés dans beaucoup d'universités japonaises pour évaluer le niveau des étudiants.

2 Spécificités du système éducatif japonais

2.1 L'enseignement du FLE à l'université

Au Japon, c'est à l'université qu'on accueille le plus grand nombre d'apprenants de FLE. En effet, les statistiques officielles publiées par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (désormais MEXT) montrent que

16 collèges et 373 lycées¹ respectivement sur 10 864 et 5 183 établissements² (c'est-à-dire 0,14 % et 7,19 %) dispensaient des cours de français en 2009, alors que parmi les 731 universités du Japon, 536 (soit 73,3 %) proposaient des cours de français la même année³. Ajoutons aussi que pour la plupart des apprenants de français, le premier contact avec cette langue en tant que langue à apprendre se réalise à l'université.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, les cours de français étaient traditionnellement répartis en deux catégories : celle de grammaire et celle de lecture, que les étudiants devaient suivre l'une comme l'autre (Comité d'édition de cent ans d'histoire de l'Université de Tôkyô, 1984 ; Tanaka, 2005). Sous l'effet de l'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, les cours de lecture ont commencé à être graduellement remplacés par des cours de conversation (Tanaka, 1994), alors que cette révision apportée au programme d'enseignement n'a pas immanquablement conduit à un développement considérable des compétences langagières chez les apprenants. En effet, d'après l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon (APEF), fondation d'utilité publique ayant pour mission de promouvoir le français sur l'Archipel et d'organiser l'épreuve pour le Diplôme d'Aptitude Pratique du Français (DAPF)⁴, ce n'est qu'après deux ans d'étude du français deuxième langue étrangère à l'université, correspondant généralement à plus de 200 heures d'apprentissage (voir le tableau 1), que les étudiants pourraient obtenir le niveau 3 de cette épreuve, niveau qui correspondrait, toujours selon l'APEF, au DELF A1 (voir le tableau 2)⁵.

¹ MEXT (2010). Sur l'état des lieux des relations internationales dans les lycées, les collèges et dans d'autres établissements du second cycle en 2008 : <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/1289270.htm>, date de consultation : 7 mars 2013. Le nombre des apprenants collégiens est de 1 938 et celui des lycéens, de 8 954.

² MEXT (2012). Statistiques fondamentales des établissements scolaires. Statistiques annuelles : <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cyclo=0>>, date de consultation : 7 mars 2013.

³ MEXT (2012). Sur l'état des lieux de la réforme du contenu enseigné à l'université : <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm>, date de consultation : 14.11.2012. Le nombre des apprenants de français n'est pas précisé dans cette statistique.

⁴ Cette épreuve est actuellement adoptée par beaucoup d'universités japonaises comme l'équivalent de certaines unités de valeur des cours de français (Ishikawa, 2011).

⁵ APEF (2012). Épreuves : contenus et formalités : <<http://apefdapf.org/dapf/info/examens>>, date de consultation : 7 mars 2013. Une telle échelle des niveaux de compétences de nature chronométrique ne se retrouve pas dans la conception du CECRL (Coste, 2007) sur lequel est établi le DELF-DALF en vigueur. La correspondance approximative des niveaux du DAPF à ceux du DELF-DALF reste donc discutable.

NIVEAU	HEURES MOYENNES D'APPRENTISSAGE
niveau 1 (<i>Ikkyū</i>)	Plus de 600
niveau 1 bis (<i>Jun'ikkyū</i>)	Plus de 500
niveau 2 (<i>Nikyū</i>)	Plus de 400
niveau 2 bis (<i>Junnikyū</i>)	Plus de 300
niveau 3 (<i>Sankyū</i>)	Plus de 200
niveau 4 (<i>Yonkyū</i>)	Plus de 100
niveau 5 (<i>Gokyū</i>)	Plus de 50

Tableau 1 : Heures moyennes d'apprentissage exigées pour chaque niveau du DAPF

DAPF	DELFDALF
niveau 1 (<i>Ikkyū</i>)	C2
	C1
niveau 1 bis (<i>Jun'ikkyū</i>)	B2
niveau 2 (<i>Nikyū</i>)	B1
niveau 2 bis (<i>Junnikyū</i>)	A2
niveau 3 (<i>Sankyū</i>)	A1
niveau 4 (<i>Yonkyū</i>)	–
niveau 5 (<i>Gokyū</i>)	–

Tableau 2 : Correspondance approximative des niveaux du DAPF et du DELFDALF

Par ailleurs, l'APEF estime aussi que le niveau 1 de son épreuve, niveau dont l'obtention nécessiterait plus de 600 heures d'apprentissage, équivaut au DALF C1/C2 relativement aux compétences exigées (voir les tableaux 1 et 2)⁶, alors que c'est un niveau considéré comme étant difficile, à tel point que même les apprenants spécialisés dans les études françaises ne pourraient pas l'obtenir en l'espace de leurs quatre années d'inscription à l'université⁷.

2.2 Questions du champ d'inscription de la formation des enseignants de FLE

Dans un tel contexte éducatif, la formation des enseignants de FLE ne pourrait – ou ne devrait – être introduite que dans un cursus post-licence, celui de Master ou de Doctorat, bien qu'institutionnellement, les étudiants inscrits dans le cycle de licence puissent obtenir une qualification d'enseignant de français au collège ou au lycée⁸.

⁶ Pourtant, l'APEF ne précise pas auquel des deux niveaux du DALF son épreuve 1 correspond.

⁷ Selon l'APEF, les étudiants spécialisés dans les études françaises auraient le niveau requis pour réussir à l'épreuve du niveau 1 bis à la sortie de l'université. Voir le site de l'APEF (*op. cit.*)

⁸ D'une manière générale, les étudiants en cycle de licence intéressés par la formation au métier d'enseignant de français doivent s'inscrire dans la section d'études françaises. Dans cette section, il faut d'abord obtenir les unités de valeur (UV) des cours reconnus nécessaires par le MEXT, parmi lesquels,

Pourtant, dans les cycles de Master et de Doctorat, il n'existe pas de départements destinés à la professionnalisation dans le métier d'enseignement du FLE au collège ou au lycée tels que le Master professionnel en FLE aménagé en France, ni spécialisés dans la didactique des langues comme le Master de recherche en didactique des langues et des cultures. De plus, aucune formation n'est en effet nécessitée légalement pour être enseignant de FLE à l'université japonaise, qui est, rappelons-le, le principal lieu d'enseignement de cette langue et où les futurs enseignants sont évalués et expertisés, selon les critères locaux de chaque université, en fonction, avant tout, du nombre d'articles qu'ils ont publiés dans leurs domaines spécialisés, tout particulièrement en sciences humaines et sociales. C'est dire que les enseignants de FLE à l'université japonaise ne sont pas formés dans un système de formation régi et évalué par l'État. Ils se forment sur le tas, c'est-à-dire à travers les interactions avec les apprenants, les discussions qu'ils font avec leurs collègues chevronnés et avec la préparation des cours qu'ils vont dispenser.

L'ensemble de ces spécificités institutionnelles amène à demander s'il est nécessaire de créer au sein du système éducatif en vigueur une filière de formation analogue à celle en France et de faire suivre aux futurs enseignants japonais de FLE la même formation que les futurs enseignants natifs. Se pose aussi la question de savoir s'il faudrait plutôt concevoir un système particulier de formation censé être plus approprié aux enseignants japonais de FLE que celui qui est mis en place en France ou dans d'autres pays francophones et destiné à des Francophones natifs. Sinon, on pourrait se demander dans quelle mesure la participation à un stage de formation à l'étranger sert à la formation des enseignants non-natifs de FLE.

Ces questions ne sont pas l'apanage de la didactique du FLE. Elles peuvent s'inscrire aussi dans la problématique soulevée dans la didactique professionnelle, dans

par exemple, en plus d'un stage de formation de trois semaines sur le terrain (cinq UV pour le diplôme d'enseignement au collège et pour trois UV pour le diplôme d'enseignement au lycée) ainsi que de cours de français spécialisés, le cours de « didactique du français en tant que matière (*furansu-go kyōka-kyōiku-hō*) ». Outre ces UV, les étudiants doivent obtenir un diplôme de fin d'études universitaires, impêtrer un « diplôme d'enseignement (*kyōin-menkyo-jō*) » auprès de la collectivité territoriale et passer à l'équivalent japonais du CAPES. Pour le détail des cours de cet ordre exigés pour l'obtention d'un diplôme ordinaire d'enseignement, voir le site : E-Gove du Ministère d'Affaires Internes et de Communication (2011b). Règlement pour la mise en place de la Loi de délivrances de diplômes destinés aux personnels enseignants : <<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S29/S29F03501000026.html>>, date de consultation : 7 mars 2013. Par ailleurs, les conditions de la délivrance d'un « diplôme d'enseignement du français » sont précisées par le site : E-Gove du Ministère d'Affaires Internes et de Communication (2011a). Loi de délivrances de diplômes destinés aux personnels enseignants : <<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO147.html>>, date de consultation : 7 mars 2013.

la mesure où l'enseignement de langues est un métier comme les autres. Nous allons maintenant mettre en lumière dans quelle mesure la formation des enseignants de FLE envisagée ainsi comme didactique professionnelle s'assimile ou se distingue de la didactique de cette langue, du point de vue des savoirs mis en jeu dans chaque domaine, des enjeux disciplinaires et méthodologiques de la formation des enseignants de FLE, et des problèmes du champ d'inscription de cette dernière dans la recherche universitaire japonaise.

3 Didactique du FLE et didactique professionnelle pour les enseignants du FLE

3.1 Les savoirs en question dans la classe et dans la formation des enseignants

Selon la psychologie cognitive (Anderson, 1985) ainsi que les sciences de l'éducation d'inspiration psychologique (Tardif, 1997), les connaissances sont généralement réparties en trois catégories, à savoir les « connaissances déclaratives », les « connaissances procédurales » et les « connaissances conditionnelles ». Les « connaissances déclaratives » – qualifiées aussi de « savoirs » – sont caractérisées par le fait qu'en touchant à des faits, des règles, des principes et des lois, elles sont à la fois de nature statistique et d'ordre théorique (Gagné, 1985). Elles se distinguent ainsi des « connaissances procédurales ». Appelées aussi « savoir-faire », ces dernières sont reliées au « comment », c'est-à-dire qu'elles sont exploitées pour réaliser une action. Elles sont donc représentées sous forme de production, à la différence des « connaissances déclaratives » rattachées au « quoi » et, par là, susceptibles d'apparaître en tant que propositions déjà réalisées. Quant à la troisième catégorie des connaissances, intégrées antérieurement dans la deuxième catégorie (Marzano & al., 1988), elle se réfère aux conditions de réalisation d'une action, lesquelles régissent le « quand » et le « pourquoi ». Elle porte sur une décision à prendre, sur un jugement à faire et sur une stratégie à mettre en œuvre (Glover, Ronning & Bruning, 1990) lors de la mise en œuvre des « connaissances déclaratives » dans une action et de l'exploitation des « connaissances procédurales » en vue de la réalisation de cette action.

En classe de langues étrangères « vivantes », les « connaissances déclaratives », c'est-à-dire les « savoirs » langagiers, constituent l'objet principal de la transmission, alors que cela ne signifie pas que les autres ordres de connaissances ne soient jamais traités. Les connaissances relatives au « comment », au « quand » ou au « pourquoi » – c'est-à-dire aux registres langagiers à employer et aux modes temporel ou téléologique à exploiter pour que les propos à prononcer soient pertinents dans la situation en cours –

sont elles aussi mises en jeu. La plupart des connaissances – que ce soient les « connaissances déclaratives », les « connaissances procédurales » ou les « connaissances conditionnelles » – que l'enseignant tente ainsi de transmettre à l'apprenant sont présentées de façon déclarative, alors qu'elles sont destinées à être exploitées, par la suite, par l'apprenant dans une situation « réelle », c'est-à-dire sociale et extrascolaire (Tardif, *op. cit.*)⁹.

Pour les futurs enseignants non natifs de français, la professionnalisation dans le métier d'enseignant consiste à la fois à s'approprier les savoirs et le savoir-dire langagiers constitués par ces trois ordres de « connaissances » et à apprendre comment les enseigner à l'apprenant d'une génération suivante. Elle ne peut se faire sans que les futurs enseignants ne possèdent de « bonnes » connaissances portant sur la langue et de « bonnes » compétences relatives à son usage. Même s'ils en ont déjà acquis suffisamment, ils ne peuvent être spécialisés dans le métier sans savoir comment les rendre accessibles aux apprenants. Pour les enseignants non natifs de FLE, la réalisation d'une « bonne » formation au métier d'enseignant réside donc dans un système institutionnel assurant, comme préalable, le perfectionnement dans l'usage de la langue et permettant, ensuite, de relier ce dernier à la professionnalisation dans le métier d'enseignant.

3.2 Particularités disciplinaires et méthodologiques de la formation des enseignants de FLE

Si la didactique du FLE est l'une des disciplines traitant les problèmes conceptuels et méthodologiques relatifs essentiellement à la transmission/assimilation des savoirs disciplinaires constitués essentiellement desdits trois ordres de « connaissances », la didactique de la formation des enseignants de cette langue se caractérise par un intérêt important accordé à la problématique, elle aussi conceptuelle et méthodologique, mais tout particulièrement liée aux activités de l'acteur, en d'autres termes sur ses « connaissances procédurales » y compris ses « connaissances conditionnelles ».

Les spécificités de la « didactique professionnelle » (Pastré, 2011) – née « au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants

⁹ Elles peuvent être mises à l'épreuve aussi au cours même de la classe, ce qui est le cas par exemple pour l'activité de simulation dans laquelle l'apprenant est invité à mettre en pratique les connaissances qu'il vient d'acquérir, en les articulant avec celles qui ont été précédemment apprises. Ce but praxéologique de la transmission des connaissances se présente, fût-ce dans une moindre mesure, même dans certains manuels pédagogiques traditionnels fondés sur une approche structuro-grammaticale. Parmi eux, on compte par exemple le *Mauger Bleu* parsemé de dialogues illustratifs de l'usage des faits grammaticaux que l'apprenant vient d'apprendre dans la leçon.

théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 : 145) et de laquelle relèverait la didactique de la formation des enseignants de FLE – sont mises en relief, comme le souligne Pastré (*op. cit.*), par opposition aux didactiques disciplinaires. Selon lui, mises au pluriel du fait de la pluralité de chaque savoir constitutif de l'objet de la transmission/assimilation, les didactiques disciplinaires se distinguent de la didactique professionnelle envisagée dans sa singularité et dont les champs de travail sont trop empiriques pour être clairement répartis. Par ailleurs, si dans les didactiques disciplinaires, l'essentiel est de savoir quelles sont les conditions d'accès aux connaissances, il est plus important pour la didactique professionnelle de montrer comment se déploie l'activité dans le métier. D'où la nécessité de recourir à la psychologie ergonomique se distinguant par le recours à une méthode particulière centrée sur les actions effectuées dans les pratiques du métier, telle que l'« autoconfrontation croisée » (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003)¹⁰, méthode qui n'est pas encore bien exploitée dans le domaine de la didactique du FLE¹¹.

Par ailleurs, la didactique de la formation des enseignants de langues diffère de celle qui est destinée à la fois à d'autres domaines de l'enseignement de matières scolaires non linguistiques et à la formation aux métiers professionnels extrascolaires, comme celui de charpentier ou de plombier. En effet, elle envisage les problèmes liés à la formation des futurs enseignants dans le métier d'enseignant ayant pour vocation de transmettre les savoirs et le savoir-dire langagiers aux apprenants. En revanche, la didactique professionnelle de l'enseignement de matières non linguistiques s'interroge sur la formation de futurs enseignants ayant pour mission de faire acquérir les savoirs disciplinaires non linguistiques aux apprenants. De plus, la profession extrascolaire comme pour lesdits métiers se caractérise principalement non pas par la formation de quelqu'un d'autre, mais par la mise en exécution du savoir-faire spécialisé, souvent qualifié de « laconisme des experts » (Pastré, *op. cit.*) et à laquelle s'attaque la

¹⁰ Cette méthode permet d'éclaircir non seulement les particularités énonciatives des faits discursifs produits dans l'entretien (Ishikawa, 2012b), mais aussi les traits formatifs de l'investigation des paroles de l'expert dans le développement des compétences professorales chez l'enseignant, filmé d'abord dans sa pratique de cours, puis dans son interview avec un expert (Ishikawa, 2012a). C'est dire qu'émergent ici non seulement le croisement des courants théoriques, mais aussi l'intervention, en tant que méthode, de l'analyse de l'interaction verbale telle que celle inspirée par la sociologie phénoménologique ou la théorie de l'action schützienne (Schütz, 1987).

¹¹ Pourtant, on sait que la méthode, d'un concept behavioriste, du « microteaching » existe depuis les années 1960 dans le domaine du « teacher training ». Il s'agissait de filmer de courtes séances que l'on faisait ensuite verbaliser par l'enseignant et ses collègues.

didactique professionnelle du métier professionnel extrascolaire pour la rendre à la fois transmissible et accessible aux apprentis. D'où les particularités de la didactique de la formation des enseignants de langues, y compris le FLE : cette dernière s'interroge sur la « méta » formation, dont le niveau « zéro » est constitué par la formation des apprenants à la pratique de la langue.

3.3 Problèmes du champ d'inscription dans la recherche universitaire au Japon

À la différence du système d'éducation en France dans lequel la formation des enseignants est prise en charge par les composantes universitaires telles que, anciennement, les écoles normales d'instituteurs et, actuellement, les IUFM¹², le système éducatif japonais ne contient pas de telle filière para-universitaire spécialisée à la fois dans la formation des maîtres et dans la recherche. La formation des enseignants du primaire et du secondaire est faite dans des universités ou dans des facultés reconnues, à la suite de la remise d'une demande, par le MEXT, comme étant habilitées à délivrer un diplôme aux personnels enseignants et où sont dispensés aussi, dans les premières comme dans les dernières, des cours de formation à la recherche destinés à de futurs enseignants-chercheurs universitaires. Certaines parmi ces universités et ces facultés sont munies d'un cycle de Master et/ou de Doctorat, dont le but est orienté davantage vers la formation des enseignants-chercheurs universitaires, c'est-à-dire vers la recherche pour laquelle la formation des enseignants n'est donc pas un objectif majeur, mais un objet d'investigation.

Pour ce qui est de la formation à l'enseignement des langues et à la recherche sur la didactique des langues, il existe des facultés de lettres, lieux traditionnels principaux pour les étudiants désirant être, à l'issue de leurs études, enseignants de langues dans l'enseignement secondaire du système éducatif japonais ou enseignants-chercheurs en lettres ou en didactique des langues, y compris celle du FLE, dans le cadre universitaire. Pourtant, les problèmes relatifs à la formation des enseignants de langues y sont traités d'une façon encore moins évidente que dans la recherche récemment inaugurée en France¹³.

Si l'on considère la formation des enseignants de langues comme étant un nouveau

¹² Voir le site : IUFM (2012). IUFM. Les enseignants de demain : <<http://www.iufm.education.fr/>>, date de consultation : 7 mars 2013.

¹³ Les problèmes liés à la formation des enseignants de FLE ont commencé à être abordés au sein de la didactique du FLE, tout particulièrement par une branche de cette dernière requérant comme méthode d'analyse l'analyse du discours ou de l'interaction. Inspirées par l'approche psychologique de l'agir (Filliettaz, 2005), les recherches effectuées dans ce mouvement tentent de mettre en lumière les spécificités des activités de verbalisation sur l'activité professionnelle (Cicurel, 2011 ; Rivière, 2012).

champ d'investigation de la didactique professionnelle (voir 3.2), elle pourrait trouver sa place dans plus d'un domaine de recherche au sein du système universitaire du Japon. Elle aurait plus de potentialités pour son développement que d'autres domaines traditionnels aux frontières rigides. Pour réaliser ce développement, il faut avant tout établir un système de formation solide au sein de l'enseignement supérieur dans le système éducatif japonais ou dans des établissements extra-universitaires¹⁴, système qui permettrait d'assurer des terrains d'observation dans lesquels les chercheurs universitaires puissent mener une recherche s'appuyant sur l'approche ergonomique des activités d'enseignant.

4 Quelques mots de conclusion

Quelles que soient les spécificités du système éducatif dans lequel s'insère la formation des enseignants de langues, cette dernière ne doit pas être identifiée, tant sur le plan du système d'enseignement que sur d'autres points, avec un enseignement de langues susceptible d'être qualifié de formation à la maîtrise des langues. Vu les activités cognitives humaines, la première constitue en effet un niveau « méta » de la dernière. Pourtant, il faut bien articuler les deux au sein du système éducatif pour l'enseignement supérieur, tant que le lieu de l'enseignement des langues sert de terrain de recherche à la formation des enseignants de langues et qu'en contrepartie, cette dernière peut contribuer au développement de la didactique des langues.

Située au carrefour de champs de recherche tels que la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des langues avec son intérêt tout récent pour l'agir professoral, la didactique de la formation des enseignants de FLE constitue un nouveau domaine de recherche à explorer.

Au Japon, où le système de formation des enseignants de FLE n'est pas suffisamment systématisé dans l'enseignement supérieur, il faudrait d'abord l'aménager au sein de l'université ou en collaboration avec des établissements d'autorités compétentes. À la différence de la formation des enseignants de FLE destinée à de futurs enseignants natifs, la professionnalisation dans le métier d'enseignant pour les futurs enseignants non-natifs doit être fondée avant tout sur les « bonnes » connaissances relatives à la langue et à son usage chez ces derniers. En ce sens, la formation continue au perfectionnement en langue pourrait être considérée, dans un

¹⁴ À l'heure actuelle, il n'existe pas beaucoup d'établissements extra-universitaires spécialisés dans la formation à l'enseignement du FLE. Pour le détail, voir Ishikawa (à paraître).

itinéraire fixé par le programme de formation, comme étant une étape contiguë à la formation au métier d'enseignant, alors qu'il faut souligner que les compétences exigées pour préparer et mener à bien un cours de langue sont de nature différente des compétences nécessitées chez les apprenants dans la classe de langue. De plus, on doit se demander si la formation au métier d'enseignant destinée à des natifs est exigée pour professionnaliser les futurs enseignants non natifs prenant principalement en charge les cours de grammaire, comme c'est le cas de l'enseignement du FLE à l'université japonaise.

Toutes ces questions relèvent de la didactique pour la professionnalisation dans les métiers, qui est encore à l'état embryonnaire au Japon, mais est à reconnaître comme l'un des facteurs primordiaux permettant de transmettre de génération en génération les cultures éducatives de l'enseignement/apprentissage du français accumulées par les prédécesseurs experts japonais.

Références

- Anderson J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York : Freeman.
- Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon (APEF) (2012). Épreuves : contenus et formalités. : < <http://apefdapf.org/dapf/info/examens>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.
- Clot Y. & Faïta D. (2000). Genres et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler 4* : 7-42.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez M. & Scheller L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique 2(1)*, <<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Comité d'édition de cent ans d'histoire de l'Université de Tôkyô (éd.) (1984). *Cent ans d'histoire de l'Université de Tôkyô* (Tôkyô-daigaku hyakunen-shi). vol. intitulé : « Histoire générale (*Tsûshi*) 1 ». Tôkyô : Presses Universitaires de Tôkyô.
- Coste D. (2007). Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007, disponible sur le site : <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb07_%20Report_F

- R.doc>, date de consultation : 7 mars 2013.
- E-Gove du Ministère d’Affaires Internes et de Communication (2011a). Loi de délivrances de diplômes destinés aux personnels enseignants : <<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO147.html>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- E-Gove du Ministère d’Affaires Internes et de Communication (2011b). Règlement pour la mise en place de la Loi de délivrances de diplômes destinés aux personnels enseignants : <<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S29/S29F03501000026.html>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Faïta D. & Vieira M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée. *Skholé hors-série 1* : 125-154.
- Filliettaz L. (2005). Mise en discours de l’agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l’action. In Bigot V. & Cicurel F. (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications numéro spécial, juillet 2005 : Les interactions en classe de langue*. Paris : CLE International, 20-31.
- Gagné E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston : Littre, Brown and Company.
- Glover J. A., Ronning R. R. & Bruning R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York : MacMillan.
- Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) (2012). IUFM. Les enseignants de demain : <<http://www.iufm.education.fr/>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Ishikawa F. (2011). L’enseignement du FLE dans le cursus universitaire face à l’invasion du néolibéralisme en éducation : le cas du Japon. *Revue japonaise de didactique du français 6(1)* : 50-63.
- Ishikawa F. (2012a). Discours du conseiller pédagogique en didactique du FLE : l’articulation de la formation de formateurs et de l’« agir professoral » en interaction. In Rivière V. (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris : Riveneuve Éditions, 267-281.
- Ishikawa F. (2012b). Réflexivité dans l’action enseignante et formation des enseignants réflexifs : la professionnalisation en didactique du FLE. *Actes du 2^{ème} Colloque International de didactique professionnelle : « Apprentissage et Développement professionnel »* : <<http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>>, date de consultation : 7 mars 2013.

- Ishikawa F. (à paraître). Enjeux disciplinaires de la formation des enseignants de FLE en situation « hétéroglotte » et extra-européenne : le cas du Japon. *Actes du colloque international : « Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs »*, colloque organisé au CIEP par le groupe FICEL-DILTEC de l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle, les 3-4 novembre 2011.
- Marzano R. J. & al. (1988). *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) (2010). Sur l'état des lieux des relations internationales dans les lycées, les collèges et dans d'autres établissements du second cycle en 2008, <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/1289270.htm>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) (2011). Sur l'état des lieux de la réforme du contenu enseigné à l'université : <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) (2012). Statistiques fondamentales des établissements scolaires. Statistiques annuelles : <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cycode=0>>, date de consultation : 7 mars 2013.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154 : 145-198.
- Rivière V. (éd.) (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Schütz A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Tanaka S. (2005). *L'histoire de l'enseignement du français dans les lycées de l'ancien système éducatif* (kyūsei-kôtōgakkō). Matsumoto : Kyūseki-kôtōgakkō-kinenkan.
- Tanaka S. (1994). *Où va l'enseignement des langues étrangères ?*. Tôkyô : Sanshūsha, série « Réforme universitaire et enseignement des langues étrangères ».
- Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie*

cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.

Potentialités de la pratique réflexive pour la formation des enseignants de français au Japon

Monique LE LARDIC
(Université Doshisha)

Résumé

Examinant les potentialités de la pratique réflexive pour la formation des enseignants de français au Japon, nous mettons en avant le lien entre la réflexivité et la reconnaissance des savoirs de la pratique, savoirs issus du vécu professionnel. Partant des expériences formatrices, formelles ou informelles, qui s'y produisent, nous dégageons quelques éléments pertinents pour une formation au développement de la compétence réflexive, ses conditions d'émergence, les facteurs la supportant et ceux qui la limitent.

日本での FLE 教師養成における再帰的実践の潜在的可能性を検証し、レフレクシヴィティと生きた職業的実践知の認識化に関する問題に取り組む。実際のさまざまな教育経験をもとに、レフレクシヴコンピテンシー発展のための教師養成創出に資する妥当な要素、その創発の生じる諸条件、支持・限定要因を浮き彫りにする。

Mots clés

Réflexivité, expériences formatrices, savoirs de la pratique.

リフレクシヴィティ (再帰性/反省性), 教育経験, 実践知

1 Introduction

La pratique réflexive est particulièrement importante dans les contextes où l'évolution des publics et les changements qui se produisent, ouvrent sur des dimensions dépassant, sans les exclure, les micro-aspects de la situation d'enseignement-apprentissage. Au Japon, les débats autour de la contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Castellotti et Nishiyama, 2011) mettent en évidence les interrogations corollaires. Elles se situent au-delà de l'espace didactique et pédagogique et englobent les dimensions socio-économiques, politiques et culturelles. La pratique réflexive peut alors contribuer au développement de compétences d'enseignement circonstanciées, contextualisées et devenir un outil d'élaboration d'une identité professionnelle. En soutenant la construction de sens et la

réduction de l'aléatoire, elle permettrait à l'enseignant d'agir en connaissance de cause sur certaines composantes de l'action. Nous envisageons le champ avant tout comme un champ de réflexion afin d'ouvrir des pistes dans l'élucidation des procédures par lesquelles les enseignants inscrivent la réflexivité dans leur pratique et de dégager les potentialités de la réflexivité pour la formation. Nous proposons ici de partir d'un entretien exploratoire avec une enseignante de français.

2 Cadre conceptuel

2.1 Épistémologie de l'agir professionnel

Les fondements théoriques et travaux de recherches sur la pratique réflexive en éducation ont en commun de placer le sujet au cœur du processus de construction du sens et rejoignent en cela les théories du développement énoncées par Piaget (1974) et par Vygotski (1997). Dewey (1933) et Schön et Argyris (1978) établissent des ponts entre la théorie et la pratique dans une perspective dialogique qui, dans l'épistémologie de l'agir professionnel, rapproche la pratique, la recherche et la formation (Schön, 1996; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay 2008). Schön (1996) aborde le problème des savoirs, non plus du point de vue de ce que les praticiens ont besoin de savoir et de ce que peuvent leur fournir les recherches et travaux théoriques, mais du point de vue du savoir qu'ils manifestent dans leur pratique et qui peut donner lieu à des recherches. La pratique réflexive est alors centrale, avec sa prise de distance par rapport à l'expérience, aux principes qui la soutiennent, par l'apport d'appuis théoriques pour une mise en perspective et une formalisation des savoirs d'action. C'est une démarche délibérée et structurée ; l'explicitation du « savoir caché » dans la pratique suppose d'adopter une position critique, d'avoir à disposition un répertoire de savoirs et de savoir-faire dans lequel puiser, de s'appuyer sur une capacité à identifier ces savoirs et ces savoir-faire, à les mobiliser et les combiner pour être capable de les modifier, de les enrichir (Le Boterf, 2000). L'enseignant s'engage, par ce processus, dans l'élucidation des réseaux de sens qui traversent sa pratique et dans l'élaboration de savoirs qui en sont issus en l'associant à la théorie dans une relation dialogique.

2.2 Place de la réflexivité dans la construction des savoirs et paradigme constructiviste

Le paradigme constructiviste fournit les principes sur lesquels se fonde la relation entre le développement des connaissances et la réflexivité. Le premier principe que Le Moigne souligne place le sujet au centre de la connaissance : « La connaissance

implique un sujet connaissant et n'a pas de valeur ou de sens en dehors de lui » (Le Moigne, 1999 : 66-67). Le second principe est celui de la construction de la connaissance par le sujet lui-même : « La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel » (Le Moigne, 1995 : 67). Ces deux principes permettent d'entrer dans les théories de l'apprentissage et du développement de la pensée pour éclairer le processus réflexif. Nous en dégageons les notions de prise de conscience et d'abstraction réfléchissante, de schème et celles de conflit cognitif (Piaget, 1974) et de conflit socio-cognitif (Vygotsky, 1997).

3 Rôle de la prise de conscience et abstraction réfléchissante

Pour Piaget (1974), la prise de conscience, forme de mécanisme régulateur, est centrale dans la production d'une connaissance.

La prise de conscience est la capacité pour un enseignant à la fois de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion et d'analyse, mais aussi de la décrire, de la mettre en mots, bref, de la dire. (Martin *et al.*, 2004 : 39).

Elle rend possible un travail d'anticipation et de rétroaction lié à l'obtention d'un résultat ou à son examen. Pour devenir efficiente, elle doit reposer sur une abstraction réfléchissante dépassant le sens commun de « réflexion », l'abstraction empirique qui ne met en relation que les buts et les moyens et elle implique un jugement critique, une prise de conscience outillée. Elle intervient ou est consciemment sollicitée quand des perturbations surviennent dans les mécanismes internes de régulation de la pensée, dans les schèmes mentaux, sollicités pour répondre à un problème. Elle peut prendre la forme d'un conflit cognitif (Piaget, 1937) à dimension individuelle, intrapersonnelle, intrapsychique et reste du domaine du sujet et/ou d'un conflit socio-cognitif (Vygotski, 1997) prolongé par une dimension sociale et la confrontation avec un autre.

L'ensemble des connaissances auxquelles l'enseignant recourt pour gérer sa pratique est incorporé dans la pensée du sujet, dans des schèmes mentaux, « la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise) » (Le Boterf, 2000 : 82).

En accolant ces termes : schèmes, conflit cognitif et régulation, nous soulignons la discontinuité, dans l'agencement de ces structures relativement stables, qui entraîne ou

participe à un déséquilibre suivi d'une rééquilibration dans le cadre conceptuel constructiviste et socioconstructiviste.

4 Régulation des schèmes mentaux, types de régulation et posture réflexive

Un éventuel développement, un progrès cognitif peuvent devenir plus apparents quand ils sont accompagnés par une démarche réflexive soutenue par une posture réflexive, « un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité » (Perrenoud, 2001). Dans la façon dont les enseignants reviennent sur leur pratique, Jorro (2005) identifie trois postures : de retranchement, de témoignage, de questionnement. Toutefois, étant de l'ordre des dispositions intériorisées, insérées dans un système plus large, l'habitus, il n'est pas possible d'aborder ces postures de front (Perrenoud, 2001). Il importe donc à la fois de s'appuyer sur une posture réflexive et de mettre en œuvre des formes de pensée qui s'éloignent des formes courantes de pensée. Les types de régulation qui se produisent varient en fonction des objets sur lesquels la réflexion porte, du degré d'abstraction de la réflexion, des outils cognitifs et métacognitifs (Périsset et Buisse, 2008). Il importe également de considérer quel type de pensée et quelle modalité de la pensée réflexive prévalent dans ce processus de régulation. Pallaschio *et al.* (2004) note que Dewey (1933) oppose à la pensée spontanée une pensée réflexive, « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences » (p.3). À la suite de Dewey, les travaux sur la réflexivité dans le domaine de l'éducation de Martin *et al.* (2004) font ressortir que l'expérience, résultat de l'activité cognitive du sujet, est objectivement accessible et peut être retracée en suivant une démarche d'enquête.

5 Éléments saillants de notre problématique de recherche

5.1 Une pratique caractérisée par la complexité et la singularité

La complexité inhérente à la pratique tient aux spécificités de l'acte d'enseignement tout autant qu'aux facteurs culturels, sociaux et psychologiques qui l'entourent (Castellotti & Moore, 2002). La pratique est parcourue d'événements multiples, simultanés, parfois inédits, imprévisibles et est donc dépendante des paramètres de la situation caractérisée par son instabilité, ce qui la rend singulière (Schön, 1996 ; Barbier & Galatanu, 2000). La situation d'enseignement-apprentissage étant un ensemble fonctionnel fait de variables cognitives, affectives, culturelles et sociales interagissant entre elles, un grand nombre d'interrelations se mettent en place (Altet, 2001) et une pluralité de registres de savoirs y est en jeu. L'action des enseignants n'est pas

unilatérale, univoque, elle a des formes, des configurations et des évolutions particulières à chaque enseignant. À cela s'ajoutent la complexité et la singularité dans la rencontre de cultures (sociales, d'enseignement, d'apprentissage). Puren constate que :

Même dans une société apparaissant comme globalement très homogène, une classe de langue-culture étrangère est par nature une (micro-) société multilingue [...] et multiculturelle. (2010 : 73-87).

Il l'explique par la coprésence de la L1 et de la L2, et au Japon d'une L3, l'anglais éventuellement, la coprésence de « cultures d'apprentissage » plurielles due à la singularité du parcours personnel de chaque apprenant et la coprésence de cultures d'enseignements et de cultures d'apprentissage. Nous appréhenderons de ce fait la pratique comme un ensemble fluctuant dépendant des paramètres variables de la situation.

5.2 Pratique réflexive et retour sur l'action

Les facteurs et phénomènes qui se croisent dans l'expérience des enseignants tendent à infléchir leur pratique sans qu'ils aient les moyens d'explicitement comment ils ont redessiné, au cours du temps, leurs relations avec leur environnement, la discipline enseignée ou les savoirs qu'ils sollicitent. Les influences des prescriptions institutionnelles, leurs propres convictions, celles des autres enseignants trouvent une forme d'aménagement dans la pensée quand elles ne provoquent pas de déséquilibres majeurs, mais elles donnent lieu à une négociation plus ou moins aisée quand elles entrent en conflit et déstabilisent les structures interprétatives. Or, ces structures sont rarement objectivées et demeurent souvent hors de portée tant elles comportent d'enchevêtrements. Par un retour sur l'action, l'enseignant peut être en mesure de retrouver ce qui a ponctué son parcours, d'extraire des étapes marquantes.

6 Méthodologie

Nous avons opté pour une approche compréhensive d'un entretien libre en français de 120 minutes, proche du récit d'expérience, avec une enseignante française spécialiste en sciences sociales, ayant une longue expérience de l'enseignement du français et n'ayant pas eu de formation initiale formelle à l'enseignement. Nous lui avons demandé de nous parler de son entrée dans l'enseignement et de l'évolution de sa pratique et

l'avons laissé poursuivre à sa guise sans utiliser de grille d'entretien. Nos interventions se sont limitées à des relances et des questions de vérification.

À la lecture de l'entretien retranscrit intégralement, nous avons fait un premier constat : l'enseignante délimitait des phases d'évolution. Leur examen ayant fait ressortir un mouvement cyclique dans l'évolution et l'existence de variations dans chaque phase, nous avons considéré la nature de ces variations, les raisons de leur apparition, les relations qu'il y avait entre elles et l'impact qu'elles avaient sur ce mouvement.

Notre attention s'est ensuite portée sur chaque étape du cycle pour dégager la façon dont l'enseignante revisitait sa pratique, les pôles sur lesquels sa recherche de sens portait, les relations établies entre les ressources et leur combinaison pour aborder les situations, la réflexion menée et les résultats sur l'évolution. Cette catégorisation nous a permis de procéder à une première analyse thématique horizontale de l'ensemble de l'entretien en vue de faire ressortir l'existence éventuelle d'éléments d'une démarche réflexive : une posture réflexive, un déclencheur de réflexivité, le niveau de réflexivité, le type de régulation qui s'ensuit. Elle a été poursuivie par une analyse thématique transversale pour le repérage des indices suivants : présence ou absence d'un élément, fréquence de son apparition, pondération de la fréquence au vu de l'importance donnée à certains éléments, intensité d'une attitude ou d'une prise de position. Le croisement de ces analyses fait ressortir la part de réflexivité présente, le degré d'avancée dans le processus réflexif et le stade auquel cette part de réflexivité apparaît dans l'évolution de la pratique puis dans le retour sur la pratique, ainsi que les blocages qui se produisent dans le processus et les manques en terme d'outils et de ressources qui constituent des obstacles à l'établissement d'une démarche réflexive délibérée, structurée et complète.

6.1 Thématisation : « traces » de réflexivité

6.1.1 Postures réflexives

Nous envisageons ici la distinction entre les postures de réflexivité (Jorro, 2005) celles de retranchement, de témoignage, de questionnement, en terme de passage.

- Passage entre la posture de retranchement, marquée par un degré de valorisation des savoirs d'expérience moindre, et une posture réflexive de témoignage mettant en avant une représentation de la pratique plus réaliste, qui entrevoit intuitivement des impasses mais les perçoit comme érudables.

- Passage entre une posture réflexive de témoignage qui manifeste la volonté de participer à un travail de décryptage et une posture réflexive de questionnement qui

intègre la problématisation de la situation et passe par une conceptualisation ou une tentative de conceptualisation.

6.1.2 Déclencheurs de réflexivité

Ils apparaissent dans le cycle de réflexion décrit par Dewey (1933). Au cours de l'expérience, une situation « interpellante » déclenche une investigation qui, notamment par l'observation, entraîne un travail de réflexion, et peut faire l'objet d'une analyse menant à une restructuration de la compréhension de la situation initiale. Cela peut aller jusqu'à la conceptualisation et débouche ou non sur une action différente. Cette situation peut avoir des origines diverses (externes et/ou internes) et des degrés d'intensité variés. Cet arrêt plus ou moins prolongé est en soi une première étape dans la réflexivité.

6.1.3 Niveaux de réflexivité

À l'intérieur des phases délimitées, nous utiliserons les niveaux de réflexivité définis par Van Manen (1977) pour déterminer à quoi l'enseignante fait référence dans son discours, quel est l'objet de sa réflexion. Dans le niveau technique, l'objet de la réflexion se limite aux micro-aspects du processus d'enseignement-apprentissage, aux connaissances pratiques et techniques directement liées à la réalisation de la leçon. Le niveau contextuel prend en compte autant les données contextuelles que les principes pédagogiques pour les choix qui guident l'action. Le niveau critique situe l'action dans un système large sociopolitique, éthique et met en relation tous ces éléments à des fins éducationnelles.

6.1.4 Types de régulation

La pratique réflexive participe à la régulation de l'activité professionnelle, elle peut être envisagée comme une autorégulation de l'activité. Les types de régulation recensés par Périsset et Buysse (2008) : autorégulation de l'activité, régulation des conceptions, régulation des facteurs sous-jacents (émotionnels, motivationnels) nous serviront pour affiner les catégories retenues et envisager les relations entre la démarche de réflexion et le type de régulation, chaque système pouvant faire l'objet d'une médiation dans une formation à la pratique réflexive. Ils nous permettront également d'examiner la façon dont la pratique et la théorie s'articulent.

L'analyse de ces données rendra possible la saisie des marques de réflexivité qui s'y manifestent, des stratégies cognitives et métacognitives mises en place mais aussi éventuellement des effets du contexte socioculturel (japonais) sur la pratique. Ces éléments pourront être retenus, révisés et/ou élargis à la suite de l'analyse des entretiens

qui seront menés avec d'autres enseignants. Cette prochaine étape du travail devrait déboucher en continuation sur un ré-examen des pistes pour une formation proposées en conclusion.

7 Analyse de l'entretien et résultats

La synthèse de l'analyse fait apparaître d'une part une concordance entre l'évolution de la pratique et l'évolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, d'autre part une concordance entre la démarche réflexive adoptée pendant l'entretien et celle qui a accompagné l'évolution de la pratique, et également une concordance entre l'évolution de la capacité réflexive et la construction de savoirs issus de la pratique.

L'évolution de la pratique ainsi que, dans une certaine mesure, le compte-rendu de son évolution sont marqués par une succession de phases constituant des expériences formatrices inédites et nous y avons retrouvé le cycle réflexif qui vise dans un premier temps à favoriser chez le praticien la représentation et la remise en cause de ce qu'il fait déjà ; dans un second temps à intervenir et dans un troisième temps, à revenir sur ce qu'il a fait, pour enfin, si possible, restructurer sa pratique pour l'avenir. Ces phases ont des caractéristiques communes : un évènement déclencheur de réflexivité, un pôle de réflexivité, un travail de régulation du déséquilibre, la mobilisation de ressources internes et/ou externes pour alimenter la réflexion et parvenir à un réajustement et la construction de nouveaux observables. Elles prennent des configurations singulières dans lesquelles le processus de construction des nouveaux savoirs en germe et leur stabilisation restent tributaires de la forme du questionnement, des ressources convoquées et sont limitées par l'absence de confrontation entre les théories personnelles et les théories du domaine.

7.1 Des expériences formatrices par phases

7.1.1 Déclencheurs de réflexivité et impact sur le processus de réflexion

À l'intérieur de chaque phase, ce qui est notable, c'est la présence d'un évènement, d'un phénomène suffisamment perturbant, représentant un défi à surmonter qui provoque une déstabilisation des certitudes provisoires, des routines et a un impact sur le processus de réflexion. C'est par exemple, le blocage que produit le silence des étudiants, la prise de conscience des spécificités du public et du contexte, la perception d'une difficulté à consolider ses savoirs et savoir-faire. Leur irruption dans la pratique conduit l'enseignante à s'arrêter sur son action a posteriori, à enclencher une réflexion.

Ils jouent un rôle de révélateurs de l'existence d'un hiatus. En s'attachant à comprendre ce qui se produisait dans le premier obstacle rencontré, en procédant par induction en remontant des résultats aux causes, l'enseignante arrive à expliciter son approche des situations, sa lecture des facteurs en présence, son cheminement intellectuel et la conduite de sa pratique. Toutefois, elle fonde sa réflexion sur des conclusions qu'elle a tirées d'observations et de discussions : « ce qui m'avait été "enseigné" », et met en regard un but (« Il fallait qu'il y ait une interaction entre les étudiants, avec l'enseignant, entre le professeur et les étudiants. ») et un résultat (« Là, ça ne marchait pas. »), sans confrontation avec des principes didactiques ni étayage de ressources théoriques.

16/120¹ La chose la plus surprenante, c'est quand même... c'est d'avoir, d'être face à un public qui ne parlait pas, alors que ce que j'avais compris, c'est qu'il fallait... qu'on était dans une interaction. Il fallait qu'il y ait une interaction entre les étudiants, avec l'enseignant, entre le professeur et les étudiants. Là, ça ne marchait pas.

Elle s'engage dans un travail de compréhension de ce qui est en jeu, entraînant en retour une tentative de relier des données à partir d'une représentation des causes et des conséquences, une remise en question d'une partie des savoirs et savoir-faire préalablement constitués et un changement d'attitude face à l'obstacle.

19 J'étais beaucoup plus libre de franchir les frontières et donc là j'ai été beaucoup plus obligée de m'investir dans la réflexion de ce que je voulais faire, vers quoi je voulais amener les étudiants. Bon... ils ne parlent pas mais ils ont choisi la classe. Alors qu'est-ce qu'on fait ?

C'est dans la description des étapes suivies que sont révélées les ressources internes auxquelles elle fait appel et que se dessinent les savoirs pédagogiques implicites :

21 Donc, j'ai essayé de donner confiance à chacun, j'ai un peu réfléchi à ce qu'était mon apprentissage du japonais [...] enfin ça a été un petit peu psychologique, presque une approche psychologique.

¹ Les chiffres précédant les citations indiquent à quel moment de l'interview de 120 minutes elles apparaissent.

La récurrence d'expressions telles que « ce qui m'avait été "enseigné"... j'avais appris... quelque chose que j'avais étudié » laisse entendre qu'elle considère les échanges avec un collègue comme un apprentissage à l'enseignement sur le mode de l'accompagnement. La validité qu'elle leur accorde tient au fait que cet enseignant-collègue a une formation à l'enseignement et une formation en FLE. Les aspects théoriques et résultats de recherche sont donc supposés existants et il n'y a pas de questionnement sur la façon dont les savoirs pédagogiques en arrière-plan ont été constitués :

49 À travers ce qu'il (*ami enseignant*) dit, peut-être que ces paroles transmettent ce genre de choses (*aspects théoriques et résultats de recherche*) mais ce n'est pas explicitement affirmé, c'est en fait, ça a été certainement lu et assimilé. C'est de cette assimilation que je bénéficie.

7.1.2 Accroissement de la capacité à analyser et déplacement du niveau de réflexivité

L'enseignante parvient par phases à circonscrire, englober et relier plus finement les données des problèmes, ce qui a pour conséquence un déplacement du niveau de réflexivité. Dans la première phase, l'attention se porte sur une zone restreinte de la pratique, les micro-aspects de l'enseignement, l'efficacité des moyens pour atteindre un but fixé, qui correspond au niveau technique :

12 Alors, j'ai regardé comment il fallait travailler avec le manuel, comment ils abordaient les choses [...]. J'ai par exemple observé des classes, il me montrait comment lui enseignait. J'ai regardé et après j'ai posé des questions.

L'attention s'élargit ensuite au public d'apprenants quand, plus tard, elle fait face au silence des étudiants. Cet événement déclencheur affecte les présupposés de l'enseignement, les intentions éducatives. Il est essentiel pour la suite puisqu'il ouvre sur le méso-contexte : les attentes, les motivations du public d'apprenants, c'est le niveau contextuel :

55 L'apprenant, c'est quelqu'un qui a son propre parcours [...] il vient dans

une classe de français pour X ou Y raisons, il a choisi de le faire donc il est intéressé par l'utilisation de cette langue, exprimer quelque chose, découvrir quelque chose lié à cette langue, à son utilisation. [...] Il ne sait pas ce qu'il peut faire avec la langue, mais il a eu envie de faire des choses.

Elle entraîne une interrogation sur la façon de répondre aux attentes perçues et sur ce qu'elle peut offrir en tant qu'enseignante qui l'aide à rechercher une adéquation entre ces attentes et son objectif premier : une interaction, une visée communicative et à dessiner les contours de principes pédagogiques guidant les choix dans l'action :

60 C'est aussi quelqu'un qui parle de son propre point de vue, de son expérience de jeune Japonais et donc c'est quelqu'un qui d'entrée est un interlocuteur. Il n'a pas toujours tous les moyens de parler en français, alors moi, je veux essayer de lui donner les moyens de faire quelque chose, d'élever cet intérêt, qui va aller plus dans la découverte du français.

En fonctionnant ainsi par cercles concentriques d'attention, elle en vient à y incorporer les macro-aspects de l'enseignement, les attentes implicites de l'institution et entre dans le niveau de réflexivité critique avec une réflexion sur l'éthique professionnelle, son statut d'enseignante dans un système socioculturel :

66 Pouvoir faire son métier tout en restant proche de ce qui se passe dans la classe, tout en gardant à l'esprit qu'on ne fait pas n'importe quoi, alors, je pense que c'est là le plus difficile, ça c'est une vraie contrainte. Je crois que c'est une contrainte éthique et pour moi, je crois que c'est ce qui me prend le plus la tête.

Elle en vient à considérer les spécificités de sa position d'enseignante étrangère, « d'enseignante native » et à entrevoir leur implication dans la relation avec les étudiants et avec l'institution :

75 C'est très important parce que justement on le fait à l'étranger, nous mêmes on est étrangers et les étudiants entrent dans un univers étranger qui est le nôtre donc on a un questionnement. [...] On est sans arrêt sur la dimension presque existentielle, donc c'est quelque chose qui nous implique beaucoup. [...] Je pense

que je suis, en tant qu'étranger, tout le temps dans la réflexion de ma position dans cette université, de l'enseignement du français langue étrangère dans cette université, c'est une source incessante de questionnements.

La réflexion est soutenue par un recours accru à l'analyse, par la distinction des données d'ordre affectif, cognitif, culturel et leur catégorisation pour retenir celles qui affectent la situation et en dégager un questionnement en connaissance de cause. C'est le niveau critique.

7.1.3 Régulations en spirale itérative

Le guidage émotionnel du début laisse la place à un guidage rationnel puis à une pensée plus abstraite. L'enseignante s'attache d'abord à améliorer l'application des techniques. C'est une régulation de l'activité limitée aux moyens, une attitude essentiellement pragmatique dans laquelle il n'y a pas de remise en question du but ni des présupposés. C'est sur la base de ses conceptions de l'enseignement-apprentissage, application de techniques et une conception de la formation reposant sur l'observation et la reproduction de modèles qu'elle perçoit comme experts, qu'elle examine les difficultés qu'elle rencontre. Mais la répétition des impasses débouche sur une remise en question de son attitude, de son implication dans la façon de concevoir l'enseignement et sur une régulation des conceptions :

19 Donc j'avais assisté à quelques classes mais il me semblait qu'on n'allait pas vers la même chose. Donc, j'avais pas de... il fallait que je change, il a fallu que je... j'ai eu l'impression qu'il fallait que je reconçoive ce qu'était l'enseignement.

À partir de ce stade, il y a un travail de révision de ce qu'elle entendait par expertise et elle trouve dans sa propre expérience des points d'appui pour sa compréhension des situations notamment sa compréhension de la spécificité du public d'apprenants japonais. La relation entre enseignement et apprentissage est posée et conduit à la reconnaissance par degrés de la complexité et de la singularité des situations.

25 Je crois que ce que j'ai appris au début justement c'est d'être assez réceptive aux étudiants, ce qui fait que... je l'ai fait sans doute au départ au

détriment d'autres choses, par exemple peut-être au détriment des objectifs, des niveaux.

Cette interrogation sur les facteurs en présence réenclenche une démarche réflexive et produit une régulation des sous-jacents :

32 En fait, j'ai mes propres orientations mais je ne suis pas sûre qu'elles soient bonnes. [...] Je manque d'un savoir technique... je ne me sens pas sûre dans mon enseignement donc je suis tout le temps en train de changer même si quelque chose a bien fonctionné, je mets toujours ça sur le compte du fait que c'est ce public et moi et je suis pas sûre que l'année prochaine ça marche.

La prise de conscience de cette particularité des situations provoque une réflexion plus fondamentale qui lui permet de constater l'écart entre l'état présent de sa pratique et l'état souhaité. Ce jugement critique sur ses stratégies l'amène à une négociation entre plusieurs hypothèses, plusieurs diagnostics possibles du problème :

100 Je pense que peut-être ma méthode... ou alors c'est-à-dire que je me sens trop liée par le manuel. Il faudrait que je sois plus souple mais dans le cadre que je me suis donné, ou dans le cadre qu'on nous a donné dans le curriculum, travailler là où il y a des problèmes, je sais pas comment faire parce qu'on a une classe à gérer, gérer une classe tout en gérant des individualités qui ont besoin d'être soutenues.

Chaque hypothèse envisagée comporte un domaine large de questionnements. En les soulignant, elle indique les pistes de problématisation qu'elle perçoit. On retrouve ici une étape de la démarche réflexive, un fonctionnement de la réflexion en spirale.

7.1.4 Posture réflexive et mobilisation de ressources

L'enseignante entre dans l'entretien en adoptant une posture de témoignage limitée à une volonté de rendre compte d'une réalité, de partager une expérience. Au début, elle s'engage très marginalement dans un travail de décryptage du sens et sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage reste sous-entendue. Quand elle crée des connexions entre les éléments présents dans les situations problématiques, elle mobilise les savoirs acquis dans les phases précédentes, s'engage dans un décryptage du sens et perçoit la possibilité d'un travail d'élucidation :

40 Je peux trouver des fils communs, mais je me demande si c'est pas le fait d'avoir commencé en me demandant pourquoi les étudiants ne parlent pas [...], d'avoir été attentive à chacun et de m'être dit que même dans une classe chacun a sa propre progression.

Ainsi par l'exploration successive de chacune de ces zones de la pratique, une posture de questionnement se met lentement en place avec, par moments, une régression vers la posture de témoignage à l'entrée dans une nouvelle phase de l'expérience. Dans l'évolution de sa pratique, on assiste au même phénomène, c'est-à-dire une résolution inachevée, ponctuelle, une résurgence des blocages et une nouvelle exploration en choisissant une autre perspective en tentant d'intégrer et d'articuler les différentes perspectives pour les élargir.

34 Donc je suis tout le temps dans le doute professionnel et je sens que j'aurais en fait besoin d'avoir une formation pour... comme si je n'avais jamais fait d'enseignement, comme si j'étais nouvelle, quitte à ce qu'après je filtre en me disant ça je le sais déjà, comme si j'avais quand même besoin des connaissances fondamentales de la discipline que je n'ai pas donc... je suis toujours en manque et j'ai quelquefois l'impression de faire du bricolage.

C'est quand elle « s'entend raisonner » et prend conscience de l'incomplétude de son raisonnement qu'elle aborde réellement la posture de questionnement et lui donne une tonalité interprétative :

35 Je peux rationaliser ce que je fais mais je ne vais pas aller vers une généralisation théorique. Je sens que je suis dans une profession avec un public japonais dans une université donc je suis toujours dans un contexte.

Cette posture lui permet de revoir la conduite de son action, de recenser les savoirs dont elle dispose et de saisir plus clairement les différents domaines de savoirs qui pourraient enrichir sa réflexion :

37 Il me faudrait connaître un autre terrain, j'imagine ailleurs qu'au Japon. Il

faudrait que je sois confrontée à un autre terrain qui me permettrait d'avoir une approche beaucoup plus globale, je pourrais en retirer les éléments communs, les différences, les différences relatives à la culture.

En exprimant le besoin d'une confrontation avec d'autres démarches, d'autres points de vue, pour valider ou invalider ses savoirs de l'expérience, d'une formation à l'enseignement pour les compléter, d'une confrontation avec un autre contexte culturel, elle amorce une nouvelle prise de distance et trace les contours d'une nouvelle problématique. La posture de questionnement, enrichie de savoirs sur la contextualisation de l'enseignement, favorise ainsi une nouvelle phase de réflexivité.

La démarche en spirale et son aspect itératif se poursuivent avec une augmentation des connaissances même si elle laisse en suspens la recherche d'informations sur certaines zones de savoirs, la dimension apprentissage par exemple.

8 Conclusion et pistes possibles pour une formation

En conclusion, nous pouvons mettre avant les constats suivants :

- Les savoirs d'expérience se tissent effectivement sur un arrière plan social et culturel.
- Les moments réflexifs à tonalité interprétative ne bénéficient pas toujours des outils et des démarches de la pratique réflexive. Les objets inexplorés refont surface comme des écueils dans la construction des savoirs d'expérience. La posture de questionnement, dans le cheminement effectif et dans sa description, est régulièrement limitée ou mise en suspens, se développe lentement, par à coups et ralentit la régulation de l'action. L'investigation à laquelle l'enseignante soumet sa pratique souffre d'un manque de cadrage théorique qui ouvrirait un dialogue avec des références conceptuelles. Les références proviennent en grande partie du champ de la pratique, restent en partie soumises à des influences affectives et aux influences de la norme professionnelle ou culturelle et apparaissent instables. L'inscription de son enseignement dans un environnement professionnel se fondant sur des références validées n'est pas clairement énoncée.

Les pistes qui se dégagent de cet entretien exploratoire peuvent servir à éclairer le rôle et la part que la dimension réflexive peut jouer dans la progression pédagogique, la construction de savoirs didactiques et sur la nature des savoirs qui en émergent. Elles peuvent ensuite fournir des jalons pour son intégration dans un parcours de formation

qui maintiendrait une dynamique personnelle et l'associerait à d'autres dynamiques individuelles identifiées par des entretiens et/ou des discussions en atelier sur le thème de l'évolution de la pratique. Elles peuvent aider à tracer à grands traits les modalités d'un dispositif de formation prolongeant l'ébauche de réflexivité par la mutualisation des démarches et des ressources, l'aide à la résolution de problème, l'articulation entre les savoirs acquis de l'expérience et des notions théoriques, installant et pérennisant une pratique pédagogique appuyée sur un savoir didactique.

Se mettrait ainsi en place un espace ouvert visant la construction de savoirs de la pratique durables et réinvestissables s'appuyant sur des savoirs didactiques :

- par la confrontation de démarches de réflexion et leur élucidation ;
- par un travail sur le processus de problématisation reposant sur des données circonscrites pertinentes ;
- par une familiarisation avec des notions théoriques liées à la construction des savoirs pour établir des liens entre l'enseignement et l'apprentissage et les facteurs sociaux, culturels (les spécificités du contexte japonais) et psychologiques ;
- par un travail d'analyse critique soutenue par des références théoriques ;
- par la justification de la pertinence des références convoquées.

Références

- Altet M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, 27-40.
- Argyris C. & Schön D. A. (1978). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barbier J.-M. & Galatanu O. (2000). La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. In Barbier J.-M. (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Castellotti V. & Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Politique linguistique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. & Nishiyama N. (dir.) (2011) Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 50.
- Dewey J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to*

- the educative process*. (Revised edn.), Boston : D. C. Heath.
- Dewey J. (1938 ; 2^e éd.1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Jorro A. (2005). *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*. Revue Mesure et évaluation en éducation, vol 27-2, 33-47.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Moigne J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je ? 2969. Paris : PUF.
- Martin D., Doudin P.-A., Pons F. & Lafortune L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience. In Pallascio, R. Daniel, M-F. & Lafortune, L. (dir) (2004). *Pensée et réflexivité*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Périsset D. & Buysse A., (2008). La pratique réflexive, entre intentions et situations de formation. *Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*. Université de Genève. <<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4>>, le 6 novembre 2012.
- Perrenoud Ph., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (éd.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget J. (1937). *La Construction du réel chez l'enfant*. Genève : Editions Delachaux et Niestlé.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Puren C. (2010). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques*. Osaka : Actes en ligne des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai : 73-87. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf, le 1^{er} novembre 2012.
- Schön D.-A. (1996). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Van Manen M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry, 6(3) : 205-228.

Vygotsky L. (1997). *Pensée et langage*. (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute.

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Emmanuel ANTIER

MIKAMI Junko

(Université de Kanazawa)

Résumé

Toute procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire peut être située entre deux bornes extrêmes : la présentation d'une nouvelle forme linguistique et l'assimilation de cette forme. L'analyse des procédures mises en œuvre dans les deux courants méthodologiques actuellement dominants en didactique du FLE au Japon (i.e. méthodologie traditionnelle et approche communicative) fait ressortir leur insuffisance mutuelle – et particulièrement dommageable dans le contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue lointaine : le manque d'exercices d'entraînement (à) et de réemploi guidé de la langue orale. Partant de ce constat, et visant à la modélisation de notre pratique de cours avec le support flashcard, nous essayons de montrer ici en quoi et comment celle-ci peut répondre aux spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon. En privilégiant la forme sur le sens, et en favorisant la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leur propre apprentissage, elle nous semble ainsi constituer le pendant – à la fois antagoniste et complémentaire – d'une approche communicative trop rapidement centrée sur le réemploi libre de la langue, et d'une méthodologie traditionnelle ne permettant pas le passage d'un savoir déclaratif à un savoir-faire procédural.

文法教育—学習のあらゆる方法は言語の新しい形の提示とこの形の消化という両極の間に位置づけることができる。外国語としてのフランス語教育の教授法のうち、現在日本で広く見られる二つの方法論的な潮流は文法中心の伝統的アプローチとコミュニケーションカティブアプローチであるが、これらの方法論による実践を分析すると、両者ともに不十分な点、すなわち慣れるための練習とシチュエーションを限定した口頭の応用練習の不足があることがわかる。しかも、こうした練習は母語からかけ離れた言語の教育—学習の場合には欠くことのできないものである。われわれはこのような事実認識から出発し、フラッシュカードという媒体を使った授業のモデル化をめざしたい。本稿では、どのような点において、またどのように、フラッシュカードを使った授業実践が日本の大学におけるフランス語教育の特殊性にこたえるかを示そうと試みた。この方法は意味よ

りも形を優先させ、学習者自身が学習の主体となることを助けるところに特徴がある。この授業実践により、言語の知識から使用への移行を困難にしている伝統的アプローチと言語の自由な応用にあまりに性急に焦点を合わせようとするコミュニケーションアプローチの双方に相反した形で不足しているものを有効に補えるように思われる。

Mots clés

Flashcards, analyse méthodologique, didactique d'une langue lointaine, enseignement-apprentissage de la grammaire.

フラッシュカード, 方法分析, 離れた言語教育, 文法教育—学習

1 Introduction

Dans une étude parue récemment (Antier & Miyanaga, 2012), cherchant à dépasser les arguments ordinairement liés aux vertus cognitives ou ludiques des images, nous avons pu mettre au jour, grâce à une enquête par questionnaires menée auprès d'enseignants et d'apprenants japonais, la diversité et la pluralité des apports méthodologiques du support *flashcard* (cartes-images ou cartes-mots) en didactique des langues. À l'encontre notamment d'une vision de ce support majoritairement circonscrite à l'enseignement du lexique, nous avons insisté sur son rôle dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage intégrant une pratique répétitive et structurée de la langue orale.

Poursuivant cette réflexion sur les apports méthodologiques des *flashcards*, nous chercherons ici à modéliser notre pratique de cours avec ce support. En accord avec Sagaz (2011), nous pensons en effet que le progrès en didactique du FLE au Japon passe désormais par la constitution de cohérences méthodologiques émergeant du contexte local, lesquelles ne peuvent faire l'économie d'une modélisation des pratiques effectives. À cet effet, après avoir présenté le cadre conceptuel et contextuel de notre étude, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : à quelle cohérence méthodologique notre utilisation des *flashcards* correspond-elle ? En quoi et comment cette cohérence répond-elle aux spécificités du contexte local ?

2 Cadre conceptuel et contextuel de l'étude

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, une description préalable des particularités du contexte exploré s'avère indispensable. Trois développements successifs y pourvoient conjointement : un premier destiné à la

présentation de la « typologie historique des méthodes » de Puren (2011) sur laquelle nous baserons l'ensemble de notre analyse méthodologique, un second destiné à la présentation de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » modélisée aussi par Puren (*ibid.*) et à partir de laquelle nous dresserons, dans un troisième temps, un aperçu de la situation méthodologique du FLE au Japon.

2.1 La « typologie historique des méthodes » de Puren

Pour les besoins – et à la suite – de ses travaux sur l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), Puren a été amené à conceptualiser l'élément constitutif de base de l'analyse méthodologique sous le terme de « méthode » qu'il définit comme l'« unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement-apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique » (2001 : 68).

Dans un article plus récent, il précise en outre qu'« en tant qu'unité minimale de cohérence méthodologique, la "méthode" est à la fois un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés (*i.e.* moyens de mise en œuvre) » (2011 : 286). Afin d'illustrer cette définition, il donne alors l'exemple de la méthode active décrite à la fois selon :

- **un principe** : « l'enseignant considère l'activité de l'élève comme nécessaire à son apprentissage (...) » ;
- **un objectif** : « susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves » ;
- **des procédés** : tels que notamment « sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves » ou « maintenir une forte présence physique (voix, regards, déplacements...) » (*ibid.* : 287).

Basée sur ce concept de « méthode », la typologie de Puren correspond à l'inventaire de 18 méthodes – regroupées en paires antagonistes – apparues en didactique des langues depuis un siècle et demi (cf. tableau 1 ci-dessous). Destinée à l'analyse des matériels pédagogiques, des méthodologies constituées ou encore des pratiques de classe observées, cette typologie nous servira ici de base conceptuelle à la modélisation de notre pratique de cours avec le support *flashcard*.

Tableau 1. Synthèse de la « typologie historique des méthodes » de Puren¹

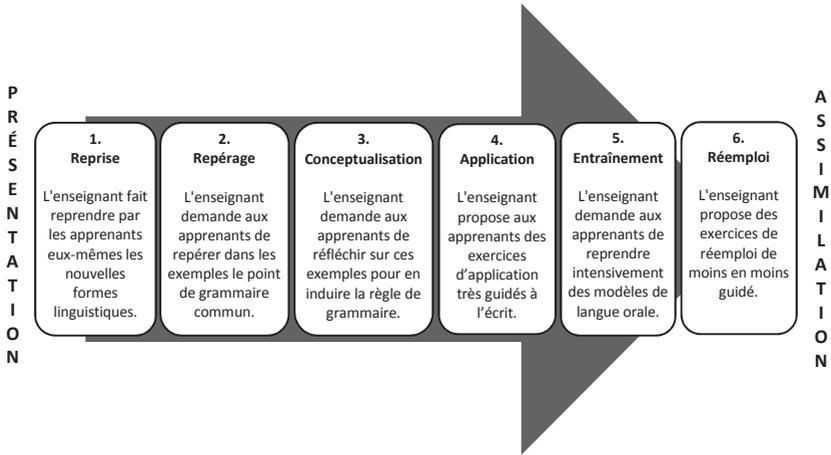
	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir.
2	indirecte	La L1 est un moyen de travail en langue étrangère.	directe	La L2 est à la fois l'objectif et le moyen.
3	analytique	L'enseignant fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble.	synthétique	L'enseignant fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes.
4	déductive	En grammaire, l'enseignant fait aller les apprenants des règles aux exemples.	inductive	En grammaire, l'enseignant fait aller les apprenants des exemples aux règles.
5	sémasiologique	L'enseignant fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens.	onomasiologique	L'enseignant fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques.
6	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" les formes linguistiques.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques.
7	applicatrice	La production langagière se fait en référence à des régularités.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles.
8	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension.	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression.
9	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit.	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral.

2.2 La « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » de Puren

Afin de rendre compte ci-après de la situation méthodologique de l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon, nous recourons de nouveau aux travaux de Puren, et plus spécifiquement à sa modélisation de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » (2011 : 305-307). Basée sur le postulat selon lequel toute procédure d'enseignement-apprentissage grammatical se situe entre deux bornes extrêmes allant de la présentation d'une nouvelle forme linguistique jusqu'à son assimilation par les apprenants (*i.e.* capacité à la réemployer spontanément en situation de communication), cette procédure est constituée de six phases (cf. figure 1), correspondant chacune à un niveau de maîtrise différent des formes linguistiques.

¹ Pour une version originale, cf. Puren (2011).

Figure 1. Synthèse de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » de Puren²



Apparue avec la méthodologie directe au début du XX^e siècle, et reprise dans la méthodologie active des années 1920-1960, cette procédure a successivement su intégrer celles issues des méthodologies traditionnelle, audio-orale et communicative (Puren & Sánchez, 2001 : 212). En raison tout d'abord de cette résistance aux méthodologies concurrentes – tant dans les manuels de langues étrangères en France que dans ceux de FLE –, mais aussi de son application possible à différents modèles de description grammaticale (morphosyntaxique, notionnelle-fonctionnelle, etc.), Puren qualifie cette procédure de « standard ». Dans la mesure où elle présente un ensemble d'opérations particulièrement progressif et détaillé, nous la retiendrons ici afin de faire ressortir certains traits saillants de la situation méthodologique du FLE dans les universités japonaises.

2.3 Situation méthodologique du FLE dans les universités japonaises

Précisons d'emblée que nous nous situons ici dans une perspective généralisante, n'envisageant pas de fait – du moins pour le moment – la diversité des pratiques individuelles. En s'appuyant conjointement sur le cadre conceptuel présenté ci-avant, ainsi que sur notre connaissance – en partie empirique – du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon, nous viserons brièvement à la

² Pour une version plus détaillée, cf. Puren (2011).

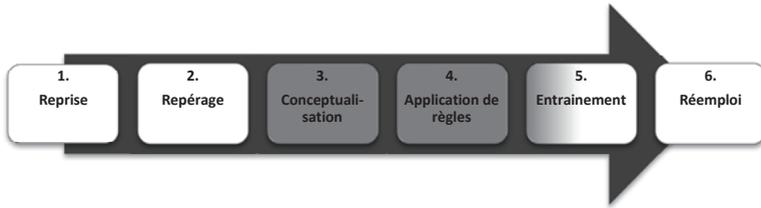
description de phénomènes généraux à l'aune desquels il nous sera ensuite possible de montrer en quoi et comment la cohérence méthodologique mise en œuvre lors de notre recours aux *flashcards* peut répondre à certaines spécificités du contexte local.

Dans cette perspective, il est possible de circonscrire schématiquement la situation méthodologique du FLE au Japon à la coexistence de deux courants majeurs (cf. Sagaz, *op. cit.* : 79) : l'un local, de type traditionnel, se trouvant essentiellement actualisé dans la pratique des enseignants japonais ; et l'autre importé, de type communicativiste, plus généralement mis en œuvre dans la pratique des enseignants « natifs ». Il est à noter que ces deux courants coexistent aussi fréquemment dans les cursus universitaires de FLE au Japon, lesquels sont d'ordinaire divisés en deux composantes disjointes – mais le plus souvent pensés sous le mode de la complémentarité : une classe de grammaire et une classe de conversation (ou de « communication »).

Issue d'une longue tradition d'enseignement-apprentissage des langues à visée littéraire, la méthodologie traditionnelle japonaise s'articule autour d'une démarche transmissive. Même si l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités japonaises poursuit aujourd'hui une visée plus fonctionnelle, on observe toutefois le maintien de cette méthodologie dans les pratiques d'enseignement-apprentissage (Chevalier, 2008) : l'enseignant explique d'abord les règles de grammaire (méthode transmissive) en langue maternelle (méthode indirecte) en s'appuyant sur la capacité de réception des apprenants (méthodes conceptualisatrice et déductive). Dans un second temps, il leur propose des exercices d'application à l'écrit (méthode applicative), avant de leur faire répéter (méthode répétitive) et mémoriser (méthode imitative) des modèles de langue figés.

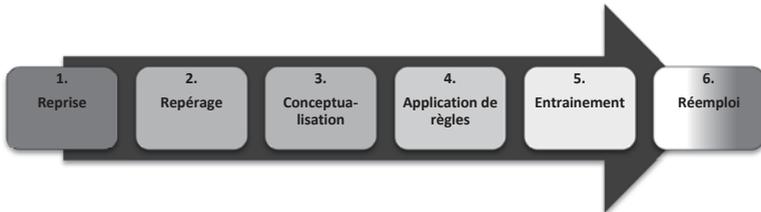
La mise en regard de cette procédure (cf. figure 2) avec celle dite « standard » permet d'en faire ressortir les caractéristiques suivantes : hypertrophie des phases 3 (conceptualisation) et 4 (application) ; phase 5 (entraînement) réduite à la mémorisation de modèles figés, et absence de la phase 6 (réemploi). Dans la mesure où il s'agit par ailleurs d'un enseignement déclaratif, les phases 1 et 2 – impliquant la mise en œuvre d'une méthode inductive – ne sont pas actualisées. À l'évidence, cette méthodologie ne vise pas à l'assimilation de la langue. Comme le note ainsi Chevalier, « tout se passe comme si l'acquisition était un processus ne relevant pas du domaine du cours et qu'on n'a donc pas à favoriser » (*ibid.* : 72).

Figure 2. Procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de la méthodologie traditionnelle japonaise³



Toute autre semble être *a priori* la procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de l'approche communicative. Et pourtant, nous voudrions faire ressortir ici (cf. figure 3) le fait qu'elle souffre en partie de la même lacune – dans une perspective, bien entendu, d'assimilation optimale : le manque d'exercices d'entraînement et de réemploi guidé.

Figure 3. Procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de l'approche communicative



Si le passage direct de la phase 1 (reprise) à la phase 6 (réemploi) préconisé dans les premiers temps de l'approche communicative n'a jamais vraiment été actualisé dans les manuels de FLE, et si les manuels de type communicativiste ont même progressivement restauré les six phases de la « procédure standard », il n'en reste pas moins que le primat toujours donné au sens sur la forme contribue fatalement à la réduction de la phase 5 (entraînement), et consécutivement, comme le regrette Cyr (2008 : 49), à l'absence d'activités de répétition. Dans cette même perspective, la phase 6 (réemploi) apparaît d'emblée orientée vers un réemploi libre et ouvert (simulation et jeux de rôles), sans encadrement préalable des activités de production orale.

³ L'intensité des nuances et dégradés de couleur vise à rendre proportionnellement compte de la mise en œuvre respective de chacune des 6 phases de la procédure.

Comme le fait remarquer Sagaz (*op. cit.* : 77), pour des raisons aussi bien linguistiques que culturelles, une telle procédure d'enseignement-apprentissage ne convient pas à des apprenants japonais, ainsi que plus généralement à la didactique d'une langue-culture lointaine. Relevant les limites des modèles communicativistes en contexte universitaire japonais, il dénonce ainsi notamment, dans une perspective linguistique, « un accent fortement placé sur la communication au détriment de l'acquisition des outils linguistiques, ce qui génère une approximation de la compétence linguistique générale des apprenants », et dans une perspective culturelle, « un mode d'enseignement requis qui ne correspond pas aux habitudes éducatives et d'apprentissage des apprenants » (*ibid.* : 80). Nous reviendrons ultérieurement sur ce second point.

En résumé, la mise en regard des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire aujourd'hui dominantes en didactique du FLE au Japon nous amène à un constat aussi implacable que saisissant : alors qu'elles sont le plus souvent pensées sur le mode de la complémentarité (l'une devant pallier les insuffisances de l'autre) – notamment à travers la bicatégorisation grammaire/conversation des cursus de FLE dans les universités japonaises –, ces deux procédures souffrent en fait d'un déficit mutuel et particulièrement rédhibitoire en vue d'une assimilation optimale des formes linguistiques.

3 Recours aux *flashcards* : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Afin de montrer en quoi et comment le recours aux *flashcards* peut permettre – sous certaines conditions – de pallier ce déficit méthodologique, nous essaierons maintenant d'explicitier les principes pédagogiques à partir desquels nous orientons notre pratique de classe avec ce support, avant d'en modéliser la cohérence méthodologique d'ensemble.

3.1 Phases d'entraînement et de réemploi guidé

Du point de vue de l'apprentissage, nous avons déjà souligné (Antier & Miyana, *op. cit.*) l'utilité du support *flashcard* dans la pratique, la répétition et la mémorisation de la langue ; du point de vue de l'enseignement, nous avons montré l'importance de son rôle dans la mise en œuvre des méthodes active, directe et répétitive. Dans le présent développement, nous essaierons de mettre en corrélation ces résultats avec les phases d'entraînement et de réemploi guidé de la « procédure standard ».

En phase d'entraînement tout d'abord, plusieurs modèles de phrases peuvent être

efficacement codés à l'aide de *flashcards*. Proposons-en ici deux brefs exemples accompagnés de leur analyse méthodologique. S'il souhaite faire travailler la distinction entre l'article partitif et l'article indéfini, l'enseignant pourra ainsi faire reprendre (méthode répétitive) un modèle (méthode imitative) de type : « je + manger/boire + aliments/boissons ». Il montrera alors successivement des *flashcards* de la catégorie lexicale correspondante – une banane, du lait, etc. – en invitant les apprenants à produire oralement (méthodes expressive et orale) eux-mêmes (méthode active) en français (méthode directe) les phrases suivantes : « je mange *une* banane », « je bois *du* lait », etc.

De la même manière, s'il souhaite faire travailler la contraction de la préposition « à » et de l'article défini, l'enseignant pourra faire reprendre un modèle de type : « je + aller + lieux publics ». Il montrera alors successivement des *flashcards* de la catégorie lexicale correspondante – un théâtre, une gare, etc. – en invitant les apprenants à produire oralement les phrases suivantes : « je vais *au* théâtre », « je vais *à* la gare », etc. Nous épargnerons ici à notre lecteur la liste des modèles linguistiques possibles. Précisons simplement qu'ils sont multipliables à l'envi, dans la seule limite évidente du lexique disponible.

En phase de réemploi guidé, les mêmes méthodes peuvent être mises en œuvre avec une ouverture progressive des modèles linguistiques. S'il souhaite renforcer l'acquisition de l'emploi des articles partitifs et indéfinis l'enseignant pourra par exemple répartir les *flashcards* représentant des aliments/boissons dans un tableau à deux colonnes : l'une correspondant à divers personnages, et l'autre, à divers repas. Il invitera alors les apprenants à se poser entre eux (méthode active) des questions (méthodes expressive et orale) en français (méthode directe) du type : « Paul, qu'est-ce qu'il mange au petit déjeuner ? ». L'apprenant interrogé transformera alors la réponse visuelle en message linguistique.

Nous épargnerons de nouveau à notre lecteur l'énumération exhaustive de ce type d'activités qui, d'ailleurs – et ce n'est évidemment pas un hasard –, apparaissent systématisées dans certains manuels éclectiques de FLE produits au Japon (cf. par ex. : Durrenberger, 2010). Notons simplement ici que le recours aux *flashcards* donne à l'enseignant une plus grande liberté dans la conception et la mise en œuvre de ces activités. Contrairement aux exercices figés et difficilement renouvelables des manuels, l'usage du support *flashcard* permet de modifier et de renouveler les activités proposées, se prêtant de fait particulièrement bien à une répétition extensive des mêmes formes

linguistiques (révision du cours précédent en début d'heure, progression en spirale, etc.).

3.2 Primat de la forme sur le sens

Nous l'avons souligné plus haut, le primat donné au sens sur la forme dans l'approche communicative s'avère particulièrement dommageable dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture lointaine. S'interrogeant, d'un point de vue cognitif, sur la légitimité de l'abondance lexicale dans les premières leçons des manuels communicativistes, Sagaz (2012 : 49) fait ainsi remarquer que « si moins d'informations réduit le risque de saturation cognitive, proposer moins de vocabulaire en début d'apprentissage permet aux apprenants d'accorder une grande attention aux autres aspects de la langue ».

Précisons à cet effet que notre usage pédagogique des *flashcards* vise davantage, au moins dans les premiers temps de l'apprentissage, à l'acquisition de la grammaire qu'à celle du lexique. Par la combinaison des méthodes imitative et répétitive, l'accent est mis sur une pratique répétée des structures linguistiques. À l'encontre d'une approche communicative directement centrée sur le sens du message, nous privilégions donc sa mise en forme. Cela nous semble répondre à une double contrainte contextuelle : de type linguistique tout d'abord, dans la mesure où le français est une langue éloignée du japonais ; mais aussi une contrainte de type culturel. Attardons-nous à présent sur ce second point.

Dans sa présentation de l'Approche Silencieuse, Sagaz (*ibid.* : 52) mentionne à propos des réglottes Cuisenaire qu'elles sont « un outil de travail pédagogique précieux qui [...] délivre les apprenants du poids psychologique lié à la production d'un message : puisque ce dernier a été compris par tous, seule importe sa mise en mots ». Le constat est le même avec les *flashcards* : lorsque sur un modèle du type « je + aller + lieux publics + moyens de transport », l'enseignant montre une carte représentant un « cinéma », puis une autre représentant un « bus », le sens étant déjà visuellement donné, seule importe la mise en mot du message correspondant : « je vais au cinéma en bus ».

Cette dimension psychologique nous semble particulièrement décisive dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues au Japon qui, comme l'ont souligné diverses études, apparaît fortement marqué par la réserve des apprenants (cf. notamment : Suzuki, 2005), laquelle est généralement attribuée au respect des valeurs confucianistes de modestie, d'harmonie et de convergence sociale (Robert, 2009 : 124). Ainsi, pour un apprenant japonais, prendre spontanément la parole en classe peut

signifier se mettre en avant, se faire remarquer et fatalement diverger. Dans ces conditions, beaucoup d'apprenants n'ont d'autres choix que celui de se réfugier dans un mutisme peu propice à l'acquisition de la langue orale.

En privilégiant l'authenticité de la communication, et en laissant à l'apprenant la liberté de choisir une structure linguistique en fonction du message qu'il désire transmettre, l'approche communicative tend ainsi pernicieusement à renforcer l'inhibition des apprenants japonais qui, dans les premiers temps de l'apprentissage, ne disposent de toute façon pas des outils linguistiques nécessaires à cette démarche.

À l'inverse, en privilégiant la forme du message, et en définissant préalablement le choix des réponses possibles (*i.e.* une seule réponse exacte, et non pas plusieurs réponses correctes), une approche plus encadrée rend la prise de parole des apprenants plus aisée, parce que moins soumise à l'initiative personnelle et à l'indécision. Nous rejoignons ici Vannieuwenhuysse et Serverin qui, rendant compte du processus d'élaboration de leurs manuels de FLE au Japon, en arrivent à une conclusion sensiblement équivalente :

Il est apparu que les activités très dirigées fonctionnaient mieux avec les étudiants : en effet, lorsque le vocabulaire et la forme du dialogue sont décidés, l'incertitude qui bloque nos étudiants (peur de l'erreur) est levée. De même, lorsque les instructions sont très précises et ne peuvent être interprétées que d'une manière possible, une autre source de blocage est supprimée : celle de la gêne sociale que ressentent fortement les étudiants japonais lorsqu'ils ne sont pas sûrs de ce qu'il faut faire et qu'ils sont dans l'obligation de prendre une décision. (2012 : 78)

3.3 Subordination de l'enseignement à l'apprentissage

Nous avons insisté à plusieurs reprises sur l'importance des méthodes répétitive et imitative dans notre pratique de cours avec le support *flashcard*. Certains lecteurs y verront peut-être la résurgence d'un béhaviorisme désuet ; d'autres pourront être tentés de faire le rapprochement avec la démarche transmissive de la méthodologie traditionnelle japonaise. Nous voudrions montrer ici que notre approche correspond davantage un modèle de type constructiviste, basé de fait sur la construction par les apprenants eux-mêmes de leur propre savoir.

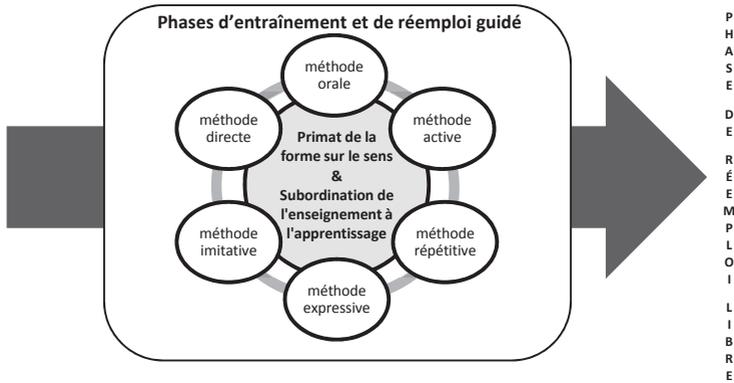
Ainsi, et en opposition radicale avec la méthodologie traditionnelle, notre

enseignement avec le support *flashcard* ne repose pas sur la capacité de réception des apprenants, mais bien plutôt sur leur capacité de production. Dans cette perspective, la méthode répétitive ne doit pas être assimilée à la répétition immédiate de phrases modèles prononcées par l'enseignant – comme cela est généralement le cas dans la méthodologie traditionnelle japonaise –, mais, de manière plus extensive, à la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage favorisant une production renouvelée par les apprenants eux-mêmes des mêmes formes linguistiques ou lexicales. Ces derniers étant ainsi invités à prendre en charge leur apprentissage. Lorsque l'enseignant montre les *flashcards* en fonction d'un modèle choisi (*i.e.* sous son contrôle), il code ainsi un message que les apprenants vont devoir produire d'eux-mêmes ; l'enseignant restant quant à lui concentré sur la production orale de ses apprenants, la réorientant si nécessaire en fonction de son imperfection relative.

Ce rôle de l'enseignant renvoie directement à l'approche Silent Way conceptualisée par Gattegno (cf. Sagaz, 2012) et à la notion de subordination de l'enseignement à l'apprentissage : par le truchement de *feedbacks* (*i.e.* réactions destinées à indiquer à l'apprenant l'erreur qu'il a faite en l'aidant à la localiser en vue d'une autocorrection), l'enseignant vise ainsi à transmettre la responsabilité aux apprenants de leur propre production. Notre démarche diffère en ce point d'un modèle behavioriste basé uniquement sur la réaction verbale et mécanique des apprenants aux stimuli de leur enseignant et/ou du matériel didactique. À l'instar de l'enseignant qui adopte l'approche Silent Way, nous visons en effet à faciliter la perception des fonctionnements de la langue.

D'une manière plus globale, notre utilisation pédagogique des *flashcards*, par la cohérence méthodologique qu'elle induit (cf. figure 4), s'ancre dans cette logique de centration sur l'apprentissage, laquelle implique une nécessaire variation des activités, des méthodes et des supports d'enseignement, seule réponse possible en effet à la variété des profils et des méthodes d'apprentissage (cf. Puren, 2001 : 70). Dans cette perspective, les *flashcards* nous semblent constituer en définitive un support – parmi d'autres – permettant la mise en place d'une cohérence méthodologique – parmi d'autres – adaptée aux spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon.

Figure 4. Cohérence méthodologique de notre pratique de cours avec les *flashcards*



4 Conclusion

La mise en regard des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire actualisée dans les deux courants méthodologiques actuellement dominants en didactique du FLE au Japon (*i.e.* méthodologie traditionnelle et approche communicative) nous a amenés au constat suivant : alors qu'elles sont le plus souvent pensées sur le mode de la complémentarité, ces deux procédures souffrent en fait d'un déficit mutuel – et particulièrement réhibitoire en vue d'une assimilation optimale des formes linguistiques : le manque d'exercices d'entraînement (à) et de réemploi guidé de la langue orale.

Partant de ce constat, et visant à la modélisation de notre pratique de cours avec le support *flashcard*, nous avons alors montré en quoi et comment celle-ci pouvait constituer une réponse aux spécificités du contexte local. En privilégiant la forme sur le sens, elle s'oppose – tout en pouvant la compléter – à une approche communicative qui, trop rapidement centrée sur le réemploi libre de la langue, ne convient pas à l'enseignement-apprentissage d'une langue lointaine ; en favorisant la construction par les apprenants eux-mêmes de leur propre savoir, elle s'oppose – tout en pouvant la compléter aussi – à une méthodologie traditionnelle ne permettant pas le passage d'un savoir déclaratif à un savoir-faire procédural.

Nous ne prétendons cependant aucunement à l'exclusivité, et encore moins à l'originalité. Au contraire même, en ce qu'elle est directement façonnée par le contexte local, il nous semble – mais l'hypothèse reste à vérifier – que la cohérence

méthodologique que nous avons modélisée ici correspond à un ensemble de pratiques en partie partagées par les enseignants de FLE au Japon, à tout le moins par ceux qui, poursuivant un objectif d'acquisition des formes linguistiques, se retrouvent comme nous empiriquement contraints de donner des réponses aux lacunes – respectives et mutuelles – des méthodologies dominantes. Ces réponses peuvent évidemment différer de la nôtre, mais nous pensons que la problématique est commune, transcendant notamment l'opposition pernicieuse – et aujourd'hui de plus en plus ouvertement critiquée (cf. Chevalier 2012) – entre la pratique des enseignants japonais et celle des enseignants « natifs ».

Références

- Antier E. & Miyayaga A. (2012). Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues. *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 49-61.
- Chevalier L. (2012). « Natifs » vs « professeur nationaux » : analyse d'un discours ordinaire. *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 39-48.
- Chevalier L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français* 3(1) : 67-83.
- Cyr P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- Durrenberger V. (2010). *Méthode de français. Communication et grammaire de base*. Tokyo : Surugadai-Shuppansha.
- Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren C. (2001). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Les Langues modernes* (1) : 68-70.
- Puren C. & Sánchez F. (2001). L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet). *Études de Linguistique Appliquée* 122 : 211-228.
- Puren C. (2011). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In Blanchet P. & Chardenet, P. (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Sagay M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon. *Synergies Europe* 6 : 75-84.

- Sagaz M. (2012). *Approche silencieuse, Silent Way : aspects cognitifs et méthodologiques*. Tokyo : Surugadai-Shuppansha.
- Robert J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette fle.
- Suzuki E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Vannieuwenhuysse B. & Severin S. (2012). Développer un manuel de langue. Les pistes de la « communauté de pratique ». *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 73-84.

Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux

Franck DELBARRE
(Université des Ryūkyūs)

Résumé

Le présent article aborde la problématique de l'adaptation de la grammaire du FLE dans les manuels de FLE publiés notamment au Japon, car il concerne avant tout le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon où nous officions. Face à l'approche universalisante des manuels de FLE en général, quant à la présentation de la grammaire du FLE fortement empreinte de tradition grammaticale française, ce qui n'est selon nous pas sans poser des problèmes d'apprentissage, nous souhaitons sensibiliser les acteurs du FLE à l'adoption d'autres schémas de présentation et de curriculum de la grammaire du FLE pour y remédier autant que se peut. Cette approche ne se fonde ainsi pas uniquement sur les aspects proprement grammaticaux et morphologiques du français, mais aussi sur les spécificités de la L1 des apprenants, en l'occurrence le japonais dans notre situation, et invite à la sensibilisation langagière dans le cadre de la contextualisation du FLE opérée ces derniers temps au Japon, sans toutefois laisser de côté l'objectif de performance. Nous nous appuyons notamment sur les savoirs d'expérience évoqués chez Beacco (2010) pour favoriser l'adaptation de la grammaire du FLE au contexte japonophone qui est le nôtre.

本論は特に日本で出版されるフランス語教科書においてのフランス語文法の適応の問題について述べている。実際、現在の日本のフランス語教科書とフランス語教育のカリキュラムなどは文脈化されずに、いまだにフランス語の伝統文法の影響を深く受けているので、ある程度日本人学習者によるフランス語の学習を困難にするのではないかと思う。だから日本においてのフランス語文法の適応に対して FLE の専門家や教員などに関心を持ってもらいたいと思う。このような外国語教育のアプローチはフランス語の形態によるものだけではなく、フランス語学習者の L 1、つまり日本語のシンタックスを考慮に入れたものでもある。このアプローチはここ数年日本で盛んになった FLE の文脈化と言語意識運動と関連付けられたものでもあるが、FLE の授業の目的の一つとされる言語運用を見捨てるわけではない。本論では日本語話者におけるフランス語文法の適応を促進させるために、特にベアコ（2010）の主張する教員の経験による知識にも焦点を当てる。

Mots clés

Grammaire, adaptation, contextualisation, sensibilisation langagière, L1.

文法, 適応化, 文脈化, 言語意識, L1

1 Introduction

Nombreux sont ceux qui déplorent une certaine inertie de l'enseignement de la grammaire tant dans les pratiques théoriques (métalangage et curriculum de la grammaire) que dans les pratiques exécutoires (exercices) observables dans les manuels de FLE et les pratiques de classe (Beacco, 2010 ; Grégoire, 1997). Il nous semble pourtant que le CECR et la contextualisation en cours du FLE offrent dans une certaine mesure des opportunités d'innovation grammaticale.

Besse (2000) a de son côté montré combien le FLE est à l'image de la représentation que s'en font les enseignants, elle-même à l'image d'une vision fort traditionnelle de la grammaire française, héritée des langues anciennes. Or, cette vision traditionnelle de la grammaire et de sa présentation à des publics non francophones n'est peut-être pas sans poser des problèmes d'apprentissage liés selon nous à un manque d'adaptation de la grammaire du FLE à son public.

Nous invitons ainsi à une adaptation de la grammaire du FLE à travers toute opération consistant à se démarquer de la présentation traditionnelle de la grammaire du FLE (ce qui inclut aussi l'ordre dans lequel sont appris les points dits grammaticaux), elle-même très largement influencée par celle du français langue maternelle. Une telle adaptation peut se faire par exemple en fonction des modèles syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, etc., qu'impose indéniablement la L1 aux apprenants dans leur apprentissage de la L2.

Certaines difficultés d'apprentissage du FLE pourraient ainsi être atténuées à travers la sensibilisation à la grammaire de L2 par rapport à la L1¹, et aussi par l'introduction de certaines structures linguistiques (encore très peu présentes dans les

¹ Par sensibilisation langagière, nous entendons le développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues et la compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues, par exemple aux niveaux syntaxique, morphologique, phonologique, sociologique, lexicologique, pragmatique, sémantique, etc., afin de permettre à l'apprenant de développer sa propre conscience linguistique de la L2 autant que de sa L1 et ainsi de se construire son propre apprentissage de la L2. Nous nous cantonnons donc à un seul aspect parmi les nombreux autres de la sensibilisation langagière que comporte par exemple la démarche d'éveil aux langues promue par Candelier (2003) et de Pietro (2007). Précisons que nous ne concevons pas la sensibilisation langagière comme incompatible avec les objectifs de performance linguistique, et pensons qu'au contraire elle peut être profitable à cette dernière.

grammaires et manuels de FLE en tant que telles) en tant que points grammaticaux à part entière dans les cursus de FLE, en fonction de la L1 des apprenants. Nous verrons que l'adaptation de la grammaire du FLE concerne bien des points syntaxiques passés sous silence trop souvent au nom peut-être des approches implicites et communicatives de l'enseignement grammatical, mais aussi de l'universalisation des manuels de FLE produits en France, largement imités au Japon, et de leur attachement à la « grammaire ordinaire »², comme nous l'avons montré concernant notamment l'expression de l'état en français (Delbarre : 2010a).

2 Contextualisation et adaptation du FLE

Coste (2007) décline cinq modes de contextualisation : la prise en compte de la multiréférentialité des échelles de compétence, la prolongation des outils de référence notamment dans l'axe de la compétence interculturelle, l'insertion pleine dans la perspective de l'éducation plurilingue en vue de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle, la promotion du plurilinguisme dans une visée sociale et politique, et enfin les ouvertures méthodologique et pédagogique.

La proposition d'adaptation de la grammaire entre très bien dans le cadre de la contextualisation du FLE, sur le plan des ouvertures méthodologique et pédagogique au moins, ainsi que dans l'axe de la compétence interculturelle comme nous le verrons plus loin. Il se trouve aussi que l'adaptation de la grammaire du FLE ne devrait pas être sans conséquence sur les échelles de compétence justement à travers la redéfinition des priorités et niveaux de compétence selon la L2 et la L1 en présence et par conséquent sur la manuélsation et le curriculum de la grammaire du FLE.

2.1 Manuélsation et adaptation de la grammaire du FLE

La prolongation des outils de référence notamment dans l'axe de la compétence interculturelle peut passer notamment par la contextualisation du manuel qui consiste en la « contextualisation de l'enseignement de la langue française et de la culture véhiculée par cette langue, donc [à] l'adapter à une situation locale et [à] la rendre plus simplement *actuelle* » (Borodankova, 2002). Lemeunier-Quéré (2003) note aussi que « les prérequis culturels imposés aux apprenants et les stéréotypes véhiculés par les méthodes commercialisées ne représentent que quelques-uns des inconvénients à

² Il s'agit des descriptions morphosyntaxiques utilisées par défaut dans l'enseignement du FLE et s'appuyant sur la *doxa* grammaticale, i.e. ce qui est le plus communément admis en grammaire française et est souvent considéré comme allant de soi, un savoir banalisé reposant aussi sur des croyances

surmonter ». Nous pensons ainsi que la contextualisation ne devrait pas se limiter aux facteurs de sensibilisation à la culture, mais doit s'appliquer aux contenus grammaticaux dans le cadre justement de la sensibilisation au plurilinguisme. En effet, il n'y a pas qu'en matière culturelle que des prérequis sont imposés, mais aussi en matière grammaticale, où le discours métalinguistique mais aussi la présentation des faits grammaticaux (ou l'absence de leur présentation explicite) imposent une vision de la grammaire française proprement francocentrique, ce qui n'est pas sans poser parfois des problèmes d'apprentissage, l'expression de l'état en étant un exemple parlant, comme nous l'avons encore constaté dans nos classes récemment. On oublie trop souvent d'évoquer la possibilité de donner dans les manuels de FLE une couleur locale à la grammaire française par rapport à la grammaire de la L1 des apprenants dans les manuels de FLE, publiés notamment au Japon, où trop souvent on se contente de reprendre le point de vue traditionnel sur la grammaire du français comme le montre toute observation de ces manuels (Delbarre, 2012).

Il apparaît que la présentation traditionnelle de la grammaire du français constitue un frein aux évolutions en raison de ses lacunes et contradictions, comme le rappelle Beacco (2010 : 247). Or, le développement des activités de réflexion des apprenants, de l'esprit critique des enseignants quant aux contenus grammaticaux et la réhabilitation des savoirs d'expertise contrastive chers à Beacco, l'adaptation du discours grammatical aux représentations linguistiques d'apprenants de même culture devraient favoriser les ajustements nécessaires de l'enseignement des langues.

2.2 Ouvertures pédagogiques pour l'adaptation de la grammaire du FLE

A cette fin, Coste (2007) réhabilite dans les ouvertures méthodologiques et pédagogiques des pratiques pédagogiques telles que la traduction interlinguistique. Il rejette l'attitude qui consiste à restreindre le cadre « à une approche communicative à peine revisitée », invitant à une ouverture aux autres pratiques, y compris à celles jugées souvent désuètes.

Beacco (2010 : 95-97) évoque d'ailleurs les pratiques comparatives entre L1 et L2 par les enseignants au niveau local, de manière non systématique mais utilisées au cas par cas, et remarque leur pertinence par rapport « à la nécessité de traiter de manière particulière des difficultés d'apprentissage » ayant tendance à se retrouver globalement et durablement chez les apprenants. Selon lui, une pratique grammaticale de cette nature

grammaticales (Beacco, 2010).

au sein des contextes scolaires est ainsi à même de justifier les recours à la langue première. Le CECR souligne aussi de son côté l'importance des données contrastives dans la charge d'apprentissage : « les utilisateurs du Cadre envisageront et expliciteront selon le cas [...] le rôle de la grammaire contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues [...] dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a. De leur langue maternelle, b. De la langue cible, c. De leurs relations contrastives ».

Par ailleurs, au niveau des pratiques, Beacco (2010 : 43) indique que l'on peut ainsi « décider de systématiser (et donc d'inclure dans un programme) des régularités auxquels des apprenants ont été faiblement exposés, mais qui peuvent être nécessaires à la structuration de leur interlangue à un moment donné de son développement », ce qui est le cas, par exemple, de l'expression de l'état en FLE justement, à laquelle les apprenants sont peu exposés d'un point de vue grammatical explicite bien que très exposés dans les faits à la structure « être + participe passé » comme relevant de manière implicite de la structure « être + prédicat adjectival » ou du « passif », reflet de notre attachement à la tradition grammaticale et de l'absence de prise en compte du point de vue de la L1 en la matière.

Cela nous amène à envisager la possibilité d'un double objectif de cours de FLE qui ne soit pas que performance linguistique, et qui donne davantage de place aussi à la sensibilisation langagière, ces deux objectifs n'étant pas incompatibles.

3 Un double objectif d'enseignement de la grammaire du FLE

Les promoteurs du plurilinguisme et du pluriculturalisme en cours de langue ne voient plus en effet l'acquisition de compétences à niveau égal au locuteur natif comme primordiale, à l'instar de Fenner (2002) : « De quels savoirs dispose l'apprenant lorsqu'il connaît une langue étrangère ? [...] comme l'affirmait Wittgenstein, il nous faut demeurer conscients du fait que nous ne savons pas de manière exacte ce que connaître une langue signifie. Ceci tient en partie à la nature non statique, mais dynamique et perpétuellement changeante de la langue. » Il s'agit, plutôt que de prendre pour modèle le locuteur natif, de sensibiliser l'apprenant au système linguistique de la langue cible étrangère. En cela, l'objectif d'adaptation de la grammaire du FLE au contexte japonophone peut y contribuer tout naturellement.

Ellis rappelle justement (2002 : 24) que le but de la grammaire est surtout de « leur [= les apprenants] faire prendre conscience des structures et, peut-être, de l'écart entre

la règle de leur propre interlangue et la règle de la langue cible » ; « une vue plus cognitive de l'apprentissage de L2 suggère que l'acquisition commence avec la sensibilisation, et que dès que ceci a été enclenché les apprenants prendront le contrôle complet à travers leurs propres ressources en temps voulu ». La sensibilisation aux structures linguistiques doit ainsi permettre à l'apprenant de corriger à son propre rythme et à sa propre initiative l'écart grammatical notamment entre son interlangue et la L2 ciblée.

Adapter la présentation de la grammaire du FLE au contexte japonais et introduire à cet effet des points grammaticaux jusqu'ici négligés dans les curriculums de FLE, en prenant en compte par exemple la syntaxe et la manière de s'exprimer dans la L1 des apprenants, permettrait de favoriser cet objectif de sensibilisation langagière recherché tout en permettant aux apprenants qui le désirent de mettre celle-ci au service de leur performance communicative ou autre. Nous ne voyons aucune contradiction à lier ces deux objectifs en soi, la performance communicative reposant souvent sur une sensibilisation langagière accrue (les citations d'Ellis ci-dessus le suggèrent d'ailleurs), de nombreuses erreurs (mais pas toutes) considérées comme grammaticales étant parfois dues vraisemblablement à un manque de sensibilisation langagière vis-à-vis des structures et items grammaticaux³.

Se pose alors la question des critères de sélection des items grammaticaux opportuns dans le cadre d'une adaptation contextualisée de la grammaire du FLE.

4 Quelques critères pour adapter la grammaire du FLE

Beacco (2010 :13) souligne l'intérêt des recherches en acquisition des langues pour la structuration des curriculums⁴, ainsi que le recours insuffisant par la didactique de la grammaire des travaux de linguistique française, du fait de la permanence de la grammaire ordinaire⁵ du français, qui se traduit par l'uniformité des contenus à

³ Mais il est aussi possible dans le cas d'un cours de grammaire couplé à un cours de communication (avec ainsi un curriculum de progression commun et parallèle), comme c'est souvent le cas en milieu universitaire au Japon, de séparer les deux composantes de notre démarche, le cours de grammaire privilégierait la composante de sensibilisation langagière sur lequel se fonderait parallèlement le cours de communication, dont le but serait ainsi tourné davantage vers la performance.

⁴ Véronique et al. (2009) affirment que « [la] mise en relief de l'effet de la L1 peut contribuer à une révision de la progression du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, conçu jusqu'à présent comme un référentiel indépendant des langues en présence, première ou seconde,... ». Beacco appuie cet avis : « cette différenciation des apprentissages attribuables à la langue première [...] devrait effectivement conduire à spécifier contextuellement les programmes, comme l'y invite le CECR lui-même » (2010 : 175).

⁵ Voir note 2.

enseigner des manuels publiés au Japon notamment sans tenir compte véritablement des avancées des travaux de didactique des langues. Sans remettre en cause le bien-fondé de cette démarche de contextualisation grammaticale, nous remarquons que les études en la matière (Véronique : 2009, par exemple) se cantonnent le plus souvent aux points grammaticaux sur lesquels se focalise la grammaire traditionnelle du FLE, délaissant d'autres aspects que nous mettrons en lumière ci-dessous (mais ce ne sont que quelques exemples).

Si nous sommes conscient que les recherches en acquisition des langues et les travaux de linguistique française ne peuvent que contribuer à l'établissement de meilleures grammaires contextualisées (mais pas seulement contextualisées d'ailleurs car les grammaires de FLE de portée universelle devraient aussi en bénéficier), et si nous ne nions justement pas que la L1 des apprenants peut aussi influencer l'acquisition des langues (cela nécessite bien entendu des recherches complémentaires en la matière), au stade actuel de notre démarche d'adaptation de la grammaire du FLE au contexte japonophone, nous n'insisterons pas davantage ici sur les recherches en acquisition des langues, pour nous concentrer particulièrement sur un autre aspect important de la vision de Beacco : celui des savoirs d'expérience et d'expertise des enseignants, qui reposent en partie sur des observations contrastives entre les structures de L1 et L2.

En effet, nous proposons en premier lieu d'adapter la grammaire du FLE aussi selon les modes d'expression de la L1, qui sont souvent à la base de ces savoirs. L'exemple de l'expression de l'état en est sans doute l'un des plus flagrants, mais nous verrons au paragraphe 6 d'autres exemples ayant trait au FLE. Beacco (2010 : 13) insiste entre autres sur les avantages que le FLE peut tirer de l'enseignement des savoirs d'expérience des enseignants méconnus parce qu'ils sont « peu légitimes et cantonnés dans la sphère du savoir-faire individuel non transmissible ». Il faudrait ajouter que ces savoirs obligent à une remise en cause du caractère universalisant des manuels de FLE tels que publiés en France, et dont les manuels japonais s'inspirent encore.

Malheureusement, comme Beacco l'admet (id : 26), les savoirs d'expertise des enseignants sont « facilement considérés comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures, sauf à être érigés en objet d'étude. » Il note que leur singularité et le caractère souvent intuitif de leur transmission globale amène à les percevoir comme des éléments fragmentaires. Il souligne aussi que, ces savoirs étant souvent tributaires des caractéristiques des situations éducatives, ils sont peu diffusés et peu pris en compte par les centres historiques français ou

francophones de la didactique des langues et des cultures à la différence de la didactique de l'anglais, langue étrangère plus polycentrique.

Beacco (id. : 39) préconise ainsi le recours à des descriptions du français locales et peu sollicitées. La didactique de la grammaire pourrait être améliorée au niveau du discours grammatical de l'enseignant, du manuel ou des grammaires scolaires en prenant compte des descriptions du français produites par les recherches récentes en linguistique française, en même temps que certaines des descriptions du français dans les grammaires locales, produits de l'expérience des enseignants, recourant parfois à des « formulations des descriptions de la langue cible en fonction de la culture métalinguistique des apprenants ». Il souligne que la pertinence de la description / explication pour l'apprentissage importe plus que sa rigueur théorique. Beacco propose ainsi de réviser les progressions des curriculums, le plus souvent établis en fonction de la difficulté relative supposée de leur apprentissage, en prenant en compte à la fois les recherches fondées sur l'expérience contrastive des enseignants (savoirs d'expertise), ainsi que celles en acquisition des langues (savoirs savants)⁶.

Sans ignorer l'importance d'une meilleure prise en compte des savoirs savants sur la grammaire, dans notre projet d'adaptation de la grammaire du FLE au contexte strictement japonophone, nous nous contentons à ce stade de mettre l'accent sur les savoirs d'expertise professionnelle, qui nous fournissent les quelques exemples, présentés ci-dessous, d'adaptations possibles du point de vue grammatical du FLE par rapport à L1.

5 Quelques exemples d'adaptations possibles de la grammaire du FLE

5.1 Exemples perçus à travers la grammaire française uniquement

Nous proposons ici de faire un distinguo entre les éléments de la langue qui, aujourd'hui négligés dans la grammaire du FLE, peuvent pourtant s'avérer véritablement utiles pour que le message communiqué le soit sans équivoque et avec succès d'une part (même si nous avons conscience du côté subjectif qu'une telle sélection implique parfois), et les autres éléments qui peuvent apparaître secondaires mais auxquels pourtant on fait une grande place dans les manuels actuels en raison de la

⁶ Beacco déplore ainsi le « double-déficit » dont souffre la didactique du français (2010 : 141). D'une part, les descriptions savantes du français, pourtant largement disponibles pour la didactique, sont sous-utilisées du fait de la prépondérance de la grammaire ordinaire, savoir banalisé, et d'autre part la didactique n'exploite pas suffisamment les savoirs d'expertise professionnelle du fait qu'ils sont confinés à des contextes spécifiques et délégitimés du fait de leur mode empirique de constitution.

priorité donnée à l'apprentissage des formes et à la grammaire ordinaire.

C'est ainsi que promouvoir l'expression de l'état à travers la structure « être + participe passé » nous paraît primordial⁷ dans la communication quotidienne par rapport à d'autres structures linguistiques auxquels on accorde traditionnellement bien plus d'importance dans la grammaire traditionnelle du français langue maternelle comme du FLE. En effet, la distinction entre énoncés d'action et d'état n'est généralement pas enseignée en tant que tel dans les cours de communication comme de grammaire au Japon, et ce alors que de nombreux enseignants en sont conscients et le déplorent (Nakamura, 2004).

La sensibilisation linguistique ici promue va de pair avec la sensibilisation langagière, elle-même couplée à la sensibilisation interculturelle. En effet, avec l'enseignement – apprentissage de la structure résultative « être + participe passé », nous visons à ce qu'un apprenant puisse réagir de manière appropriée face à un fait accompli et soudain, et qui souvent exprime une situation embarrassante, comme dans les exemples suivants pouvant survenir dans un hôtel : l'ampoule est cassée / grillée, la valise est fermée à clé, les données sont perdues, les toilettes sont bouchées, la vitre est brisée, ma chemise est tachée / le drap est déchiré / troué⁸. Or, on sait qu'il est plus difficile de s'exprimer dans une langue étrangère lors d'une situation embarrassante : il ne suffit pas de connaître les attitudes comportementales adaptées à la culture de l'autre, il convient aussi de pouvoir communiquer de manière linguistique adéquate.

Il apparaît ainsi que l'expression de l'état fort négligée en FLE est au moins toute aussi importante d'un point de vue communicationnel que ne le sont par exemple les points suivants que nous avons relevés dans la quasi totalité des grammaires et manuels de FLE publiés au Japon que nous avons observés et qui suivent plus ou moins les mêmes schémas directeurs, révélateurs aussi de l'obsession orthographique inhérente à la grammaire traditionnelle :

- l'accord en genre et en nombre du participe passé en fonction de l'auxiliaire employé dans les temps composés occupe encore une part importante du chapitre en

⁷ La fréquence des énoncés passifs tronqués (le plus souvent à sens résultatif) à l'oral (nous renvoyons aux travaux de Blanche-Benveniste, 2000), malgré les idées reçues sur le sujet, constitue un autre argument non négligeable en faveur de ce point de vue.

⁸ Remarquer le parallèle fréquent de toutes ces tournures, souvent considérées comme des prédicats adjectivaux relevant de l'apprentissage lexical dans les manuels de FLE, avec des tournures proprement verbales avec la forme en -te iru résultative en japonais, d'où l'importance de l'introduction de ce point grammatical de manière explicite dans les manuels, à notre avis, car les apprenants japonophones du FLE ne font que difficilement la relation entre ces deux structures.

question, ce qui tend à focaliser l'attention des apprenants davantage sur l'orthographe du participe passé que sur la formation du passé composé lui-même et entraîne des difficultés lors de la prise de parole en raison de l'abondance relative des règles d'accord. Or, pour la communication orale, ces règles semblent plutôt secondaires et la langue parlée quotidiennement par les locuteurs natifs du français n'y attache dans les faits que peu d'importance ;

- l'étude sémantique du pronom réfléchi dans le cadre des verbes pronominaux (distinctions entre sens réflexif, réciproque, etc.) occupe une part trop importante par rapport aux bénéfices communicatifs. Cette étude sémantique n'a de véritable intérêt que pour justifier l'accord du participe passé aux temps composés des verbes pronominaux. Les apprenants se demandent très souvent à quoi sert un verbe pronominal et il est extrêmement complexe d'en justifier l'existence en recourant à des concepts linguistiques que l'apprenant (et l'enseignant) ne maîtrise(nt) pas forcément. Or, l'apprentissage des verbes pronominaux peut se faire en grande partie lexicalement en comparaison de leur équivalent lexical en japonais (nombre de verbes pronominaux correspondent logiquement à des verbes intransitifs japonais qui n'ont rien de pronominaux puisque la voix pronominale n'existe pas en japonais) ;

- la place de l'adjectif qualificatif au sein du groupe nominal continue de faire l'objet d'explications dérisoires et contradictoires car elles ne permettent justement pas de distinguer ce qu'est un adjectif court d'un adjectif long, concept de longueur sur lequel repose le plus souvent ce paragraphe dans les grammaires publiées au Japon ;

- on peut sans doute se passer du mode subjonctif en première année de FLE d'autant plus que les locuteurs natifs du français omettent souvent à l'oral ce mode dans des expressions où il est pourtant obligatoire. A ce titre, le conditionnel présent paraît plus intéressant à enseigner préalablement car on ne peut s'en passer pour exprimer la condition et aussi l'expression de la politesse, actes de langage plus essentiels à manier que la connaissance du subjonctif au niveau débutant ;

- l'enseignement des pronoms relatifs répond plus à une logique grammaticale française, se bornant aux explications devant mener au choix adéquat du pronom relatif, et négligeant l'emploi des temps dans la subordonnée relative, alors qu'il diffère du japonais et donne lieu à de nombreuses erreurs chez les apprenants japonophones ;

- plutôt que la traditionnelle distinction de plusieurs groupes de conjugaison sur des critères morphologiques, il paraît plus intéressant de faire une distinction entre verbes pronominaux et non pronominaux en FLE car la sémantique « forme pronominale vs

forme non pronominale » apparaît primordiale dans l'édification du message communicationnel, à la lumière de ses conséquences sur plusieurs autres aspects de la grammaire du FLE : choix des auxiliaires aux temps composés, relation entre verbes pronominaux et expression de l'état propice à la mise en relation entre verbes pronominaux en français et verbes momentanés en japonais.

Il ne s'agit pas de nier l'importance de ces quelques points grammaticaux énumérés ici et de les éliminer des cursus des cours de communication et de grammaire, mais plutôt d'affirmer l'importance que revêtent les autres points sur lesquels nous avons insisté dans ce paragraphe. La didactique de la grammaire du FLE a tout avantage à explorer l'instauration de ponts linguistiques entre les structures de L1 et L2. Il s'agit de remettre au centre du FLE le sens des structures linguistiques comme pourvoyeuses de messages linguistiques en vue de la communication, et non pas simplement de transmettre un apprentissage du FLE qui demeure à l'heure actuelle majoritairement morphologique à partir de la L2. C'est aussi le message que veut transmettre l'apprenant de sa L1 en L2 qui devrait davantage servir à introduire la morphologie du français, et non pas seulement l'inverse comme c'est encore trop souvent le cas dans les manuels de FLE publiés au Japon, en particulier.

5.2 Exemples perçus à partir de la langue japonaise

À la suite de 5.1., nous pouvons envisager d'autres points à introduire dans les manuels, inspirés des modes d'expression de la langue japonaise. Nous nous contenterons juste de quelques points correspondant en fait à des demandes d'apprenants durant nos classes. En effet, il n'est pas du tout rare que nos apprenants nous demandent comment rendre en français telle expression ou structure grammaticale qu'ils pensent n'avoir jamais abordée en classe alors qu'ils possèdent déjà les moyens linguistiques pour les exprimer en L2, ce qui peut paraître paradoxal en premier lieu. Nous citerons par exemple :

- la forme en *-te aru* exprimant l'état : alors que les apprenants avaient appris le passif en français, ils ne faisaient pas le rapport entre la forme en *-te aru* (résultatif des verbes transitifs en principe) et celle en *-te iru* (résultatif des verbes intransitifs en principe) et leur équivalent résultatif possible « être + participe passé » en français, ce qui bloquait apparemment son expression en FLE ;

- la structure *shiyōu to suru* : cette expression qui traduit l'effort ou l'action qu'on va faire et qui est grammaticalisée en japonais relève plutôt de la connaissance du vocabulaire en français (s'efforcer de, essayer de, tenter de, être sur le point de), mais le

rapport entre les deux structures singulièrement différentes en L1 et L2 peut expliquer qu'elle ne viennent pas à l'esprit de l'apprenant même si ce vocabulaire est connu ;

- l'emploi des formes verbales temporelles et aspectuelles est très différent en japonais. En japonais, le choix de la forme verbale dans la subordonnée est souvent fonction de celui du verbe principal, ou dans d'autres cas il y a neutralisation aspecto-temporelle. Or, en première année de FLE, on enseigne les temps comme s'il allait de soi que leur emploi vaut en principale comme en subordonnée, provoquant des interférences quant à l'emploi des temps en principale et en subordonnée en français ;

- l'emploi des expressions de quantité telles que *un sachet de*, *une paire de*, *un bouquet de*, *une boîte de*, *une tasse de*, *un verre de*, etc. peut être rapproché du système des spécificateurs numériques du japonais et en faciliter l'apprentissage occasionnellement ;

- le subjonctif, en dehors des problèmes de mémorisation des paradigmes verbaux, s'explique très bien par rapport aux expressions japonaises dans des contextes donnés. Alors que souvent l'apprentissage du subjonctif se fait à partir d'expressions déclencheuses telles que « il faut que » ou « je veux que », on peut approfondir et ancrer plus durablement les emplois du subjonctif en faisant la liaison avec les expressions japonaises correspondantes dont la structure pourtant fort éloignée du français véhicule le même sens à communiquer. En d'autres termes, il s'agit d'enseigner le type d'expressions en japonais susceptibles d'entraîner en français l'emploi d'une tournure au subjonctif.

L'un des facteurs de réorganisation devrait être aussi la présentation de choix linguistiques disponibles pour l'apprenant. La grammaire ne devrait pas apparaître comme une liste de choix permis ou interdits, mais comme un choix entre plusieurs possibilités d'expression. Et pourtant, la grammaire est le plus souvent synonyme d'obligation. Mettre en rapport deux langues aussi différentes que le français et le japonais, où formes et structures grammaticales ne peuvent se correspondre parfaitement à tout point de vue, devrait permettre justement de développer cet aspect de la grammaire dans une grammaire contextualisée du FLE.

Dans une telle optique, l'enseignement du français pourrait non plus se faire uniquement à partir de la morphologie française, mais en mariant cette exigence-ci à la sémantique de l'expression de l'apprenant en L1. Il s'agit ainsi d'enseigner ce que l'apprenant souhaiterait dire dans sa L1 comme dans sa L2 par des rapprochements judicieux entre les deux langues, rapprochements qui ne se limitent pas qu'à une simple

comparaison des structures linguistiques.

6 Conclusion

A travers cet article, nous avons mis en évidence certaines possibilités didactiques d'adaptation de la grammaire du FLE, dont l'enseignement demeure à bien des égards tributaire et prisonnier de la vision traditionnelle qu'en ont encore bon nombre d'enseignants et d'éditeurs qui se contentent, sans en être forcément conscients, de reproduire les modèles éducatifs qu'ils ont eux-mêmes appris quand ils étaient apprenants de la grammaire du français, et ce qu'ils soient apprenants du français en tant que langue maternelle ou en tant que langue étrangère, puisque la grammaire du FLE est héritière de celle du FLM.

Si la mode n'est plus véritablement aux études grammaticales en FLE et que l'intérêt des didacticiens aujourd'hui se porte davantage sur les aspects culturels du FLE (la culture française servant ici de faire valoir de la langue française) et les enjeux interculturels que cela implique, ou encore sur les aspects institutionnels du FLE (adaptation du CECRL au contexte local et enjeux relatifs à la place du français dans le système éducatif local), le CECRL se présente pourtant comme un outil très ouvert qui devrait permettre justement de favoriser cette contextualisation de la grammaire du FLE aux environnements éducatifs locaux.

Le CECRL lui-même invite à l'introduction de la L1 dans l'apprentissage de la L2 dans un souci de sensibilisation aux différences entre les deux langues, maternelle et cible. C'est d'autant plus désirable que les faits montrent que les apprenants font le plus souvent référence à une langue déjà connue, si possible proche de la L2 objet de leur apprentissage (chez les japonophones, cette langue de référence est le plus souvent l'anglais), alors que malheureusement ils sont loin de la maîtriser, ce qui peut les induire en erreur quant à l'apprentissage du FLE. Et dans le cadre de la sensibilisation langagière, il est très utile d'utiliser le japonais comme langue de référence, occasion de mieux connaître le fonctionnement du français tout en (re-)découvrant celui de sa langue maternelle souvent inconscient chez l'apprenant. C'est justement à ce titre qu'un autre regard sur la grammaire et sa présentation pédagogique se justifie, l'obstacle le plus important pour l'adaptation de la grammaire du FLE demeurant justement l'attachement conscient ou inconscient à la tradition grammaticale française chez les acteurs du FLE.

Références

- Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Besse H. (2000). *Proposition pour une typologie des méthodes de langue*. Thèse de doctorat, Université de Paris VIII.
- Blanche-Benveniste C. (2000). Analyse de deux types du passif, Le passif. *Etudes Romanes* 45, 303-320. Copenhague : Museum Tusculanum Press.
- Borodankova O. (2002). Le défi de l'interculturalité. Nouvelles orientations du rôle et de la formation des enseignants. Université Pédagogique de Tallin : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique2/interculturalite.pdf>>, le 25/05/2013.
- Candelier M. (2003). *Janua linguarum – la porte des langues*, Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.
- Coste D. (2007). Le cadre européen commun de référence des langues, contextualisation et / ou standardisation : <http://francparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#coste>, le 12/05/2011.
- Delbarre F. (2010a). Nécessité de contextualisation des manuels publiés au Japon – Une étude de cas : l'expression de l'état. *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 146-166.
- Delbarre F. (2010b). Enquête sur la connaissance du concept de l'état en français chez des étudiants japonophones du français. *Revue japonaise de didactique du français*, 5-1, 219-235.
- Delbarre F. (2012). *Pour la contextualisation de la grammaire du FLE : exemple de l'expression de l'état*. Thèse de doctorat, Université de Kyôto.
- Ellis R. (2002). Place of Grammar Instruction in L2 Curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (éds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms, ESL and Applied linguistics Professional Series*, 17-33. Londres : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Fenner A.-B. & al (2002), *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Goullier F. (2006), *Faut-il appliquer le CECRL ?* Podcast de la conférence sur : <<http://crdp.ac-dijon.fr/Faut-il-appliquer-le-Cadre.html>>, le 10/02/2012.
- Grégoire R. (1997). La sémantique grammaticale et l'enseignement. *La structuration conceptuelle du langage*, Bibliothèque des Cahiers de l'Institut Linguistique de

Louvain, 86, 83-101. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Lemeunier-Quéré M. (2004) : *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat* :

<http://francparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm> (le 10/02/2012).

Nakamura K. (2004). *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*.

Tokyo : Surugadai-Shuppansha.

Véronique D. Et al. (2009). *L'acquisition du français langue étrangère*. Paris : Didier.

La perspective actionnelle comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage du français sur objectif spécifique : le cas d'une démonstration culinaire

TSAI Chien-wen

(Université Nationale d'Hôtellerie et de Tourisme de Kaohsiung)

Résumé

L'émergence de la perspective actionnelle, la conception de l'apprentissage développée dans le CECR, peut porter des réflexions sur l'enseignement aux publics spécifiques. Cet article a pour objectif de montrer de quelle manière la perspective actionnelle peut être intégrée dans l'enseignement du FOS et favoriser la formation en FOS. Il présente et analyse à cet effet un cas réel : un extrait de cours de démonstration culinaire en FOS de la cuisine.

The action-oriented approach, learning conception of the CEFR, could foster some reflections on language teaching for specific purposes. In this paper, we try to examine how the action-oriented approach could be integrated into French for specific purposes (FSP) program and contribute to FSP learning. We also present and analyse, according to concepts of action-oriented approach, an extract of french culinary demonstration class.

Mots-clés

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), perspective actionnelle, français sur objectif spécifique (FOS), démonstration culinaire, activités langagières.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), action-oriented approach, French for specific purposes, culinary demonstration, language activities.

1 Introduction

Promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹ (désormais CECR), la perspective actionnelle fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières. Les usagers d'une langue (et les apprenants) sont « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)

¹ Conseil de l'Europe (2000).

dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »². La notion de tâche renvoie à une unité d'action finalisée. Elle peut mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières. L'apport du CECR, pour la pratique quotidienne de l'enseignement des langues et l'amélioration de la compétence de la communication des apprenants, a suscité beaucoup de discussions.

En raison de l'expansion de la mobilité internationale des professionnels et étudiants, les demandes de formation linguistique avec des objectifs d'apprentissage précis sont de plus en plus nombreuses. La langue française, un outil dynamique permettant d'accéder aux spécialités d'une France qui évolue sur la base de son héritage, attire toujours des étudiants et professionnels étrangers qui souhaitent étendre la sphère de leurs connaissances ou perfectionner leurs techniques spécialisées. Il est nécessaire d'élaborer des programmes d'enseignement différents de ceux qui priment dans un enseignement généraliste. Ces publics, généralement adultes, réclament des formations en français sur objectif spécifique (désormais FOS), souvent à court terme, plus ciblées et orientées vers des objectifs universitaires ou professionnels.

L'émergence de la perspective actionnelle, dans laquelle les compétences sont définies en termes de « savoir, savoir-faire et attitudes que l'utilisateur se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de la communication [...] dans les divers contextes de la vie sociale »³, peut être utile à différentes étapes pour l'enseignement aux publics spécifiques. Dans le cadre de la mise au point d'un programme de FOS, la conception de la perspective actionnelle pourrait servir à analyser des besoins d'apprentissage, à fixer des objectifs, à élaborer un matériel pédagogique et ainsi de suite.

L'objectif de cet article est de montrer de quelle manière la perspective actionnelle peut être intégrée dans l'enseignement du FOS et favoriser par conséquent la formation en FOS. Dans un premier temps, il se propose de montrer l'apport du FOS pour l'enseignement du français à des publics spécifiques et l'intégration de quelques notions essentielles du CECR dans l'enseignement du FOS. Dans la partie suivante de l'article (4 et 5), nous allons présenter un cas réel, le FOS de la cuisine destiné aux futurs professionnels, et analyser un extrait de données collectées d'un cours de démonstration culinaire à l'aide des notions précédemment évoquées.

² CECR Guide, p. 15.

³ CECR Avertissement 2, p. 5.

2 L'apport du FOS pour l'enseignement du français à des publics spécifiques

La première section sera consacrée à montrer l'évolution de la « langue de spécialité » au FOS (2.1) et la deuxième à examiner l'élaboration des programmes de formation en FOS (2.2).

2.1 L'évolution de la « langue de spécialité » au FOS

Sur le terrain de la didactique des langues, l'enseignement d'une langue de spécialité, destiné à « des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire » (Mangiante & Parpette, 2004 : 16) n'est pas une nouveauté. La langue de spécialité, parfois difficile à comprendre pour un non initié, s'emploie « au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances » (Lerat, 1995 : 21) dans un domaine spécialisé (médical, juridique, etc.) ou dans une branche d'activité professionnelle (les affaires, le tourisme, etc.). Traditionnellement, on mettait l'accent sur ses caractéristiques lexicales, mais ses particularités grammaticales, textuelles ou orales étaient également étudiées. Carras et al. (2007 : 16-18) présentent un bref résumé sur l'évolution des définitions de « langue (française) de spécialité »⁴. Dans le cadre didactique, Challe (2002) propose une réflexion méthodologique et des conseils pratiques d'enseignement du Français de spécialité.

À l'heure actuelle, en tenant compte de la relation entre la formation et les besoins des apprenants, c'est la dénomination Français sur Objectif Spécifique (FOS) qui est le plus souvent employée dans l'enseignement du français à des publics spécifiques. Par rapport au Français de spécialité, qui couvre un objectif moins précis d'une discipline ou d'une branche professionnelle, le FOS « travaille au cas par cas [...] en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante & Parpette, 2004 : 16) dans un laps de temps limité.

Ces deux types de démarches s'inscrivent dans une logique différente. Dans le cas du Français de spécialité, il s'agit plutôt d'« une offre de formation plus exhaustive, moins urgente, couvrant l'ensemble des situations de communication d'un domaine

⁴ Voir aussi Olmo Cazevielle (2008 : 197-198) sur ce sujet.

spécialisé » (Mangiante, 2007 : 130). En revanche, dans le cas du FOS, on est face à une « demande » de formation précise et destinée à un public clairement identifié.

Le présent article se situe dans l’optique du FOS. D’après les définitions de Mangiante & Parpette (2004: 16-19), Carras et al. (2007) ainsi que Mangiante (2004, 2007, 2008 : 84-86), nous essayons de résumer les différences entre le Français de spécialité et le FOS de la manière suivant :

Dénomination	Logique de formation	Objectif	Durée	Matériel	Évaluation
Français de spécialité	Offre	Flou, plus large couvrant un domaine	À moyen ou long terme	Existant (insuffisant dans certains domaines)	Interne au programme de formation
FOS	Demande	Précis	À court terme	À élaborer	Extérieure au programme

Tableau 1 : Différences entre le Français de spécialité et le FOS

2.2 L’élaboration des programmes de formation en FOS

En considération du caractère très spécifique de chaque programme du FOS, il est assez difficile d’avoir recours à du matériel pédagogique existant sur le marché. L’enseignant ou le concepteur d’une formation en FOS a souvent besoin d’élaborer un programme adapté à chaque demande de formation.

Les demandes de formations du FOS présentent quelques points en commun tels que (Carras et al., 2007 : 15) :

- une demande précise, qui implique des besoins et des attentes, en lien étroit avec le terrain d’exercice de l’activité ;
- un public spécialisé ;
- un lien étroit avec un objectif de sortie ;
- une demande qui peut être évolutive ;
- de fortes contraintes de temps.

Afin de sélectionner les contenus à enseigner et d'élaborer un programme de FOS, la prise en compte de ces particularités est incontournable. La démarche de conception de programme comporte plusieurs étapes (Mangiante & Parpette, 2004 : 7-9, Carras et al., 2007 : 23-43):

- identification de la demande de formation ;
- analyse du public et des besoins ;
- collecte des données ;
- analyse des données ;
- élaboration des activités ;
- autonomisation des apprenants ;
- évaluation.

Il faut noter que, même si le but est très différent, le processus ci-dessus pourrait servir à l'élaboration des référentiels⁵ (ou « descriptions des niveaux de référence »⁶) de compétences langagières du monde professionnel (Mangiante, 2007, 2008). Elle s'avère de plus en plus nécessaire en raison de l'évolution du marché de l'emploi.

3 Le FOS et la perspective actionnelle

Nous allons présenter la notion de compétence (3.1), le lien entre formation linguistique et formation professionnelle (3.2) ainsi qu'une réflexion sur la différence culturelle.

3.1 La notion de compétence(s) et compétence(s) partielle(s) dans le CECR, et le FOS

La didactique des langues n'a que rarement pris en compte l'action dans sa complexité. Mais les activités langagières ne concernent pas seulement l'interaction verbale. Elles sont souvent accompagnées d'autres activités intervenant dans l'action. La perspective actionnelle du CECR et le recours à la notion de tâche viennent modifier cet état de fait (Coste, 2009 : 16).

⁵ Selon Mangiante (2007 : 132), « un référentiel est une sorte d'inventaire de conditions à satisfaire en regard d'une attente globale ». Voir également la définition de ce terme dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2008).

⁶ Cette dénomination est plus souvent utilisée en français (voir « Glossaire des termes du CECR », Gautherot, 2009 : 185).

En considération de la complexité des activités communicatives, le CECR⁷ recense et précise l'ensemble des compétences en question en les distinguant entre compétences individuelles et compétences communicatives langagières :

(1) Les compétences générales :

- Savoir (connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle) ;
- Aptitudes et savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels) ;
- Savoir-être (attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de la personnalité) ;
- Savoir apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et à la découverte).

(2) Les compétences communicatives langagières :

- Compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique) ;
- Compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent) ;
- Compétence pragmatique (compétence discursive, fonctionnelle et des schémas interactionnels et transactionnels).

En ce qui concerne le FOS, les compétences générales sont celles à acquérir ou déjà acquises pour mener à bien l'apprentissage de la communication professionnelle. La formation linguistique doit être considérée comme une des parties de la formation professionnelle. D'une manière générale, les compétences communicatives langagières sont la plupart du temps utilisées simultanément (même si elles peuvent être très inégalement développées chez un même apprenant). La division (en trois catégories) permet de prendre conscience de ce qu'il est utile d'acquérir pour rendre la communication efficace.

Quant aux compétences partielles⁸, il s'agit d'« une connaissance réduite de la langue » à l'instar d'un développement préférentiel de certaines activités langagières (compréhension orale, production écrite, etc.). Elles sont fréquemment liées à un objectif fonctionnel défini ou à un temps disponible limité pour l'apprentissage d'une

⁷ 2.1.1 et 2.1.2 p.16-18, 5.1 et 5.2 p.81-101.

⁸ CECR 6.1.3.4 p.106.

langue. Dans certaines formations FOS, en raison de la précision de l'objectif et la contrainte temporelle, l'oral est souvent traité en priorité. Mais l'apprentissage d'un français partiel et très orienté vers la pratique professionnelle ne peut pas être « considéré comme l'aboutissement ultime de la formation linguistique » (Létendard-Mulder, 2007 : 169) de l'apprenant.

3.2 Une formation à l'agir social

En lien direct avec un objectif de sortie, concevoir une formation en FOS implique de tenir compte des aspects langagiers et techniques liés à la profession. Autrement dit, les publics concernés ont besoin à la fois d'une formation linguistique et d'une formation professionnelle. Comme l'explique Puren (2009 : 156), il faut pratiquer un enseignement en FOS, « non pas seulement comme une formation à un outil langagier de communication et d'action, [...] mais comme une partie intégrante de la formation à l'agir social professionnel ».

3.3 Une prise en compte de la différence culturelle

La compétence culturelle, essentiellement implicite, présente souvent des difficultés d'apprentissage dans l'enseignement des langues-cultures étrangères, car elle n'appartient pas forcément au savoir antérieur de l'apprenant. Cependant, elle est indispensable pour réussir une communication interculturelle ou pour gérer efficacement des situations de malentendus culturels. Il faut garder en mémoire que l'idée n'est en aucun cas de formater des apprenants à un nouveau mode culturel, mais de les sensibiliser aux similitudes et différences entre leur langue et celle de la langue cible. En d'autres termes, l'acquisition de la compétence culturelle doit contribuer à une prise de conscience interculturelle⁹.

Cette considération semble particulièrement importante en FOS. Carras et al. (2007: 7) définissent le FOS dans leur introduction de la façon suivante :

« Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. »

⁹ CECR 4. p. 40.

Selon cette définition, le public concerné (futur étudiant ou professionnel) pratique, souvent immédiatement après (ou pendant) la formation, la langue cible dans une situation exolingue (avec des interlocuteurs natifs tels que professeurs, collègues, clients, etc.). Une prise de conscience de la différence culturelle s'avère nécessaire pour éviter certains malentendus et faciliter ainsi la communication.

En ce qui concerne les apprenants asiatiques, à part les difficultés linguistiques et culturelles, Robert (2009 : 138) indique en particulier que la spécificité¹⁰ de leurs habitudes d'apprentissage est souvent méconnue des enseignants. Le programme de formation en FOS devrait tenir compte de toutes ces variations.

4 FOS de la cuisine

L'expérience menée auprès des étudiants¹¹ en arts culinaires occidentaux, qui apprennent le français et souhaitent en particulier acquérir des connaissances en français de la cuisine pour pouvoir comprendre un cours de démonstration culinaire ou échanger avec un professionnel francophone lors d'un stage, nous a permis d'introduire une nouvelle orientation du FOS, celle du FOS de la cuisine destiné aux apprenants sinophones à Taiwan.

Nous allons présenter dans cette partie une analyse des besoins en FOS de la cuisine (4.1), la spécialité du français de la cuisine (4.2), ainsi que les activités communicatives et les niveaux de compétence dans un cours de démonstration culinaire selon le CECR (4.3).

4.1 Le besoin d'apprentissage en FOS de la cuisine

La gastronomie est estimée comme un des principaux marqueurs de l'identité culturelle française (Tsai, 2012b). Pour un étudiant en arts culinaires occidentaux, l'apprentissage de la cuisine française est indispensable en raison de son prestige mondial. Ces dernières années, nous pouvons constater une augmentation considérable du nombre¹² des Taiwanais (étudiants et ceux qui envisagent de changer de métier) qui

¹⁰ Écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication, peu de participation, malaise devant l'interaction, etc. (*Ibid.*).

¹¹ Les étudiants en deuxième (60 heures de français, cours obligatoire) et quatrième (30 heures de français de la restauration et 30 heures de français de l'art culinaire, cours optionnels) année universitaire. Ils n'ont pas de cours en troisième année à cause d'un stage professionnel nécessaire pour valider le diplôme. Ceux en quatrième année, après le stage, souhaitent particulièrement un perfectionnement en français orienté vers leur domaine (Tsai, 2012a : 81-82).

¹² En réalité, la plupart d'entre eux s'inscrivent tout d'abord dans un centre linguistique pour acquérir une compétence communicative suffisante. Il est difficile de donner un chiffre exact. Nous pourrions effectuer

sont partis ou souhaitent partir en France afin d'apprendre des techniques culinaires professionnelles (art de la table, pâtisserie, boulangerie, etc.) pendant une période plus ou moins longue. Ils suivent généralement quelques mois de formation intensive en français avant le départ. Dans les universités de l'hôtellerie et du tourisme, des cours de français sont systématiquement présentés. Faut de programme dédié au français de spécialité, il s'agit dans la plupart des cas d'un enseignement de français général¹³.

D'autre part, en raison des nombreux échanges entre la France et Taiwan dans le domaine gastronomique, culinaire et œnologique, le personnel des métiers de la restauration (cuisine française), notamment les cuisiniers (du chef à l'assistant) et les sommeliers, travaillent de plus en plus souvent avec des spécialistes français. La connaissance du français de la cuisine et de l'œnologie favoriserait le partage de savoir-faire professionnel.

Comme nous l'avons indiqué précédemment (2.2.), il est assez difficile d'adapter un matériel sur le marché pour une formation en FOS. La majorité des cours et manuels de « français de spécialité » (« Français des affaires », « Français du tourisme », « Français du droit », etc.) proposés sur le marché ne peuvent pas répondre à une demande précise. Concernant le cas du FOS de la cuisine, soit il est intégré dans une méthode du tourisme¹⁴ ou de l'hôtellerie-restauration¹⁵, soit il est réduit à quelques composantes¹⁶.

4.2 Spécialité du français de la cuisine

L'art culinaire, regroupant les principes appliqués à la cuisine, passe aussi bien par les techniques que par la connaissance. Les cuisiniers et les restaurateurs ont leur propre façon de parler (avec le vocabulaire et les caractéristiques discursives spécialisés). Alexandre Dumas père (1802-1870), un fin gourmet très connu, passe déjà de longs mois à la rédaction d'un monumental *Grand Dictionnaire de Cuisine*¹⁷ avant sa mort. À l'heure actuelle, c'est *Le grand Larousse gastronomique*. (1938/2012) qui est considéré comme un ouvrage de référence en la matière.

En ce qui concerne le lexique spécialisé, il est souvent classé en trois catégories :

un recensement auprès des établissements concernés (Ecole Grégoire-Ferrandi, Lenôtre, Le Cordon Bleu, etc.).

¹³ Pour la relation entre le FOS et le français général, voir Mangiante & Parpette (2004: 153-155).

¹⁴ *Tourisme.com* (CLE International, 2004).

¹⁵ *Hôtellerie-restauration.com* (CLE International, 2006).

¹⁶ *Rue Mouffetard* (CIDEB, 2005). Publié en Italie, il présente surtout les lexiques spécialisés (certains sont rarement utilisés en France) par thème, les recettes des plats simples, ainsi que la connaissance culturelle.

¹⁷ Paru en 1873, il est considéré comme un grand classique de la gastronomie.

les ingrédients, les ustensiles et les techniques. Chaque catégorie peut comprendre plusieurs sous-catégories. À cause de la quantité considérable des mots à retenir, l'apprentissage n'est pas facile. Tréville et Duquette (1996 : 65-67) proposent un apprentissage « en liste » et « en contexte » qui favorise la mémorisation des mots. Cavalla et al. (2009 : 36-37) nous montrent l'importance de la répétition dans l'apprentissage lexical.

Les principaux domaines de communication, en relation à l'apprentissage du français de la cuisine, sont les suivants : une école culinaire dans un pays francophone (domaine éducatif) ou une cuisine professionnelle (domaine professionnel). Nous avons observé les situations de communication inhérentes à la pratique du travail concerné en milieu d'apprentissage culinaire (école culinaire) et de réalisation culinaire (cuisine professionnelle).

En milieu d'apprentissage, l'apprenant suit des cours de démonstration culinaire (face à face, sur internet ou en vidéo), échange avec un professeur, lit une recette de cuisine ou une liste d'ingrédients et ainsi de suite. En milieu de réalisation, il échange avec des collègues ou un personnel de la salle. Ces échanges concernent aussi bien la compréhension orale et écrite que l'interaction orale.

D'après le résultat de nos recherches¹⁸, les étudiants futurs professionnels de la cuisine manifestent un souhait d'apprendre le français dans des situations de communication auxquelles ils seront confrontés ultérieurement, dans leur activité professionnelle.

4.3 Les activités communicatives et les niveaux de compétence dans un cours de démonstration culinaire selon le CECR

Dans un cours de démonstration culinaire, les étudiants, qui ont obtenu une recette ou une liste d'ingrédients la veille ou le jour même, observent la préparation des plats d'un professeur-chef de cuisine. Le cours se déroule dans une salle de cuisine professionnelle et peut être suivi d'une réalisation (en groupe) par les étudiants dans une autre cuisine collective professionnelle, sous l'œil et les conseils avisés du professeur.

Pendant la démonstration, le professeur, aidé par deux ou trois assistants, présente en premier lieu des ingrédients et une mise en place des plats. Il prépare les plats en expliquant aux étudiants les techniques et la connaissance culturelle concernées avec des termes spécifiques de la cuisine. Il échange avec les étudiants (souvent sous forme

¹⁸ Tsai (2012a : 85-86).

de questions-réponses). Le niveau de langue est relativement simplifié (constructions syntaxiques limitées, répétitions, débit de parole ralenti, etc.).

À partir des descriptions du CECR¹⁹ et de Rosen & Reinhardt (2010 : 46), nous pouvons dégager les activités communicatives d'un cours de démonstration culinaire dans le tableau suivant :

Réception/compréhension orale visuelle et gestuelle	Présentation des ingrédients et démonstration du professeur
Réception écrite	Recette
Production/expression orale	Demande d'une précision ou d'explication
Interaction orale	Echange avec le professeur (sous forme de questions-réponses)

Tableau 2 : Les activités communicatives d'un cours de démonstration culinaire

Nous pouvons constater que l'oral est traité en priorité. Même si on ne peut pas établir une distinction stricte entre l'oral et écrit, en considération de la contrainte temporelle, l'acquisition des compétences orales est prioritaire dans un premier temps.

Concernant les niveaux de compétence²⁰, le cours de démonstration culinaire se situe entre A2 (intermédiaire ou de survie) et B1 (niveau seuil). Un professeur de formation en FOS de la cuisine peut utiliser le tableau suivant pour réfléchir à la progression qu'il souhaite suivre dans sa classe de langue ou pour évaluer les niveaux de compétences des apprenants.

¹⁹ CECR 2.1.3 p.18.

²⁰ CECR 3.3 p.25-27, Goullier (2006 : 37-41).

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Interaction orale
A2	Peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui le concerne de très près.	Peut lire des textes courts très simples.	Peut utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	Peut communiquer lors de tâches simples et habituellement ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiaires.
B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé. Peut comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail.	Peut articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements. Peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets.	Peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiaires ou d'intérêt personnel ou qui concerne la vie quotidienne.

Tableau 3 : Niveaux de compétences linguistiques dans un cours de démonstration culinaire

5 Exemple d'un extrait de cours de démonstration culinaire

À l'aide d'un extrait de cours de démonstration culinaire²¹ (voir en annexe), nous allons analyser les contenus d'apprentissage en FOS de la cuisine (5.1) et proposer quelques activités pédagogiques favorisant l'acquisition des compétences communicatives en question (5.2).

²¹ Enregistrée le 2 déc. 2011 à l'Université Nationale d'Hôtellerie et de Tourisme de Kaohsiung (à Taiwan) pour une durée de 150 min, cette démonstration, accompagnée d'une interprétation consécutive, a été faite par le Chef Philippe Clergue du Cordon Bleu lors d'une conférence de l'art culinaire.

5.1 Analyse des contenus d'apprentissage

Selon le CECR, les compétences langagières sont divisées en trois types de compétences (linguistique, socioculturelle et pragmatique). Dans cet extrait de démonstration, le professeur-chef de cuisine enseigne aux étudiants les techniques et la connaissance culturelle de la gastronomie (la différence entre un magret de canard et un filet de canard, les principales régions productrices de foie gras en France, etc.) pour réussir une préparation de magret de canard.

Nous allons analyser ses composantes linguistiques et présenter les composantes sociolinguistiques et pragmatiques liées à la démonstration culinaire dans les sections suivantes.

5.1.1 Composantes linguistiques

Les termes de cuisine peuvent être regroupés en trois catégories (tableau suivant). La classification des termes spécialisés a pour objectif de faciliter une mémorisation systématique. Les termes doivent être assortis d'une définition, qui peut être traduite en langue maternelle pour une meilleure compréhension, précise et professionnellement correcte à l'aide d'un dictionnaire de spécialité monolingue²².

Lexique de la cuisine	Ingrédients	magret de canard, filet de canard, foie gras, matière grasse, miel d'acacia, piment
	Ustensiles	pince, fourchette
	Techniques	gaver, (laisser) fondre, caraméliser, quadriller, assaisonner, mariner (marinade), colorer, piquer, filmer

Tableau 4 : Classification des mots spécialisés de la cuisine

En ce qui concerne les repères grammaticaux dans cet extrait, mais aussi dans la plupart des démonstrations culinaires, ils sont relativement restreints par rapport aux discours non spécialisés. Carras et al. (2007 : 29) les définissent en termes de « structures syntaxiques récurrentes » de certains discours spécialisés. Le nombre de temps utilisés est limité au présent, au futur proche et au passé composé. Les pronoms relatifs, COD et COI sont fréquemment employés pour présenter les ingrédients ou expliquer les techniques culinaires. D'une manière générale, le niveau des notions grammaticales dans un cours de démonstration culinaire dépasse rarement le niveau

²² Il existe de nombreuses publications sur le marché, entre autres, *Le grand Larousse gastronomique* (cité précédemment) et *Les mots de la cuisine et de la table* (1990).

débutant²³ en FLE. Il est important d'adapter les contenus d'enseignement aux besoins des apprenants.

5.1.2 Composantes socioculturelles et pragmatiques

La compétence linguistique (lexicale et grammaticale) est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens. Elle est à croiser avec les compétences sociolinguistiques (règle de politesse, expressions qui marquent les relations sociales, etc.) et pragmatiques (utilisation fonctionnelle des ressources de la langue).

Dans cet extrait, on ne peut pas trouver beaucoup de composantes sociolinguistiques et pragmatiques en raison de sa durée. Nous allons les dégager en élargissant notre recherche.

5.2 L'élaboration des activités pédagogiques

La réception/compréhension orale et l'interaction orale sont les principales compétences linguistiques visées dans un cours de démonstration culinaire.

D'après le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (p.42), « apprendre à comprendre un document sonore » revient à apprendre aux apprenants à utiliser leurs connaissances, à distinguer les sons mais surtout à utiliser des stratégies d'écoute (repérer les mots-clés, les composantes de la situation de communication). On peut comprendre plus de choses que ce que l'on peut produire dans une langue étrangère, mais la compréhension orale demande toujours des activités complexes (Tagliante, 2006 : 99). Nous proposons deux possibilités d'activités pédagogiques dans la partie suivante.

Nous pouvons demander aux apprenants, par exemple, de s'exercer à la prise de notes des termes de la cuisine (ingrédients, ustensiles et techniques) pendant un extrait de démonstration culinaire enregistrée (compréhension orale niveau A2-B1). À partir de leurs notes, ils peuvent rédiger une liste de termes classifiés ou une fiche des techniques. Il existe souvent plusieurs versions de préparation pour un plat. Les apprenants pourraient regarder les différents types de démonstration et indiquer les différences. Il faut noter aussi que la capacité de compréhension orale peut être favorisée par des connaissances antérieures (ou des « schèmes », voir Cornaire & Germain, 1998 : 89) des apprenants.

La compétence interactionnelle recouvre celle de compréhension et de production. Les apprenants peuvent être invités à présenter une brève démonstration culinaire

²³ La quasi-totalité des composantes grammaticales de cet extrait sont comprises dans le *Festival 1* (CLE International, 2005, p. 5-6), destiné aux apprenants adultes débutants.

simulée, avec un présentateur et son auditoire, en suivant une recette préalablement étudiée. Cette activité favorise avant tout la production et l'interaction orales (niveau A2-B1). L'objectif principal est de partager des connaissances acquises grâce au cours et par un travail personnel. L'auditoire doit essayer de poser des questions ou demander des précisions pendant la démonstration.

6 Conclusion

Dans le présent article, en se servant des notions fondamentales de la perspective actionnelle, on cherche à élucider l'objectif de l'enseignement/apprentissage et améliorer les activités pédagogiques en FOS, et plus précisément en FOS de la cuisine. Avec un projet²⁴ d'élargissement de la collecte des données authentiques, nous espérons pouvoir élaborer un programme de formation complet qui comprenne la mise en place d'une méthodologie et l'évaluation. Ce sont là quelques tendances que nous essayons d'esquisser, en guise de prospective.

Références

- Carras C., Tolas J., Kohler P. & Szilagyi E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cavalla C., Crozier E., Dumarest D. & Richou C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Challe O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues* : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>, le 21 août 2012.
- Cornaire C. & Germain C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Coste D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In Rosen E. (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications 45 : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : CLE International, 15-24.
- Gautherot J.-M. (2009). Glossaire des termes du CECR. In Rosen E. (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications 45* (voir Coste). Paris : CLE International, 169-191.

²⁴ Il comprend des enregistrements de démonstrations culinaires des grands chefs français et une série de démonstrations des professeurs-chefs de cuisine du Cordon Bleu, qui s'est alliée à l'Université d'Hôtellerie et de Tourisme de Kaohsiung le 7 novembre 2012.

- Goullier F. (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Editions Didier.
- Lerat P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Létendard-Mulder A. (2007). Construire un référentiel en français langue professionnelle : l'exemple des métiers de l'entretien du linge et de la maison. In Mourlhon-Dallies (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications 42 : Langue et travail*. Paris : CLE International, 160-170.
- Mangiante J.-M. (2007). Une démarche de référentialisation en français des professions. In Mourlhon-Dallies (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications 42 : Langue et travail*. Paris : CLE International, 129-143.
- Mangiante J.-M. (2008). Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle. In Bertrand O. & Schaffner I. (éd.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : École Polytechnique, 83-92.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Olmo Cazevieille F. (2008). Quelle méthodologie adopter pour des élèves débutants en Français sur Objectif Spécifique ? In Bertrand O. & Schaffner I. (éd.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : École Polytechnique, 197-206.
- Puren C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. In Rosen E. (éds), *Le français dans le monde. Recherches et applications 45* (voir Coste). Paris : CLE International, 154-167.
- Robert J.-M. (2009). *Manière d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Rosen E. & Reinhardt C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Tagliante C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tréville M.-C. & Duquette L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Tsai C.-W. (2012a). (Publication en chinois) French for specific purposes : learning needs and teaching materials for students in Western Culinary Arts. *Foreign Language Studies* (16) : 73-94.

Tsai C.-W. (2012b). Gastronomie française, patrimoine culturel immatériel et inspirateur de la cuisine en Europe. *Acte du colloque international 2012 « Au-delà de la France, l'Europe... Enseigner et transmettre une culture européenne »*. Taipei : Université Fu-Jen.

Méthodes de FOS

Festival I. Maheo-Le Coadic M., Poisson-Quinton S. & Vergne-Sirieys A. (2005). Paris : CLE International.

Hôtellerie-restauration.com. Corbeau S., Dubois C., Penfornis J.-L. & Semichon L. (2006). Paris : CLE International.

Rue Mouffetard. Cignatta T. (2005). Genova : Cideb.

Tourisme.com. Corbeau S., Dubois C. & Penfornis J.-L. (2004). Paris : CLE International.

Dictionnaires

Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Robert J.-P. (2008). Paris : Ophrys.

Grand dictionnaire de cuisine. Dumas A. (1873/2000). Paris : Phébus.

Le grand Larousse gastronomique. (1938/2012). Paris : Larousse.

Les mots de la cuisine et de la table. Guillemard C. (1990). Paris : Editions Belin.

Annexe

Extrait d'un cours de démonstration culinaire : préparation du magret de canard

Conventions de transcription

P désigne le professeur, E un (des) étudiant(s). / indique une intonation montante. (.) (..) (...) indiquent des pauses intra-répliques plus ou moins brèves. Les productions vocales sont notées entre parenthèses en capitales. Les actions sont décrites entre parenthèses en italiques.

P : je vais préparer le magret de canard (*poser deux magrets de canard sur une planche à découper*) est-ce que quelqu'un peut me dire la différence entre un magret de canard et un filet de canard /

E : (...)

P : il y a souvent la confusion entre magret et filet (..) personne ne connaît la réponse /

E : (...)

P : le filet de canard (.) c'est la partie qui se trouve là (*geste sur son buste*) (..) le magret de canard (.) c'est pareil (.) c'est le même morceau (.) la même partie (..) simplement il y a une différence (.) le magret de canard est uniquement pris sur un canard (.) qui a été gavé (.) sur un canard gras (..) un canard qui n'a pas été gavé (.) un canard maigre (..) on ne peut pas donner l'appellation de magret de canard sur un filet de canard (.) parce que le magret de canard (.) c'est vraiment bien spécifique (.) donc là le canard a été gavé (.) c'est là on a eu le foie gras (.) le magret de canard doit être gras (.) là on le voit bien (*indiquer la peau de magret de canard*) (..) il y a une peau épaisse (.) c'est vraiment la différence entre le filet de canard (...) Le filet de canard (.) c'est vraiment une peau avec un tout petit peu de gras (.) Le canard n'a pas été gavé (...) là c'est pareil (.) le magret de canard (.) le canard gras (.) on doit en avoir dans 3 régions de la France (..) tout le sud-ouest de la France (.) le Centre (.) le Périgord (.) et également on les trouve en Alsace (...) moi ce que je fais (.) de garder la peau (.) le gras et on va laisser fondre cette graisse (..) ça va caraméliser (...) (*quadriller la peau des magrets de canard avec la pointe de couteau*) je quadrille un petit peu la peau qui lui permet de fondre plus facilement (..) et on va retrouver ce quadrillage après la présentation (...) on va mettre le magret (.) laisser fondre (...) (*préparer des ustensiles*) j'ai pas besoin de rajouter de la matière grasse (.) je vais prendre directement la graisse de canard (.) on va assaisonner (.) (*action*) sel (.) (*action*) poivre (...) je vais commencer du côté bien sûr de la graisse (..) la graisse doit se fondre doucement (.) une fois que les magrets seront cuits on va les mariner (.) on va les colorer (*placer les magrets dans une poêle*) et prendre la deuxième cuisson au four toute à l'heure (..) j'ai besoin d'un peu de graisse (.) mariner avec un peu de miel (...) (*préparer la marinade*) du piment (...) j'utilise une pince (.) (*prendre une pince*) pas une fourchette pourquoi / pourquoi je pique pas la viande /

E : (en chinois) pour ne pas détruire la forme

P : Non (...) si je pique (.) qu'est-ce qu'il va arriver / (..) le sang va ressortir (.) c'est vraiment très important de ne pas piquer toutes les viandes rouges (...) les magrets sont colorés (.) je prépare la marinade (*prendre le miel et le piment*) (...) (*sortir les magrets de la poêle et les poser dans une assiette en acier*) voilà le quadrillage (...) bien coloré (.) il est réussi /

E : (en chinois) oui (RIRES)

E : excuse-me (.) a question (..) what kind of honey do you use /

P : toutes les fleurs sont très bien (...) acacia c'est du très bon miel (...) je voyage beaucoup à travers le monde (.) en fonction des pays que je traverse (.) on peut adapter les recettes (.) je peux utiliser un miel avec beaucoup de parfums (...) (*prendre un rouleau de film alimentaire*) on va les filmer pour pouvoir garder les arômes (.) comme les magrets sont encore tièdes (.) le miel va se fondre autour du magret et il va pénétrer à l'intérieur

Proposition pour une progression grammaticale cohérente et en harmonie avec les cours de communication

CHANG Ching Hsin
(Université Da Yeh)

Résumé

Depuis 2008, les professeurs de français de notre département ont décidé d'employer le manuel Latitudes pour les cours d'oral, d'écoute, de lecture, de composition et de grammaire. Nous avons remarqué que ce manuel nous propose un programme enrichissant tant à l'oral qu'à l'écrit ; or le programme de grammaire est relativement insuffisant en comparaison de celui de Grammaire progressive du français. Par ailleurs, son programme grammatical ne présente pas de progression logique, en raison de la volonté de coordination de la communication. Ainsi, l'objectif de cette étude est de proposer un autre programme syntaxique avec une progression logique et cohérente, qui serve à la fois aux enseignements de l'oral et de l'écrit et au rétablissement de la coordination de tous les programmes.

The French group of our department decided to use the textbook "Latitudes" as standard curriculum for the listening, speaking, reading, writing and grammar courses since 2008. However the French grammar program in this textbook is short from the logical learning process and contents which we compare with the program of "Grammaire progressive du français". Besides, this book's grammatical curriculum lacks logical progression because its authors want to coordinate oral and written parts of speech. So this study aims at designing a French grammar course for the freshman and sophomore students in order to return to the spirit of the use of standard curriculum, but also to fulfill the objectives of teaching and learning established by the Department.

Mots clés

Programme de grammaire, progression cohérente, méthodes.

Program of grammar, coherent progression, methods.

1 Problématique

Un des avantages que présente l'utilisation d'un manuel pour les divers cours est l'unification de la progression des différents programmes, ce qui induit également une

Proposition pour une progression grammaticale cohérente et en harmonie avec les cours de communication

économie financière. C'est ainsi qu'à partir de l'année scolaire 2008, après avoir considéré et évalué nos enseignements de la langue française, les enseignants de français de notre département ont décidé d'employer *Latitudes* comme manuel commun. Si nous l'avons choisi, c'est parce que nous nous sommes rendu compte que son programme était non seulement enrichissant dans différents domaines langagiers mais qu'il était aussi conforme au **Cadre européen commun de référence pour les langues**. C'est-à-dire que si nos étudiants terminent le programme conçu par *Latitudes 1 & 2*, ils devraient normalement posséder les compétences nécessaires pour réussir au B1 du DELF (ou diplôme équivalent), un des seuils permettant aux étudiants de notre département d'obtenir le diplôme universitaire.

Tout comme la plupart des manuels de français utilisés actuellement dans les établissements ou les écoles proposant des cours de français, *Latitudes* commence par l'apprentissage des mots spécifiques à la présentation. On ne peut en effet échapper aux verbes comme « s'appeler », « être », « avoir » et « habiter » (cf. *Latitudes 1*, p.23) afin de construire des phrases telles que :

- (a) « Je *m'appelle* François. »
- (b) « Je *suis* étudiant. »
- (c) « *J'ai* 19 ans. »
- (d) « J'*habite* à Paris. »

Si l'on commence par ces verbes-là, non seulement on se lance immédiatement dans l'apprentissage de la conjugaison des verbes irréguliers mais on rencontre aussi la notion de neutralisation comme dans le verbe « appeler » (cf. Touratier, 1996). Cependant il reste encore le problème de l'apostrophe à souligner.

- (e) « Je *m'appelle* François. » en face de « Vous *vous appelez* comment ? »
- (f) « Je *suis* étudiant. » en face de « Vous *êtes* étudiant ? »
- (g) « *J'ai* 19 ans. » en face de « Vous *avez* quel âge ? »
- (h) « J'*habite* à Paris. » en face de « Vous *habitez* où ? »

Faut-il expliquer aux élèves les différences phonologiques et morphologiques de ces verbes, mis en italiques dans nos exemples ci-dessus, dans le cours d'oral ou dans le

cours de grammaire¹ ?

De plus, le subjonctif est aussi un sujet compliqué du point de vue de la forme mais aussi du sens. Il peut être employé dans une phrase simple comme « Qu'il pleuve ! » ; cet emploi peut se comparer avec l'emploi de l'impératif. Mais il peut aussi être utilisé dans une phrase complexe comme « J'aimerais qu'il pleuve. », emploi logiquement étudié après l'apprentissage de la phrase complexe. C'est-à-dire qu'avant de démarrer l'enseignement du subjonctif, il est logique d'apprendre d'abord ce qu'est une proposition complétive introduite par la conjonction « que », puis on apprendra ensuite la distinction entre l'indicatif et le subjonctif.

Cependant, dans l'unité 12 de *Latitudes 1*, une des phrases du programme est « je voulais que tu sois ma moitié, ma passion... », les étudiants sont donc obligés d'apprendre quelques emplois du subjonctif avant d'apprendre ce qu'est une proposition complétive, qui ne figure pas dans la partie « savoirs linguistiques » enseignée jusque là.

En comparant avec un autre manuel, *La grammaire progressive du français*, conçu uniquement pour la grammaire française, le subjonctif n'est appris qu'au chapitre 51 (il n'y a que 52 chapitres au total) du niveau intermédiaire. Ainsi, l'introduction du subjonctif aussi tôt dans le programme de grammaire de *Latitudes*, induit non seulement une rupture, mais également une incohérence et une difficulté dans l'enseignement de la grammaire.

De surcroît, si l'on regarde le programme grammatical complet de *Latitudes 1 & Latitudes 2*, on peut très vite s'apercevoir que lorsqu'il s'agit d'une même notion grammaticale, il arrive souvent qu'on la présente en plusieurs parties, comme si on faisait goûter un plat aux apprenants. Cela pourrait être une particularité ou caractéristique de la méthode française. D'abord on leur fait goûter un peu de ceci, ensuite on leur fait goûter un peu de cela pour savoir s'ils aiment ou pas, c'est à la fin qu'ils savent ce qu'ils ont mangé. C'est comme si on voulait mettre les apprenants dans le bain pour qu'ils sentent un peu la température, et les tremper au fur et à mesure dans l'eau pour qu'ils s'adaptent complètement à la toute fin (cf. le tableau 1 ci-dessous).

Nous nous demandons donc s'il est tout d'abord possible de commencer le cours de grammaire par des verbes facilement assimilables et ensuite de modifier l'ordre du programme grammatical proposé par le manuel, pour qu'il présente non seulement une

¹ A notre avis, il faudrait expliquer aux étudiants ces notions dans le cours de grammaire. Or, il nous semble un peu tôt pour les leur expliquer dans les tout premiers cours.

Proposition pour une progression grammaticale cohérente et en harmonie avec les cours de communication vraie progression cohérente et une unicité, mais aussi qu'il se coordonne au mieux au programme conçu pour la communication.

2 A quoi sert la grammaire française à un apprenant non-francophone ?

Avant d'apprendre la grammaire française, en principe, un Français n'a pas de problème pour parler la langue, mais une personne non francophone qui apprend le français relativement tard (par exemple, des adultes grands débutants) pourrait bien commencer à apprendre à la fois la langue et sa grammaire². Avant de bien communiquer en français, il est aussi préférable qu'un apprenant non francophone sache d'abord ce qui est différent de sa propre langue. Prenons un exemple : quand les étudiants taïwanais apprennent le chinois mandarin à l'école, ils n'apprennent pas systématiquement sa grammaire. Ils apprennent plutôt à écrire des caractères chinois et à compter combien de traits comporte chaque caractère. La grammaire pour des jeunes sinophones taïwanais revient peut-être à dire : faire des synthèmes ou faire des phrases avec les caractères qu'ils sont en train d'apprendre. C'est à partir du moment où ils apprennent l'anglais que la notion de grammaire commence à apparaître. On peut ainsi dire que la grammaire est une notion tardive pour un sinophone taïwanais. Dans ce cas-là, il est évident que « la grammaire sert à bien parler et à bien écrire »³, c'est-à-dire à bien communiquer, car elle aide à connaître les règles de la langue en question. Ensuite, on se sert de ces règles pour construire des phrases afin de communiquer. Une fois que la grammaire est acquise, on accèdera alors au niveau supérieur et aux subtilités de la langue.

Il est admis que la grammaire aide à apprendre l'oral et l'écrit⁴, mais comment la grammaire sert-elle à bien parler et à bien écrire ? Peut-elle garder en même temps ses propres progressions cohérentes et son unicité dans l'enseignement du français ? Pour répondre à ces questions, nous voulons tout d'abord savoir quelle grammaire enseigner.

3 Que faut-il enseigner dans la partie « grammaire » ?

Pour atteindre notre objectif, nous allons d'abord comparer le programme de

² Effectivement, l'âge de l'apprenant joue un rôle décisif dans l'acquisition de la langue non maternelle. Le parcours de l'apprentissage serait bien différent entre les jeunes apprenants et les grands débutants adultes.

³ Muriel Barbery, 2006, *L'élégance du hérisson*, Paris, Gallimard, p.p.167-169.

⁴ Au lieu de « l'oral et l'écrit », nous employons aussi le terme « la communication », c'est-à-dire la communication à l'oral et la communication à l'écrit.

grammaire des différents établissements enseignant le français afin de voir les points communs et les points dissemblables par rapport au programme grammatical conçu dans le manuel *Latitudes*.

Pour ce faire nous proposons un tableau plus analytique de la partie « Savoirs linguistiques » de *Latitudes 1 & Latitudes 2* des premières pages de chaque volume. Nous nous sommes également procuré les programmes de grammaire de deux universités taiwanaises, à savoir : l'Université catholique Fu Jen et l'Université Centrale, ayant chacune un département de français. Si nous y ajoutons le programme de *Grammaire progressive du français niveau intermédiaire (GPF)*, nous avons quatre programmes (voir les deux tableaux ci-dessous).

<i>Latitudes 1</i> Unités 1-6	<i>GPF</i> Chapitres 1-52
Les pronoms atones Le verbe « être » Les noms et les adjectifs (nationalité/chiffre)	1. Le verbe « être » 2. L'adjectif (1)
La négation (1) Les adjectifs possessifs Les verbes « être », « avoir » et verbes en « -er » « c'est » et « il/elle est » L'interrogation totale et la façon d'y répondre « oui, non, si »	3. La négation et l'interrogation (1) 4. Le nom et l'article 5. « C'est » et « Il est » 6. Les possessifs
Les verbes « aller » et « faire » Les pronoms toniques L'article partitif Le futur proche La préposition + temps	7. Les noms de parenté et de groupe 8. Les démonstratifs 9. « Il y a » et « C'est » 10. La situation dans l'espace(1)
Il y a... Les articles définis et les articles indéfinis Pluralité/singularité des noms Préposition + pronom tonique Le passé composé (1) : avoir + p.p. Les verbes « pouvoir », « vouloir », « venir », « connaître »	11. Le verbe « avoir » 12. L'adjectif (2) 13. Les nombres 14. Le temps (1) 15. Les indéfinis
Les pronoms compléments directs L'interrogation totale / partielle Les verbes « faire » et « savoir »	16. Les verbes en « -er » au présent 17. Le temps (2)
Les articles partitifs et la négation Quantificateur : un peu de, beaucoup de... Les verbes « penser à », « penser de », « plaie à » Le masculin et féminin des adjectifs Les pronoms compléments indirects	18. L'adverbe 19. L'expression de la quantité 20. Le pronom « -en » 21. La situation dans l'espace (2)
<i>Latitudes 1</i> Unités 7-12	22. La comparatif et le superlatif 23. Le verbe « aller » 24. Le pronom « y » 25. La situation dans l'espace et le temps (3)
L'impératif Préposition + lieu Préposition + article défini Le passé composé (être + p.p.) La négation (2)	26. Les verbes en « -ir », « -oir » et « -re » au présent 27. Les verbes pronominaux 28. Les pronoms compléments 29. Les pronoms toniques
Les pronoms indéfinis La construction « il faut » et le verbe « devoir » Le passé composé (2) : être + p.p. Les pronoms relatifs « qui », « que » et « où » Les pronoms compléments indirects	30. L'impératif 31. Le conditionnel (1) 32. Les relatifs 33. L'interrogation (2)
La place de l'adjectif « Des » → « de » devant un adjectif Les pronoms indéfinis « tout » Le pronom complément « y » Les adjectifs démonstratifs	34. La négation (2) 35. Le discours indirect au présent
Les verbes pronominaux Les quantificateurs Le pronom complément « en » L'interrogation par l'inversion	

L'imparfait ou le passé composé Les verbes « s'en aller », « partir » et « quitter » Le futur simple Le subjonctif présent (1) La place des pronoms à l'impératif	36. Le gérondif 37. Les prépositions et les verbes 38. Les verbes de déplacement 39. Le futur proche 40. Le passé composé 41. Le temps (3) 42. Le passif 43. L'imparfait 44. Le plus-que-parfait 45. Le discours indirect au passé 46. « Venir de », « être en train de », « être sur le point de » 47. Le futur simple 48. Le futur antérieur 49. Le conditionnel (2) 50. Les hypothèses 51. Le subjonctif 52. Les relations logiques
Latitudes 2 Unités 1-6	
Le passé récent Les pronoms possessifs Le passé composé /l'imparfait	
Le subjonctif (2)	
Les verbes « aller », « venir », « revenir » et « retourner » La négation (3) : « ne...ni...ni » La restriction « ne...que » Les doubles pronoms	
Le comparatif et le superlatif L'accord du participe passé	
Le plus-que-parfait Préposition + temps Ça fait ...que/il y a...que	
Les pronoms « en » et « y » Les emplois du subjonctif et les conjugaisons irrégulières	
Latitudes 2 Unités 7-12	
Les pronoms démonstratifs Les pronoms interrogatifs	
Les pronoms « en », « y » et « le » Quelques expressions pour organiser son discours	
La mise en relief	
Les propositions subordonnées de l'opposition	
Le passif Les propositions subordonnées de la cause Les propositions subordonnées de la conséquence	
Les propositions subordonnées de condition et d'hypothèse Le gérondif Le discours rapporté	

Tableau 1 : Programmes grammaticaux de *Latitudes* & de *GPF*

Université Catholique Fu Jen	Université Nationale Centrale
<ol style="list-style-type: none"> 1. le nom 2. les articles définis, indéfinis et partitifs 3. les adjectifs qualificatifs 4. les adjectifs possessifs et démonstratifs 5. les conjugaisons du présent 6. l'interrogation I 7. le passé composé 8. le futur proche et le passé récent 9. la négation 10. les pronoms COD et COI 11. l'impératif 12. l'imparfait 13. l'imparfait et le passé composé 14. les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> 15. les pronoms relatifs <i>qui</i>, <i>que</i>, <i>où</i> et <i>dont</i> 16. le futur simple 17. passé simple/passé antérieur 18. passé simple /passé composé 19. le conditionnel (mode/temps) 20. le subjonctif 21. passé composé/imparfait/plus-que-parfait 22. présent/futur proche/futur simple 23. futur simple/futur antérieur 24. l'expression de la durée 25. les verbes pronominaux 26. la forme passive 27. le discours rapporté 28. les pronoms démonstratifs 29. les pronoms personnels (C.O.D./C.O.I.) 30. la double pronominalisation 31. les indéfinis (adjectifs et pronom) 32. le participe présent/le gérondif/l'adjectif verbal 33. les constructions verbales 34. les pronoms relatifs composés 35. l'expression du temps 36. l'expression de la cause, de la conséquence et du but 37. l'expression de l'opposition et de la concession 38. l'expression et de l'hypothèse 39. la comparaison 40. les articles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. le pronom sujet 2. les verbes « être » et « avoir », les constructions « il y a », « c'est », « ce sont » 3. le nom et l'article 4. l'interrogation et la négation 5. l'adjectif (I) – masculin et féminin, singulier et pluriel 6. les verbes en « -er » au présent, les verbes suivis d'une préposition 7. l'adjectif (II) – l'accord de l'adj. 8. les verbes en « -ir » au présent 9. les possessifs – adjectif et pronom 10. les verbes irréguliers au présent (I) 11. les démonstratifs – adjectif et pronom 12. l'adjectif (III) – la place de l'adjectif 13. les adverbes 14. les verbes irréguliers au présent (II) 15. Quelques constructions verbales et les auxiliaires 16. le futur 17. le participe passé et le passé composé 18. les indéfinis 19. le comparatif et le superlatif 20. l'impératif 21. les pronoms compléments 22. les pronoms « y » et « en » 23. l'ordre des pronoms compléments 24. les verbes pronominaux 25. l'impératif et les pronoms 26. l'imparfait 27. le plus-que-parfait 28. le futur antérieur 29. la voix passive 30. le pronom relatif 31. le participe et le gérondif 32. le discours indirect 33. le subjonctif 34. le pronom relatif 35. les temps du passé 36. les propositions subordonnées de cause 37. les propositions subordonnées de conséquence 38. les propositions subordonnées de but 39. les propositions subordonnées d'opposition 40. les propositions subordonnées de temps 41. les propositions subordonnées de condition et d'hypothèse

Tableau 2 : Programmes grammaticaux de Fu Jen & de l'Université Centrale

En comparant le contenu enseigné dans *Latitudes* avec ceux de *GPF* et de l'Université Centrale, on s'aperçoit qu'il n'existe pas trop de différences, seuls « le futur antérieur » et le pronom relatif « dont » ne sont pas compris dans *Latitudes*. Quant au département de français de Fu Jen, il a « le passé simple » en plus dans son programme.

On peut par conséquent résumer ces quatre programmes sous deux aspects : l'aspect des constructions syntaxique et l'aspect des composants de ces constructions syntaxiques. Nous les résumons dans les tableaux 3 & 4 :

(1) le syntagme nominal (SN) et ses constructions équivalentes : Pronom sujet/ Nom propre/ le pronom possessif ...	SN : N SN : N+ Exp SN : Dét+N+Exp
(2) le syntagme prépositionnel (SPrép) et ses construction équivalentes : adverbes	SPrép: Prép+(S)N
(3) le syntagme verbal (SV) et ses constructions équivalentes : V + COD/COI	SV : V SV : V+ SPrép SV : V+ SN+ (SN)+(SPrép) SV : V+ SN+ SPrép SV : V+ SN ₁ +SN ₂ SV : V+ SN ₁ +SN ₂ +SPrép
(4) la construction phrastique (P)	P : SV P : SN+SV P : SN+SV+ Sprép.
<p>Abréviation :</p> <p>N : Nom</p> <p>Exp : Expansion (« de + N », « Adj. », « la relative »)</p> <p>Dét : Déterminant (les articles, les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs)</p> <p>Prép : Préposition</p> <p>V : Verbe [le verbe intransitif (le verbe monovalent), le verbe transitif (le verbe bivalent, le verbe trivalent)]</p> <p>COD : Complément d'Objet Direct</p> <p>COI : Complément d'Objet Indirect</p>	

Tableau 3 : Les constructions syntaxiques et leurs combinaisons possibles

En ce qui concerne le verbe (V), on en résume le contenu du programme comme suit :			
les voix	la voix active		
	la voix passive		
	la voix pronominale		
les modes personnels	l'indicatif	forme simple	l'imparfait, le passé simple le présent le futur simple
		forme composée	le passé composé, le plus-que-parfait le futur antérieur
	l'impératif	forme simple	le présent
	le subjonctif	forme simple	le présent
		forme composée	le passé
	le conditionnel	forme simple	le présent
		forme composée	le passé
les modes impersonnels	l'infinitif	forme simple	le présent
		forme composée	le passé
	le participe	forme simple	le présent
		forme composée	le passé
la modalisation	1. le futur proche		
	2. le passé récent		
	3. V ₁ +V ₂ (V ₁ : pouvoir, vouloir, oser, espérer, savoir...)		
	4. V ₁ +Prép.+V ₂ (V ₁ : être sur le point de, être en train de...)		
*Il faut distinguer le mode de la modalisation afin de mieux expliquer aux étudiants les places des pronoms.			
En ce qui concerne le nom (N), il faut faire attention aux sujets suivants :			
1. le genre : masculin et féminin			

2. le nombre : singularité et pluralité	
3. la place de l'adjectif	
4. les emplois du déterminant	
5. la relative	
En ce qu'il concerne l'unité phrastique (P), on distingue différents types de phrases :	
Types des unités phrastiques	
simple	Complexe
P : SV P : SN+SV P : SN+SV+ SPrép.	les propositions subordonnées circonstancielles : les propositions subordonnées d'opposition et de concession, les propositions subordonnées de cause, les propositions subordonnées de conséquence et de but, les propositions subordonnées de condition et d'hypothèse, les propositions de temps et les propositions comparatives la proposition subordonnée complétive & le discours rapporté
+ le gérondif	
+ l'adverbe (adj. + « -ment »)	

Tableau 4 : Les composants possibles à l'intérieur des constructions syntaxiques

On remarque que ces quatre programmes ne présentent pas de grandes différences concernant l'enseignement de la grammaire. En effet, même si ces quatre programmes ont un contenu quasi similaire, on peut s'apercevoir qu'il existe un ordre différent pour enseigner la grammaire. Autrement dit, on sait quels points de grammaire enseigner aux étudiants, mais la question est de savoir dans quel ordre.

4 Dans quel ordre faut-il enseigner la grammaire ?

D'après Touratier, la grammaire (la syntaxe) est le travail sur la structure de la langue ; c'est-à-dire que quand on apprend la grammaire, on apprend les combinaisons de morphèmes constitutifs, et ces combinaisons sont censées former des énoncés pour que le locuteur puisse faire passer ses messages à son interlocuteur (Touratier, 1994). Lorsqu'on établit un programme syntaxique dans un manuel de langue, on se heurte forcément à certaines contraintes. Ce programme ne peut pas s'organiser à la manière des livres spécialisés en grammaire, à savoir : *Bon usage, Grammaire du français contemporain, La nouvelle grammaire, Grammaire méthodique du français, Grammaire du français Cours de civilisation française de la Sorbonne ... etc.*

Les raisons sont les suivantes : dans un livre de grammaire, on ne parle que de grammaire. Son organisation tourne souvent autour des parties du discours (nom, déterminant, adjectif, verbe, adverbe, préposition, coordination...) ou des phrases (phrase simple ou phrase complexe).

Or, dans les manuels de langue, on peut parler d'autre chose que de la grammaire. La grammaire est considérée comme un outil aidant à apprendre l'oral et l'écrit de cette

langue. Autrement dit, quand on crée un manuel, on doit penser à intégrer dans cette grammaire les aspects oraux et écrits pour proposer un programme cohérent et uniforme, en gardant si possible sa propre progression logique.

Il est vrai que la progression de la communication et la progression de la grammaire ont chacune leur propre point de départ. Ainsi comment faire pour que ces deux chemins partant de deux points différents puissent se rejoindre le plus rapidement possible tout en allant dans la même direction ?

Dans notre étude de 2009, nous avons proposé de commencer l'enseignement (l'apprentissage) de la syntaxe française par l'unité phrastique, composée d'un nom propre de personne et d'un verbe monovalent (Chang, 2009). Ensuite, on apprend aux étudiants que le syntagme nominal (SN) peut commuter avec le nom propre de personne, c'est ainsi qu'ils ont le même statut syntaxique. Le constituant verbal peut également avoir son expansion et il forme avec cette dernière un syntagme verbal. Enfin, c'est la catégorie adverbiale qui occupe souvent le paradigme de l'expansion dans le syntagme verbal. Ainsi, syntaxiquement tout commence par l'unité phrastique telle que « Pierre chante », suivi par le SN, par exemple : « mon ami », qui peut commuter avec « Pierre », et ainsi de suite.

Nous proposons ainsi d'utiliser la notion de *phrase(s) de base* qui nous permet d'apprendre les notions grammaticales. L'objectif est le suivant : les étudiants apprennent d'abord par cœur *les constructions phrastiques de base* (ou *phrases* en abréviation P), et ensuite c'est à l'aide de la commutation de syntagmes qu'ils pourront se familiariser avec certaines constructions syntaxique et ainsi arriveront à générer des constructions syntaxiques similaires ou des constructions plus complexes.

Par exemple : « Pierre chante. » peut commuter avec « Pierre danse. », avec « Pierre fume. » ou avec « Mon ami chante. », etc. Ainsi nous proposons un programme grammatical qui se trouve dans le tableau suivant.

Précisons qu'il y a quatre colonnes dans ce tableau. La première colonne indique l'ordre. Cet ordre est proposé à partir de deux critères : la progression cohérente en s'adaptant de plus près à la progression proposée par *Latitudes*. Dans la deuxième colonne, chaque partie possède une ou des *phrase(s) de base*. Dans la troisième colonne, nous indiquons quelles notions grammaticales on peut apprendre à partir de *P de base* donnée(s). Enfin, dans la quatrième colonne on peut voir dans quelle unité de *Latitudes* se trouvent ces notions grammaticales.

Ordre proposé	P de base	Qu'apprend-on comme notions grammaticales ?	Où peut-on apprendre ces notions grammaticales dans <i>Latitudes</i> ?
1	<i>Pierre chante.</i> <i>Pierre chante ?</i>	Qu'est-ce qu'une conjugaison ? correspondant aux notions : (a) les morphèmes personnels : les pronoms personnels, les terminaisons personnelles et masculin & féminin/ singulier & pluriel (b) le nombre de bases : terminaison de forme infinitive -er /-ir détermine la série « je...-e, tu...-es, il/elle...-e » ou la série « je...-s, tu...-s, il/elle...-t » (cf. Touratier, 1996 & L'auteur, 2010) (c) les verbes dits irréguliers : « être » & « avoir » construction « c'est » & « il y a » (d) l'interrogation par l'intonation	Correspondance avec les unités 1 et 2 de <i>Latitudes 1</i> .
2	<i>Mon cher voisin chante.</i> <i>Le professeur de mon fils chante.</i>	Introduction de la notion de SN (syntagme nominal) : a) le renforcement de la notion masculin/féminin en nom et en adjectif b) le déterminant : les articles, les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs c) les nationalités et professions d) les chiffres e) la préposition « de »	Correspondance avec les unités 1, 2, 3, 9 et 10 de <i>Latitudes 1</i> .
3	<i>Pierre va chanter.</i> <i>Pierre a chanté.</i>	La différence entre le mode et la modalisation : a) le passé composé b) le futur proche : le verbe « aller », et le verbe « avoir » c) le passé récent d) pouvoir/ vouloir/ Il faut... + V _{infinitif}	Correspondance avec les unités 3, 4 de <i>Latitudes 1</i> .
4	<i>Pierre connaît Marie.</i> <i>Pierre fait du sport.</i>	Le verbe transitif & le verbe intransitif : 1 ^{er} actant & 2 ^e actant : a) le verbe « faire » : « du », « un peu de », « beaucoup de »... → le pronom « en » b) autres verbes dits irréguliers	Correspondance avec l'unité 3 de <i>Latitudes 1</i> .
5	<i>Pierre chante-t-il ?</i> <i>Comment Pierre chante-t-il ?</i> <i>Pierre ne chante pas.</i>	La forme interrogative et la négation : a) les pronoms interrogatifs : je sais dire l'heure. b) ne...pas, ne jamais, ne...plus c) Négation + de + N : les articles indéfinis et partitifs	Correspondance avec les unités 4, 5 et 6 de <i>Latitudes 1</i> .
6	<i>Chante !</i> <i>Que tu chantes !</i>	Les modes personnels : impératif et le subjonctif : a) l'impératif b) le subjonctif dans la phrase simple	Correspondance avec l'unité 7 de <i>Latitudes 1</i> .
7	<i>Pierre chante ici.</i> <i>Pierre connaît Marie depuis longtemps.</i>	Le verbe transitif & le verbe intransitif : 1 ^{er} actant, 2 ^e actant & 3 ^e actant : a) les adverbes : « ici », « là-bas », « souvent »...etc.	Correspondance avec les unités 4, 6 et 8 de <i>Latitudes 1</i> .

	<i>Pierre donne un bouquet de fleurs à Marie.</i>	<p>b) les prépositions (syntagme prépositionnel) : « chez lui » → le pronom « y »</p> <p>c) les indicateurs de temps : « en », « dans », « depuis »...etc.</p> <p>d) les pronoms : Sujet (personnels, indéfinis), COD, COI.</p>	
8	<i>Pierre qui habite à Paris chante bien.</i> <i>Pierre dont on parle souvent chante bien.</i>	<p>Les propositions relatives :</p> <p>a) les pronoms relatifs : « qui », « que », « où » et « dont ».</p> <p>b) Les relatives explicative et déterminative</p>	Correspondance avec l'unité 9 de <i>Latitudes 1.</i>
9	<i>Pierre est frappé par Alexandre.</i> <i>Pierre et Alexandre se frappent.</i>	<p>Le passif & Les verbes pronominaux :</p> <p>a) les constructions passives</p> <p>b) les emplois de « par » et de « de »</p> <p>c) la voix pronominale</p>	Correspondance avec l'unité 11 de <i>Latitudes 2</i> et avec l'unité 10 de <i>Latitudes 1.</i>
10	<i>Pierre a chanté.</i> <i>Pierre chantais.</i> <i>Pierre avait chanté.</i> <i>Pierre chantais.</i> <i>Pierre chantera.</i> <i>Pierre aura chanté.</i>	<p>L'aspect :</p> <p>forme simple v.s. forme composée :</p> <p>a) le passé composé v.s. l'imparfait</p> <p>b) le plus-que-parfait v.s. l'imparfait</p> <p>c) le futur simple v.s. le futur antérieur</p> <p>d) l'accord du participe passé</p>	Correspondance avec les unités 11 et 12 de <i>Latitudes 1</i> , et avec les unités 1, 3 et 5 de <i>Latitudes 2.</i>
11	<i>Je crois que Pierre chante bien.</i> <i>Je veux que Pierre chante.</i>	<p>La construction compétitive :</p> <p>a) la phrase complexe à l'indicatif : savoir (penser, croire, trouver) + que + P (-V_{indic.})</p> <p>b) la proposition subordonnée au subjonctif : aimer (vouloir, souhaiter) + que + P (S + V_{subi.})</p>	Correspondance avec les unités 6 et 12 de <i>Latitudes 1</i> , et avec les unités 2 et 6 de <i>Latitudes 2.</i>
12	<i>Le frère de Pierre chante bien.</i> <i>Le mien chante aussi bien.</i> <i>Celui qui chante bien, c'est Pierre.</i> <i>Tu préfères lequel ?</i> <i>Celui-ci ou celui-là ?</i>	<p>Le SN = Le ProSN</p> <p>a) les pronoms possessifs</p> <p>b) les pronoms démonstratifs</p> <p>c) les pronoms interrogatifs</p>	Correspondance avec les unités 1 et 7 de <i>Latitudes 2.</i>
13	<i>Pierre le lui offre.</i> <i>Il n'y en a plus.</i> <i>Pierre le sait bien.</i>	<p>Les pronoms :</p> <p>a) les pronoms doubles</p> <p>b) le pronom neutre « le »</p>	Correspondance avec les unités 3 et 6 de <i>Latitudes 2.</i>
14	<i>Pierre chante mieux que toi.</i> <i>Pierre chante le mieux.</i>	<p>La comparaison :</p> <p>a) le comparatif</p> <p>b) le superlatif</p>	Correspondance avec l'unité 4 de <i>Latitudes 2.</i>
15	<i>Pierre chante depuis longtemps.</i> <i>Ca fait longtemps que Pierre chante.</i>	<p>L'expression du temps :</p> <p>a) la préposition + N pour exprimer la durée du temps</p> <p>b) il y a ...que, ça fait...que</p>	Correspondance avec l'unité 4 de <i>Latitudes 2.</i>

16	<i>Pierre chante doucement.</i> <i>Pierre chante avec douceur.</i>	L'expansion de V : a) les adverbes (Adv.) en –ment. b) le syntagme prépositionnel (SPrép) fonctionne comme un Adv.	Correspondance avec l'unité 8 de <i>Latitudes 2.</i>
17	<i>C'est Pierre qui chante le mieux.</i> <i>Ce qui lui plaît c'est quand Pierre chante.</i>	La mise en relief : a) C'est... qui/que b) Ce qui/que...c'est... c) ..., c'est ce que... d) Celui qui...	Correspondance avec l'unité 9 de <i>Latitudes 2.</i>
18	<i>Quand Pierre travaille, il chante.</i> <i>Pierre chante, parce qu'il travaille.</i> <i>Pierre chante si bien que tout le monde chante avec lui.</i> <i>Pierre chante fort pour que tout le monde l'entende.</i> <i>Bien que Pierre chante bien, personne ne l'apprécie.</i>	Les propositions subordonnées : a) les propositions subordonnées de temps b) les propositions subordonnées de cause c) les propositions subordonnées de conséquence d) les propositions subordonnées de but e) les propositions subordonnées d'opposition	Correspondance avec les unités 10 et 11 de <i>Latitudes 2.</i>
19	<i>Si Pierre chante, je chante avec lui.</i> <i>Si Pierre chante je chanterai avec lui.</i> <i>Si Pierre chantait, je chanterais avec lui.</i> <i>Si Pierre avait chanté, j'aurais chanté avec lui.</i>	L'expression de l'hypothèse : le conditionnel.	Correspondance avec l'unité 12 de <i>Latitudes 2.</i>
20	<i>On me dit que Pierre chante bien.</i> <i>On m'a dit que Pierre chantait bien.</i>	Le discours indirect : la concordance des temps.	Correspondance avec l'unité 12 de <i>Latitudes 2.</i>
21	<i>Pierre chante en travaillant.</i>	Le gérondif	Correspondance avec l'unité 12 de <i>Latitudes 2.</i>

Tableau 5 : Ordre d'enseignement proposé pour la grammaire

Nous avons essayé de nous rapprocher le plus possible des points grammaticaux enseignés dans *Latitudes*. Par exemple, dans notre tableau, l'unité 3 de notre nouveau programme traitant du futur proche et du passé composé, correspond également aux unités 3 et 4 de *Latitudes*. En revanche, quand on apprend la voix pronominale, il vaut mieux parler aussi de la voix passive, c'est pourquoi nous avons décidé de mettre le

passif dans l'unité 9, alors que *Latitudes* n'enseigne le passif que vers la fin du manuel 2 (Unité 11 de *Latitudes* 2). Ainsi, avec la correspondance aux unités de *Latitudes*, on peut voir que l'ordre que nous proposons ci-dessus n'est plus tout à fait celui de *Latitudes* (voir la quatrième colonne du tableau (5)).

Après avoir comparé notre programme avec le programme de *Latitudes*, une question se pose ici : dans la pratique, comment notre nouveau programme s'harmonisera-t-il avec les cours de communication ? D'une part, comme nous partons des notions d'unité phrastique et du SN pour commencer notre programme, il faut donc remanier l'ordre de la grammaire de *Latitudes* en intégrant les exemples et exercices proposés par *Latitudes* dans notre cours de grammaire (cf. l'exemple de l'index). D'autre part, comme le programme grammatical de *Latitudes* suit la progression des cours de communication, nous faisons également un compromis entre notre nouveau programme et celui de *Latitudes*. Par ailleurs, quand il s'agit d'une même notion grammaticale, nous proposons de commencer par une présentation générale, puis par un approfondissement progressif de la même notion en fonction du temps et des besoins. Nous voulons que les notions grammaticales s'enchaînent pour avoir la progression la plus cohérente possible. Et en même temps, cette progression grammaticale peut s'adapter à celle de l'oral et de l'écrit pour que toutes progressent dans la même direction tout en gardant chacune sa propre progression cohérente.

Par exemple, si les cours d'oral et d'écrit commencent par des phrases telles que « je m'appelle François », « je suis étudiant », « j'ai 18 ans » etc., au lieu de commencer l'apprentissage de la conjugaison de ces verbes dans le cours de grammaire, il vaut mieux démarrer tout de suite la conjugaison des verbes réguliers, ensuite la conjugaison des verbes irréguliers. A un moment donné, il est probable que la progression de la grammaire ne suit plus la progression de la communication. Mais en principe, après notre remaniement, les décalages entre ces deux progressions s'atténueront progressivement, et se rejoindront assez rapidement.

De surcroît, à notre avis, l'un des avantages du nouveau programme est qu'il possède une progression plus cohérente et systématique en évitant le cercle vicieux de l'apprentissage. Par exemple, si nous avons mis « le gérondif » à la fin de ce programme, c'est parce que l'emploi du gérondif correspond à la « simultanéité », à la « cause ou circonstance », à la « condition » ou à une « opposition »⁵. Ainsi il est plus

⁵ *Grammaire progressive du français*, p.158.

cohérent de l'apprendre après les propositions subordonnées et le conditionnel afin de comprendre plus facilement les paraphrases.

5 Conclusion

Ainsi il existe deux progressions : une dédiée à la communication, et une autre à la grammaire, on peut se poser la question suivante : seront-elles parallèles ? Ou l'une d'entre elles est-elle un point d'appui qui soutient l'autre permettant à l'autre d'arriver plus rapidement et efficacement au but ? Bien évidemment, nous penchons plutôt pour la deuxième problématique.

Créer un programme grammatical qui respecte une progression cohérente pour l'oral et l'écrit dans une méthode française, demande un support théorique syntaxique ainsi qu'un support pratique. La grammaire n'est pas quelque chose de figé. L'enseignement ne l'est pas non plus. Des modifications peuvent se faire en fonction des réactions de nos étudiants. Cependant, il faut que l'enseignant prévoie un programme qui puisse à la fois intéresser les étudiants et assouvir leur envie d'apprendre.

C'est ainsi que non seulement le plan grammatical doit s'associer et s'intégrer à l'oral et à l'écrit, mais il faut aussi qu'il procède par une progression cohérente. C'est dire que le programme grammatical doit satisfaire, à notre avis, deux critères : des notions grammaticales s'enchaînant et une progression cohérente. Autrement dit, notre but a deux dimensions : l'ordre que nous proposons permettra non seulement d'apprendre au fur et à mesure la progression cohérente de la grammaire mais cet ordre pourra aussi se conformer le plus possible à la progression de la communication. Nous espérons que la communication et la grammaire formeront un grand programme uni et cohérent qui permettra à différents enseignants de se servir d'un même manuel et de faire un vrai travail d'équipe.

Références

- Chang C.-H (2009). L'ordre de l'apprentissage de la syntaxe française : unité phrastique & syntagme nominal. *Revue japonaise de didactique du français* 4 : 119-135.
- Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C., Arrivé M.& Peytard J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- Delatour Y. & alii. (1991). *Grammaire. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette FLE.

Proposition pour une progression grammaticale cohérente et en harmonie avec les cours de communication

Gregoire M. & Thievenaz O. (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices, niveau intermédiaire*. Paris : CLE.

Grevisse M. (1990). *Précis de grammaire française*. Paris Louvain-la-Neuve : Duculot.

Merieux R., Laine E. & Loiseau Y. (2008). *Latitudes 1*. Paris : Didier.

Merieux R., Laine E. & Loiseau Y. (2009). *Latitudes 2*. Paris : Didier.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul R. (1997, 3^e éd.). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Hachette.

Touratier C. (1994). *Syntaxe latine*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

Touratier C. (1996). *Le système verbal français*. Paris : Armand-Colin.

Index : polycopie du cours

L'expression de la comparaison :

« Pierre chante mieux que toi. »/ « C'est le meilleur !⁶ »

I. Le comparatif de supériorité, d'égalité, d'infériorité

V+ plus/autant/moins (que...) (c.-à-d. : on compare « le verbe »)	P. ex. Je mange moins qu'avant.
Plus de/autant de/ moins de + N (que...) (c.-à-d. : on compare « le nom »)	P. ex. Cette voiture consomme autant d'essence que mon ancienne voiture.
plus/aussi/moins+Adj. (que...) (c.-à-d. : on compare « l'adjectif »)	P. ex. Il est aussi sympa que son frère.
plus/aussi/moins+Adv. (que...) (c.-à-d. : on compare « l'adverbe »)	P. ex. Je mange plus vite que toi.

Attention !!!

moins bon < aussi bon < meilleur
moins mauvais < aussi mauvais < plus mauvais < pire
moins bien < aussi bien < mieux

Exercices :

- Ce quartier s'est beaucoup transformé ; je l'aime _____ avant. (-)
- Il ne travaille pas _____ sa sœur. (=)
- Aujourd'hui, il y a _____ vent _____ hier. (+)
- Pour aller à l'aéroport, nous avons mis _____ temps _____ nous le pensions. (-)
- En France, il y a _____ fromages _____ jours dans l'année. (=)
- J'ai deux ans _____ ma sœur et trois ans _____ mon frère aîné. (+)/(-)
(avec un nombre, on emploie : ...*de plus que*, ...*de moins que*)

⁶ Cette phrase vient directement de *Latitudes 2*, p. 48.

7. Françoise habite à Marseille _____ longtemps _____ moi. (+)
8. Dimanche, il a fait _____ beau _____ on l'avait prévu. (-)
9. Il n'est pas _____ compétent _____ on le croit. (=)
10. Ces croissants sont _____ ceux que j'ai achetés hier. (+)
11. Il joue _____ au football _____ moi. (+)
12. Attention ! Votre devoir est _____ mauvais _____ le précédent. (+)

● **De plus en plus, de moins en moins, de mieux en mieux (idée de progression)**

1. + **verbe** : Sa profession l'oblige à voyager _____. (++)
Il parle _____, (++)
2. + **nom** : _____ de Français sont propriétaires de leur logement. (++)
3. + **adverbe** : Cet appareil marche _____ bien. (- -)
4. + **adjectif** : Carmen étudie le français depuis un an, son vocabulaire est _____ riche. (++)

II. Le superlatif

V+ le plus/ le moins	P. ex. C'est ce journal qui se vend le plus.
le plus de/le moins de + N	P. ex. C'est à 18 heures qu'il y a le plus de monde dans le métro.
le(la/les)plus/moins+Adj.	P. ex. Le Louvre est le plus grand musée de France.
le plus/le moins+Adv.	P. ex. Ce sont des fleurs qui durent le plus longtemps.

Attention !!!

bon → le meilleur, la meilleure, les meilleurs, les meilleures P.ex. On a élu la meilleure actrice de l'année.
bien → le mieux P.ex. Pour aller sur Aix, le mieux c'est de prendre l'autoroute.
mauvais → le (la, les) plus mauvais(e, es) → le (la, les) pire(s) (forme d'insistance) P.ex. Pour ce concert, il ne restait que les plus mauvaises places, je n'ai donc pas pris de billets. Pour moi, quitter mon pays, ce serait la pire des choses.

Remarque : La place du superlatif dépend de la place de l'adjectif. Mais on peut toujours placer un superlatif après le nom en répétant l'article. Les adjectifs courts et courants (grand, petit, vieux, jeune, joli, beau, etc.) peuvent avoir deux positions.
Voici une représentation de la place de l'adjectif dans la construction du superlatif :

①	le la plus/moins + Adj. + N les
②	le le la N + la plus/moins + Adj. les les

Exercices : *Latitudes* 2, p. 49, Activités 11 et 12.

Cahier d'exercices, p.36, Exercices 9, 11 & 12 ; p.37. Exercices 13 & 14.

(Note : Certains exemples ou exercices sont directement pris de *Latitudes*)

⁷ Les expressions telles que « ...de plus que » ou « de plus en plus », proposées en plus pour combler le programme, ne sont pas présentées dans *Latitudes*.