

# QUEL NIVEAU POUR NOS ETUDIANTS ?

Vallienne, Corinne

---

(出版者 / Publisher)

法政大学言語・文化センター

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

言語と文化 / 言語と文化

(巻 / Volume)

10

(開始ページ / Start Page)

229

(終了ページ / End Page)

248

(発行年 / Year)

2013-01

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008547>

## QUEL NIVEAU POUR NOS ETUDIANTS ?

Corinne Vallienne

Cet article se veut le résultat d'une réflexion pédagogique, faisant suite à un atelier intitulé : « *Comparaison de deux méthodes de FLE pour débutants : Spirale et Grammaire et conversation* », présenté le 21 février 2012 au cours du 4<sup>ème</sup> Workshop du FLE, dans le cadre du projet de Faculty Development à l'Université de Hosei. Il a pour objectif de tenter de répondre le plus honnêtement possible à la question, qui est également le titre du présent article, « Quel niveau de français pour nos étudiants ? ». Autrement dit, quel niveau linguistique sommes-nous, enseignants de Français Langue Etrangère, supposés enseigner à nos apprenants. Tandis qu'au Japon l'apprentissage de l'anglais présente un intérêt professionnel, le français de par ses difficultés linguistiques et culturelles est de plus en plus en retrait. Dans un premier temps, concernant un public universitaire non spécialiste et dans le but de revaloriser le français, il semble important de s'orienter vers une approche communicative et actionnelle qui viserait à créer chez l'apprenant une motivation personnelle plutôt que professionnelle. Pour ce faire, doit-on ou pas se baser uniquement sur les normes officielles du CECR qui reste bien évidemment, un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation.

Cet article se propose de présenter, dans un premier temps, les critères retenus et leurs justifications pour comparer deux des méthodes de français, *Spirale* et *Grammaire et conversation*, utilisées à l'université de Hosei et destinées à des étudiants non spécialistes. Nous aborderons ensuite, dans une seconde partie, plus en relation avec le rapport du CECR, les attentes objectives des enseignants quant au niveau souhaité des apprenants.

## 1. LES CRITERES DE COMPARAISON

Comment choisir une méthode ? Outre l'approche communicative et/ou actionnelle, critère de sélection initial, et élément essentiel dans les cours dits de 《 会話 》, la première tâche à réaliser a été de définir des critères de comparaison permettant d'englober tout à la fois les difficultés rencontrées en situation de classe et les remédiations à apporter en tant qu'enseignant.

### 1.1 Les difficultés

#### a) Un public 《 jeune 》 et assez 《 captif 》.

Il constitue généralement la majeure partie des apprenants des classes de non spécialistes. Nous entendons par 《 captif 》, selon la définition de Janine Courtyllon, un public en situation involontaire d'apprentissage. De plus, la méconnaissance des langues étrangères, par manque d'intérêt ou de finalité est assez classique au Japon, comme le précise Takashi Moriyama : *《 ... le mode d'apprentissage qui porte traditionnellement sur la connaissance livresque et vise uniquement la réussite aux différents concours d'entrée, surtout ceux donnant accès aux universités... Un autre facteur contribue à la méconnaissance des langues étrangères : elles ne sont d'aucune utilité dans la vie courante... 》*<sup>1</sup>.

On peut donc légitimement penser que les raisons pour lesquelles ces apprenants se retrouvent à étudier le français sont, a fortiori, d'ordre aléatoire et varié. Il s'agit en général d'un cours ou d'une option obligatoire, choisi par hasard ou pour l'image qu'il véhicule. Concernant le français par exemple, une expression comme “kakko ii” revient fréquemment. C'est déjà une première motivation mais qui hélas, s'amenuise jusqu'à parfois disparaître devant les difficultés linguistiques (plus particulièrement phonétiques et grammaticales). Mais, quelles que soient les raisons du sentiment de “captivité” ressenti par les apprenants, il semble bien que le grand défi auquel se trouvent confrontés les

enseignants est celui de la motivation. Certains croient qu'elle est inhérente à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire. C'est un point de vue beaucoup trop sommaire. La motivation peut et doit se créer en cours d'apprentissage.

Afin de ne pas décourager les apprenants dès le départ, les deux méthodes choisies offraient l'utilisation du japonais pour les consignes. Ce qui présentait également l'avantage, dans un premier temps, de rassurer les apprenants et d'éviter les blocages et l'anxiété en classe de langue.

### **b) Une langue « difficile »**

Une autre difficulté, classique elle aussi, est que le français est une langue trop souvent associée au mot « difficile ». Les difficultés linguistiques sont conséquentes pour les apprenants japonais. Arai Hakuseki<sup>2</sup> a affirmé que « le japonais est la langue qui a le moins de sons et les langues occidentales sont celles qui en ont le plus. »

Quand on parle de « la richesse de son système vocalique »<sup>3</sup>, en comparant le français et ses nasales /ã/, /œ/, /õ/, ou bien le /e/ muet et le son /y/ et le fait qu'en japonais il n'existe qu'un seul son intermédiaire pour le /b/ et le /v/ et pour le /l/ et le /r/, l'apprentissage des sons du français présente un travail titanesque pour les apprenants japonais. L'enseignant peut utiliser la phonétique articulatoire ou la phonétique corrective appelée également méthode verbo-tonale<sup>4</sup> pour aider l'apprenant. Mais c'est un travail de longue haleine qui demande un temps important que l'enseignant n'a pas toujours. Ce dernier est généralement fonction des rythmes imposés par l'établissement, et la part consacrée à la phonétique se réduit souvent à peau de chagrin. D'ailleurs, dans la plupart des manuels, les sons du français sont présentés en début de manuel, parfois même avant les premières leçons. L'enseignant peut aussi faire faire des exercices d'écoute et de prononciation à chaque séance jusqu'à ce que les nouveaux sons soient mieux acquis. La pratique de la phonétique est, en général, insuffisante. Aussi, une méthode utilisant

l'API<sup>5</sup>, permet d'obtenir une première cohésion du groupe classe quant à la prononciation des « difficiles » sons du français.

La difficulté suivante, qui apparaît très rapidement est la lecture. Comment combiner toutes ces lettres et comment mémoriser toutes ces combinaisons ? Nous ne nous attarderons pas sur les difficultés d'apprentissage de la grammaire, avec les conjugaisons ou les problèmes de genre et de nombre, bien réelles elles aussi, car cette dernière est généralement dispensée par des enseignants japonais qui peuvent avoir recours à la langue maternelle des apprenants pour les explications.

Ici encore, quelles que soient les méthodes choisies, elles ne peuvent supprimer les difficultés bien réelles de l'apprentissage du français, encore trop peu pratiqué en tant que langue étrangère au Japon.

### c) **Hétérogénéité de niveaux dans une même classe**

La classe parfaitement homogène, constituée d'apprenants possédant les mêmes stratégies d'apprentissage et les mêmes motivations n'existe pas. Dans des conditions idéales, l'enseignant devrait avoir la possibilité de s'adapter à chaque cas particulier, ce qui favoriserait, bien évidemment, l'apprentissage de chaque apprenant en les rendant plus autonomes dans l'apprentissage du français, comme langue étrangère. Les activités proposées devraient permettre de développer des stratégies d'apprentissage, qui conviennent à tous les styles d'apprenants (visuels, auditifs ou kinésiques) et qui font appel aux différentes intelligences que Howard Gardner<sup>6</sup> a mises en évidence et qui complètent les travaux de Sperry<sup>7</sup> dans lesquels on apprend que *«le cerveau possède deux hémisphères qui fonctionnent comme deux entités sensiblement différentes : le cerveau gauche (logique, analytique, rationnel) et le cerveau droit (intuitif, global, imaginaire)»*.

Les 8 intelligences de Gardner qui sont :

- **Musicale/auditive**, elle peut aider à percevoir les sons de la langue étrangère, au travail de l'oral.

- **Kinesthésique**
- **Spatiale/visuelle**, utile en apprentissage en ce qu'elle peut faciliter la mémorisation et la résolution de problème
- **Logique/mathématique**
- **Linguistique**, généralement favorisée par l'enseignement scolaire, ce qui peut mettre en difficulté ceux chez qui elle est peu développée.
- **Interpersonnelle**
- **Intra personnelle** ou la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même. En effet, quand cette capacité est insuffisamment développée, on a du mal à prendre le contrôle de sa vie, de son apprentissage, on a du mal à tirer parti de nos expériences et à améliorer ce qui ne va pas, et on cherche des responsables extérieurs à ses échecs !
- **Naturaliste.**

À l'origine au nombre de sept, l'intelligence naturaliste a été ajoutée plus tard. Une neuvième est envisagée, **l'intelligence spirituelle, ou existentialiste**, qui se définit par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses.

Il faudrait essayer au maximum de tenir compte de ces différentes intelligences, qui changent selon chacun des apprenants, afin de proposer des activités variées et adaptées. De la sorte, chaque apprenant peut travailler en utilisant les différentes intelligences qu'il maîtrise le mieux afin de faciliter son apprentissage de la langue étrangère. Chaque apprenant peut ainsi progresser à son rythme et suivant ses propres compétences.

De ce fait, au cours d'une situation de classe, l'apprenant doit occuper une place centrale et l'enseignant devenir une sorte de simple guide ou « d'accompagnateur ».

Outre les types d'intelligence de Gardner, il faut également tenir compte des différents types d'apprentissage (VAK). Ces types d'appren-

tissage peuvent être divisés en trois genres :

- **Les apprenants visuels** qui privilégient des activités visuelles,
- **Les apprenants auditifs** qui apprennent plus volontiers grâce aux activités d'écoute,
- **Les apprenants kinesthésiques** qui ont besoin d'activités de mouvement, de pratique et de toucher.

Dans son ouvrage *« Elaborer un cours de FLE »*, Janine Courtillon présente brièvement les caractéristiques des gestions verbales et non verbales selon les trois profils mentionnés plus haut. Ainsi, elle distingue :

- ***pour le profil visuel (V)*** : - l'apprenant qui préfère voir la scène, la situation, le film, les images du livre, - l'apprenant qui préfère lire le texte du manuel, - celui qui demande à faire des exercices, des applications, mettre au clair, - celui qui prolonge les paramètres visuels, formes, etc.
- ***pour le profil auditif (A)*** : - l'apprenant qui est sensible à l'environnement sonore, - celui qui préfère une situation d'écoute à la lecture d'un document, - celui qui aime les raisonnements, les démonstrations, - celui qui prolonge, crée à partir des paramètres auditifs : hauteur, amplitude, durée, fréquences.
- ***pour le profil kinesthésique (K)*** : - l'apprenant qui préfère l'expression non verbale, - celui qui est un "metteur en scène", un réalisateur.

En tenant compte de toutes ces disparités concernant les apprenants, la méthode idéale reste introuvable ! Il faudra l'adapter, la compléter pour tenter de répondre au mieux aux différents besoins et aux différents types de stratégies des apprenants qui constituent le groupe classe.

**d) Les rythmes d'apprentissage (officiel/individuel)**

Après avoir clarifié les différents types d'apprenants en classe de langue, nous voici face à un autre problème, celui du rythme d'apprentissage imposé par l'établissement par rapport aux apprenants. Il est difficile voire impossible d'harmoniser parfaitement les deux. Aussi, choisir une méthode et un type de gestion de classe appropriés à la culture japonaise est essentiel.

Afin de mieux définir la gestion dite participative, rappelons la distinction que fait Jacqueline Caron<sup>8</sup>, citée par Pierre-Yves Roux<sup>9</sup> et Eric Menrath<sup>10</sup> « entre les quatre principaux types de gestion de classe :

**1. Gestion fermée**

- le climat est lourd et la discipline rigoureuse ;
- le cours magistral est privilégié ;
- l'enseignant(e) est le seul maître du déroulement ;
- les interactions sont pratiquement inexistantes entre les élèves ;
- c'est "l'enseignant qui fait la classe."

**2. Gestion mécanique**

- le climat n'est pas important. Ce qui compte, ce sont les tâches à accomplir ;
- les apprentissages sont guidés par les manuels et le programme ;
- le déroulement est rigoureux et soigneusement contrôlé ;
- les interactions sont peu nombreuses et centrées sur les tâches à accomplir ;
- "Il faut respecter le programme ; il faut respecter le manuel !"

**3. Gestion à tendance libre**

- le climat est gai, détendu et nourri par les aventures du quotidien ;
- les élèves sont souvent laissés à eux-mêmes pour ce qui est de leur comportement et de leurs apprentissages ;
- le déroulement est spontané et les digressions permises et tolérées ;

- les interactions sont laissées à la discrétion des élèves ;
- l'enfant apprend ce qu'il veut, quand il le veut.

#### 4. Gestion participative

- le climat est serein, ouvert et agréable ;
- la discipline est gérée avec les élèves ;
- les situations d'apprentissage sont greffées sur le savoir et l'expérience des élèves ; elles sollicitent constamment leur participation ;
- le déroulement s'ajuste aux constats ;
- les interactions sont nombreuses ;
- guidé par l'enseignant(e), l'élève apprend en faisant. »

La gestion participative entretient une relation indispensable entre la motivation des apprenants et le niveau de leurs résultats. Si l'apprenant est motivé, il obtiendra de meilleurs résultats. Et s'il obtient de meilleurs résultats, il sera d'autant plus motivé. Cependant, au Japon, ce type de gestion est difficile à mettre en place, si l'on tient compte des habitudes éducatives qui accordent une place prépondérante à l'écrit.

#### **e) Quelle priorité donner à l'oral et à l'écrit ?**

Une langue est d'abord un outil de communication oral. Si l'on considère un enfant apprenant sa langue maternelle, l'acquisition va d'abord passer par des phases de répétitions pour arriver à maîtriser des structures linguistiques correctes lui permettant de se faire comprendre. La phase d'apprentissage de l'écrit demande une certaine « conscientisation » des savoirs linguistiques.

D'un point de vue pratique, force est de constater que l'oral et l'écrit sont globalement deux domaines très distincts. L'oral est dirigé par les sons, qui peuvent s'accompagner ou pas d'éléments visuels (non-verbal) pouvant grandement faciliter la compréhension. Tandis que l'écrit est dirigé par le signe graphique, c'est-à-dire le visuel et le geste de l'écriture.

De la même façon, dans une situation de communication, le temps de

l'oral est considéré comme du « direct » alors que celui de l'écrit est « différé ». Comme le souligne Jean-Michel Ducrot<sup>11</sup> : *« Ils n'utilisent ni les mêmes vecteurs ni les mêmes canaux de communication, ce qui traduit une différence certaine. Cette différence est pourtant amplement sous-estimée que ce soit par les approches linguistiques théoriques (depuis Saussure) ou bien méthodologiques. »*

Il est donc vain de tenter de donner la priorité à l'une de ces deux compétences. L'une ne va pas sans l'autre et peuvent aussi se servir de support mutuel, à moins que l'on adopte le point de vue de la méthodologie SGAV dans laquelle l'oral deviendra une priorité absolue. Ce qui risque de provoquer, chez les apprenants japonais qui n'ont pas l'habitude d'être sollicités à l'oral, de véritables blocages pouvant aller jusqu'à une anxiété pathologique.

En outre, le CECR qui à raison, tend à éviter ce genre de hiérarchisation, préfère proposer, de manière plus judicieuse des « opérations de communication » qui concernent le « locuteur / scripteur » (et aussi destinataire) dans des activités de production et de réception orales et écrites. Comme le précise plus clairement Olivier Delhay<sup>12</sup> : *« Pour produire un discours, par exemple, le locuteur doit être capable, de prévoir et d'organiser un message, de formuler un énoncé et de le prononcer ou de l'écrire ; pour écouter un discours, l'allocutaire doit être capable de percevoir l'énoncé, d'identifier le message linguistique, de le comprendre et de l'interpréter. »*

Outre les qualités de la méthode sélectionnée, c'est avant tout le savoir-faire de l'enseignant qui devra être mis à contribution dans les choix des activités de classe afin que l'apprenant puisse développer efficacement les quatre compétences de compréhension et d'expression écrites et orales.

#### **f) Le travail en binôme**

Ce point concernant le partage de l'enseignement d'une classe se révèle être un critère d'une grande importance dans le choix d'un manuel.

Il est fréquent dans de nombreux pays, que les enseignants de français langue étrangère travaillent en binôme avec leurs collègues. De manière générale, la méthode traditionnelle basée sur l'enseignement des règles grammaticales et la traduction est largement répandue dans les différentes institutions de ce pays. Les cours pour les non spécialistes sont habituellement répartis en deux classes par semaine : l'une avec un enseignant natif et l'autre avec un enseignant japonais. Entre la méthode traditionnelle présente depuis très longtemps et l'approche communicative plus récente, le système japonais a choisi de faire coexister ces deux méthodes : à l'enseignant japonais les cours de grammaire et à l'enseignant étranger les cours de communication, chacun suivant sa méthode et avec son manuel. Les apprenants japonais, ayant besoin d'être parfois guidés pas à pas, restent, dans l'ensemble, assez demandeurs de la méthode traditionnelle.

Le fait que les enseignants n'utilisent pas le même manuel peut parfois devenir problématique pour les apprenants qui ne savent pas toujours mettre en relation les différents savoirs acquis dans ces deux classes. En revanche, un avantage majeur de travailler en binôme apparaît dès les premières leçons où, rassuré d'entendre des explications linguistiques dans sa propre langue, l'apprenant se prêtera plus volontiers, ou avec moins d'*a priori* à une mise en situation qui va lui demander de réutiliser les acquis.

En conséquence, un manuel qui présenterait une partie de « grammaire », dispensée par un enseignant japonais et une partie « communication » dispensée par un enseignant français, avec une mise en commun des objectifs linguistiques de la leçon, devrait permettre de réconcilier les détracteurs de la méthode traditionnelle, jugée trop stéréotypée et ceux de l'approche communicative, qui la considèrent souvent comme un simple « bavardage ».

## 1.2 Les remédiations

Dans un contexte culturel dans lequel, très souvent l'erreur devient

synonyme de « perdre la face », ou bien encore lorsque la prise de parole est considérée comme un acte par lequel l'apprenant se démarque du groupe, ce qui revient presque à commettre une faute de comportement, la stratégie d'évitement s'impose d'elle-même et devient problématique dans un cours de communication où l'expression orale est la compétence privilégiée.

**a) Comment corriger les erreurs en favorisant la prise de parole ?**

L'apprentissage d'une langue étrangère comporte plusieurs phases de maîtrise temporaire, intermédiaire. C'est en quelque sorte la notion d'interlangue proposée par L. Selinker<sup>13</sup>, définissant la variété de langue provisoire qui se constitue chez l'apprenant et qui évolue au fur et à mesure de l'apprentissage.

L'erreur fait partie de cet apprentissage. Christine Tagliante<sup>14</sup> nous dit que : *« les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient »*.

Voici quelques principes de la pédagogie de l'erreur en FLE :

- à l'oral, éviter d'interrompre l'apprenant en pleine production,
- donner d'abord à l'apprenant qui a commis l'erreur l'occasion de se corriger,
- solliciter ensuite le groupe classe,
- ne donner soi-même la correction que si personne ne la trouve.

Grâce à ces principes élémentaires et au fait que cette démarche doit être clairement annoncée aux apprenants, les erreurs ne sont plus perçues comme négatives, mais au contraire comme la prise de conscience et l'identification de ses propres difficultés et se transforment en un moyen d'apprendre à part entière et de progresser.

**b) Le travail en sous-groupes ou en classe entière**

Un autre élément important dans le choix d'un manuel est de vérifier si les types d'activités proposées sont d'une part suffisamment variées, et d'autre part si elles préconisent plutôt des exercices individuels ou en sous-groupes.

Par ailleurs, certaines activités comme la phonétique ou la lecture par exemple, semblent difficilement réalisables en classe entière. Comment identifier l'apprenant qui a des difficultés et comment le corriger ? Largement plébiscité par l'approche communicative depuis les années 70, le travail en sous-groupes reste l'une des principales procédures d'apprentissage en classe de français langue étrangère. L'idéal étant de mélanger les types d'apprenants (extravertis/introvertis, auditifs/visuels etc.), mais ce n'est pas toujours facile à réaliser au Japon lorsque le groupe classe est composé d'apprenants qui ne se connaissent pas parce qu'ils viennent de classes différentes. La timidité, l'anxiété de type « les autres sont plus forts que moi », doivent être traitées en priorité, si l'enseignant veut pouvoir instaurer une véritable collaboration avec les apprenants.

Il faudra également rester vigilant sur le fait d'alterner le plus souvent possible, le travail individuel, en sous-groupe et en classe entière afin de ne pas lasser les apprenants.

**c) La vérification des acquis**

Quant à ce dernier point, outre les obligations institutionnelles des examens de fin de semestre, l'aménagement d'une évaluation sous forme de petits tests réguliers, non pour pénaliser, mais au contraire pour encourager l'apprenant et le responsabiliser quant à la progression de son apprentissage, semble nécessaire.

Sans être d'une extrême sévérité, il ne faut pas non plus tomber dans un positivisme outrancier, qui veut que l'on se focalise essentiellement sur les productions correctes de l'apprenant. Des encouragements du type « c'est pas mal ! » restent trop approximatifs pour apporter un quelconque bénéfice. En effet, à travers cette affirmation « c'est pas mal ! », comment

l'apprenant peut-il savoir ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ?

De plus, cela peut sous-entendre que l'objectif d'apprentissage n'est qu'une approximation dont on peut se contenter.

Une autre façon de vérifier ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas, se révèle à travers les devoirs. En général, certains manuels proposent des cahiers d'exercices en relation avec les objectifs et les points en cours d'apprentissage.

Ces devoirs peuvent donner lieu à une évaluation hebdomadaire, par exemple, sous forme de lecture des exercices. (Afin d'éviter tout risque d'ennui les apprenants ne doivent pas avoir à lire plus de trois ou quatre phrases). Cela permet à l'enseignant de vérifier ce qui a été compris ou pas.

Deux types de corrections des devoirs peuvent coexister :

- Une correction individuelle :

Après chaque production ou lecture d'exercice, l'enseignant reprend les erreurs syntaxiques, lexicales ou phonologiques, et les corrige.

- Une correction générale :

L'enseignant prend note de toutes les erreurs produites, les organise et propose une correction au tableau puis fait rapidement une révision des notions qui posent problème.

Quel que soit le manuel utilisé, ce travail permet de mieux cerner les difficultés syntaxiques et phonétiques particulières de chaque apprenant.

## 2. NOS ATTENTES

Rappelons qu'apprendre une langue étrangère c'est avant tout modifier ses représentations parce qu'une langue n'est pas seulement un ensemble de règles de grammaire et un lexique à apprendre et à maîtriser.

Pour cela, il est nécessaire d'identifier des besoins et de déterminer les niveaux et les compétences visées :

- **Compétences grammaticales** (capacité à produire et comprendre des énoncés d'une langue corrects sur les plans syntaxique, lexical et phonologique),
- **Compétences sociolinguistiques** (capacité à utiliser le langage de façon appropriée dans un contexte socioculturel donné),
- **Compétences communicatives** (capacité à transmettre efficacement une information à un auditeur, y compris pouvoir utiliser des stratégies de communication pour résoudre les problèmes qui surgissent au cours du processus—manque de connaissances, oublis,...).

Dans l'absolu, ce que nous demandons à nos apprenants à la fin de la première année, c'est :

- 1) de savoir produire des échanges oraux simples adaptés à la situation de communication, et
- 2) de savoir produire des écrits simples et authentiques.

## 2.1 Imposer le niveau A1

Pour le CECR, *« Le Niveau A1 est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel, celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et pré organisées.*

*Le locuteur de niveau A1 peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Il peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant—par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. —et peut répondre au même type de questions. Il peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »<sup>15</sup>*

Concernant le niveau A1, les critères d'évaluation sont les suivants :

- **Etendue :**

Le répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples à utiliser pour s'exprimer dans des situations concrètes.

- **Correction :**

Contrôle limité de structures syntaxiques simples faisant partie d'un répertoire mémorisé.

- **Aisance :**

Le débit est assez naturel et l'intonation est claire.

- **Interaction :**

La capacité de répondre à des questions simples et d'en poser.

- **Cohérence :**

La capacité de relier les mots ou groupes de mots avec des connecteurs élémentaires (et, alors, etc.)

On ne peut qu'être d'accord avec le niveau et les critères qui le constituent. Cependant, la dimension interculturelle ne semble pas vraiment prise en compte.

Il faudrait aussi faire en sorte que les apprenants japonais soient capables de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays. Pour cela, il serait également intéressant qu'ils puissent échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et leur communiquer pensées et sentiments. Enfin, qu'ils soient mieux aptes à comprendre le mode de vie et la façon de penser d'autres peuples et leur patrimoine culturel.

Ces objectifs semblent difficiles à atteindre dès le niveau A1, si l'on reste focalisé sur la syntaxe et un répertoire de mots spécialisés, mais certains des éléments qui relèvent du culturel (peinture, cinéma, littérature) peuvent aussi passer par des actes de parole simples dès le début de l'apprentissage.

N'oublions pas qu'enseigner une langue c'est aussi enseigner une culture.

## 2.2 Doit-on adapter l'évaluation au public japonais ?

La compétence sociolinguistique, où les variations culturelles jouent un rôle important dans la réussite d'une communication, est étroitement liée aux savoirs socioculturels et à une bonne connaissance de l'interculturel. Une majeure partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères s'est orientée, dans les années 1970, vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Les recherches avaient abouti à cette définition de l'apprentissage :

*« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »<sup>16</sup>*

Concernant les apprenants japonais, leur connaissance de la culture française se limite bien souvent à quelques stéréotypes sur la France : « Le pays de la mode et du parfum » et sur les Français : « Ils sont individualistes, nationalistes, pas très polis, etc.. ». Cependant, le stéréotype peut être un excellent point de départ pour aborder l'interculturel et créer une motivation supplémentaire.

Une approche interculturelle doit métamorphoser l'enseignant en une sorte de « médiateur interculturel », ce qui suppose certaines dispositions et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir suffisamment de compétences dans ce domaine ; Louise D'albène nous dit très justement que : *« Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques. »<sup>17</sup>*

En outre, une plus grande sensibilisation aux différences entre les systèmes éducatifs est indispensable, puisque les apprenants sont formés par le système éducatif qui détermine leurs habitudes. L'enseignant doit donc être bien formé à l'interculturel : *« Il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifiquement fondée de langue cible pour élaborer*

*une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. De même, il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées. »<sup>18</sup>*

Lorsque l'on est un peu au fait de la culture et des habitudes de la vie quotidienne au Japon, comment demander à des apprenants japonais de jouer, voire de créer une situation dans laquelle ils doivent, par exemple, faire une réclamation, ou se mettre en colère ou encore exprimer leurs émotions profondes ?

Ce serait comme demander à un apprenant français de jouer « la colère » avec un débit de parole normal, une intonation plate et un visage lisse de toute émotion. Ou bien à un apprenant italien de garder ses mains dans ses poches ! Ou bien encore à un apprenant indien de hocher clairement la tête de haut en bas pour marquer son approbation.

Afin de clore cette réflexion, et à titre d'exemple tiré d'expériences personnelles cette fois, nous avons pu constater, hélas à plusieurs reprises, à travers des attitudes culturelles tellement inadaptées (cris, vociférations outrancières de clientes pressées à la caisse d'un magasin), alors que la personne maîtrisait parfaitement la syntaxe japonaise, que la correction de la langue à elle seule ne suffit absolument pas à une bonne communication. Et qu'au contraire elle peut entraîner une incompréhension bien plus grande encore.

Sans doute, serait-il plus juste de parler dans ce cas précis de « savoir-vivre interculturel » ou peut-être simplement de « savoir-être interculturel ».

Dans ces conditions, il semblerait naturel que même au niveau A1, l'évaluation du CECR soit mieux adaptée à la culture japonaise et bien évidemment à d'autres cultures, puisque dans la majorité des cas, pour ce qui nous concerne ici, c'est au Japon, plus spécifiquement en classe de langue, que les apprenants pratiquent la langue française. Et pour ceux parmi eux qui auraient la volonté de voyager ou de séjourner en France, être capable de parler un français linguistiquement correct, en sachant

garder son identité tout en pratiquant un « savoir-être interculturel » devrait être l'aboutissement de tout enseignement/apprentissage en langue étrangère.

## NOTES

- 1 **Moriyama Takahashi**, *L'Abécédaire du Japon*. Éditions Philippe Picquier, 1997, pp. 113-114.
- 2 **Arai Hakuseki** (新井白石, 24 mars 1657-29 juin 1725) était un fonctionnaire, universitaire, administrateur, écrivain polygraphe et homme politique japonais confucéen de la période Edo.
- 3 **Walter, Henriette**, *Le français dans tous les sens*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1988, p. 227.
- 4 **La méthode verbo-tonale** de correction phonétique considère que la perception est un élément essentiel. Les recherches de Petar Guberina sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère il n'existe pas de différences de nature, mais de degré : dans le premier cas nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième une surdité phonologique.
- 5 **API**, L'Alphabet Phonétique International est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé. Il est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde.
- 6 **Howard Gardner**, célèbre dans le monde entier pour sa théorie révolutionnaire sur les intelligences multiples, est professeur de psychologie cognitive à l'université Harvard, aux États-Unis. En 1983, par sa théorie des Intelligences Multiples, il propose une vision élargie de notre potentiel humain, en émettant l'hypothèse que plusieurs types d'intelligences se combinent et interagissent en chacun de nous. L'essence de cette théorie repose dans le respect des nombreuses différences individuelles et des multiples façons d'apprendre.
- 7 **Roger W. Sperry** (20 août 1913-17 avril 1994) est un neurophysiologiste américain reconnu par ses travaux sur les connexions entre les hémisphères cérébraux, qui lui ont valu un Prix Lasker en 1979 et le Prix Nobel de physiologie ou médecine en 1981.
- 8 **J. Caron**, *Quand revient septembre*, Ed. la Chenelière, Québec, 1994.
- 9 **P. Y., Roux**, *« Des classes à gestion participative : des principes aux outils »*, Responsable de l'Institut de Formation des Maîtres—Beyrouth/Liban
- 10 **Eric Menrath**, Mission Culturelle Française—Beyrouth/Liban

- 11 **Jean-Michel Ducrot**, « *Les relations entre oral et écrit : prise de conscience d'une problématique d'ordre didactique* », Coordinateur de programmes pédagogiques à Alep-Syrie, responsable du Centre de Documentation Pédagogique d'Alep.
- 12 **Olivier Delhaye**, « *Résumé pratique du CECR* », Didacticien, Université Aristote de Thessaloniki
- 13 **Larry Selinker**, « *Interlanguage* », International Review of Applied Linguistics 1972.
- 14 **Christine Tagliante**, « La classe de langue », CLE international, 1994.
- 15 **Extrait du CECR** (Cadre européen commun de référence pour les langues) concernant le niveau A 1.
- 16 **C. Puren**, « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* », Paris, Nathan, Clé International, Collection DLE, 1998, pp. 371-372.
- 17 **Louise Dabène**, « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », Paris, Hachette supérieur, 1994, p. 171.
- 18 **Jean-Claude Beacco**, « *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* », Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère, 2000, p. 119.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Castellotti V.** (1995) : « Méthodologie : que disent les enseignants ? », *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp. 50-53.
- Courtyllon J.**, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Français langue étrangère, 2004.
- Dabène L.**, « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », Paris, Hachette supérieur, 1994, p. 171.
- Mathéa S.** « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? », *Le Français dans le monde* (n° 352), pp. 40-42.
- Naito S.** « Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais », *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2/2002 (n° 126), pp. 145-155.
- Puren C.** (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p. 50.
- Toffoli D.** (2003), « *De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues* » dans *ASP La revue du Geras*, n° 41-42, 2003, pp. 99-114.
- Walter H.** La phonologie du français, PUF, Paris, 1974.

**CONSULTATION DE SITES WEB :**

[www.ciep.fr](http://www.ciep.fr) : Centre international d'études pédagogiques

[www.fle.fr](http://www.fle.fr) : Agence de promotion du FLE

[www.frenchresources.info.fr](http://www.frenchresources.info.fr)

[www.france-synergies.org](http://www.france-synergies.org)

[www.letudiant.fr](http://www.letudiant.fr)—rapport interne sur l'enseignement du FLE

[www.uned.es](http://www.uned.es) : L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE

(フランス語教育／市ヶ谷リベラルアーツセンター兼任講師)