

論文

L'expression orale en FLE : propositions didactiques pour les étudiants japonais

Olivero REGIS

要旨

西欧世界における言語教育は、歴史的に口頭表現を主軸にして発展してきた。1960年代の視聴覚教育メソッドから、最近のコミュニケーション・アプローチに至るまで、口頭でのコミュニケーションが教育装置の中心に据えられてきた。このことは、ヨーロッパ言語共通参照枠¹の要請に答える様々なFLE、(外国語としてのフランス語教育)メソッドにおいてはとりわけ顕著である。しかしながら、これらの教育方法が普遍的な有効性を持つものであるかどうかという問いは棚上げにされたままである。これら方法は、日本人学習者のような、西欧とは文化的に異なり、また異なる口頭コミュニケーションについての考え方を有する人たちに対しても適しているといえるのだろうか？これらの学習者の口頭表現に影響を与え得る潜在的な(文化的、教育的)障害をあらかじめ考慮に入れた上で、我々は、フランスにおける²の枠組みの中で彼らに提案できるものはないか、より適合した教育方法はないかを見てみることにする。とりわけ、学習過程の中で、口頭表現をより後の段階で導入したり、口頭表現によりゆっくりした進度を設定したりすることによって。現存の³メソッドを手始めに、この目的に答えるためにはどんな教室活動を導入すべきかを考えることにする

キーワード：口頭表現, 方法論, 外国語としてのフランス語教育, 教授法, コミュニケーション

Introduction

L'enseignement des langues a connu une évolution marquée par différentes politiques d'éducation cherchant à répondre à de nouveaux besoins et à remplir de nouveaux objectifs. Celle-ci ne s'est pas faite sans heurts et les méthodologies qui se sont succédées sont toutes ancrées dans le contexte politique, économique et socioculturel de leur temps. Les méthodologies audio-orales américaines des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 effectuent une rupture assez nette avec les méthodes traditionnelles axées sur la grammaire-traduction. Bien qu'elles correspondent à une façon d'enseigner très structurée, on peut y voir les prémises de l'orientation vers l'oral et la volonté de transmettre la langue plutôt que de la reproduire. Mais c'est véritablement l'approche communicative, née dans les années 1970, qui met la communication au centre des préoccupations de l'enseignement des langues. On s'attache alors à acquérir des « savoir-faire communicatifs » et les dispositifs qui s'en réclament confrontent les apprenants à des situations de communication notamment orales. On peut cependant se demander si cette méthodologie qui met l'apprenant - donc l'individu - au centre du dispositif d'apprentissage est adaptée à des sociétés organisées de façon plus collective et où les relations sociales sont fortement hiérarchisées et ritualisées.

L'émergence d'un public japonais désireux d'apprendre les langues occidentales et notamment le français nous oblige en effet à nous interroger sur la portée universelle de cette approche. Car sinon, comment répondre aux besoins d'apprenants issus d'un pays culturellement très différent du nôtre ? Faut-il pour cela se rapprocher des méthodes d'enseignement en cours au Japon ? Cette démarche aurait certes l'avantage de constituer une transition entre une manière d'enseigner familière aux apprenants et une autre totalement nouvelle pour eux. Pour apporter des propositions à ce questionnement, il importe de se pencher sur les raisons - principalement d'ordre culturel - qui peuvent expliquer les difficultés d'expression orale des Japonais étudiant le français. Cette observation pourrait nous montrer s'il y a lieu de proposer aux apprenants japonais une méthode qui leur soit mieux adaptée et le cas échéant, quels en seraient les principes.

1 L'enseignement au Japon : aspects culturels et système éducatif

Supposons que l'on veuille proposer à des étrangers une méthode d'enseignement du

français qui leur soit spécifiquement destinée (j'entends par là une méthode qui prenne en compte les particularismes linguistiques et culturels) : il convient alors de recueillir certaines données socioculturelles sur ce public et de s'informer sur les méthodes d'enseignement en vigueur dans leur pays d'origine. Ceci pourrait aider l'enseignant non seulement à identifier les lacunes et les blocages potentiels mais aussi les qualités des apprenants sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer pour les faire parvenir à leur objectif. Certains comportements en classe de FLE pourraient alors être mieux compris et donc mieux anticipés par une plus grande connaissance de la culture japonaise de la part du corps enseignant. S'il semble notamment que l'expression orale soit la compétence qui pose le plus de difficultés aux Japonais dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quelles en sont les causes ? En cherchant à appréhender ces réticences à s'exprimer oralement que semblent avoir les étudiants japonais, deux raisons peuvent *a priori* fournir un début d'explication : d'une part la culture du silence - et la communication essentiellement non verbale qui en résulte – et d'autre part un système éducatif dans son ensemble qui à défaut d'encourager la prise de parole et l'interaction, met l'accent sur la cohésion du groupe. La parole étant perçue comme une source d'affirmation individuelle (ce qui implique donc le risque de la « prise de pouvoir » de certains éléments de la classe) et de conflits potentiels (dispersion des membres du groupe), elle pourrait nuire à l'harmonie collective qui régit tous les aspects de la vie sociale des Japonais. Une fois que les obstacles et les causes de blocages potentiels sont décelés, il est pertinent de s'interroger sur les éléments spécifiques à une culture qui peuvent constituer une aide à l'apprentissage. La langue japonaise, de par sa nature, s'assimile par la reconnaissance des signes (les deux alphabets que constituent les *kana* et les idéogrammes chinois) donc par des stratégies d'apprentissage visuelles plutôt que orales. Le fait que les Japonais soient plutôt des « visuels » est un aspect dont l'enseignant devra tenir compte dans l'élaboration de cours à l'intention de ce public.

1.1 La culture du silence

« C'est pourquoi connaître la culture du silence est donc aussi posséder une clef de l'esprit même du japon »

Durkheim (1985 : 12).

1.1.1 Influences religieuses et philosophiques

Dans une société fortement empreinte de confucianisme, il est souhaitable de savoir se

situer dans la hiérarchie sociale et de ne pas enfreindre certaines règles tacites au risque de compromettre l'harmonie collective entre les membres qui la composent.

L'obéissance aux règles et le respect des personnes âgées, détentrices de savoir - et donc de pouvoir - sont des valeurs essentielles auxquelles tout manquement sera sanctionné par une perte de face pour les interlocuteurs voire par une réprimande ou une mise à l'écart de la personne fautive dans les cas les plus graves. Selon M. Kunihiro (1976 : 270), toute expression personnelle est donc découragée par « *la peur constante de blesser les sentiments d'autrui et le caractère homogène et hiérarchisé de la société japonaise* ».

1.1.2 Les concepts qui régissent les rapports sociaux.

Outre le devoir d'obéissance des apprenants à l'encontre du *sensei*, plusieurs concepts régissent les rapports sociaux dans leur ensemble et particulièrement les relations professeurs/élèves : le respect de ces règles consiste à éviter de causer du tort à autrui et à se démarquer du groupe par des actes ou des paroles. Dans l'environnement scolaire, un désaccord exprimé par un élève face à l'autorité du *sensei* va créer un malaise et sera perçu comme une forme d'impertinence. En contrepartie de leur obéissance, les étudiants vont s'attendre de la part du professeur à une forme de bienveillance et d'indulgence. Cette relation affective va permettre d'instaurer une ambiance détendue dans la classe, propice à l'étude. Un environnement trop rigide, un enseignant qui ne ferait pas preuve de bienveillance à l'égard des apprenants constituent à l'inverse un frein à l'apprentissage de ces derniers en créant une tension perceptible dans la classe : selon Rebecca Oxford (1990), « *si un peu d'anxiété peut stimuler l'apprentissage, trop d'anxiété aura l'effet inverse* ».

1.1.3 Le non verbal comme mode de communication

Si comme tendrait à le penser Watzlawick (1972 : 46), « *dans une interaction tout comportement a la valeur d'un message* », ne devrait-il y avoir que la parole qui soit valorisée comme espace de communication ? ne faut-il pas « *apprendre le langage silencieux de l'autre* » comme le suggère Hall (1984) ? Une différence semble s'établir entre une culture du dialogue, de la parole en Occident et l'importance du silence, du non-dit au Japon.

Selon G. Gschwind-Holtzer (1981 : 19), « *dans la culture occidentale, parler est une forme*

de sociabilité. Le silence étant interprété négativement alors que dans la culture asiatique, le silence fait partie des processus de communication et est donc intégré à la vie relationnelle ». Dans une société où une grande attention est accordée à autrui, il n'est pas nécessaire d'avoir systématiquement recours à la parole : les ententes tacites, les non-dits et les expressions physiques sont autant de moyens de communication efficaces pour comprendre ou se faire comprendre. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1994), « *l'éducation japonaise traditionnelle enseigne qu'il ne sert à rien de prononcer des paroles inutiles, qu'il faut essayer de comprendre l'autre et de deviner ce qu'il pense* ».

Le fait que la société japonaise soit culturellement plus homogène que les sociétés occidentales pourrait également expliquer la place prépondérante que prend la communication non verbale dans les interactions quotidiennes. Comme le souligne J. Sourisseau dans son ouvrage « *Konnichiwa* », les Japonais vivent dans des communautés aux réseaux denses, où chacun est renseigné sur l'autre. La communication fait fortement référence au contexte et on n'a pas à être précis car les éléments de communication sont intériorisés. A l'inverse, et ceci nous renvoie au modèle de communication de Grice et à son principe de coopération, on se doit d'être plus explicite - et donc d'avoir plus recours à la parole - dans des sociétés où les gens ont moins de repères, où le savoir contextuel est moins partagé entre le récepteur et l'émetteur du message.

1.2 La culture et les stratégies d'apprentissage au Japon

1.2.1 Le système éducatif

On a vu que l'élève japonais dans son souci de ne pas gêner autrui évitera au maximum de prendre la parole - sauf s'il y est contraint - et ainsi de se démarquer des autres, attitude qui pourrait être jugée impertinente. Le simple fait de « *demander au professeur de répéter ce qu'il vient de dire revient à le déranger en lui faisant perdre son temps* » comme l'affirme E. Suzuki (1997 : 211).

Dans la classe, la participation orale va être découragée par un système qui n'offre que peu d'initiatives personnelles. E. Suzuki (1997 : 216) note que les cours magistraux sont assez répandus, que les activités de débat sont peu développées et que le système d'évaluation porte essentiellement sur l'écrit. Il est vrai que ces méthodes ne constituent en rien une spécificité japonaise et qu'elles peuvent être mises en parallèle avec ce qui se passe en

France. Il convient toutefois de signaler que le choix pédagogique de ne pas donner aux élèves un espace d'expression personnelle n'est pas perçu négativement au Japon. La priorité est accordée à l'évaluation stricte des connaissances et tous les acteurs du monde scolaire semblent s'en accommoder. Ce choix ne prend tout son sens que si l'on a conscience du système de sélection scolaire propre au Japon.

En effet, les Japonais, tout au long de leur scolarité, sont soumis à des examens et à une compétition féroce pour accéder aux meilleures écoles et universités, ce qui entraîne une situation de « bachotage » permanent. J.F. Sabouret (1985) évoque dans son ouvrage *L'empire du concours : lycéens et enseignants au Japon* le système de questions-réponses et de QCM qui prévaut aux concours d'entrée des établissements prestigieux. En ce qui concerne l'évaluation, aucun travail de réflexion individuelle n'est demandé. Comment les enseignants pourraient-ils préparer les étudiants à réfléchir et à s'exprimer individuellement alors que ces qualités ne sont pas prises en compte lors de l'évaluation et que l'énergie des étudiants est entièrement consacrée à l'accumulation de connaissances ? Deux explications pourraient être avancées : d'une part le manque de temps des enseignants pour mettre en place des activités de cours diversifiées tant les programmes sont chargés et d'autre part la « facilité » que procure un système d'évaluation par QCM dans l'établissement de la hiérarchie. Les résultats ne souffrant d'aucune contestation alors même que la production orale pourrait être plus délicate à évaluer.

D'autre part, comme le souligne J.Sourisseau (1997 : 187), dans l'apprentissage du japonais et de la langue étrangère, le système éducatif insiste sur les aspects phonétiques et prosodiques de la langue, là encore au détriment de l'expression orale. La langue étrangère n'est pour ainsi dire presque pas parlée en classe. La participation orale - rarement spontanée - a pour but la vérification des connaissances, de synthétiser ou résumer ce qui a été dit précédemment et n'a pas vocation à engendrer un questionnement, une réflexion ou un débat sur un sujet donné.

1.2.2 L'aspect visuel de l'apprentissage

Si comme on vient de le voir, le poids culturel du non verbal et le système scolaire japonais ne privilégient pas l'expression orale dans l'apprentissage des langues étrangères, sur quelles stratégies peut s'appuyer l'enseignant confronté à un public d'apprenants japonais ?

De par la nature même de la langue japonaise, il semblerait que la priorité soit donnée très tôt à l'aspect visuel de l'apprentissage : dès leur plus jeune âge, les Japonais sont amenés à mémoriser visuellement les *Kanji* (les idéogrammes chinois) en plus des alphabets *Hiragana* et *Katakana*. L'écriture va permettre aux apprenants dans un premier temps d'identifier les idéogrammes et par la suite de mémoriser les innombrables combinaisons de signes et les sons qui s'y rattachent. Il semblerait que l'écriture japonaise soit idéographique mais également phonographique car l'utilisation des alphabets *Hiragana* et *Katakana* apparaît de plus en plus répandue, notamment chez les jeunes. L'influence croissante des mots anglo-saxons n'est sans doute pas étrangère à cette évolution.

Dès l'école primaire, les Japonais vont donc passer beaucoup de temps à écrire et cela aura des répercussions sur leur façon d'apprendre les langues étrangères par la suite comme le souligne E.Suzuki (1997 : 218) : « *Cet effort mental constant pour relier sons et graphie est ancré dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des Japonais. C'est pourquoi ils ont tendance à recourir de manière systématique à l'écriture lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* ».

Cette place prépondérante laissée à l'aspect visuel et à l'écriture dans l'apprentissage empêcherait-elle les Japonais de s'adapter à d'autres méthodes ? C'est ce que pense Kuwae Kunio (1993 : 69) qui dit que l'habitude japonaise de recourir à l'aspect visuel pour distinguer des mots a une incidence sur l'apprentissage. « *C'est en raison de cette habitude que les Japonais n'arrivent que très difficilement à apprendre une langue étrangère avec la méthode directe, audiovisuelle. Il leur faut nécessairement l'aspect visuel des mots, à savoir l'orthographe pour les langues occidentales qui leur sert à dégager l'aspect phonique* ». Antoine de la Garanderie (1980 : 211) ajoute : « *On peut considérer que les Japonais sont des visuels dans leur stratégies d'apprentissage. Ils ont besoin de supports visuels pour réaliser l'association entre graphie et son* ».

1.2.3 La nécessité d'une approche interculturelle de la part de l'enseignant.

Le poids culturel et des habitudes, la pression du groupe, la nature de la langue, le système éducatif et l'attente des enseignants, tout semble concourir à décourager les apprenants japonais à prendre la parole et à s'exprimer individuellement dans le cadre scolaire. On peut mesurer l'écart qu'il existe entre les stratégies d'enseignement des langues étrangères au

Japon et les approches en vigueur dans les pays occidentaux basées sur les compétences orales notamment l'expression orale. Dans l'environnement monoculturel de la classe de langue au Japon, cette absence de la pratique orale semble « aller de soi » puisque les apprenants ne sont confrontés à aucune alternative. Les Japonais ont des raisons propres à leur culture de privilégier certaines approches pédagogiques, ne semblent nullement chercher à les remettre en cause et se satisfont des résultats obtenus. De leur point de vue, ces stratégies sont tout simplement les plus adaptées à atteindre les objectifs fixés dans l'enseignement des langues.

Or, que se passe-t-il quand les Japonais se retrouvent dans un contexte étranger et sont confrontés à des méthodes avec lesquelles ils ne sont pas familiers ? Vont-ils avoir le même comportement en face d'un enseignant étranger et d'autres étudiants venant de cultures différentes de la leur ? L'enseignant ne va faire aucune distinction culturelle entre les étudiants dans la classe de FLE. Il aura les mêmes attentes pour tous en terme de comportements, notamment à l'oral : une bonne participation, une capacité de réflexion et une prise d'initiatives individuelles. L'étudiant qui risque d'être déstabilisé par ces demandes inhabituelles pour lui, doit-il pour autant les subir ? Ne vaudrait-il pas mieux, dans la mesure du possible, prévoir une méthode plus adaptée à ses besoins ? Il me semble essentiel que s'opère chez l'enseignant de FLE une prise de conscience concernant ces besoins, les attentes des étudiants et les moyens pour les satisfaire. Dans cette optique, il serait intéressant que l'enseignant apprenne à connaître les stratégies d'apprentissage au Japon et s'appuie sur les points forts de l'apprenant plutôt que de chercher à combler des lacunes qui n'en sont que pour lui. Cela lui permettrait de mettre en perspective sa propre culture d'enseignement et d'être à même d'aider les apprenants japonais. C'est l'idée de décentration culturelle dont parle M. Abdallah-Preteille (1996 : 162) dans son ouvrage *Vers une pédagogie interculturelle* : « *La stratégie interculturelle exige une confrontation permanente des points de vue* ». Or ce n'est qu'en questionnant sa culture d'enseignement que l'enseignant pourra prendre conscience des difficultés que ses apprenants étrangers devront surmonter.

1.2.4 Interaction orale : vers une méthodologie universelle ?

Il n'est évidemment pas question d'émettre un jugement de valeur ou une comparaison entre les méthodes utilisées en France et au Japon. Chaque pays dispose de ses propres critères

pour évaluer les qualités de ses étudiants et va donc axer son enseignement sur telle compétence plutôt que sur telle autre.

Mais si on suppose qu'une importance moindre est accordée par les Japonais à l'expression orale, faut-il leur en tenir rigueur sous prétexte qu'il semble admis dans les sociétés occidentales qu'une langue doit avant tout être parlée ? La question qui se pose alors : les étudiants de langues étrangères (d'où qu'ils viennent) doivent-ils s'adapter à la méthodologie du pays dont ils apprennent la langue ? Ou faut-il selon la formule consacrée « mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage », ce qui reviendrait, dans le cas qui nous intéresse, à proposer un enseignement à la carte selon la nationalité et la sensibilité de l'apprenant ? Nous pourrions alors éventuellement réfléchir à la pertinence ou non de proposer aux apprenants japonais une méthode qui leur soit adaptée et le cas échéant, quelles modifications cela implique. Nombreuses ont été les expérimentations méthodologiques au cours des dernières décennies et je renvoie aux ouvrages de C. Puren (Histoire des méthodologies, 1988) et de C. Germain (Evolution de l'enseignement des langues, 1993) qui dressent un tableau complet et très descriptif de l'évolution chronologique des méthodologies et de leurs répercussions sur l'enseignement des langues. Je vais seulement aborder les principes de l'approche communicative qui est la première à focaliser sur la communication orale dans la chronologie méthodologique.

2 L'approche communicative

2.1 Enseignement

Sans revenir sur son origine qui émane d'une volonté politique de répondre à des besoins linguistiques nouveaux dans une Europe qui s'élargit, on peut garder à l'esprit que l'objectif visé est la communication en L2. Pour que celle-ci soit efficace, il faut que les actes de parole soient en adéquation avec le contexte, la situation où elles sont produites. Il ne suffit plus de produire des énoncés de façon décontextualisée, encore faut-il savoir les employer en tenant compte de certains facteurs comme la personnalité des interlocuteurs, le lieu etc. C.Germain (1993 : 203) souligne d'ailleurs que « *les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication* ».

Contrairement aux méthodes précédentes, l'enseignement est à présent centré sur l'apprenant et doit être un processus actif qui requiert la participation de l'individu. Tout est mis en oeuvre pour encourager l'apprenant à aller vers plus d'autonomie, l'enseignement est conçu comme des tâches à accomplir qui doivent lui permettre de construire son propre savoir.

2.2 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant doit « apprendre à apprendre » : il doit organiser et gérer les activités, coordonner et évaluer les interactions, conseiller les apprenants et également susciter leur motivation. Le choix des documents authentiques lui incombe et là aussi, il doit veiller à ce qu'ils répondent aux besoins des apprenants. Selon J.M. Morlat (2007), « *l'enseignant se doit de mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant* ».

2.3 Observation et propositions au public-cible

L'approche communicative, en proposant une pédagogie centrée sur l'apprenant a opéré un changement notable par rapport aux méthodes précédentes. Il y a eu une redéfinition de l'identité autant des enseignants que des apprenants au sein de la classe : on est passé pour les premiers du statut de « détenteur du savoir » à celui de coordinateur agissant en partenaire de l'apprenant, ce dernier devenant acteur de son propre apprentissage. Les échanges oraux ont pris une place prépondérante dans l'enseignement des langues et sous l'effet conjugué de l'évolution des sociétés modernes (besoin de communiquer, échanges commerciaux, culturels...) et de la constatation des imperfections méthodologiques antérieures, l'apprentissage va être progressivement centré sur la communication et pensé selon la notion d'objectif à atteindre, de tâches à accomplir. On ne va pas « *apprendre quelque chose mais apprendre à faire quelque chose* » dit D.Gaonac'h (1987 : 27). Cependant, la réticence culturelle à s'exprimer oralement - que nous avons évoquée précédemment - s'accompagne en outre de ce que Politzer et McGroarty (1985), cités par P.Cyr et C.Germain (1998 : 89), nomment « *une certaine préférence pour les stratégies mnémoniques impliquant la mémorisation mécanique et l'application des règles* ». P.Cyr et C.Germain citent également O'Malley (1985), qui note chez les apprenants asiatiques qu'il a observés « *une certaine résistance à abandonner leurs stratégies habituelles (en l'occurrence ici la mémorisation mécanique)* ». bien que cette observation ne se limite pas

aux individus d'un seul pays, elle apparaît recevable concernant le public japonais. Il serait par conséquent souhaitable de mettre en place des stratégies adaptées à ces apprenants, du moins en début d'apprentissage, a fortiori si on a à faire à des débutants. Car ce qui pourrait avoir un effet déstabilisateur n'est pas tant le niveau de compétences que les changements de méthodes, d'objectifs auxquels ils seront soumis. Il convient dès lors d'établir une passerelle entre ce à quoi les Japonais sont habitués et ce à quoi ils seront confrontés au cours de leur étude en France. Il ne s'agit pas dans cette démarche de condamner les tentatives visant à proposer un modèle universel mais de s'inspirer et de recueillir dans chacune d'entre elles les éléments susceptibles d'aider tel public d'apprenant - les Japonais dans le cas présent – dans leur apprentissage

3 Traitement de l'oral et propositions didactiques

3.1 Le niveau A1 dans le Cadre Européen Commun

Pour avoir une description précise des principes qui régissent l'approche communicative, je renvoie à l'ouvrage de Claude Germain (*Le point sur l'Approche Communicative en didactique des langues, 1993*). Les méthodes de langues sont élaborées en tenant compte des critères du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Pour évaluer les compétences langagières des apprenants, le Cadre propose un classement en six niveaux : A1 et A2 correspondent à un utilisateur élémentaire, B1 et B2 à un utilisateur indépendant et C1 et C2 à un utilisateur expérimenté. Nous allons porter notre attention sur le niveau A1 qui est celui de l'introduction à la langue. La capacité à s'exprimer oralement en continu est présentée ainsi : « *Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais* ». La capacité à prendre part à une conversation est définie de la façon suivante : « *Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions* ».

3.2 Présentation des différentes méthodes

3.2.1 Introduction et objectifs

Les méthodes d'enseignement sur lesquelles sont basées ces observations ont pour but

d'aider les apprenants à acquérir les compétences linguistiques fixées par le Cadre et à se situer dans les niveaux établis par celui-ci. L'accent est mis sur les stratégies de communication en classe (interaction, médiation) que l'on va développer à travers des tâches communicatives : « *Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est dans un premier temps communiquer dans la classe. Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres...* ». (méthode *Alter Ego 1*, 2006, P.3). On note aussi la mise en avant de la production orale dans les introductions de certains manuels. Ainsi dans l'introduction de la méthode *Campus 1*, l'importance de l'oral et sa visée « communicative » sont mentionnées : « *Au début de l'apprentissage (première moitié du niveau 1), l'accent est mis sur la compréhension et l'expression orales. Cette perspective n'exclut ni l'utilisation de l'écrit comme moyen d'apprentissage, ni la présentation de petits textes simples. Mais il s'agit de faire surtout de la classe un espace communicatif et d'éviter que l'étudiant ne se réfugie dans l'écrit* ». Ces quelques remarques ne concernent cependant que la présentation des méthodes qu'en font leurs concepteurs dans les avant-propos. Pour savoir si cela se traduit dans la pratique, il convient de se pencher sur les unités et activités proposées par ces diverses méthodes.

3.2.2 Description des méthodes et de leurs contenus

Bien que les découpages en « unités » ou « séquences » soient différents selon les méthodes, on constate une progression similaire dans chacune d'entre elles : dans l'unité 1 de *Campus* intitulée « *découvrir la langue française* », il va s'agir de se présenter, de présenter une personne et d'apprendre les salutations. Dans l'unité 2 intitulée « *faire connaissance* », les apprenants doivent donner et demander des informations sur une personne, exprimer leurs préférences et parler de leur environnement. Les mêmes objectifs sont poursuivis dans les leçons 1 et 2 de *Alter Ego* (p.5) et dans les unités 1 et 2 d'ICI (CLE International, 2007, p.126). Les activités proposées impliquent des interactions orales en tout début d'apprentissage. Il est demandé aux apprenants de se présenter à la classe et de présenter son voisin (*Campus*, p.7, présentations), l'interroger sur ses goûts (p.25). Ils doivent également se poser des questions en binôme et discuter par groupes (ICI, unité 1, p.16). Quelles que soient les méthodes observées, chaque unité d'enseignement se présente plus ou moins dans le même ordre chronologique. Les apprenants commencent par se saluer, se présenter pour ensuite entrer en interaction avec les autres et finir par décrire leur environnement (familial, géographique, professionnel). Le même schéma de progression

est suivi : de soi vers autrui et l'extérieur. Le travail en binôme et en groupe est encouragé et fortement étayé par des activités de répétition et de substitution. On s'aperçoit que l'expression orale est très guidée et que les consignes très explicites ne laissent que peu de place à l'improvisation. Cette démarche très encadrée pourrait convenir à des Japonais débutants s'il ne leur était pas demandé autant d'investissement à l'oral. Or il y a trop d'interaction orale dans les premières unités pour que la plupart de ces méthodes leur soient vraiment appropriées. Pour compléter ce qui vient d'être dit, il est intéressant à présent de procéder à l'observation plus détaillée d'une séquence.

3.2.3 Description d'une leçon

J'ai porté mon attention sur la première leçon de l'unité 2 de la méthode *Campus* intitulée « *donner des informations sur une personne* » (p.20). Elle correspond à une séquence d'enseignement comprise entre 1h30 et 2h et paraît être assez représentative de ce que l'on peut trouver dans les autres méthodes en début de niveau A1. Elle offre en outre une grande variété de documents iconographiques, d'objectifs et d'activités. Le professeur va demander aux apprenants ce que ces documents représentent et évoquent pour eux. C'est donc un travail d'inférence qui est requis. On aborde alors le document oral - un dialogue - accompagné d'un document écrit, en l'occurrence une fiche de renseignement sur une personne. Après avoir lu le dialogue, les apprenants doivent produire des questions et des réponses portant sur cette fiche. On procède alors à l'écoute du dialogue. Après un exercice de systématisation sur la forme « est-ce que » et sur la négation, un dernier exercice d'écoute est effectué. La leçon se termine avec un jeu de rôles à effectuer par groupes de quatre et mettant en scène un présentateur de jeux télévisés devant poser des questions et trois candidats devant y répondre.

3.3 Quelle méthode ?

A travers cette description, on peut voir que les apprenants sont sollicités oralement dès le début de la leçon et de la présentation du document et que les différents exercices ne servent qu'à préparer l'activité finale, à savoir le jeu de rôles. Si l'on ajoute que les apprenants sont débutants et ne connaissent pas forcément leurs camarades de classe, on peut penser que ceux-ci auront peu confiance en leur capacité à s'exprimer et seront, du moins dans un premier temps, peu enclins à la prise de parole. Il convient donc de ne pas imposer trop d'interactions orales dans les premières séquences d'enseignement. Cela ne revient pas à

dire qu'elles doivent en être absentes mais peut-être s'agit-il de les introduire progressivement. Le recours à des exercices structuraux pourrait constituer un premier palier qui permettrait d'aborder plus sereinement la production orale. Contrairement à la présentation de la méthode *Campus 1* où il est écrit que « *la compréhension des textes et la production d'écrits courants sont introduites progressivement dès que le bagage linguistique des étudiants le permet* » (*Campus*, p.4), il est préférable avec ce public d'avoir la démarche suivante : passer à la production orale dès que le bagage linguistique le permettra. Nous allons essayer, dans la partie qui va suivre, de donner quelques pistes quant à l'élaboration d'une méthode où l'oral interviendrait plus tardivement et plus graduellement dans l'apprentissage.

4 Unités didactiques

On établit comme postulat que le groupe est composé uniquement d'apprenants japonais débutants. Il s'agit de proposer à ce groupe des cours visant à l'acquisition de compétences de niveau A1. Il ne s'agit ici que d'un échantillon d'une unité didactique de 40 heures. Dans un premier temps, on va instaurer avec ce public une routine d'apprentissage avec des activités écrites similaires. C'est lors de l'activité finale de chaque séquence que la progression vers l'oral sera observée.

1 Présenter une personne

A partir de photos de personnes célèbres, on présente les professions.

Ex ; il s'appelle Beat Takeshi. Il est japonais. Il est comédien.

On introduit les articles indéfinis masculin, féminin et pluriel.

- a) Trouvez le féminin et le pluriel :

Ex : un comédien (une comédienne, des comédiens).

un chanteur (une chanteuse, des chanteurs)

L'enseignant demande aux étudiants de répéter les noms à l'oral en vérifiant la prononciation des sons « eur », « euse », « ienne ».

- b) Reliez les éléments :

Julia Roberts	allemand(e)	écrivain(e)
Beethoven	japonais	acteur/actrice
Murakami Haruki	américain	artiste

Picasso et Dali espagnol musicien(ne)

Ex : Julia Roberts est une actrice américaine.

- c) Complétez :

C'est Audrey Tautou. C'est actrice française.

C'estmédecin

Hemingway et Salinger sont écrivains américains.

Céline Dion estchanteuse célèbre.canadienne.

Activité finale : Les étudiants disposent d'un lot de photos de personnes célèbres qu'ils doivent décrire à l'écrit (nom, profession, nationalité).

2 Qu'est-ce que c'est ?

L'enseignant va écrire la question au tableau et montrer des cartes représentant des objets. Il écrit les réponses au fur et à mesure : c'est un livre, c'est une voiture etc. Cette présentation identifie l'objectif et propose un modèle avant d'aborder les activités. On introduit alors les articles définis et leur correspondance masculin, féminin, pluriel.

Donner quelques exemples :

C'est un boulevard. Un boulevard de Paris. Le boulevard Haussmann.

Ce sont des actrices. Ce sont les actrices Audrey Tautou et Marion Cotillard.

- a) Complétez avec « le », « la », « l' », « les » :

J'aime beaucoupItalie.

.....Mont Saint-Michel est très populaire avectouristes japonais.

Je ne connais pasSuisse mais je connaisAllemagne.

- b) Complétez avec un article défini ou indéfini :

Il s'appelle Francisco, c'estami espagnol. Il étudiefrançais àuniversité.

Je regarde....films américains pour apprendreanglais.

Je connaisbon restaurant japonais à Toulouse. Il chercheserveuse.

On introduit du, de la, des. L'enseignant donne quelques exemples au tableau :

Le livre, le professeur. Le livre du professeur.

Le piano, la musicienne. Le piano de la musicienne.

- c) Complétez avec « du », « de la », « des », « de l' » :

La rue/le musée la maison/la chanteuse.....

La voiture/l'acteur..... Le café/les étudiants.....

Activité à effectuer en binôme : un étudiant montre deux cartes (un objet, un personnage) à son camarade qui doit écrire la relation selon l'exercice précédent. Ils échangent les rôles et procèdent pour finir à une auto-correction.

3 Verbes

On introduit quelques verbes utilisés en classe (écouter, lire, écrire...). Exercices structuraux et prononciation.

Ecouter – je : j'écoute Lire – nous : nous lisons.

- a) Conjuguez :

Il (connaître) Paris

Vous (regarder) la télévision le soir ? Non, nous (écouter) la radio.

J'(écrire) une carte postale à mes parents.

- b) Choisissez les verbes et conjuguez :

lire- regarder- étudier- connaître- écouter- écrire.

Yuko.....le français à Paris. Tous les jours, elle va à l'université. Elle a des amis français qui.....bien la ville. Le weekend, ilsdes films ensemble. Quand elle visite un endroit, elle.....toujours une carte postale à sa famille. Le soir, à la maison, elledes romans français et.....de la musique.

- c) Changez « je » par « il » :

Je m'appelle Pierre Martin. Je suis un journaliste français et je travaille à Paris. Je suis marié et j'ai deux enfants. Le weekend, je vais au cinéma et j'écoute du jazz. Le soir, je lis des romans et je regarde la télévision. Je connais le Japon et je parle un peu japonais.

Activité finale : On demande ensuite aux étudiants (par deux ou en groupe) de rédiger un petit texte sur une personne célèbre de leur choix. Ils doivent réutiliser les structures apprises et parler des activités de cette personne.

4 Informations sur une personne

L'enseignant donne comme exemple l'adresse, l'âge et le numéro de téléphone d'une personne célèbre. Puis les étudiants vont écouter les textes et recueillir des informations sur les personnes. L'enseignant peut donner les mots-clés si la compréhension s'avère trop difficile.

Bonjour, je m'appelle Eric Rousseau, j'ai 28 ans. J'habite à Albi, 12, place du Théâtre et mon numéro de téléphone est le 05 61 14 37 21.

Je m'appelle Nakamura Yoichi. Mon prénom est Yoichi, Nakamura est mon nom de famille. J'ai 21 ans et je suis étudiant. Mon adresse est 31, Allées de Barcelone à Toulouse et mon numéro de téléphone est le 06 30 26 19 33.

- a) Répondez aux questions :

Quel âge a Eric Rousseau ?

Quelle est l'adresse de Yoichi ?

Quel est le numéro de téléphone de Yoichi ?

Les adjectifs possessifs sont vus avec l'auxiliaire avoir. L'enseignant donne des exemples :

J'ai un livre. C'est *mon* livre

J'ai une maison. C'est *ma* maison

Vous avez une voiture. C'est *votre* voiture

- b) Complétez avec les adjectifs possessifs :

Excusez-moi, c'estvoiture ? Oui, c'est voiture.

Anne n'est pas amie.

Je te présente soeur,frère et parents.

Présentez à l'oral une de vos connaissances en donnant les informations dont vous disposez (adresse, âge,...) ou imaginez celles d'une personne célèbre.

Conclusion

La réticence des Japonais à s'exprimer oralement provient de raisons culturelles et traditionnelles qui sont étroitement liées et il y a donc peu de chances que la prise de parole soit encouragée à l'école. Cela pose un problème aux Japonais qui viennent en France étudier le français et qui sont soumis à d'autres attentes de la part du corps enseignant. Partant de ce constat, l'objet était de savoir si les choix méthodologiques qui sont faits dans l'enseignement du FLE étaient appropriés à ce public. Dans la plupart des méthodes de FLE élaborées récemment, on encourage constamment les apprenants à parler la langue et plus tard à interagir, surtout oralement. P.Cyr et C.Germain insistent dans leur ouvrage « *les stratégies d'apprentissage* » sur l'importance de préparer les apprenants à la coopération dans les activités didactiques, c'est-à-dire « *leur proposer une gamme d'activités où les élèves sont invités à travailler ensemble* » (1998). Or, pour les Japonais, habitués dans le cadre scolaire à la compétition des concours et à un certain individualisme dans l'étude, interagir avec ses pairs, c'est courir le risque de commettre des erreurs au contact de ses camarades et de voir sa performance jugée.

Si l'on garde à l'esprit cette réticence à s'exprimer oralement, il devient nécessaire de proposer à ce public une méthode de transition entre les deux modèles d'apprentissage. C'est surtout au niveau débutant qu'une telle transition doit être mise en place. En effet, la rupture sera moins brutale pour un apprenant débutant si la prise de parole intervient plus tardivement et si elle est amenée progressivement. Un enseignement plus formel sera également de nature à le rassurer et des exercices de substitution et de transformation lui permettront d'aborder avec confiance l'étude de la langue-cible.

L'enseignant doit aussi jouer un rôle de soutien et prendre en compte les particularités culturelles et linguistiques du public qu'il a en face de lui en commençant par respecter son rythme de travail et identifier ses besoins. Il n'est pas question, comme l'approche communicative le suggère, de passer rapidement d'une phase de pratique guidée à une phase de pratique autonome, a fortiori avec des débutants. Si ces points sont importants, c'est parce que l'on a assisté à l'émergence de nouveaux publics désireux de se former en langue étrangère. Il est primordial de mieux connaître les apprenants et de cerner leurs besoins si l'on veut créer un environnement d'étude qui puisse être bénéfique à chacun d'entre eux.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille M.* 1996, Vers une pédagogie interculturelle. Paris, Anthropos
- Cyr P.* (avec la collaboration de *Germain C.*) 1998 Les stratégies d'apprentissage. Paris, Clé International
- De La Garanderie A.* 1980 Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires, Paris, Le Centurion
- Durckheim K.* 1985 Le Japon et la culture du silence. Paris, le courrier du livre, éd. originale (1975)
- Gaonac'h D.* 1987 Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris, Hatier : CREDIF
- Germain C.* 1993 Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris, Clé International
- Gschwind-Holtzer G.* 1981 Analyse sociolinguistique de la communication. Paris, Hatier : CREDIF
- Hall E.T.* 1984 Le langage silencieux. Paris, Seuil (éd. originale 1958)
- Kerbrat-Orecchioni C.* 1994 TOME 3 Les interactions verbales. Paris, Armand Colin
- Kunihiro M.* 1976 The Japanese language and intercultural communication, The Japanese interpreter 10-3/4 : 267-268
- Kuwae K.* 1993 Cours pratiques de japonais, volume 1. Paris, Akébonothèque
- O'Malley J.M., Uhl Chamot A.* 1990 Learning strategies in second language acquisition Cambridge New York etc., Cambridge University Press
- Oxford R.L.* 1990 Language learning strategies: what every teacher should know. Boston, Heinle and Heinle
- Puren C.* 1988 Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. 1996 Paris, Clé International : Diff. Nathan
- Sabouret J.F.* 1985 L'empire du concours : lycéens et enseignants au Japon. Paris, Autrement
- Sourisseau J.* 2003 Bonjour/Konnichiwa : pour une meilleure communication entre Japonais et Français. Paris Budapest Torino, L'Harmattan
- Suzuki E.* 1997 La conception didactique au pluriel. Cultures d'enseignement-apprentissage au pluriel : le cas du Japon (mémoire de DEA soutenu à l'Université de Paris III).
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D.* 1972 La logique de la communication. Paris, Seuil (éd. originale 1967)

Articles

- Morlat J.M.* 2007 Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie. Article mis sur le site edufle (<http://www.edufle.net/>)
- Puren C.* 2006 Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. Article mis sur le site de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes, <http://www.aplv-languesmodernes.org>)

Ouvrages didactiques

- Alter Ego 1, dL 2006 Sampsonis B. Évaluation: entraînement au DELF A1 Paris, Hachette Campus 1,

2006 Girardet J. Pécheur J. Paris, Cle International
ICI 1, 2007 Abry D. etc. Paris, Cle International/SEJER