

# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

N°1 – Février 2016  
Questions d'enseignement



CULTURE ET FLE

Le choc des politesses :  
silence et longueur des réponses dans le cours de langue

EXPÉRIENCE D'ENSEIGNANT

Enseigner le français au Japon à des apprenants de  
60 ans et plus

TECHNIQUES

Modèles et algorithmes :  
pour une importation dans le cours de langue



# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

N°1 – Février 2016

### CULTURE ET FLE

*Bruno Vannieuwenhuysse et Jean-Luc Azra*

Le choc des politesses :

silence et longueur des réponses dans le cours de langue ..... 5

### EXPÉRIENCE D'ENSEIGNANT

*Jean-Baptiste Pottier*

Enseigner le français au Japon à des apprenants

de 60 ans et plus ..... 17

### TECHNIQUES

*Jean-Luc Azra*

Modèles et algorithmes :

pour une importation dans le cours de langue ..... 31

### PUBLICATION

Appel à textes pour le N°2 ..... 53

Le Q&R des auteurs ..... 55



## Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon

Bruno Vannieuwenhuyse, Université de Kobé  
Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Les étudiants japonais semblent réticents à parler, du point de vue des enseignants français et des enseignants japonais qui ont intégré le style communicatif français. Voici ce qu'en disent deux collègues français :

« l'obstacle pédagogique numéro un : l'extrême rareté de la prise de parole spontanée (en public mais pas en petits groupes de 2 ou 3) »

« Ce qui me frappe toujours autant : le manque d'empressement à répondre aux questions du professeur. On a l'impression qu'on les embête en leur posant des questions »<sup>1</sup>

Imaginez en effet la scène suivante : l'enseignant<sup>2</sup> pose une question nommément à un étudiant. L'étudiant fait mine de réfléchir, consulte son manuel, demande la réponse à son voisin, toutes attitudes peu acceptables dans une classe en France. Pendant tout ce temps, l'étudiant ne répond pas à l'enseignant. Le silence se prolonge, les secondes passent. L'enseignant s'énerve, se décourage, ou encore se remet lui-même en question.

---

<sup>1</sup> Réponses à la question « Qu'est-ce qui vous a frappé(e) quand vous avez commencé à enseigner le français au Japon ? » lors d'enquêtes informelles auprès de collègues français.

<sup>2</sup> Dans cet article, nous utiliserons « enseignant » pour « enseignante ou enseignant », et « étudiant » pour « étudiante ou étudiant ».

Or, dans le cadre japonais, cette scène peut se produire aussi bien avec un étudiant qui manifeste de la mauvaise volonté qu'avec un étudiant zélé. Comment l'expliquer ? La réponse est simple : nous sommes en présence de deux codes culturels antagonistes.

Dans ce petit travail, nous allons d'abord décrire ce qui nous apparaît comme l'élément central dans ce comportement : les codes culturels liés au silence. Nous suggérerons une façon d'utiliser cette meilleure connaissance du problème pour gérer la classe. Nous aborderons ensuite deux questions connexes : La brièveté des réponses japonaises et l'apparente absence de référence aux propos de son interlocuteur. Nous proposerons enfin une explication culturelle générale : dans la parole ordinaire, politesse et impolitesse ordinaires sont gérées chez les Français et chez les Japonais selon des codes quasiment antagonistes. En bref, ce qui est poli pour les Français (en particulier répondre vite et longuement, parler de soi sans y être amené, évoquer ses interlocuteurs) peut être impoli pour les Japonais, et inversement. Comprendre ces divergences culturelles constitue en soi un bénéfice pour la classe, à partir du moment où on les met en lumière et où on aide les étudiants à les dépasser.

## 1 Le silence

### 1.1 *Les enseignants français confrontés au mutisme des étudiants*

Enseigner les langues au Japon confronte l'enseignant de FLE à une difficulté fréquente et répétée : les apprenants s'expriment extrêmement difficilement en classe. Pour les enseignants de FLE français et étrangers, il semble même souvent *qu'ils ne veuillent pas répondre* aux questions que l'enseignant de FLE leur pose. On entend beaucoup d'explications de ce phénomène : les apprenants ne sont pas motivés ; ils sont « passifs » ; ils sont « timides » ; ils ont du mal à s'exprimer dans des langues étrangères...

Notre position est que le facteur décisif est d'ordre culturel : si les

apprenants paraissent ne pas vouloir répondre, c'est parce que leur code culturel contient des éléments qui diffèrent de ceux du code culturel des enseignants de FLE français et étrangers.

En l'occurrence, leur définition du silence (en particulier dans le cadre d'une réponse à l'enseignant) diffère certainement de façon significative. Au Japon, il est acceptable de rester silencieux pendant de longues secondes ; en Occident, si un étudiant ne répond pas dans les dix ou quinze secondes, l'enseignant tend à interpréter son silence comme un refus de répondre. Dans le même ordre d'idée, quand les étudiants ne connaissent pas la réponse à une question, l'enseignant étranger s'attend à ce qu'ils disent très rapidement « Je ne sais pas » (ou un équivalent). Au Japon, les étudiants peuvent rester dramatiquement silencieux et il n'y a là aucun « refus », aucune insolence, voire même rien qui s'apparente à de la timidité au sens français du terme.

## *1.2 Les comportements non-verbaux*

Dans une série d'interviews vidéo menées en 2002 avec l'aide d'étudiants, certaines des personnes interrogées laissent passer un long silence avant de répondre (12 secondes dans l'une des interviews). Le silence en soi n'est cependant pas la seule manifestation de ces différences. Il s'accompagne aussi de comportements non-verbaux particuliers :

- Pendant le moment de silence, certains interviewés hochent la tête, lèvent les yeux au ciel, se frottent le menton comme s'ils cherchaient la réponse.
- Un autre comportement non-verbal étranger au code français est le fait de regarder par terre. D'une manière générale, le contact visuel avec l'intervieweur n'est pas considéré comme indispensable.
- Beaucoup d'interviewés se mettent à rire en entendant certaines questions.

### 1.3 *Une première synthèse sur la forme*

Au cours de ces interviews, nos informants n'utilisent pas forcément les registres de langue les plus cérémonieux. Ils s'expriment même dans une langue plutôt familière. Cependant, sauf cas exceptionnel, beaucoup d'interviewés restreignent l'espace temporel qu'occupe leur prise de parole en produisant des énoncés construits sur un modèle simple (une proposition unique bien souvent) et très courts en termes de temps écoulé. On peut dire que les prises de parole sont *construites* de telle manière à ne pas apparaître péremptoires ou empreintes de confiance :

- hésiter longtemps avant de répondre, c'est montrer qu'on n'est pas sûr de soi, qu'on ne prétend pas donner une réponse satisfaisante ;
- donner une réponse brève, c'est manifester un refus de mobiliser la parole ;
- le rire, on le sait, est souvent chez les Japonais l'expression d'une légère gêne : rire, c'est peut-être aussi montrer qu'on a peur de faire une réponse inappropriée ;
- enfin, éviter le regard, c'est aussi masquer / manifester cette gêne.

### 1.4 *Conséquences dans la classe de langue*

Ce sont ces difficultés, parmi d'autres, qui se manifestent dans la classe. Dans une réflexion sur les codes culturels liés au silence, nous avons déjà établi que pour les Japonais, il est en général considéré comme impoli de répondre « Je ne sais pas » à un enseignant : cela donne l'impression que l'on veut se débarrasser de la question. De la même manière, il est peu courant de demander des précisions sur la question que l'enseignant vient de poser, ou, de manière générale, de poser spontanément une question ou de demander une clarification. Enfin, le plus souvent, on ne donne pas soi-même des précisions qui n'ont pas été demandées. Ainsi, à la question : « Vous êtes étudiant ? », l'étudiant japonais tendra à répondre « Oui » plutôt que « Oui, je suis en fac d'anglais à Kandaï », même dans sa propre langue. Dans la classe,



cela nous a conduit à formuler la « règle de l'information supplémentaire » (les apprenants doivent formuler des réponses plus riches que le minimum attendu dans un cadre culturel japonais).

Par ailleurs, quand nous avons demandé à des enseignants japonais la cause de ces silences et de ces hésitations, ils nous ont souvent dit que l'étudiant pensait préférable de se taire plutôt que de formuler une mauvaise réponse. C'est en effet une perception courante de l'éducation scolaire japonaise qu'il ne sert à rien de donner autre chose qu'une réponse rigoureusement correcte. Ceci explique que les apprenants japonais ont du mal à répondre sans préparation, d'autant plus qu'ils ressentent une pression psychologique liée au professeur et aux autres apprenants qui les écoutent.

Nous disposons maintenant de divers angles pour traiter la question du comportement de nos étudiants.

- Comme on l'a vu plus haut, dans le contexte culturel japonais, la réponse est inexistante, hésitante et minimale car le comportement social (autrement dit la politesse ordinaire) exige qu'on ne soit pas péremptoire et qu'on n'envahisse pas l'autre de sa parole.
- Cette attitude se manifeste naturellement en classe de langue par des réponses inexistantes, hésitantes et minimales. À ceci s'ajoute le sentiment qu'une réponse doit nécessairement être correcte.

### *1.5 Le choc des politesses*

Nous avons vu que code culturel français n'admet pas de silence supérieur à quelques secondes suite à une question de l'enseignant, et qu'il attend des réponses circonstanciées. Le code culturel japonais ne voit pas dans le silence ou l'hésitation, ni dans des réponses absentes ou laconiques, quelque chose de négatif en soi. Tentons de mieux caractériser cette différence.

## Au Japon,

- la perception générale est qu'il ne sert à rien de donner autre chose qu'une réponse correcte ;
- dire « Je ne sais pas », surtout sans hésitation, est mal considéré : cela signifie qu'on refuse de chercher la réponse ;
- le silence est compris comme le fait que l'on cherche la réponse ou que l'on n'est pas en mesure de répondre. Rester silencieux, c'est chercher la réponse, dans l'intention de donner une réponse correcte<sup>3</sup>.
- À ceci s'ajoute l'habitude culturelle de se comporter d'une façon la moins péremptoire et la moins envahissante possible. Répondre vite, répondre dans le détail, répondre longuement, c'est faire preuve de prétention et manquer de respect envers les autres.

## En France,

- l'étudiant est censé répondre quelque chose très vite à l'enseignant qui lui pose une question ; ne pas le faire, c'est faire attendre l'enseignant, voire *paraître refuser de répondre*.
- Ce qui est attendu, c'est de préférence la bonne réponse, mais l'étudiant peut aussi (a) demander des précisions sur la question, (b) dire « Je ne sais pas » ou (c) donner une ébauche de réponse, même s'il sait que celle-ci contient des erreurs. Ce qui importe, c'est de ne pas rester silencieux plus de quelques secondes.
- Une réponse incorrecte est considérée comme une étape normale de l'apprentissage. À vrai dire, comme on va le voir, l'enseignant n'attend pas tant une réponse correcte qu'une occasion de rebondir.
- Enfin, l'habitude culturelle normale consiste à se mettre en valeur et à

---

<sup>3</sup> Dans le cadre d'un « forum interculturel » que mon ami et collègue Keiji Takagi et moi-même avons mis en place nous avons posé la question : « Imaginez un(e) étudiant(e) à qui le professeur a posé une question en classe et qui reste silencieux(se). Comment est-ce que vous interprétez cela ? » (教室で質問されて、黙っている人がいるとします。それはなんでと思いますか). Dans les 48 réponses reçues à cette question nous avons trouvé 27 fois le mot *hazukashii* ou *haji* (embarrasement), 25 fois le mot *machigai* (erreur) et 22 fois l'expression *jishin (ga nai)* (je manque de confiance). Ainsi, il existe sans doute un raisonnement typique qui est le suivant : On reste silencieux car (a) on ne comprend pas la question, ou (b) on n'est pas sûr de sa réponse. Si on se trompe, on est embarrassé. Alors on se tait. Ce raisonnement indique qu'au Japon il n'est pas tabou de rester silencieux même quand l'enseignant a posé une question.

participer activement aux conversations. Répondre vite, répondre dans le détail, répondre longuement sont plutôt considérés comme des qualités.

Ainsi, on peut dire que sur ce terrain, les deux codes culturels sont antagonistes. Certains comportements sont polis pour l'étudiant japonais est impolis pour l'enseignant, et vice-versa. On peut parler de choc des politesses.

Cela entraîne assurément des situations pénibles : l'enseignant français qui n'obtient pas une réponse rapide à sa question est déstabilisé car dans son système culturel quelque chose « cloche » manifestement. Il est en fait habitué à un système où le fait que les étudiants répondent promptement garantit à l'enseignant le contrôle de l'expression orale en classe. L'étudiant, en répondant quelque chose, n'importe quoi, *rend la parole à l'enseignant* qui peut alors donner la bonne réponse, commenter les erreurs éventuelles, bref continuer son cours. Au Japon, pour tenter de corriger cette situation, l'enseignant peut enjoindre ses étudiants de répondre rapidement, mais cela marche rarement, même s'il s'y essaie en japonais<sup>4</sup>.

## 2 Brièveté et impersonnalité des réponses

Le contenu des réponses lui-même n'est pas le même. Les mots employés, la longueur des phrases des apprenants japonais donnent souvent aux Français et étrangers une impression d'impersonnalité.

Les réponses varient dans leur complexité et leur longueur :

---

<sup>4</sup> Quel que soit notre niveau de japonais, les instructions que nous autres, enseignants français, donnons dans cette langue sont souvent sujettes à mésinterprétation pour les étudiants japonais. Ainsi, nous avons constaté que l'expression « *Kotaete kudasai* », la traduction directe de « Répondez s'il vous plaît », est souvent interprétée par les étudiants comme « Donnez la réponse » (c'est-à-dire, encore une fois, la *bonne* réponse).

Certaines sont très structurées et longues, comme celle-ci, exprimée en japonais par une des étudiantes interviewées : « Je suis entrée ici cette année par admission parallèle. J'avais un objectif précis quand j'ai choisi cette faculté. Et c'est une faculté particulière, le cursus et les cours sont spéciaux, alors les étudiantes travaillent sérieusement sur ce qui les intéresse, je trouve ça vraiment super ». De telles réponses sont très rares. La plupart des réponses sont très courtes : « L'atmosphère y est bonne », « C'est grand », etc. Certaines se situent entre ces deux extrêmes : relativement brèves, elles comportent deux propositions coordonnées par un mot de liaison, par exemple : « C'est dans la banlieue, alors c'est pas pratique ».

Pendant leur séjour au collège et au lycée, nos étudiants ont appris à éviter de faire des erreurs. Dans leur expérience, une réponse courte mais qui ne comporte pas de faute procure une plus grande gratification qu'une réponse longue mais imparfaite. Répondre dans une langue étrangère étant une situation pleine de pièges, les étudiants tendent d'autant plus à se limiter à quelques mots, voire un seul, voire aucun.

Notons cependant qu'au-delà de la question du système éducatif et des langues étrangères, il semble que cette tendance fasse partie intégrante du code conversationnel japonais. En raison du système social japonais qui distingue nettement supérieurs et inférieurs, proches et non-proches<sup>5</sup>, elle est encore plus prégnante :

- (a) quand on s'adresse à un supérieur,
- (b) quand les interlocuteurs ne se connaissent pas bien, et / ou
- (c) quand on s'exprime en présence de beaucoup de gens.

Or, c'est précisément ce que rencontre un étudiant qui doit répondre à son enseignant, étranger de surcroît, devant une classe de semi-inconnus.

---

<sup>5</sup> Voir Azra (2011)

De ma recherche sur les interviews vidéo en japonais, il est apparu que le seuil critique pourrait être de deux personnes amenées à répondre : à partir de trois interviewés, la tendance est à un raccourcissement des réponses<sup>6</sup>.

D'une manière générale, on procède souvent en japonais par une succession rapide de questions ciblées et de réponses succinctes. Le questionneur choisit ses questions, et il pourrait apparaître insolent de décider de soi-même d'ajouter des éléments supplémentaires à la question *stricto sensu*. Par opposition, une question en français contient presque toujours plusieurs questions implicites. Par exemple, si l'on pose la question « Est-ce que vous travaillez ? », la réponse « Oui, je travaille », bien que grammaticalement correcte, donne une impression de réticence à répondre ou de désintérêt pour la question. On s'attend à au moins une information supplémentaire, par exemple : « Oui, (je travaille) dans une école du soir », ou « Oui, (je travaille) une fois par semaine ».

### 3 Faire référence aux propos de son interlocuteur

D'autres tendances récurrentes sont repérables chez nos étudiants, notamment l'absence de référence aux propos de l'interlocuteur :

Enseignant (à deux étudiants) : – Où habitez-vous ?

Étudiante 1 : – J'habite à Kyoto.

Étudiant 2 : – J'habite à Kobe.

Il semble qu'en japonais on juge souvent préférable de ne pas se positionner par rapport aux personnes qui ont pris la parole avant soi, surtout lorsqu'il s'agit de se différencier. En français par contre, l'échange ci-dessus donne l'impression que la deuxième personne n'a pas écouté ou ignore délibérément ce qu'a dit la première. On s'attendra à ce que le

---

<sup>6</sup> Vannieuwenhuyse, Adachi e.a. (2002).

deuxième étudiant réponde comme suit :

– *Moi, j’habite à Kobe.*

En français, *se démarquer de son interlocuteur, c’est le reconnaître.*

Dans la classe, nous insistons sur la nécessité d’utiliser les expressions « Moi aussi / Moi non plus » et « Moi, je... » lorsqu’on parle d’un sujet que celui qui a pris la parole juste avant a déjà abordé. Dans ce cas, l’absence de « Moi, je... » constitue une entorse assez grave au code conversationnel français.

Nous entraînons aussi les étudiants à utiliser l’expression « Moi, je ... » quand ils parlent d’eux-mêmes avant de poser une question à quelqu’un, comme dans : « Moi, je fais du football. Et vous ? ». Ce « Moi, je... » est aussi une marque de reconnaissance de l’autre : il signifie, en gros, « Laissez-moi d’abord parler de moi, ce qui vous donnera plus facilement l’occasion de parler de vous ».

Là encore, on peut parler de codes culturels antagonistes et de choc des politesses :

- Au Japon, il est préférable de parler de soi de façon limitée, et d’écouter ses interlocuteurs sans les impliquer. Quand on parle de soi-même, on évite généralement de faire référence à ses interlocuteurs, et surtout pas pour s’y comparer. Ce comportement donne aux Français l’impression qu’on ne s’y intéresse pas.
- En France, il y a aussi une limite, mais elle permet des volumes de parole beaucoup plus importants. Savoir parler, développer, argumenter, raconter, est en général considéré comme une qualité. Il n’est pas exclu de parler de soi ni de ses interlocuteurs, ni de s’y comparer. Ce n’est pas considéré comme impoli. Au contraire, cela permet de donner à l’autre l’occasion de participer. Quelqu’un qui parle trop peu ou qui ne réagit pas aux propos de ses interlocuteurs sera considéré comme froid ou impoli.

## 4 Conclusion

Ainsi, en ce qui concerne l'attitude en classe, le facteur décisif est d'ordre culturel : si les apprenants paraissent ne pas vouloir répondre, c'est parce que leur code culturel contient une définition du silence et de ce que doit être une réponse qui diffère de celle du code culturel des enseignants de FLE français et étrangers.

En effet, au Japon, il n'est pas inacceptable de rester silencieux pendant de longues secondes ; en Occident, si un étudiant ne répond pas presque immédiatement, on interprète son silence comme un refus de répondre.

Le contenu des réponses lui-même diffère. Les mots employés et la longueur des phrases des apprenants japonais donnent souvent aux Français et étrangers une impression d'impersonnalité.

Bien que la plupart des enseignants de FLE français et étrangers soient conscients d'une réalité culturelle derrière le comportement de leurs apprenants, cette compréhension est le plus souvent confuse. Elle s'exprime par des stéréotypes et surtout ne débouche pas sur des solutions : que peut-on faire en classe pour libérer la parole des apprenants, et pour leur apprendre à s'exprimer dans un style oral plus proche de celui de la langue étrangère qu'ils étudient ? Il me semble important de mettre à jour les mécanismes précis qui gouvernent l'expression orale au Japon et dans les cultures occidentales, la France en particulier. L'objectif de la série de recherches que nous avons menées depuis une quinzaine d'années sur ce thème est de faire un pas dans cette direction. ■

## Références

- Vannieuwenhuyse, Bruno, 2001 : « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française 2001, *Enseignement du français au Japon*, Société Japonaise de Didactique du Français.
- Vannieuwenhuyse, Bruno, 2005 : « Pourquoi les apprenants japonais «refusent-ils de répondre» en classe de langue ? – les styles culturel dans l’expression orale en France et au Japon – », Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale (BULAG) 30 : *Divergences dans la traduction entre les langues orientales et le français*, Centre Lucien Tesnière.
- Vannieuwenhuyse, Bruno, Adachi Hiroaki, Okahiro Kozue, Shimizu Mitsuharu, Tsuji Hideyuki, Uriu Atsuyo, 2002 : « Les mécanismes qui font que les réponses orales d’étudiants japonais paraissent impersonnelles à des Français : une première exploration basée sur des interviews vidéo », *BAEF Etudes françaises*, Faculté de Littérature, Université Kwansei Gakuin No.35.
- Takagi, Keiji, et Vannieuwenhuyse, Bruno, 2001 : « Comment faire face au blocage de la communication », *La Lettre de Conversations dans la classe*, No. 4.
- Azra, Jean-Luc et Vannieuwenhuyse, Bruno, 1999 : *Conversations dans la classe, livre du professeur*, Alma Editeur.
- Azra, Jean-Luc, 1999 : « Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées », Bulletin des treizièmes Rencontres Pédagogiques du Kansai.
- Azra, Jean-Luc, 2001 : « Quelles réalités culturelles se cachent derrière les mots de la leçon ? », *Enseignement du français au Japon*, No. 31, Société japonaise de Didactique du Français
- Azra, Jean-Luc, 2011 : *Les Japonais sont-ils différents ?*, Connaissances et Savoirs (en particulier les chapitres 2 : « Au-dessus et en-dessous », 3 : « Dehors et dedans », 7 : « L’évitement du conflit », 28 : « Les niveaux de politesse », 32 : « Nommer et être nommé »).
- Béal, Christine, 2000 : « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? », dans *Perspectives interculturelles sur l’interaction*, Véronique Traverso (Dir.), Presses Universitaires de Lyon.
- Benoit, Louis, 2001: « Conversation: production et évaluation », Bulletin des quinziesmes Rencontres pédagogiques du Kansai.
- Benoit, Louis, 2002: « Une grammaire de la conversation », Compte-rendu de la 16e Journée Pédagogique de Dokkyo.



## Enseigner le français au Japon à des apprenants de 60 ans et plus

Jean-Baptiste Pottier, enseignant indépendant  
et chargé de cours à l'université de Saga

### 1. Parcours pré-Japon

Au départ, je ne sais pas si j'avais vraiment envie de devenir enseignant. On peut dire que l'enseignement m'est plutôt « tombé dessus ». À la fin de mon service militaire, ayant eu l'occasion d'enseigner l'histoire-géo, j'ai voulu passer le CAPES. Je suis parti en Guyane où il y avait, paraît-il, des postes disponibles. Plutôt que de l'histoire-géo, je me suis vu proposer un poste de français dans un collège. Je suis ensuite parti au Brésil sans trop croire à mes possibilités d'y trouver du travail. Cependant, j'ai pu y enseigner six mois dans une Alliance Française. Cette expérience a été ma toute première tentative dans le FLE.

Notons également qu'à cette époque encore (en 2000-2003), il était possible de travailler sans diplôme de FLE. Je n'en ai d'ailleurs aujourd'hui toujours pas (je n'ai qu'une licence d'Histoire). Ce sont mon expérience et mon parcours qui me permettent de trouver du travail ; je pense qu'il serait plus difficile aujourd'hui d'entamer et de poursuivre une carrière d'enseignant sans diplôme. Les jeunes enseignants doivent aussi savoir que les salaires sont variables. En Guyane les rémunérations étaient

intéressantes parce que nous bénéficions de diverses primes. De retour en France, les salaires tournaient plutôt autour du SMIC horaire. Au Japon, dans un des établissements où je travaillais, j'étais payé 4000 yens pour une heure et demie de cours. Dans un autre, 2500 yens pour cinquante minutes.

À mon retour en France, j'ai trouvé à Paris un poste dans une école de FLE. Ensuite, j'ai obtenu un visa vacances-travail et je suis parti au Japon. J'ai choisi le Japon un peu par accident. Alors que j'enseignais dans une école de FLE à Paris, j'avais rencontré une jeune Japonaise. L'histoire semble être fréquente parmi les enseignants français.

J'ai continué d'enseigner le FLE grâce à un site qui regroupe les offres d'enseignement des étrangers. De retour en France, j'ai alterné des périodes de chômage avec de l'enseignement du FLE dans de petites écoles. Finalement, après un an à temps partiel, alors que mon contrat n'a pas été transformé en CDI contrairement à ce que j'attendais, j'ai décidé de repartir pour le Japon, dans l'idée qu'il serait plus facile qu'en France d'y trouver des postes de FLE. Ma compagne japonaise et moi-même avons finalement décidé de nous installer à Fukuoka en 2009.

L'école où j'ai travaillé pendant quatre ans a fini par fermer faute d'élèves et je suis aujourd'hui en situation de travailleur indépendant. Je donne principalement des cours particuliers, ainsi que quelques cours en université. Les cours particuliers ne sont pas toujours reconduits de semaine en semaine, pour des raisons variables, soucis de santé ou obligations des apprenants. Mes cours universitaires vont sans doute se terminer en mars 2016. La situation est anxiogène parce que chroniquement instable. Cependant, j'ai la liberté d'organiser mon travail comme je le désire et je ne suis pas dépendant de supérieurs, ce qui m'épargne aussi beaucoup de stress.

Mes étudiants sont à 90% des femmes. Ce sont aussi en partie des étudiants de soixante ans et plus. Nous allons maintenant nous pencher sur

ce que ceux-ci ont à dire sur leur motivation à apprendre le français.

## 2. Quelques interviews d'étudiants

*Mme K., plus de 80 ans, en bonne santé physique et morale, habite avec son mari retraité. Elle est allée plusieurs fois en France dans le cadre de voyages organisés par une école de langues où je travaillais. À propos de son expérience du français, elle explique :*

Il y a trente ans environ je suis allée en France mais en ce temps-là je ne pouvais pas parler du tout français. Comme je voulais retourner en France, j'ai décidé d'apprendre le français. J'ai suivi des cours à peu près trente ans, mais de façon discontinue. À cette époque, j'habitais à Kumamoto. De plus, j'étais malade et je ne pouvais pas suivre les cours régulièrement.

La pratique du français m'a apporté la possibilité de parler français bien sûr, mais aussi comprendre un peu la culture française. Mais je dirais que ça m'a surtout permis de mieux comprendre la culture japonaise. De plus, je peux rencontrer d'autres apprenants du français et me faire des amis. C'est de plus en plus amusant pour moi d'apprendre le français. Et puis j'ai l'impression de devenir plus intelligente (rires). Si cela avait été possible avant, quand j'étais plus jeune, j'aurais beaucoup aimé vivre en France, mais maintenant, je ne l'espère plus vraiment. Je voulais connaître d'avantage la culture française.

On peut dire que la pratique du français m'a changée. Je peux donner mon avis plus clairement. Vous savez, au Japon, c'est difficile de donner son avis. Le français est la chose la plus importante de ma vie. Et si j'avais pu vivre en France, cela aurait été encore plus important pour moi.

### ***Mots-clefs :***

Motivation :	Voyager en France Communiquer en France / vivre en France
Régularité :	Voyage, puis cours avec des interruptions, trente ans.
Effet :	Communiquer / se faire des amis Comprendre la culture française / la culture japonaise S'amuser / devenir plus intelligente / donner son avis
Point importants :	Au Japon difficile donner son avis → échappatoire La chose la plus importante → motivation existentielle

*Mme Y, près de 80 ans, célibataire, a eu sa propre entreprise en collaboration avec une autre femme à Tokyo. Elle a décidé de prendre sa retraite à Fukuoka. Elle très intéressée par la culture et le cinéma français. Voici ce qu'elle dit de son expérience du français :*

J'ai décidé d'apprendre le français il y a vingt ans parce que j'aimais les films et les livres français. J'ai alors fait un an de français, puis il y a dix ans j'ai recommencé cette fois-ci de manière régulière. La pratique du français est un grand plaisir, peut-être le plus grand plaisir de ma vie maintenant. Si je ne n'apprends pas le français dans ma vie, je n'ai rien. Je ne peux plus voyager en France, je ne rencontre pas de Français. Simplement, je peux lire et écouter du français et je suis contente. Aller en France n'est pas un objectif prioritaire. Quand j'étais plus jeune, j'aurais sans doute aimé vivre en France pendant deux ou trois ans.

Je ne sais pas vraiment si le français m'a changée, mais j'espère qu'il m'a changée en bien (rires), parce que j'ai dépensé beaucoup de temps pour l'apprendre !

### ***Mots-clefs :***

Motivation :	Lire des livres / voir des films / écouter Aller en France : pas vraiment
Régularité :	Un an, puis interruption, puis pendant dix ans.
Effet :	(ne sais pas)
Point importants :	Sans le français je n'ai rien → motivation existentielle Le plus grand plaisir → motivation existentielle Passé beaucoup de temps → espoir existentiel

*Mme T., près de soixante ans, considère le français comme un passe-temps et comme la possibilité de rencontrer les autres. Elle a d'autres passions comme le sport et les tissus japonais. Son mari tient un grand restaurant. Elle dit de son expérience du français :*

J'ai commencé à apprendre le français il y a cinq ans. Je voulais voyager en France, ce que j'ai fait. Je pense que c'est important d'apprendre une langue : c'est un exercice pour la tête. Même si je n'étais pas allé en France, j'aurais appris le français pour comprendre les films et les chansons françaises.

J'aimerais vivre en France, pour vivre comme une Parisienne.

### ***Mots-clefs :***

Motivation :	Voyager en France Comprendre les films et les chansons
Régularité :	Voyage, puis cours pendant 5 ans.
Effet :	Exercice pour la tête
Point importants :	Exercice mental → motivation existentielle Vivre comme une parisienne → échappatoire

*Mme S., proche de 60 ans, professeure de piano, voyage en France et aime la musique française. Elle dit de son expérience d'étudiante de français :*

J'apprends le Français depuis 5 ans. Le Français est important pour moi parce que je voudrais aller à Paris. Je voudrais parler le français et visiter la France. Mais même si je ne peux y aller, j'aurais appris le français car j'aime la France : la culture, la musique et la mode.

Si j'en avais la possibilité, je voudrais vivre à Paris pendant un an pour apprendre le français.

Grâce à mon français, je peux lire les partitions des auteurs compositeurs français, par exemple Debussy. C'est amusant et je suis contente de moi.

***Mots-clefs :***

Motivation :	Voyager en France Amour pour la France (culture)
Régularité :	Cours depuis 5 ans.
Effet :	Capacité de lire les partitions de musique
Point importants :	Amusant → distraction (→ échappatoire) Contente de moi → motivation existentielle

*Mme H., près de 75 ans, enseignante d'architecture dans une grande université, à la retraite. Son mari travaille encore. Elle fait partie de nombreux cercles de femmes pour l'égalité hommes-femmes au Japon. A beaucoup voyagé. Elle dit :*

J'ai décidé d'apprendre le français parce que c'est intéressant, et aussi pour les romans et la littérature française et aussi pour l'architecture française, moderne et traditionnelle. J'ai commencé à apprendre le français pendant ma première année de maîtrise d'architecture, puis dix ans après, j'ai recommencé les cours de français à l'Institut Franco-Japonais de

Fukuoka pendant 5 ans. Puis j’ai encore arrêté et recommencé. Maintenant, je continue avec vous ; à l’Institut, j’ai atteint le niveau “intermédiaire”.

Apprendre le français est important pour moi, en particulier pour parler et pour voyager en France. C’est important aussi pour découvrir les monuments et l’architecture française, en particulier les constructions réalisées par Le Corbusier. J’avais repéré sur une carte française les lieux que je voulais visiter.

Aurais-je appris le français si je n’avais pas eu la possibilité d’aller en France ? Non peut-être pas, sauf peut-être pour la littérature française, pour la lecture des romans.

J’aimerais aller en France pendant environ un an pour étudier le français et pour visiter. Mais considérant mon âge, je dois faire vite.

Je ne sais pas si la pratique de français m’a changée, mais je veux avoir un but, et mon but c’est d’apprendre le français.

### ***Mots-clefs :***

Motivation :	Lire des livres / étudier l’architecture Aller en France
Régularité :	Un an, puis interruptions et reprises.
Effet :	(ne sais pas)
Point importants :	<b>Je veux avoir un but</b> → motivation existentielle

*M. T, 60 ans, a d’abord suivi une spécialisation professionnelle difficile, mais l’a interrompue pour fonder son magasin spécialisé. Il travaille beaucoup, mais il se sent de sensibilité plus française que japonaise.*

*Voici ce qu’il explique de son expérience avec le français :*

J’ai décidé d’apprendre le français pour voyager en France et être capable de commander dans les restaurants, de me débrouiller en français.

J'ai commencé à apprendre le français il y a 6 ans. J'ai fait un voyage organisé, mais si je ne peux pas parler, ce n'est pas intéressant. Les voyages organisés sont bien pour la découverte d'un pays peut-être, mais après, ça manque d'intérêt. Alors pour voyager seul, il faut savoir parler un peu la langue.

Cependant, je ne peux pas dire qu'apprendre le français est nécessaire pour moi, ni qu'aller en France ait jamais été un objectif prioritaire. Si je n'avais pas eu la possibilité de partir en France, je n'aurais sans doute pas appris le français. Cependant, j'aimerais vivre en France parce que j'ai la même sensibilité que les Français. Je me sens différent de la sensibilité des Japonais. Pour accueillir, pour recevoir, j'ai la même sensibilité que les Français.

***Mots-clefs :***

Motivation :	voyager en France / communiquer
Régularité	Depuis 6 ans.
Effet :	(Ne sais pas)
Point importants :	Je me sens différent de la sensibilité des Japonais → motivation culturelle (existentielle ?) → échappatoire

### 3. L'étudiant âgé et le FLE

À ma grande surprise, je n'ai trouvé dans la littérature de FLE aucun traitement de la question des apprenants âgés de FLE, alors que ceux-ci sont largement représentés dans les Instituts, Alliances, écoles et cours privés, en tout cas au Japon. De mon expérience, je dirais qu'une bonne moitié des étudiants de français (hors lycées et universités) ont plus de 50 ans, un bon tiers plus de 60 ans.



Ainsi, ils représentent un contingent important de nos étudiants, et on peut se demander ce qui pousse ces gens à apprendre le français à un âge aussi avancé, considérant de plus qu'ils auront sans doute peu d'occasions de l'utiliser. Je pense à trois raisons possibles.

### 6.1 *L'image du français à l'époque de la jeunesse des apprenants*

Dans « Crise du FLE et crise du culturalisme », Keiji Suzuki écrit :

« Dans les lycées japonais d'avant-guerre, l'enseignement des langues étrangères européennes (anglais, allemand, français) constituaient le noyau de tout l'enseignement supérieur. Les classes auxquelles appartenaient les étudiants étaient appelées par le nom de la langue qu'ils avaient choisie: la classe 甲 pour l'anglais, la classe 乙 pour l'allemand et la classe 丙 pour le français. À travers la langue de chaque pays, c'était aussi et surtout avec sa philosophie, sa littérature et sa culture générale qu'ils pouvaient se familiariser »<sup>1</sup>.

Bien sûr, la jeunesse de nos étudiants âgés ou retraités ne remonte pas à l'avant-guerre, mais aux années 50 à 70. Cependant, ce qu'exprime Suzuki est que l'image des langues autres que l'anglais, et du français parmi elles, ont considérablement perdu de valeur dans la société japonaise d'aujourd'hui. On observe une courbe descendante de leur place parmi les intérêts individuels et institutionnels. Ainsi, nos étudiants de plus de 60 ans maintiendraient aujourd'hui une forme d'intérêt pour le français qui était toujours vivace dans leur jeunesse, mais qui est plutôt éteinte aujourd'hui : curiosité pour la culture, la littérature, le cinéma, la chanson, etc., et l'envie de vivre un temps en France.

### 6.2 *La motivation existentielle*

Serge Dreyer, enseignant de FLE à Taïwan, a mené une étude poussée sur la motivation de ses étudiants taïwanais. Il en ressort une forme de motivation qui peut éclairer le cas de nos étudiants âgés, la *motivation*

---

<sup>1</sup> Suzuki, Keiji (2006) « Crise du FLE et crise du culturalisme », Université de Tokyo (en ligne).

*existentielle* :

« [O]n a surtout cherché à mettre en valeur la dimension fantasmatique du choix des cours de français. On retient en particulier qu'après avoir vécu à l'étranger, 59,3 % d'entre eux s'imaginent plus curieux du monde ; 80,3 % plus forts mentalement ; 69 % seraient plus à l'aise pour socialiser avec autrui ; 48,1 % deviendraient plus individualistes. [...] 54,1 % sont convaincus qu'ils gagneraient confiance en eux pour exprimer leurs sentiments et leur manière de penser sans avoir à suivre aveuglément l'avis du groupe. On discerne dans l'ensemble des réponses un grand désir d'émancipation de la part des apprenants. Il nous a conduit à associer le choix du cours de français à un processus de construction identitaire et par voie de conséquence à une *motivation existentielle* »<sup>2</sup>.

Ce processus de construction identitaire apparaît très clairement dans les réponses de nos quelques étudiants.

D'abord, apprendre la langue française constitue une *échappatoire* à leur situation courante de vie. Comme chez les étudiants taiwanais, on trouve la question de l'oppression sociale et de la difficulté à exprimer son individualité : « Je peux donner mon avis », « Au Japon il est difficile de donner son avis », « Je me sens différent de la sensibilité des Japonais », « Je veux vivre comme une Parisienne », « apprendre le français est une distraction ».

Plus encore, apprendre le français constitue un moyen de poursuivre sa *construction identitaire*, autrement dit à *donner du sens à sa vie* : « Le français est la chose la plus importante », « Sans le français je n'ai rien », « C'est mon plus grand plaisir », « J'espère que ça me rend meilleure parce que j'y ai passé beaucoup de temps », « Ça me rend contente de moi ».

Le témoignage le plus explicite est celui de Mme H. (75 ans), qui dit :

---

<sup>2</sup> Dreyer, Serge (2009) « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taïwan », *LIDIL : revue de linguistique et de didactique des langues* 40 (*La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*), p. 31-47

« Je veux avoir un but, et mon but c'est d'apprendre le français ». Autrement dit, le français constitue non seulement un objectif, mais cet objectif donne un sens à l'existence.

Maintenant, les raisons de cette volonté d'échappatoire et de construction identitaire sont sans doute différentes entre nos étudiants japonais âgés et les étudiants taiwanais de l'enquête, en moyenne beaucoup plus jeunes. Je vais maintenant examiner un aspect de cette question qui est peut-être plus spécifique à nos étudiants âgés.

### *6.3 Relation entre drame personnel et la motivation existentielle*

Ryoko Kojima écrit que l'apprentissage du français peut constituer une forme de « thérapie » pour les apprenants japonais face au malaise existentiel et social :

« J'ai pu constater au cours de mes douze années d'enseignement au Japon qu'en introduisant la culture courante dans les cours de français, les apprenants devenaient réceptifs et se posaient des questions. En classe, habituellement ils ont un comportement relativement passif. Les représentations positives de la France perçues par les élèves semblent favoriser cette attitude d'ouverture. Le lieu privilégié de l'apprentissage qu'est la classe de français suscite alors un dynamisme; en quittant l'environnement japonais, un espace virtuel se crée et devient créateur de rêves. L'observation puis l'analyse sur le terrain m'ont conduite à m'interroger sur ce qu'apportaient la langue et la culture françaises aux apprenants japonais confrontés à la « crise » scolaire dans une société touchée par la récession. Selon moi, l'enseignement du français à travers la culture courante aurait une vertu « thérapeutique » chez les apprenants face au malaise croissant »<sup>3</sup>.

Or, je me demande si pour nos étudiants aussi, l'aspect "thérapeutique" qu'aurait l'apprentissage de la langue française, ne serait pas une des

---

<sup>3</sup> Kojima, Ryoko (2002) « La “francothérapie”, une réflexion sur le français comme “traitement” chez les apprenants japonais face au malaise croissant de la société », *Études de linguistique appliquée* 2002/2 (No 126), CAIRN

raisons de leur constance et de leur attachement à ces cours.

Les élèves de 60 ans et plus que j'ai et qui apprennent le Français sont tous issus de la classe moyenne. Ils ont fait au minimum deux ans d'université. Ils ont, eux-mêmes ou leur conjoint, plutôt bien réussi leur vie. Ils ont déjà voyagé en France plusieurs fois, certains aussi dans d'autres pays. Cela étant, tous ou presque ont connu des difficultés personnelles qui pourraient justifier la recherche d'une activité à caractère existentiel. L'apprentissage du français est avant tout considéré comme un moyen pratique de voyager en France, voire de comprendre la culture française : cinéma, littérature, musique classique. Certains reconnaissent pourtant « qu'ils ne peuvent se passer des cours de français », ou encore « qu'ils sont plus proches de la sensibilité française ». Ces élèves nous disent que le français devient une activité identitaire ou essentielle.

La très grande majorité des élèves sont des femmes. Aussi, elles expriment plus facilement leurs sentiments<sup>4</sup> et se révèlent souvent plus intéressées par l'apprentissage des langues étrangères autres que l'anglais (qui lui est langue du travail donc « utile » aux hommes). Très souvent d'ailleurs, ces femmes ont aussi étudié l'anglais.

On a vu qu'une étudiante explique que le français l'a aidé à exprimer son avis, chose qu'il est difficile de faire pour les Japonais en général, et d'autant plus pour une femme née avant la guerre.

Pour conclure, le français au Japon joue un rôle d'amortisseur dans une société civile étouffée par la place du travail, par le rôle prédominant laissé aux hommes et par le refus du dialogue (voir le concept de « Wa »<sup>5</sup>).

Le français est, pour les Japonais qui le pratiquent, la langue des vacances, du rôle essentiel joué par les femmes dans la société française et

---

<sup>4</sup> Muriel Jolivet (2000/2002), *Homo Japonicus*, Picquier.

<sup>5</sup> Azra, Jean-Luc (2011) chapitre « Le Wa » dans *Les Japonais sont-ils différents ?* Connaissances et Savoirs, pp. 28-29.

notamment par les symboles : Marianne, Jeanne d'Arc, Catherine Deneuve, et la langue du *Discours de la méthode* ou de la galanterie, des salons de l'Ancien Régime, du café du commerce.

Ainsi, l'apprentissage du français constitue certainement un moyen pour l'apprenant de s'échapper de son rapport à la société et de se construire une identité, mais aussi de se soigner, de trouver des remèdes à ses drames. C'est là sans doute un point à considérer dans nos rapports avec nos étudiants, en particulier les plus âgés. ■



## « Modèles » et « algorithmes » : pour une importation dans le cours de langue

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Tout enseignant se pose à un moment ou un autre la question de l'efficacité. Dans le cas de l'enseignement d'une langue, le français par exemple, l'efficacité peut être comprise selon trois dimensions au moins :

- la dimension quantitative (par exemple : quel vocabulaire ou quelle grammaire les apprenants maîtrisent-ils à l'issue du cours, et à quel degré ?)
- la dimension qualitative (l'expression et la compréhension des apprenants dans la langue est-elle bonne ?)
- et enfin la dimension temporelle (dans quelle mesure seront-ils capables d'utiliser la langue dans un avenir plus ou moins lointain ?)

Dans cette petite note<sup>1</sup>, je vais simplement présenter deux outils qui me semblent améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue sur ces trois dimensions : l'utilisation de « modèles » destinés à montrer plutôt qu'à expliquer ce qui peut constituer une performance acceptable, et l'utilisation de *manuels* (au sens japonais du terme), c'est à dire d'algorithmes permettant d'effectuer une tâche sans nécessairement être obligé d'en comprendre toutes les tenants et les aboutissants.

---

<sup>1</sup> La partie sur les modèles a été présentée au *Laboratoire d'automne d'enseignement de l'expression à l'université*, Almalang et Université Keio, Tokyo, le 5 décembre 2015.

# 1 Le modèle : de quoi s'agit-il ? À quoi peut-il servir dans le cadre de l'enseignement d'une langue ?

Selon deux des définitions du Larousse<sup>2</sup>, le modèle est *ce qui est donné pour servir de référence*, ou encore *ce qui est donné pour être reproduit*. Notons que ces définitions n'explicitent pas la fonction du modèle. Pour le faire, disons que le modèle est ***une forme (ou une représentation de cette forme)***, et que celle-ci est utilisée à la manière d'un plan ***pour une meilleure réalisation d'un travail ou d'une œuvre***. J'insiste sur l'idée de *meilleure*.

## 1.1 Travailler d'après modèle est-il une entrave à l'imagination ?

On peut penser que le modèle tend à restreindre l'imagination et la créativité. Qu'en est-il ?

Figure 1. "L'atelier" de Johannes Vermeer (vers 1665)



Notons d'abord que de tous temps, artistes, artisans, intellectuels ou scientifiques ont utilisé des modèles. *L'atelier* de Johannes Vermeer (figure 1) illustre l'utilisation éternelle du modèle par l'artiste pour créer une

---

<sup>2</sup> Dictionnaires de français Larousse (en ligne).



œuvre meilleure que celle qu'il aurait créée sans modèle. Le modèle précède l'œuvre et lui permet de se réaliser.

Notons aussi que cet usage massif de modèles montre sans équivoque que plutôt que de constituer une restriction du pouvoir créatif, le modèle est un stimulant.

## 1.2 *Le modèle aide à se dépasser*

Il n'est pas nécessaire d'être un grand artiste pour repousser les limites de son talent grâce à l'utilisation d'un modèle. La figure 2 présente le portrait de sa maman que mon fils de onze ans a réalisé d'imagination, ou en tout cas sans spécialement s'appuyer sur un modèle. On ne la reconnaît pas beaucoup ; pourtant l'artiste a su saisir de mémoire certaines éléments caractéristiques de son sujet (tel que son sourire en coin). Sur les figures 3 et 4, on peut voir une autre réalisation, qu'il a faite plus récemment en essayant de reproduire le visage de sa mère d'après photo, dans l'intention de lui composer une carte d'anniversaire. On comprendra que l'artiste a choisi d'utiliser un modèle dans l'intention de réaliser un *meilleur* portrait. Certes, on peut penser que le dessin de la figure 2 est plus créatif et que celui de la figure 4 est un peu rigide, mais sur le plan de la ressemblance, celui de la figure 4 est indéniablement plus conforme à la réalité physique du sujet.

Figure 2. "Maman" par Jonah (vers 2013) – Portrait de mémoire

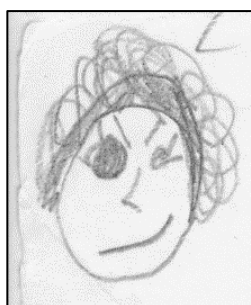


Figure 3. Le modèle



Figure 4. "Maman" par Jonah (vers 2015) – D'après le modèle



### 1.3 *Le modèle permet d'apprendre*

Remarquons aussi que la figure 2 et la figure 4 présentent une nette différence dans les techniques de réalisation. La figure 2 fait usage de conventions qu'on trouve dans le dessin pour enfants ou le manga : visage rond, cils exagérés, nez pointu, cheveux représentés par un serpent continu. Tout cela a disparu dans le dessin d'après modèle (figure 4). On y notera la précision des mèches de cheveux et leur organisation, la forme du visage, des sourcils ou des lèvres. Ainsi, le travail d'après modèle n'a pas seulement servi à *produire*, il a aussi permis d'*apprendre*. Le col, avec son arrondi et sa perspective, est un élément frappant. Il est, je pense, impossible de produire cet effet de mémoire sans l'avoir au moins une fois exécuté d'après modèle.

C'est là qu'intervient la dimension temporelle de l'apprentissage. *Voir* quelque chose des milliers de fois (un paysage, une personne, un objet) ne permet pas, pour la plupart d'entre nous, d'en faire une représentation de mémoire qui ait quelque ressemblance. Faire la même représentation *d'après modèle* permet non seulement d'améliorer la performance, mais aussi *de se rendre capable d'utiliser tout au cours de la vie* certaines des formes réalisées et des techniques apprises à cette occasion. Je me souviens d'avoir eu enfant la même expérience que mon fils quant à la forme d'un col rond. C'est une forme que je n'ai jamais oubliée ; j'ai été frappé de voir qu'il en faisait la même expérience à travers son dessin. Pour des raisons (neurobiologiques ou autres) qui m'échappent, il semble que le travail d'après modèle ait ce pouvoir de fixer des techniques dans la mémoire à long terme.

## 2 Le modèle, la contrainte et la créativité

Si l'on peut penser que l'utilisation d'un modèle risque de nuire à la créativité, ce n'est en général pas le cas. Un argument supplémentaire en est que le modèle constitue une forme de contrainte ; or les contraintes

tendent à stimuler l'imagination. On pensera par exemple aux contraintes stylistiques de la poésie, ou encore aux contraintes auto-imposées des oulipiens en littérature et des cubistes en peinture. La *Disparition* de Perec<sup>3</sup> ou les *Exercices de style* de Queneau<sup>4</sup> constituent deux exemples linguistiques frappants. Dans *La disparition*, comme on le sait, la contrainte était de ne pas utiliser la lettre “e”. Comme l'explique Perec dans sa postface, c'est le sentiment de ne plus progresser en littérature et de vouloir se dépasser qui a motivé ce parcours<sup>5</sup>. Ce sont des raisons similaires qui ont motivé Queneau (figure 5). Partant d'un texte intentionnellement dénué d'intérêt et l'utilisant comme modèle, Queneau a composé une centaine de textes imaginatifs et loufoques. Ainsi, la contrainte n'est pas un frein à la créativité. Bien au contraire, elle permet de dépasser certaines carences de l'imagination.

Figure 5  
Les exercices de style de Queneau

(Auto)-modèle	Création née d'une double contrainte : celle de se référer au modèle, et celle de le réécrire dans le registre “gastronomique”
Dans l'S, à une heure d'affluence. Un type dans les vingt-six ans, chapeau mou avec cordon remplaçant le ruban, cou trop long comme si on lui avait tiré dessus. Les gens descendent. Le type en question s'irrite contre un voisin. Il lui reproche de le bousculer chaque fois qu'il passe quelqu'un. Ton pleurnichard qui se veut méchant. Comme il voit une place libre, se précipite dessus.	Après une attente gratinée sous un soleil au beurre noir, je finis par monter dans un autobus pistache où grouillaient les clients comme asticots dans un fromage trop fait. Parmi ce tas de nouilles, je remarquai une grande allumette avec un cou long comme un jour sans pain et une galette sur la tête qu'entourait une sorte de fil à couper le beurre. Ce veau se mit à bouillir parce qu'une sorte de croquant (qui en fut baba) lui assaisonnait les pieds poulette. Mais il cessa rapidement de discuter le bout de gras pour se couler dans un moule devenu libre.

<sup>3</sup> Georges Perec (publication originale : 1969) *La Disparition*, Gallimard.

<sup>4</sup> Raymond Queneau (publication originale : 1947) *Exercices de style*, Folio (aussi disponible en ligne)

<sup>5</sup> « L'ambition du “scriptor”, son propos, disons son souci constant, fut d'abord d'aboutir à un produit aussi original qu'instructif, à un produit qui aurait, qui pourrait avoir un pouvoir stimulant sur la construction, la narration [...]. D'abord, lui qui n'avait pas pour un carat d'inspiration (il n'y croyait pas, par surcroît, à l'inspiration !), il s'y montrait au moins aussi imaginatif qu'un Ponson ou qu'un Paulhan ».

Or, le modèle est précisément une autre forme de contrainte qui peut ouvrir sur toutes sortes de réalisations personnelles. On le voit dans le travail du peintre Roy Lichtenstein, qui reprend une série de tableaux célèbres pour les recréer. Reproduire le modèle n'est jamais en réaliser une copie, c'est toujours l'interpréter et le faire sien, c'est-à-dire en faire une œuvre originale.

Figure 6

Modèle

Carlo Carrà, Le cavalier rouge (1913)



Figure 7

(Re/ré)-création dans le style des *comics* américains

Roy Lichtenstein, Le Cavalier Rouge (1974)



Enfin, on peut dire que le modèle a au moins les fonctions suivantes :

- il permet de dépasser les limitations de ses connaissances, de sa mémoire et de son imagination,
- il permet, dans les cas où le réalisme est un enjeu, de gagner en ressemblance,
- il permet de développer la créativité,
- il permet d'apprendre des techniques nouvelles,
- il permet de fixer dans la mémoire à long terme, voire à très long terme, certaines de ces techniques.

### 3 Appliquer la notion de modèle à l'apprentissage des langues : la conversation

#### 3.1 *Comment répondre à une question dans une langue qui n'est pas la sienne ?*

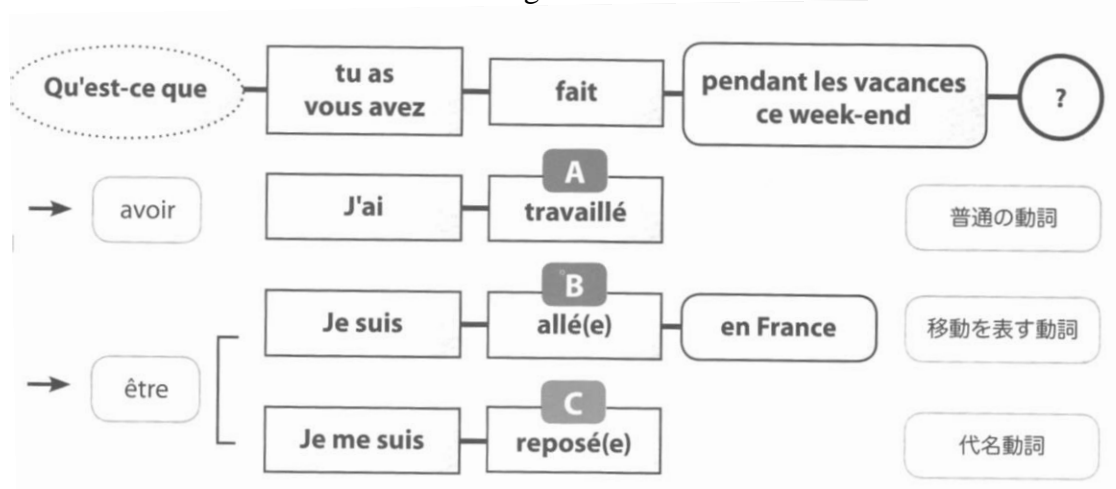
Dans le cadre de l'enseignement de la conversation, on peut poser aux étudiants des questions simples sur leurs goûts ou sur leurs habitudes, tel que : « Est-ce que vous faites du sport ? » ou « Qu'est-ce que vous allez faire pendant les vacances ? ». Cependant, malgré le caractère simplissime de ces questions, il peut arriver que l'apprenant :

- ne comprenne que partiellement ce qui est demandé,
- ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour y répondre,
- ou encore qu'il lui soit difficile, pour des raisons culturelles en particulier, de donner une réponse circonstanciée à la question.

Pour vous en convaincre, imaginez qu'on vous pose une de ces mêmes questions en allemand ou dans une langue que vous ne connaissez que très peu ; on peut comprendre que vous n'ayez pas le pouvoir imaginaire, ni les outils linguistiques, ni les références culturelles pour y répondre. Si cette question, pourtant simple, s'intègre dans le flot d'une conversation, vous pourrez ressentir de grandes difficultés à y participer.

Imaginons maintenant qu'on vous propose, en complément à la question, un certain nombre d'options de réponse (autrement dit, des modèles de réponses), vous vous trouverez alors en grande partie libéré de ce défaut d'imagination et de connaissance. Vous pourrez alors répondre à la question, même si vous ne faites que répéter l'une des options qui vous ont été offertes.

Figure 8



La Figure 8 présente un modèle de conversation minimale (niveau débutant) autour de la question « *Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances ?* »<sup>6</sup>. L'apprenant peut y trouver des variations de la question ainsi que des réponses possibles. Les cases A, B et C renvoient par ailleurs à du vocabulaire complémentaire, qui offre d'autres options de réponse.

### 3.2 Gérer les tours de parole et les aspects culturels de la progression du dialogue

Le modèle de la figure 8 ci-dessus, par une représentation graphique simple, propose aussi une structure du schéma conversationnel (qui parle avant qui, et qui répond quoi). Néanmoins, cette structure est limitée à un échange question-réponse, deux au maximum. Or les échanges conversationnels ou les prises de paroles sont gérées par des règles qui varient selon la culture<sup>7</sup>. Ainsi, il ne suffit pas de dire à l'étudiant :

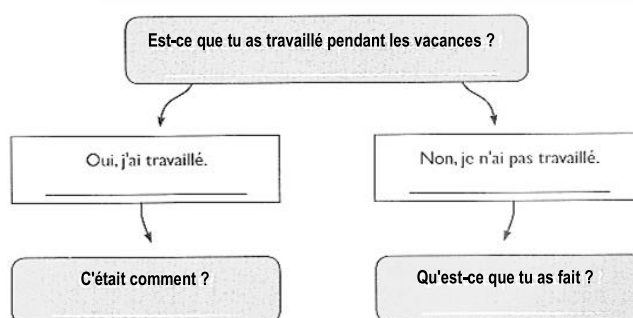
<sup>6</sup> Schéma extrait de Vannieuwenhuyse e.a. (2012) *Moi, je... Communication*, Alma Shuppan.

<sup>7</sup> Vannieuwenhuyse, Bruno (2001) « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française », *Enseignement du français au Japon*, Société japonaise de Didactique du Français (également disponible en ligne) ■ Takagi, Keiji, et Vannieuwenhuyse, Bruno, (2001) : « Comment faire face au blocage de la communication », *La Lettre de Conversations dans la classe*, No. 4 ■ Vannieuwenhuyse, Bruno, Adachi, Hiroaki e.a.

« Parlez ! » pour qu'il parle, même s'il connaît la grammaire et le vocabulaire. On ne doit pas non plus s'attendre à ce que la conversation se déroule comme dans un cadre culturel francophone. Cependant, là encore, des modèles simples permettent de montrer préalablement à l'étudiant ce qui est acceptable et qui correspond à l'attente de l'enseignant. Par exemple, on peut donner le schéma général d'une conversation (figure 9)<sup>8</sup> :

Figure 9

Notion de « modèle » pour la conversation : cheminements conversationnels



### 3.3 Retour à la créativité de l'apprenant

Grâce aux modèles, l'apprenant est formé à l'utilisation de formes acceptables sur le plan conversationnel, grammatical et culturel. Il découvre alors quelles en sont les zones figées (contenus, ordre des mots, tours de paroles, etc.) et quelles sont celles où il va pouvoir introduire des éléments personnels et originaux. L'enseignant peut y aider en demandant par exemple de formuler des réponses qui s'écartent des différentes options de réponses proposées dans les modèles. L'apprenant, utilisant le dictionnaire ou d'autres outils, devra répondre de façon originale, personnelle et circonstanciée. Cet effort ne devient possible qu'à partir du

---

(2002) « Les mécanismes qui font que les réponses orales d'étudiants japonais paraissent impersonnelles à des Français : une première exploration basée sur des interviews vidéo », *Études françaises* 35, Université Kwansei Gakuin.

<sup>8</sup> Schéma extrait de *Moi, je... Communication*, op. cit.

moment où le modèle donne préalablement une image de la forme attendue.

## 4 L'usage de modèles pour l'écrit

### 4.1 *Que faire quand on se voit demander : « Écrivez une lettre à votre professeur » ?*

Ces derniers temps, je suis amené à aider mon fils aîné à préparer ses inscriptions dans des universités américaines. Dans ce cadre, il doit composer un certain nombre d'essais et de lettres de motivation. Je découvre ainsi que le format et les contenus demandés pour ces écrits sont sensiblement différents de ce qu'on attendrait en France. Un essai écrit « à la française » passerait pour maladroit et confus aux États-Unis, un essai écrit « à l'américaine » passerait sans aucun doute pour superficiel et immodeste en France. Ainsi, l'écriture, comme la conversation, consiste en formats culturels. Même une chose apparemment aussi simple qu'« *écrire une lettre à son professeur* » pose problème si on n'en connaît pas le format, si on ne sait pas quels en sont les *habitus* culturels, si on n'a pas le vocabulaire, ou encore si on ne maîtrise pas les formules de politesse à appliquer. Le modèle de lettre<sup>9</sup> permet de canaliser l'imagination et de donner une idée de ce qu'on veut réaliser. La figure 10 donne un exemple de modèle destiné aux étudiants japonais de deuxième ou troisième année<sup>10</sup> ; la figure 11 donne un exemple de réalisation d'étudiant à partir de ce modèle.

---

<sup>9</sup> Les ouvrages proposant des modèles de lettres formelles sont d'ailleurs légions : une recherche Google sur l'expression "modèles de lettres" (avec des guillemets) renvoie près d'un million et demi de pages. "Modèles de rédactions" ou "Modèles de récits", en revanche, ne renvoient chacun qu'une trentaine de résultats. L'idée que je défends ici est d'étendre la notion de modèle, communément adoptée pour les lettres, à toutes sortes d'autres formes de l'oral et de l'écrit.

<sup>10</sup> Extrait de Azra, Jean-Luc (2013) *Écrire en français*, Alma Shuppan.



Figure 10. Un modèle de mail formel

Courrier à un professeur, une personne de l'administration, etc., que l'on connaît bien.  
あなたがよく知っている先生、事務員、職員などへのメール・手紙

Bonjour Mme Delmont,  
Comment allez-vous ?

Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider dans ma recherche de stage. En effet, je dois joindre à mon dossier une lettre de recommandation de deux de mes professeurs. Accepteriez-vous de m'en écrire une ?

J'aurais besoin de cette lettre pour le 12 septembre. Je joins les documents suivants :

- la fiche d'inscription,
- la liste des documents que je dois réunir pour l'inscription,
- un modèle de lettre que j'ai trouvé sur internet.

En vous remerciant par avance, et en vous priant de m'excuser pour cette demande soudaine,

Ryô Kobayashi  
(en 2ème année en section de français)

Figure 11. Lettre composée par un apprenant à partir du modèle

Bonjour Mme Sugiyama,  
Comment allez-vous?

Je me permets de vous écrire pour vous demander de corriger ma composition pour concours d'éloquence français. Je dois joindre à mon dossier mon manuscrit. Accepteriez-vous de corriger ça?

J'aurais besoin de cette lettre pour le 20 novembre.

Je joins les documents suivants :

- mon manuscrit,
- le brouillon du discours excellence de l'année dernière
- le document de cet concours

En vous remerciant par avance, et en vous priant de m'excuser pour cette demande soudaine,

Riko Sumita  
(en 2ème année en section de français)

Il ne s'agit pas de reproduire le modèle à l'identique mais de l'adapter. Pour donner un exemple simple, si le modèle parle de l'Université de Bordeaux, l'apprenant devra remplacer « Université de Bordeaux » par le nom de sa propre université. Les choses se compliquent quand on doit remplacer les fonctions de personnes par d'autres fonctions, les situations par d'autres situations, etc. Comme dans le cas de la conversation, le modèle peut également proposer des variations. Par exemple, si le modèle de base concerne une demande de lettre de recommandation, les variations pourraient être : demander des conseils pour écrire un mémoire ; demander de corriger un travail en français ; demander un avis sur un projet, etc. Il s'agira de calquer sur le modèle une situation différente, personnelle et circonstanciée. Dans une certaine mesure, c'est ce qu'a fait l'apprenant de la figure 11, en restant toutefois très proche du modèle.

#### 4.2 « Raconter » est aussi culturel

Rapporter un récit (un conte, un roman, un film...) est également une opération culturelle. Par exemple, l'enseignant français qui demande « Racontez un film que vous avez vu » s'attend sans doute à ce qu'on lui présente une situation, des personnages, des développements. Cependant, l'apprenant issu d'une culture différente pourra simplement évoquer son impression du film ou en présenter une séance particulière, supposant que ce c'est ce qu'on attend de lui. Par ailleurs, à l'intérieur d'une même culture (la culture française par exemple), les attentes ne seront pas les mêmes selon que la demande est formulée à l'oral ou dans le cadre d'une rédaction. Bref, rapporter un récit s'inscrit dans des formats spécifiques, et l'utilisation de modèles est bien adaptée à l'apprentissage nécessaire pour maîtriser ces formats. La figure 12 présente la succession des situations dans le cadre d'un récit d'aventure. Pour un enseignant français, c'est le résumé de ces situations, dans cet ordre, qui sera le plus souvent attendu de l'apprenant qui doit rapporter le récit. Le tableau 13 en donne un exemple

avec le récit du conte du chat botté<sup>11</sup>. Enfin la figure 14 donne un exemple de production d'étudiant basée sur ce modèle.

Figure 12. Notion de modèle pour l'écrit :  
succession des situations dans le cadre d'un récit d'aventure

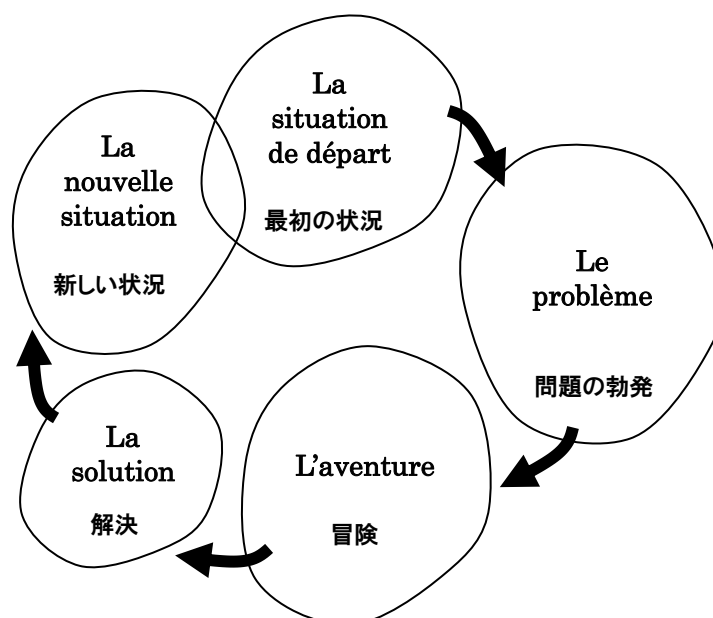


Tableau 13. Exemple de modèle pour un récit d'aventure

Situation de départ 最初の状況	Cette histoire s'appelle « Le Chat botté ». C'est l'histoire d'un jeune homme très pauvre.
Problème 問題の勃発	Un jour, son père meurt et lui laisse comme héritage un chat qui porte des bottes.
Aventure 冒険	Cependant, c'est un chat qui parle et qui est très malin. Il décide de faire la fortune du jeune homme. Par diverses ruses, il parvient à faire croire au roi que son maître s'appelle le « marquis de Carabas » et qu'il est très riche. Plus tard, le chat entre dans un château habité par un ogre qui peut se transformer en n'importe quel animal. Le chat le défie de se transformer en souris. L'ogre se transforme en souris, alors le chat le mange.
Solution 問題の解決	Le « marquis de Carabas » s'installe alors dans le château. Le roi lui offre la main de sa fille.
Nouvelle situation 新しい状況	Ainsi le jeune homme pauvre devient le prince du royaume. Le chat devient un grand seigneur.

<sup>11</sup> Extraits de Azra, Jean-Luc (2013) *Écrire en français*, Alma Shuppan

Figure 14. Un exemple de production d'étudiant basée sur ce même modèle

<p><b>Situation de départ</b></p> <p>Harry Potter a perdu ses parents et il a reçu les membres de la famille. Il a été malmené par leurs. Il vit dans la solitude.</p> <p><b>Problème</b></p> <p>Quand il avait 11 ans, une lettre est envoyée à Harry de Poudlard d'école de magie. Il sait que ses parents êtes des magiciens. Après, il'inscrit à l'école de magie de Poudlard. Il a rencontré des amies de toute une vie.</p> <p><b>Aventure</b></p> <p>Ils se bat pour protéger la pierre philosophale qui produise l'eau pour devenir l'immortalité boire.</p> <p><b>Solution</b></p> <p>Ils gagnent la bataille. Ils ont gagné la coupe du dortoir.</p> <p><b>Nouvelle situation</b></p> <p>Ils ont terminé la première année et ils vont à la 2<sup>e</sup> année.</p>
--

## 5 Du modèle au *manuel*

### 5.1 *Les limites du modèle*

Le modèle n'est toutefois pas toujours suffisant pour permettre à l'apprenant de dépasser ses limites et de réaliser sa propre production. On peut penser au cas dans lequel il se voit proposé un modèle de lettre mais où il ne sait pas quelle partie il doit modifier, et comment, pour rédiger une lettre nouvelle et personnelle. Pour faire face à ce problème et assister l'apprenant dans sa procédure, il nous est nécessaire d'aller plus loin que

le seul modèle. Une solution possible est de proposer, en accompagnement du modèle, un « manuel », au sens japonais du terme<sup>12</sup>, c'est à dire ici un mode d'emploi ou encore un algorithme de travail qui décrive point par point les étapes de la fabrication du nouvel objet à partir de l'ancien.

### 5.2 *Le cas du portrait reproduit d'après photo*

Ainsi, proposer à l'enfant qui veut faire un portrait un modèle de photo n'est pas forcément suffisant pour qu'il puisse produire un travail qui le satisfasse. Il existe cependant plusieurs techniques, plusieurs algorithmes qui permettent de se rapprocher du modèle. Par exemple, on peut utiliser un quadrillage permettant d'ajuster les proportions du dessin. On peut également utiliser la technique du contour, qui consiste à tracer d'abord le contour extérieur d'un objet ou du personnage sans se préoccuper des parties qui le composent (cette technique permet de ne pas être abusé par les représentations classiques ou scolaires qu'on a généralement d'un visage). Bref, là où le modèle n'est pas suffisant, il peut être accompagné de techniques facilitant son utilisation.

### 5.3 *Le cas de la lettre à un professeur (ou tout autre type de lettre)*

Comme on l'a vu, dans le cas d'un modèle de lettre, l'apprenant peine souvent à distinguer les parties qu'il doit conserver et celles qu'il doit remplacer pour y insérer son projet personnel. On peut alors imaginer lui proposer un algorithme de travail qui se développerait comme suit (tableau 15) :

---

<sup>12</sup> Le « manuel (*manuaru*) » est un mode d'emploi écrit ou oral décrivant le comportement et les expressions que l'employé doit adopter dans chaque situation qu'il rencontre, en particulier dans son contact avec les clients. Ce manuel peut être particulièrement détaillé. Voir Azra, Jean-Luc (2011) « Shanai kunren – La formation interne et le manuel » dans *Les Japonais sont-ils différents ? – 62 notions pour comprendre le Japon ordinaire (chapitre 38)*, Connaissances et Savoirs.

Tableau 15. Diriger l'apprenant dans son travail sur le modèle

	Tâches successives	Exemple
1.	Rechercher les parties à modifier.	« Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider <b><u>dans ma recherche de stage</u></b> ».
2.	Évaluer leurs contenus (de quoi s'agit-il ? En quoi sont-elles en relation avec le reste de la lettre ?)	(La recherche de stage est le propos central de cette lettre. Le reste de la lettre va en dépendre.)
3.	Préparer la rédaction des parties à insérer à la place des parties à modifier.	(Par exemple : l'étudiant veut demander au récipiendaire de corriger son français.)
4.	Rédiger ce contenu en français (chercher dans les parties supprimées des indices qui puissent aider pour la grammaire ou le vocabulaire).	« Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider <b><u>dans ma recherche de stage</u></b> ». Calque littéral : « <b><u>dans mon écriture d'une lettre en français</u></b> ». Forme plus ordinaire, inspirée par exemple d'une formule trouvée sur internet ou proposée par l'enseignant : « <b><u>à écrire une lettre</u></b> »...

Notons qu'en rédigeant cet algorithme, l'enseignant prendra sans doute conscience de la difficulté pour l'apprenant d'une tâche qui paraît a priori plutôt simple (remplacer dans des phrases certaines expressions par d'autres).

Il est aussi possible de fournir des techniques ou des trucs qui en faciliteront chaque étape. Par exemple, pour la partie 1 du tableau 15 (quelles sont les parties à modifier ?), on peut donner, en plus du modèle complet, un modèle partiel qui répond explicitement à cette question (figure 16) :

Figure 16. Représentation complémentaire au modèle

Bonjour _____, _____
Je me permets de vous écrire pour vous demander de _____ (MOTIF DE LA LETTRE) _____. Je dois joindre à mon dossier _____. Accepteriez-vous de _____ ?
J'aurais besoin de _____ pour le _____. Je joins les <u>documents suivants</u> :
— _____,
— _____,
— _____,
En vous remerciant par avance, _____, _____ (en _____ année _____)

#### 5.4 L'exemple de la recherche de références

Comme on le voit, il arrive parfois que les exercices qui nous paraissent les plus simples ne soient pas évidents pour les apprenants. Ne perdons jamais de vue qu'en général, on ne peut pas faire spontanément ce qu'on n'a jamais fait.

Ainsi, j'ai donné récemment à mes étudiants un exercice de recherche de références sur internet. Cet exercice était destiné à leur montrer qu'il est facile de repérer dans un texte un ou plusieurs morceaux plagiés (figure 17).

Figure 17. Un texte sans références explicites : plagiat ou pas?  
Un exercice donné aux étudiants.

Voici le devoir de Jean-Régis Leçon. Est-ce que Jean-Régis a utilisé du matériel sans le citer ?  <b><i>La bande-dessinée francophone</i></b>  <i>Les origines de la bande dessinée belge remontent au 19<sup>e</sup> siècle : à partir de 1840 des journaux commencent à diffuser des illustrations populaires. La Belgique a une grande tradition de production de bandes dessinées. Un des témoignages fondateurs de cet attachement est la création du « Centre Belge de la Bande Dessinée » qui accueille environ 200 000 visiteurs par an. Dans le pays, les librairies spécialisées sont nombreuses.</i>
---

À ma grande surprise, aucun de mes quelques vingt étudiants présents n'a pu retrouver les pages internet cachées derrière ce texte. J'ai alors compris que j'avais manqué à leur donner les outils pratiques nécessaires à cet exercice. En gros, il aurait fallu que je leur propose l'algorithme suivant (tableau 18):

Tableau 18. Apprendre à l'apprenant à faire  
une recherche efficace d'expressions en français

	Tâches successives	Commentaires
1.	Passer sur Google.fr ; sur la page d'accueil de Google.fr, cliquer sur "en français / フランス語で"	(En effet, <u>il est impossible de faire une recherche efficace</u> dans les sites français <u>avec Google Japon</u> , ni avec <u>Google France paramétré en japonais</u> ).
2.	Dans la première phrase, repérer une expression « spéciale ».	Ex. : « Les origines de la bande dessinée belge ». En effet, une expression trop peu spécifique, comme par exemple : « 19 <sup>e</sup> siècle » renverra trop de sites sans rapport. Note : les guillemets permettent de rechercher l'expression dans son entier et non les mots séparément.
3.	La copier. La coller dans Google.fr. Mettre des guillemets. Faire une recherche.	
4.	Choisir une page qui semble correspondre au texte, s'il est plagié. L'ouvrir.	En l'occurrence l'expression « les origines de la bande dessinée belge » renvoie à une page Wikipédia.
5.	Utiliser l'outil de <u>recherche dans la page</u> pour trouver l'expression en question <u>dans la page</u> .	En effet, certaines pages sont très longues. Trouver la partie du texte qui nous intéresse n'est pas facile. Le raccourci <i>Ctrl-F</i> permet la recherche dans la page.
6.	Une fois l'expression trouvée dans la page, prendre note de l'étendue du plagiat. Attention : la formulation peut-être un peu différente.	En l'occurrence, ici : « Les origines de la bande dessinée belge remontent au XIX <sup>e</sup> siècle : c'est à partir de 1840 que ... commencent à diffuser iconographies populaires »



7.	Passer à la section suivante du texte et recommencer.	En l'occurrence, le reste du texte de Jean-Régis est tiré du site <i>Comicalités</i> .
----	---	--

On voit que la procédure n'est pas évidente. En effet, même s'il nous semble qu'un étudiant de vingt ans doit savoir de nos jours se servir d'un moteur de recherche, ce n'est pas axiomatique pour au moins deux raisons. D'abord, la plupart de nos apprenants n'utilisent pas d'ordinateur : ils se servent de smartphones et de techniques de recherche d'informations qui sont déjà différentes que celles que pratiquent leurs parents ou leurs enseignants. Ensuite, pour des raisons techniques, l'usage de certains outils nécessite des connaissances particulières (par exemple, il faut savoir qu'une recherche en français sera efficace sur *google.fr*, mais sera le plus souvent voué à l'échec sur *google.co.jp*). Enfin, les enseignants sont le plus souvent formés à des recherches analytiques, logiques, monochroniques et algorithmiques, alors que nos étudiants sont rompus à des recherches intuitives, multitâches et multidimensionnelles.

## 6 Conclusions et perspectives

La question qui est au centre de ce petit travail sur l'enseignement de langue est celle de l'efficacité. Sans prétendre bien sûr ne résoudre plus qu'une petite partie du problème, la proposition qui est faite ici est d'exploiter, pour la conversation comme pour l'écrit, deux outils de bon sens :

- le modèle, qui consiste à montrer à l'étudiant des exemples de ce qui est attendu et acceptable,
- et l'algorithme qui permet de détailler la procédure à suivre pour exploiter des modèles.

L'efficacité peut être appréhendée selon les dimensions de la quantité, de la qualité et de la durée. Bien que je ne dispose pas de données

comparatives objectives, il me semble que modèles et algorithmes permettent d'améliorer les performances sur ces trois dimensions, de la même façon dont on peut le voir pour les modèles dans le domaine artistique, et pour les *manuels* dans le cadre du travail au Japon : rapidité d'apprentissage et d'exécution (et donc, quantité), précision des apprentissages (qualité), et enfin meilleures assurance d'une exploitation future (durée).

L'utilisation de modèles, particulièrement dans le cadre scolaire ou universitaire, peut-être ressentie comme un frein à la créativité et à l'imagination. Pourtant, il n'en est rien. Comme on l'a vu, elle permet plutôt de dépasser les limitations de connaissances, de mémoire et d'imagination, de gagner en réalisme, de développer la créativité, d'apprendre des techniques nouvelles, et enfin de fixer dans la mémoire à long terme, voire à très long terme, certaines de ces techniques.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'utilisation de modèles permet, pour la conversation, de présenter les options possibles, d'organiser les contenus (vocabulaire, expressions, grammaire), de gérer les tours de parole, de traiter rapidement les aspects pragmatiques et culturels. Pour l'écrit, les modèles permettent de présenter diverses formes de la correspondance, du récit, de la rédaction, du travail académique ou journalistique, des objets formels tel que le CV, etc. Ces formes sont tout autant culturelles que les formes de la conversation, et l'apprenant ne peut les maîtriser *a priori*.

Dans une dernière partie, l'algorithme a été présenté comme un complément technique permettant de dépasser les limites du modèle. En effet, le modèle est une représentation quasi visuelle, dénuée d'explications, à partir de laquelle il faut construire sa propre production. Il est souvent difficile pour l'apprenant d'en comprendre les procédures nécessaires (conserver certaines parties, en remplacer d'autres, trouver la structure du texte, la reproduire, faire une recherche internet pour

introduire des informations nouvelles, etc.). L'algorithme est un outil auxiliaire ; il se présente comme un descriptif de ces procédures en vue de faciliter plus encore l'accès au modèle.

L'idée, en didactique des langues, d'user de formes s'apparentant à des modèles et à des énoncés explicatifs n'est pas originale, mais celle d'y recourir systématiquement l'est sans doute. On peut en effet imaginer toutes sortes d'applications qui n'ont pas été présentées ici : réécriture de modèles sous l'angle de la grammaire (singulier vers pluriel, présent vers passé, troisième vers première personne, etc.) ; réécritures de récits ; réinventions et représentations de pièces et jeux de rôle à partir de modèles, etc. Pour l'enseignant, les possibilités sont multiples et la procédure toujours la même : prendre un texte (ou la forme écrite d'une production verbale) ; montrer, éventuellement par le biais d'un algorithme, quelles en sont les parties qui peuvent en être réinterprétées ; amener les étudiants à une production personnelle et circonstanciée avec les avantages évoqués de qualité, de quantité et de durée. ■



# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

### APPEL A TEXTES POUR LE N°2

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),

### ENEZ PUBLIER DANS LES CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'énouer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances sur d'éventuels postes futurs)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...

**Toute personne ayant une expérience de séjour ou de vie au Japon est invitée à contribuer.**

Je vous encourage à lire les publications de ce numéro, et à vous demander si vous n'auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le

même esprit.

**Les domaines de publication des *Cahiers* sont par exemple :**

- enseignement du français langue étrangère,
- vie au Japon (ou vie en France pour les Japonais), culture du quotidien,
- communication interculturelle,
- comptes rendus d'expériences et d'enquête...

Les formats et les modes d'écritures peuvent varier. Il peut aussi bien s'agir d'articles universitaires que de comptes rendus d'observations ou de vécu individuel.

**Si vous souhaitez contribuer aux *Cahiers d'Études Interculturelles*, envoyez une proposition (titre, quelques lignes d'explication) à :**

**azra@almalang.com**

**Contributions in English will be considered.**

La langue de publication des *Cahiers* est en principe le français ;  
cependant, des textes en anglais pourront être acceptés.

# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

### Q&R

#### **Question :**

**Quel avantage à publier dans les *Cahiers d'Études Interculturelles* ?**

**Réponse :** Principalement de publier. Avoir une liste de publications est fondamental pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publication.

#### **Q : Qui sont-ils ?**

**R :** Je pense en particulier aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

#### **Q : Les auteurs auront-ils quelque chose à payer ?**

**R :** Non. En revanche, ils ne seront pas rémunérés non plus ☺

#### **Q : Quand et où paraîtra la revue, et sous quel format ?**

**R :** La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

#### **Q : Des papiers seront-ils refusés ?**

**R :** Nous mettons en place un petit comité de lecture. L'objectif est de rejeter les papiers qui pourraient sortir de notre problématique interculturelle, ou qui pourraient être trop confus pour pouvoir être corrigés.

#### **Q : Quels genres de papiers attendez-vous ?**

**R :** Des notes de recherche, des enquêtes, des comptes rendus d'expériences interculturelles, de préférence en rapport avec le Japon. ■

Vivre et travailler au Japon:  
Cahiers d'Études Interculturelles  
(Cétic)

Revue indépendante et gratuite (ne peut être vendue).

**Contact : [azra@almalang.com](mailto:azra@almalang.com)**

Le Comité de lecture est composé des auteurs ayant déjà publié dans la revue.  
Les textes soumis seront évalués par deux auteurs (bien entendu, les auteurs ne  
peuvent évaluer leurs propres textes).