

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°4 – Janvier 2017

Didactique au Japon / Parcours de l'enseignant



FLE / DIDACTIQUE

Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon

Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ?
Réflexions sur quelques problèmes récurrents

PARCOURS DE L'ENSEIGNANT

How do the Japanese perceive Japanese language?
Japanese students' attitudes towards Japanese language education

Travailler à l'étranger dans les domaines de
la culture et de l'enseignement

Retenir le nom de ses étudiants et de ses contacts japonais

Vivre et travailler au Japon
Cahiers d'Études Interculturelles
(C.ÉT.IC)

Revue indépendante et gratuite

Contact : Jean-Luc Azra (azra@almalang.com)

Site de la revue : <https://revuecetic.wordpress.com/>

Comité de lecture :

Louis Benoit
Loïc Renoud
Michel Sagaz
Bruno Jactat
Didier Chiche
Bruno Vannieuwenhuyse
Sandrine Schoenenberger
Maud Dufour
Frédéric Dart
Jean-Luc Azra

Le Comité de lecture est composé d'enseignants et de professionnels spécialistes de didactique et de questions interculturelles. Dans ce numéro, les ÉTUDES (Jactat, Azra-1) ont été revues anonymement par deux évaluateurs ; les NOTES et TÉMOIGNAGES (Azra-2, Ikezawa, Dart) par un seul.

Bien entendu, les évaluateurs ne peuvent évaluer leurs propres textes.

Aide à la composition et à la correction : Céline Tonus, Éric Le Maitre, Jonathan Britten, Véronique Cheneau, Émeline Crozon.

Merci à toutes celles et tous ceux qui ont apporté leur soutien.

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°4 – Janvier 2017

FLE / DIDACTIQUE

Bruno Jactat

Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon 5

Jean-Luc Azra

Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ?
Réflexions sur quelques problèmes récurrents 33

PARCOURS DE L'ENSEIGNANT

Meiko Ikezawa

How do the Japanese perceive Japanese language?
Japanese students' attitudes towards Japanese language education 69

Frédéric Dart (entretien)

Travailler à l'étranger dans les domaines de la culture et de l'enseignement 89

Jean-Luc Azra

Retenir le nom de ses étudiants et de ses contacts japonais : une méthode mnémotechnique 97

Appel à textes 114

Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon

Bruno Jactat, Université de Tsukuba

Résumé

Cet article s'articule en deux parties. La première, théorique, introduit schématiquement les fondements scientifiques qui préconisent l'emploi du geste en cours de langue étrangère. La seconde, pragmatique, présente un outil pédagogique pour la classe de français langue étrangère (FLE) niveau débutant au Japon. Nous verrons comment des activités ciblées sur des stratégies de communication couplant gestuelle et phrases, permettent d'atténuer les difficultés qu'éprouvent généralement les étudiants japonais face à la prise de parole en classe de conversation.

Introduction

Audiard¹ a su saisir humoristiquement combien il nous est difficile de ne pas surimposer le geste à la parole lorsque l'on décrit quelque chose ou quelqu'un. Bergson, quant à lui, ironise en nous assimilant à

« Un gentleman, c'est celui qui est capable de décrire Sophia Loren sans faire de geste. »

Michel Audiard

¹ Citation empruntée à l'excellente thèse de Marion Tellier 2006.

l'« *homo loquax* », un qualificatif qui caractérise bien l'indomptable nécessité que nous avons, en tant que créatures sociales, à passer le plus clair de notre temps à discuter de tout et de rien, accompagnant la parole d'un vaste répertoire gestuel que nous déployons tout au long du discours.

La gestuelle est en effet omniprésente dans tout échange verbal, quel que soit la langue ou le pays. Et on use spontanément de gestes en parlant, que l'on soit face à son interlocuteur ou non : vous avez sans doute déjà remarqué, quand le Français téléphone, comment sa main libre gesticule, ou encore le Japonais qui se plie, lui, au jeu de légères courbettes pendant la conversation téléphonique ? Nous agissons tous ainsi sans nous en rendre compte. Et quand on y prête attention, un Français ayant longtemps vécu au Japon, peut se surprendre à faire des courbettes également au téléphone (l'auteur parle par expérience personnelle!). On recourt également instinctivement aux gestes lorsque nous parlons dans une langue étrangère pour compenser nos difficultés d'expression². Même les locuteurs aveugles font des gestes face à un auditoire aveugle³ ! C'est dire combien cette cooccurrence de modalités d'expression (verbale et gestuelle) est naturelle et spontanée. Le verbal et la gestuelle « sont des manifestations de surface séparées, mais provenant d'intentions et d'opérations mentales communes sous-jacentes »⁴. Ce fond commun d'où émergent d'une part les signes linguistiques (les mots) et d'autres part les signes non verbaux, qu'ils soient vocaux (prosodie, rythme, volume), ou visuels (expressions physionomiques et gestes), ne se situe pas dans la seule et unique zone cérébrale du langage. Il s'agit plutôt d'un maillage de points interconnectés dans l'ensemble du cerveau, réseau complexe que révèlent actuellement les techniques d'imagerie cérébrale en neurosciences. Nous y reviendrons dans la première partie de cet article qui définit un cadre théorique sur l'ancrage de la pensée dans les gestes et décrit son intérêt pour l'enseignement d'une langue étrangère. La deuxième partie proposera une approche pédagogique basée sur ces découvertes, alliant gestuelle et énoncés phrastiques.

² Goldin-Meadow 2003; Gullberg 2008.

³ Iverson and Goldin-Meadow 1998.

⁴ Calbris, Montredon 2011.

1 Cadre théorique

1.1 *La naissance du geste*

Mais comment se fait-il que ce phénomène gestuel existe à l'insu même du locuteur ?

L'œuvre fondatrice de Jean Piaget (1950) sur le développement cognitif chez l'enfant a été la base de nombreuses explorations du lien entre le développement du langage et des gestes. Ces expérimentations ont mis en évidence que les deux systèmes se développent de manière concomitante et intégrée.

Masataka (2001) par exemple, a découvert comment le geste est le précurseur des premiers babillements chez le nourrisson. Avant même de babiller, entre 4 et 9 mois, le bébé frappe rythmiquement du poing quand il interagit avec ses parents ou ceux qui s'occupent de lui. Ce battement des mains sert de point d'appui au développement de la parole⁵.

Puis autour de 10 mois, le bébé commence à comprendre les mots mais son appareil phonatoire n'est pas encore développé au point de pouvoir articuler clairement. C'est à cette période que se développe le pointage pour attirer l'attention de l'adulte afin qu'il s'occupe de lui ou lui apporte quelque chose⁶. Des études ont confirmé que le pointage est universel⁷ et constitue une étape essentielle du développement pré-linguistique. Ces quelques exemples suffiront à illustrer notre point : geste et langage apparaissent ensemble⁸. Le corps constituera ainsi le point d'émergence de la parole tout au long du développement du bébé.

1.2 *Le geste pédagogique*

Les gestes s'invitent jusque dans la classe de langue étrangère chez les enseignants qui l'utilisent abondamment comme moyen pédagogique pour améliorer

«*Les gestes de l'orateur sont des métaphores.* »

Paul Valéry

⁵ Pour les détails de l'étude voir Masataka 2001.

⁶ Bruner 1983.

⁷ Liszowski et al. 2012.

⁸ Notre propos ici n'étant pas de détailler tout le processus du développement de la parole et du geste nous vous renvoyons à l'étude de Iverson 1999.

et favoriser le processus d’acquisition langagier.⁹

Le propos de notre article sera toutefois de circonscrire l’utilité du geste chez l’apprenant, (notamment japonais de français langue étrangère) comme moyen efficace pour renforcer la mémorisation d’items lexicaux ou phrasiques et faire adopter des stratégies d’apprentissage plus efficaces. Le recours au geste permet aussi de ralentir le processus d’oubli. De nombreuses études ont désormais rendu compte des effets positifs des gestes sur l’apprentissage des langues étrangères¹⁰. Pour exemple, Tellier (2008) a fait une étude auprès d’enfants en âge préscolaire qui, face à une langue étrangère, avaient pour tâche soit d’écouter et répéter chaque mot, observer un geste lié au mot et imiter ce geste (groupe gestes), soit d’écouter et répéter chaque mot et regarder une image lié au mot (groupe images). Elle a mis en évidence que les enfants du groupe des gestes ont mieux réussi aux tests de rappel que les enfants du groupe des images. De nombreuses études empiriques ont confirmé depuis deux décennies l’avantage du geste sur les méthodes uniquement audio-visuelles pour ce qui est de la rétention des mots à long terme¹¹. Comment s’explique cette prédominance du geste sur la vue et l’ouïe comme élément renforçant la mémoire ?

1.3 L’Embodiment ou la “cognition corporalisée”

Une réponse a été apportée par un concept issu de la psychologie cognitive : l’*embodiment* ou la « cognition corporalisée »¹² que nous noterons dorénavant « CC ». Un certain nombre de chercheurs¹³ affirment que les expériences corporelles, donc sensorielles, jouent un rôle essentiel dans le développement de la cognition humaine.

⁹ Kusanagi 2005; Gallese 2005, Taleghani-Nikazm 2008.

¹⁰ Pour une description détaillée voir Macedonia & Klimesch 2014.

¹¹ Allen 1995 ; Zimmer 2001 ; Macedonia 2012.

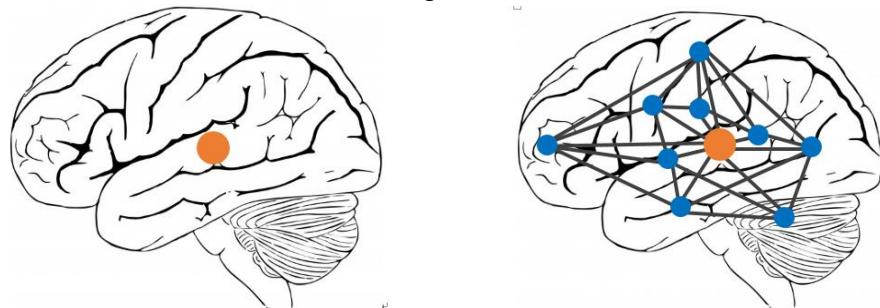
¹² Nous introduisons ici ce terme en français « cognition corporalisée », au lieu du terme anglais « *embodiment* ». La « CC » caractérise la manière dont la pensée s’ancre dans le corps. Pour le langage, en tant que composante de la cognition, nous pourrions parler de « langage corporalisé ». Ceci afin de ramener la parole au corps entier. La parole est malheureusement encore souvent perçue comme un attribut exclusif de la tête.

¹³ Parmi ces chercheurs en psychologie sociale et cognitive retenons Barsalou, 2008; Niedenthal et al., 2005; Spellman & Schnall, 2009.

Les représentations de l'esprit émergent du fait d'avoir un corps qui interagit avec son environnement, et qui vit des expériences perceptuelles et motrices. Ainsi, quand on retient le mot « pomme », ce n'est pas un terme que l'on stocke isolément dans une petite case de la tête. Le concept « pomme » se forme plutôt à partir des nombreuses expériences que nous avons eues avec le fruit, en le cueillant et l'épluchant (kinésique), le croquant (tactile et auditif), sentant son acidité ou sa douceur (gustatif), et son léger parfum (olfactif), en appréciant sa couleur, son éclat et en le comparant avec d'autres pommes (visuel), etc. Un mot est un entrelacs de représentations multi sensorielles et multidimensionnelles.

Cette approche est en exacte opposition du point de vue prédominant en éducation qui est essentiellement de tradition cognitiviste (Chomsky, 1959). Les cognitivistes considèrent que le corps n'est qu'un dispositif de sortie au service d'un centre de commande (la tête) qui manipule un regroupement de symboles dans le cerveau.

Figure 1:



Illustrations schématiques d'un mot retenu dans le cerveau selon la version cognitiviste (à gauche) et selon l'approche de la «cognition corporalisée» (à droite). Le réseau de lignes représente les fortes connections avec les zones sensorimoteur et les autres aires du cerveau (adapté de Macedonia & Kriegstein 2012 et Pulvermüller 2002).

Cette activité mentale est réduite par l'analogie de surface avec l'ordinateur pour décrire la structure exclusivement fonctionnaliste de l'esprit (courant de pensée du nom de *computationnalisme*). C'est le modèle « input > traitement de l'information > output » qui prévaut encore de nos jours. Ceci est évidemment en frappant contraste avec la CC (Cognition Corporalisée): pour les *computationnalistes* le corps ne serait qu'un exécuteur d'ordres venus du haut (modèle *top-down*), et ne participerait pas à l'élaboration des représentations (ou symboles). Quant à la CC, elle inclut un schéma complémentaire inverse, *bottom-up*, qui stipule que les systèmes moteur et perceptuel

et les interactions du corps avec l'environnement génèrent des stimuli du corps vers le cerveau pour contribuer à la genèse et structuration de représentations. Ce double mode opératoire, de bas en haut et inversement, définit le processus de la CC. On lui trouve aussi un fondement anatomique : le corps est parcouru par tout un réseau de voies nerveuses efférentes (qui partent du système nerveux central vers la périphérie pour informer le corps, *top-down*) et de voies nerveuses afférentes (qui partent de la périphérie vers le système nerveux central pour informer le cerveau, *bottom-up*).

Figure 2

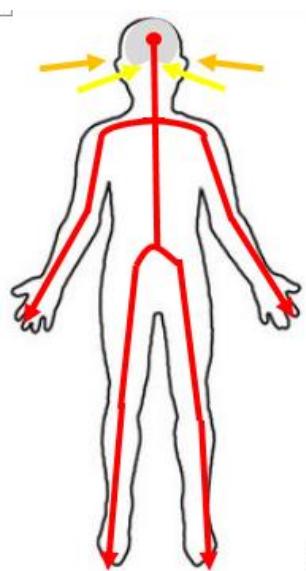


Figure 3

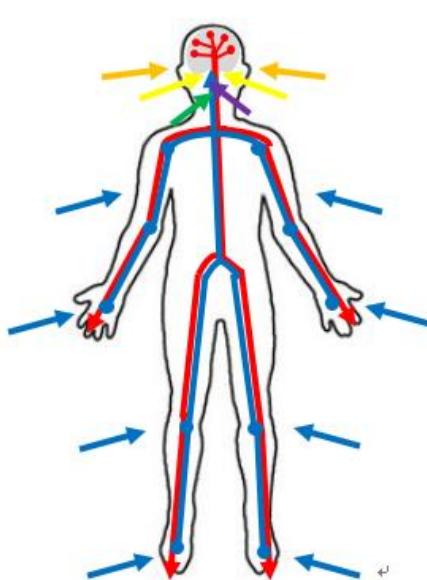


Figure 2: illustration schématique de la construction des représentations selon le computationnalisme. L'input est essentiellement apporté par la lecture (la vue en jaune) et l'écoute (l'ouïe en orange). L'information est traitée puis le cerveau produit le langage et instruit le corps.

Figure 3: Selon la cognition corporalisée, l'input a un rôle prépondérant dans le développement de la cognition. En plus de la vue et de l'ouïe, le goût (en vert), l'odorat (en violet), l'équilibre, le toucher et la proprioception¹⁴ (en bleu) informent le cerveau et lui permettent de générer un système cognitif multimodal, riche en expériences motrices et sensorielles autour du mot appris.

¹⁴ La proprioception désigne la perception consciente ou non de la position des différentes parties du corps. On peut par exemple toucher le bout de son nez avec son index en fermant les yeux. En effet, les articulations, les muscles et ligaments ont des récepteurs sensitifs propres. Nul besoin de la vue alors pour savoir où se situent les différentes parties de son corps.

Ces deux façons contraires d'envisager l'apprentissage ont des conséquences directes dans l'ergonomie de la salle de classe. Le cognitivisme, qui est cérébral, a pour effet logique un apprentissage où l'on reste assis, immobile et attentif, le corps ne participant pas à la construction des savoirs. En revanche, la CC, qui est corporelle, demande un apprentissage en mouvement et verbalisé, alternant les positions debout et assis.

Depuis deux décennies, les différentes méthodes d'imagerie cérébrale sont venues confirmer la notion de CC, selon laquelle la cognition se développe au travers des expériences du corps.

1.4 *L'imagerie cérébrale*

Les théories cognitivistes ont été sérieusement remises en question par l'avènement des techniques d'imagerie du cerveau. Par exemple, le fait d'écouter des mots en anglais, comme *kick*, *lick*, or *pick*¹⁵, ou des phrases comme *appuie la pédale du piano*, *mords la banane*, ou encore *prends le stylo*¹⁶, active respectivement les zones motrices du cerveau commandant les mouvements des jambes, de la bouche et des mains. De même, entendre un bruit lié à des actions de doigts (claquements) occasionne une activité électrique dans les zones motrices associées à la main¹⁷. Ces phénomènes ne peuvent s'expliquer par les théories cognitivistes¹⁸.

Ces expériences, ainsi que de nombreuses autres, apportent la preuve évidente d'une représentation neuronale complexe d'un mot qui est composée notamment d'éléments sensorimoteurs. L'expression vocale, lorsque directement liée à des mouvements du corps, est une manifestation de la présence de la cognition dans et par le corps. Les activités mentales humaines émergent au travers des interactions du corps

« *Un intellectuel assis va moins loin qu'un con qui marche.* »

Michel Audiard

¹⁵ Trad. : “*botter, lécher ou cueillir*” Pulvermüller 2005.

¹⁶ Aziz-Zadeh et al. 2006.

¹⁷ Hauk et al. 2006.

¹⁸ Simon 1981; Fodor 1983; Pylyshyn 1984.

avec le monde environnant et restent liées entre elles pendant toute la vie.

C'est dans cette perspective que de nombreux travaux ont démontré qu'un apprentissage multimodal aide à mieux mémoriser¹⁹. En d'autres termes, c'est l'information multi sensorielle qui, convertie dans un mot, conduit à un traitement sémantique approfondi et à des degrés d'attention plus élevés²⁰. Tellier (2008) aborde également le sujet en termes de profondeur de codage occasionné par une approche multimodale de l'apprentissage. De notre propre expérience, nous avons pu constater qu'un enseignement audio-visuel enrichi par le geste, le mouvement (et même le goût et l'odorat !) intensifie l'implication des étudiants dans l'activité. Et ce sont des cours multi sensoriels qu'ils ne sont pas prêts d'oublier.

1.5 L'imitation

Le professeur Giacomo Rizzolatti, chercheur et enseignant en physiologie à l'université de Parme, en Italie va faire une découverte avec son équipe qui va marquer une nouvelle étape de l'exploration scientifique en neurosciences : les neurones miroirs²¹.

En 1995, ce chercheur et son équipe sont en train d'étudier les mouvements d'un macaque, dont ils ont couvert le crâne de capteurs reliés à un scanner. Alors qu'arrive l'heure de la pause, l'équipe s'installe autour d'une pizza pour déjeuner. Au moment de se servir, le scanner du singe se met à sonner. Dring ! L'animal n'a pas l'air d'avoir fait le moindre mouvement. Mais il observe attentivement les laborantins manger et, chaque fois que l'un d'eux prend un morceau de pizza, le scanner sonne. Intrigués par ce phénomène, les chercheurs ont exécuté plusieurs tests. Ils ont fait une découverte stupéfiante : au moment même où le singe voyait l'un des humains tendre la main vers un objet désiré, son cerveau déclenchaît le même mécanisme que s'il tendait sa propre main, mais sans bouger. L'équipe italienne a pu annoncer l'année suivante l'existence

¹⁹ Shimojo & Shams 2001; von Kriegstein & Giraud 2006; Shams & Seitz 2008; von Kriegstein et al. 2008; Shams et al. 2011.

²⁰ Knopf et al. 2005; Knudsen 2007.

²¹ Rizzolatti, G. et al. 1996.

de cet étonnant phénomène mimétique : chaque fois que nous voyons une autre personne agir, des neurones miroirs s'activent dans notre propre cerveau de la même façon qu'ils le font dans celui de la personne qui exécute le geste.

Cette découverte a eu d'importantes répercussions dans le monde scientifique et de nombreux laboratoires se sont dès lors penchés sur le phénomène. Mentionnons une étude par TEP (Tomoscintigraphie par Emission de Positons - méthode d'imagerie médicale) de l'équipe de Nyberg et al. (2001). Ils ont comparé l'activité cérébrale dans le cortex moteur lors de l'acquisition de phrases verbalisées, soit avec une action, ou soit en imaginant l'action. Par exemple, pour la phrase *rouler la balle*, le « groupe geste » disait la phrase et faisait le geste avec la balle, alors que les personnes du « groupe imagination » disaient la phrase et imaginaient rouler la balle. L'activité cérébrale enregistrée dans les zones motrice et somato-sensorielle était identique lorsque le geste était acté et lorsqu'il était seulement imaginé. Ces résultats fournissent des preuves qu'effectuer une action et d'imaginer l'exécuter recrutent les mêmes substrats de neurones.

Ces études, et de nombreuses autres, rendent compte du fait que l'imitation est une question importante reliée à l'utilisation de gestes pendant l'acquisition de langues étrangères. En fait, si des apprenants ont la consigne de faire des gestes en apprenant des mots ou des phrases, ils déclenchent des mécanismes d'imitation et ainsi le réseau de neurones miroirs s'activera et favorisera l'apprentissage²².

D'ailleurs, si vous ballez et je vous vois faire, mes neurones miroirs vont probablement me faire bailler à mon tour, et si vous riez, je risque de me mettre à rire à mon tour car mes « neurones empathiques »²³ vont m'y inciter. Cette disposition du cerveau à imiter exactement ce qu'il voit faire est le fondement de tout apprentissage : c'est cela la puissance de l'imitation et de l'émulation (le sentiment qui pousse à égaler ou à surpasser quelqu'un d'autre).

De ce bref exposé théorique et scientifique nous pouvons dégager deux axes importants pour la suite de notre exposé qui sera lui pragmatique :

²² Roy et al. 2010, Vogt et al. 2007; Vogt & Thomaschke 2007.

²³ Les « neurones empathiques » terme inventé par Ramachandran 2009.

- Les gestes et les mouvements sont un pendant intrinsèque à la parole. Avoir recours aux deux modes conjointement est garant d'une attention renforcée et d'une meilleure imprégnation de la mémoire.
- L'imitation active le réseau de neurones miroirs, leur processus de fonctionnement étant le fondement même de l'apprentissage. Et l'imitation engendre aussi l'émulation, l'envie de faire au moins aussi bien que la personne qu'on imite.

Par conséquence, nous pouvons avancer que le recours à ces deux principes en pédagogie sera bénéfique pour tout apprentissage, et notamment celui d'une langue étrangère.

Voyons maintenant en pratique, comment introduire le geste et l'imitation dans nos cours de français langue étrangère.

2 Proposition pédagogique

2.1 *La situation du cours de FLE au Japon*

Trop souvent, les étudiants japonais arrivent dans nos premiers cours de français avec un solide conditionnement cognitiviste à la japonaise : assis, immobiles, passifs et silencieux²⁴. Les pratiques scolaires japonaises ne favorisent pas le travail en commun et la nature même des cours de langue qu'ils ont connu (l'anglais), pousse à l'apprentissage individuel²⁵. Plutôt que de s'entraider (car l'attitude silencieuse est valorisée au collège et au lycée), l'élève se tourne vers le sacro-saint dictionnaire²⁶. Il reste à l'instar du professeur la source officielle du savoir. Développer ses compétences en conversation dans de telles conditions relève d'une gageure. Dans l'exposé qui suit, nous proposons une approche qui permet de désamorcer ces attitudes que nous considérons peu propices à un apprentissage réussi dans la classe de conversation en langue étrangère.

²⁴ De nombreux auteurs abordent ce sujet, notamment du traitement du silence chez les apprenants japonais. Voir Brachet 2000, Vannieuwenhuyse et Azra 2015.

²⁵ Vercoutter, Annie 1997.

²⁶ Jactat, Bruno 2001.

2.2 *Objectifs*

Pour le cours de conversation en FLE à l'université, se fixer un certain nombre d'objectifs à atteindre pour l'année est fortement conseillé :

- Raccourcir au maximum les silences ;
- Réduire les temps de latence à répondre ;
- Minimiser le recours à la langue japonaise (environnement francophone) ;
- Favoriser la prise de parole libre en français (environnement désinhibiteur) ;
- Encourager la coopération entre les étudiants en français (demander de l'aide, apporter de l'aide) ;
- Faciliter le recours à l'oral au lieu de l'écrit (moins de refuge dans le dictionnaire et autres sources écrites - pendant le cours de conversation).

Notons qu'il s'agit de se fixer des buts atteignables. Le zéro japonais et le zéro dictionnaire en cours de conversation ne sont pas forcément des objectifs réalistes avec des étudiants de première année. En revanche, c'est le rôle de l'enseignant d'amener les étudiants à une utilisation modérée de la langue maternelle, et un emploi approprié des sources d'information comme les dictionnaires ou Internet.

Pour cela on utilise un certain nombre de supports pédagogiques:

- A) Un corpus de phrases outils et leur prononciation en ligne ;
- B) Un corpus de gestes.

et on recourt à plusieurs séquences pédagogiques :

- C) La répétition et l'imitation ;
- D) La répétition et l'émulation ;
- E) La révision et le test ;
- F) Le réemploi.

A) Le corpus de phrases

Une liste de phrases outils utiles pour demander de l'aide pendant le cours (s'il vous plaît, j'ai une question, etc.) est distribuée aux apprenants. Ces phrases seront apprises à force d'utilisation et employées tout au long de l'année. Elles vont permettre aux étudiants d'adopter des stratégies de communication de substitution aux habitudes délétères décrites plus haut (silence, recours au japonais ou au dictionnaire, etc.)²⁷. Ce corpus de phrases est détaillé en Annexe 1.

Nos collègues, Thierry Perrot (images, technique et voix), Emmanuel Breurec (voix) et moi-même (contenus et traductions) avons transposé cette liste en ligne²⁸ au Centre International d'Etudes des Langues de Brest (CIEL) en 2008. Nous demandions alors à nos étudiants étrangers, venus de divers pays, de nous traduire les expressions de classe afin de les rendre disponible en ligne. Les traductions existent en 8 langues sous chacun des 8 drapeaux (anglais, allemand, espagnol, hollandais, chinois, japonais, arabe, vietnamien). On peut cliquer sur chacune des expressions en français pour les entendre.

Une deuxième liste d'expressions utilisées par le professeur en cours (écoutez, lisez, etc.) y figure également. Dans cet article, nous nous limiterons toutefois aux expressions qu'emploient les étudiants.

B) Le corpus de gestes

Pour chaque expression ci-dessus correspond un ou plusieurs gestes que vont apprendre les étudiants (voir le prochain point, mise en œuvre). La nécessité d'être méthodique

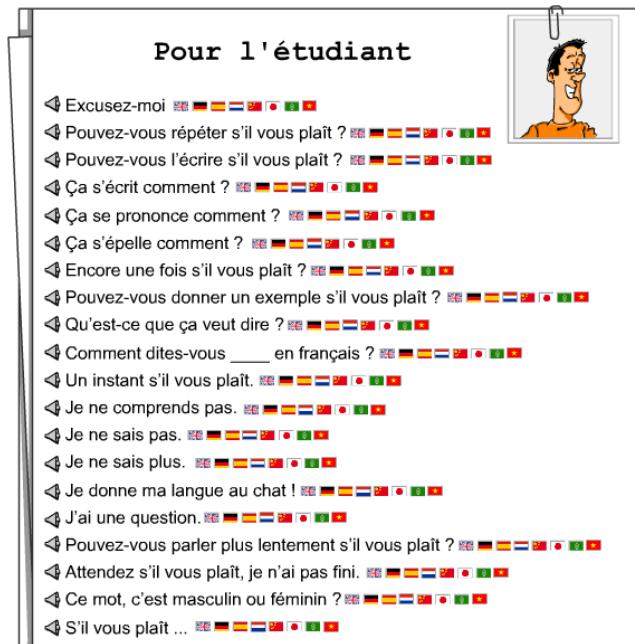


Figure 4: application Flash des expressions de classe.

²⁷ Pour une étude approfondie de l'emploi des stratégies de communication dans ce contexte, voir Jactat, 2017.

²⁸ L'application flash est téléchargeable sur : <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/classe-fle.html>

que va de soi : on doit effectuer exactement le même geste pour les mots identiques ou de sens similaire.

Prenons pour exemple la demande « Pouvez-vous répéter, svp ? ». Cette phrase se divise en trois gestes :

- Pouvez-vous,
- Répéter,
- S'il vous plaît.

De même nous aurons trois gestes pour « Pouvez-vous l'écrire, svp ? ».

- Pouvez-vous,
- L'écrire,
- S'il vous plaît.

Seuls les gestes pour « répéter » et « l'écrire » seront différents dans ces phrases. La cohérence des gestes avec les mots est capitale pour que l'activité soit compréhensible et reproductible.

Pour « Pouvez-vous » on étend la main ouverte vers l'interlocuteur le pouce vers le haut et les doigts dépliés, le poignet légèrement relâché pour que la main penche un peu vers l'avant et vers l'extérieur un peu comme si on allait serrer la main à quelqu'un (voir figure 5).

Pour « répéter » on replie les doigts à part l'index qui pointe, et on fait un geste circulaire avec le bout de l'index, de la bouche vers l'avant une ou deux fois en boucle.

Pour « s'il vous plaît » le bras est plié à 90 degrés, la main ouverte à plat et en avant, paume vers le haut comme pour faire une demande.

Pour « l'écrire » on ouvre la main gauche à plat et on dessine dessus avec l'index de la main droite, en faisant des zigzags de la paume vers le bout des doigts étendus.

Comme veut l'adage « une image vaut mille mots », il n'est nulle besoin de leur donner toutes ces explications, ni de leur montrer les photos. Il suffit de faire le geste et de le faire imiter. Leurs neurones miroirs feront le reste : cela se fait le plus naturellement du monde et en répétant plusieurs fois ils intègrent et le geste et



Figure 5 : exemples de gestes pour « Pouvez-vous répétez, svp ? » et « Pouvez-vous l'écrire, svp ? ».

l'on « déguste » principalement debout, en analogie à la façon d'un bol de nouilles que l'on avale sur le quai d'une gare japonaise lorsque l'on est pressé. L'activité est donc rapide et répétée à satiété. Elle implique aussi l'utilisation des mains pour faire des

l'expression.

On peut se retrouver aussi avec des mots ou phrases qui ont un sens légèrement différent selon le contexte dans lequel ils sont employés. Il faudra dans ce cas avoir des gestes en accord avec le sens transmis.

Par exemple, la première expression de la liste « S'il vous plaît » (cf. Annexe 1), est une expression pour attirer l'attention en vue d'une demande. Dans ce cas on lèvera la main. Ce « s'il vous plaît » est donc porteur d'un sens différent que le « s'il vous plaît » en fin de question dans « Pouvez-vous répéter, svp ? », qui est une marque de politesse. Dans ce cas de figure, la main est ouverte à plat vers l'interlocuteur en signe de demande courtoise.

Voyons maintenant comment mettre en pratique ces corpus phrastiques et gestuels en cours de FLE.

2.3 *Le « français sur le pouce » : mise en œuvre*

L'approche décrite ici est le fruit d'un travail sur plusieurs années d'expérimentation. On l'appelle « Le français sur le pouce » (en japonais *tachigui furansugo* 立ち食いフランス語). C'est un français que

gestes synchronisés aux expressions que l'on prononce.

Dès le premier cours de l'année, on prévient les étudiants qu'ils vont parler français pendant au moins une heure d'affilée (les cours durent seulement 75 minutes à l'université de Tsukuba). Ceci provoque en général des regards incrédules, amusés mais plutôt intéressés.

L'application flash des phrases (voir Figure 4) est projetée à l'écran géant ou sur le mur. Pour ceux qui utilisent une salle CALL, on peut recourir aux écrans individuels. Notre préférence va à l'écran du projecteur, car cela rassemble tous les regards dans la même direction. Si possible, l'image est portée vers le haut de l'écran ou du mur, pour inciter les étudiants à prendre une station debout droite, la tête relevée (et non penchée sur l'écran individuel), posture qui entraîne une meilleure attention, favorise l'écoute et permet de mieux projeter sa voix. C'est le deuxième sujet de surprise pour les étudiants: nous faisons le cours d'emblée debout.

Le cadre posé, voici maintenant le déroulement d'une session de « français sur le pouce ».

C) La répétition et l'imitation (avec l'enseignant)

Expliquer aux étudiants (en français simple), et avec des gestes pédagogiques (explicatifs), qu'ils vont répéter les phrases et imiter les gestes de l'enseignant. Commencer avec la première expression

- « S'il vous plaît »,
- la montrer à l'écran avec l'ombre de l'index,
- montrer la traduction,
- prononcer « S'il vous plaît » en faisant un geste de la main droite levée,
- les étudiants répètent et imitent le geste.

En réalité, la toute première fois, ils répètent tous l'expression mais presque qu'aucun étudiant n'imiter le geste. Cette situation leur est tout à fait inédite. Mais très rapidement, en insistant en français, ils se mettent tous à mimer le geste, en riant souvent, car cette situation peu familière crée une sorte de petite gêne passagère. Par contre, une fois lancés, ils s'animent et prennent grand plaisir à cette activité.

Nous poursuivons avec 5 ou 7 expressions jusqu'à ce qu'ils commencent à

mémoriser la prononciation de l'expression et le geste adjoint.

D) La répétition et l'émulation (entre étudiants)

- ① Les étudiants se mettent alors par deux ou trois et revoyent ensemble les 5 ou 7 expressions. Ils vérifient ensemble la prononciation et les gestes. On constate dans ce processus une émulation réciproque, chacun cherchant à faire aussi bien que l'autre.
- ② A tour de rôle, un étudiant fait un geste, et l'autre répond en disant l'expression correspondante et en reproduisant le geste également.
- ③ Une fois vus les gestes, ils recommencent cette fois-ci en disant d'abord à haute voix une des expressions, et le partenaire répond par le geste correspondant tout en réitérant l'expression.

Il est essentiel que les pratiquants fassent ces activités aussi complètement que possible, joignant le geste à la parole ou vice-versa. La clarté de l'énoncé ainsi que la netteté du geste sont nécessaires pour que les étudiants se comprennent entre eux. Ainsi l'exercice pousse naturellement à prononcer clairement et à faire des gestes précis pour être compris.

Il est toutefois important que l'enseignant profite de ces activités pour naviguer de groupe en groupe et vérifier leur prononciation et leurs gestes. Certains ont des gestes peu tranchés et il faut les aider à exagérer le geste dans un premier temps pour qu'ils le mémorisent. On remarquera en effet, que ceux qui sont peu conscients de leur corps ont plus de difficulté à se les remémorer au prochain cours et du coup, plus de difficultés à se rappeler les expressions.

E) La révision et le test

Pour le prochain cours, les étudiants ont pour devoir d'aller à l'application flash en ligne et de s'entraîner.

Au début de chaque cours, ils se remettent par deux ou trois (avec de nouveaux partenaires) et révisent les expressions vues la semaine précédente avec les deux activités ci-dessus D② et D③.

Pendant qu'ils s'entraînent, choisir certains d'entre eux aléatoirement pour un petit test. Ainsi on peut vérifier s'ils ont bien appris les expressions, s'ils les prononcent correctement et s'ils ont bien intégré le geste à la parole. Cette petite pression supplémentaire les incite à travailler ces expressions.

F) *Le réemploi*

Apprendre les expressions et les gestes qui vont avec n'est qu'une étape préliminaire, de découverte. Le réemploi est un processus crucial qui va s'étendre tout au long de l'apprentissage. Il va en effet permettre de consolider les acquisitions et faire adopter des stratégies de communication utiles en classe (s'entre-aider, demander, répondre). A terme, ces outils feront prendre des attitudes positives en communiquant en français langue étrangère.

Le réemploi est d'abord formalisé puis deviendra petit à petit spontané.

- **Le réemploi formalisé** : on utilise des fiches d'activités jumelées avec des informations à compléter (voir un exemple de fiches en Annexe 2). La fiche A contient les informations que n'a pas la fiche B et vice-versa. Les étudiants forment des paires et vont utiliser les expressions vues avec les gestes pour demander les informations à leur interlocuteur. Chaque fiche d'activité couvre une ou deux expressions vues.
- **Le réemploi spontané** (avec l'enseignant) : à chaque fois qu'un étudiant a besoin d'aide en cours, il va recourir aux expressions apprises en français. Ainsi lorsqu'un étudiant demande spontanément en japonais 「これは何の意味ですか？」, l'enseignant va aussitôt faire le geste correspondant à cette expression. L'étudiant comprend immédiatement et va donc reposer la question en français « Qu'est-ce que ça veut dire? ». Au début, pour se remémorer l'expression, il va souvent inconsciemment reproduire le geste avec. Le geste l'aide à retrouver l'expression et sert finalement de moyen mnémotechnique. On se rend compte alors à quel point la mémoire s'inscrit bien dans le corps.
- **Le réemploi spontané** (entre étudiants) : les étudiants doivent s'entraider en français. Voilà une consigne qui est régulièrement redonnée aux étudiants. Le rôle

du partenaire c'est de ne répondre qu'aux questions posées en français et inciter son interlocuteur à user du français. A force de persévérence, les étudiants finissent par recourir bien plus souvent au français qu'au japonais. On remarque qu'ils prennent l'habitude de répondre aux questions en japonais par des gestes (tout comme fait l'enseignant avec les étudiants) pour inciter leur partenaire à reformuler la question en japonais. Ils savent d'ailleurs que la grille d'évaluation utilisée pour les minitests oraux, qui ont lieu à chaque cours, valorise l'emploi de ces expressions (choisir uniquement une ou deux paires d'étudiants au hasard et faire le test à l'oral en 3 ou 4 minutes).

2.4 Résultats

À la fin du premier semestre, on constate de nombreux changements positifs par rapport à la prise de parole en classe. Notons les plus importants :

- Les silences, même s'ils ne disparaissent pas complètement, sont beaucoup plus courts ;
- En effet, les étudiants prennent le réflexe de recourir de plus en plus rapidement aux expressions de la liste ;
- A cette liste, ils demandent à ajouter d'autres expressions qu'ils souhaitent utiliser. Par exemple : « j'ai oublié », « je peux aller aux toilettes ? », « donne-moi un instant », « oui c'est ça ! », « bonne réponse ! », « tu peux m'aider ? », etc. Ils se prennent au jeu de faire du tout français ;
- Le recours au japonais diminue drastiquement ;
- Quand on leur pose une question, et qu'ils ne savent pas la réponse, ils s'autorisent à dire « je ne sais pas », ou « je ne sais plus », car ils ont appris que ce sont des réponses acceptables ;
- Ils répondent toujours aux questions de l'enseignant ou à celles de leurs partenaires ;
- Les gestes deviennent comme une langue de soutien, car ils connaissent leur sens, et y ont recours quand leur partenaire emploie du japonais ou quand ils ont oublié

l'expression correspondante ;

- Ils s'appuient alors sur les gestes pour retrouver les expressions verbalement ;
- Le geste sert aussi à remplir les blancs, c'est-à-dire ces moments de silence où ils réfléchissent pour répondre. Par exemple, ils font le geste pour « un instant, svp » tout en le disant ;
- Ils participent plus en cours en levant la main pour répondre ;
- Ils sollicitent l'aide de l'enseignant régulièrement lorsqu'ils travaillent en paires ou en groupe ;
- Ils sollicitent l'aide de leur voisin plus spontanément et avec de bonnes stratégies (des questions en français) car ils savent le faire ;
- Ils utilisent de moins en moins les sources écrites (liste d'expressions, dictionnaire, smartphone, etc.) et font plus confiance à leur capacité orale pour trouver les informations dont ils ont besoin.

Cette approche du « français sur le pouce » offre aussi de nombreux avantages à l'enseignant de cours de conversation:

- Les élèves répondent !
- On se focalise moins sur la grammaire et le vocabulaire et plus sur les stratégies de communication qui permettent aux étudiants d'explorer les différents éléments de la langue française (ce qui inclus la prononciation, l'orthographe, la syntaxe, etc.);
- Ils deviennent par conséquent plus autonomes et plus confiants ;
- L'apprentissage retrouve sa place auprès des étudiants, le cours est centré sur leur capacité à communiquer et se faire comprendre ;
- Du coup, le professeur n'est pas le seul pourvoyeur de la connaissance, car ils apprennent à chercher ensemble des solutions avant de se tourner vers l'enseignant ;
- Le cours est vivant et amusant, ce qui crée un environnement favorable à un bon

enseignement / apprentissage ;

- Les étudiants qui ont du mal à suivre un cours plus classique de grammaire, ou du mal à faire des exercices écrits, trouvent ici un moyen de s'exprimer et de participer activement. Nous avons eu des redoublants qui se sont ainsi sentis revalorisés dans ces activités et ont bien réussi les objectifs fixés par les minitests oraux ;
- Nous parvenons ensemble à atteindre l'objectif du cours de conversation : communiquer dans la langue cible avec un certain degré de fluidité et d'entrain.

Notons toutefois quelques inconvénients liés à cette approche :

- Nous passons pas mal de temps sur les gestes alors que ceux-ci seront moins employés une fois les expressions apprises ;
- La précision du langage est moindre, car les erreurs de prononciation, de syntaxe, etc. sont acceptables tant que les étudiants se comprennent entre eux ;
- En conséquence, le risque que les étudiants intègrent de mauvaises formes du français, croyant qu'ils sont justes, est accru. Il s'ensuit un risque de fossilisation si le professeur n'attrape pas l'erreur répétée à temps.

Cependant, les avantages de cette approche surpassent à notre avis largement les inconvénients. Il convient à l'enseignant d'être méthodique, présent, réactif et de faciliter le travail d'acquisition de ces connaissances en pourvoyant un environnement où les apprenants se sentent en sécurité affective, valorisés et soutenus.

Conclusion

Nous avons vu qu'il faut peu finalement pour qu'une approche plus dynamique dans le cours de FLE éveille les étudiants japonais à d'autres possibilités d'apprentissage, de communication et d'interactions. La passivité notoire de l'étudiant japonais n'est due, à notre avis, qu'au système d'enseignement qu'ils ont connu jusqu'à présent : un milieu scolaire qui ne valorise pas le risque de l'erreur, l'aide entre apprenants ou encore la prise de parole spontanée en cours pour ne citer que ceux-là.

Avec l'approche décrite dans cet article, les étudiants se sentiront dans un premier temps dans une situation singulière, éloignée de leurs repères linguistiques et sociaux habituels. On notera cependant que, très rapidement, tous les étudiants se prennent au jeu de cette méthode, car son fondement est naturel, corporel, proactif, centré sur l'étudiant et apporte par conséquent beaucoup de satisfaction.

Cet article s'est donc proposé de présenter un exemple de l'intégration des gestes en cours de FLE. L'emploi du geste est inépuisable et on trouve aujourd'hui de nombreux chercheurs et enseignants qui proposent des activités intéressantes et utiles fondées sur les notions de « cognition corporalisée », d'imitation et d'émulation. Pour exemple, citons les activités présentées dans l'atelier de Marion Tellier à Barcelone²⁹ ou encore l'approche des « Voice Mouvement Icons » de Manuela Macedonia³⁰. Il va sans dire que les activités de classe incluant la gestuelle n'ont rien de nouveau. Des auteurs ont compilé de nombreuses activités ludiques qui font appel aux gestes et au corps et ont constaté empiriquement et depuis longtemps l'impact positif des gestes sur la mémoire et sur l'ambiance du cours. Il nous suffit d'aller chercher les abondantes ressources en ligne ou dans les ouvrages existants³¹.

Ce lien entre corps et esprit, qui considère le corps en action comme un support pédagogique, n'est pas encore généralisé aujourd'hui dans l'enseignement des langues en milieu universitaire. C'est pourquoi nous encourageons les enseignants de langue étrangère, qu'ils enseignent à des enfants ou à des étudiants (et même à des personnes du troisième âge), d'inclure la gestuelle comme une pratique pédagogique à part entière. L'apprentissage des langues étrangères serait ainsi ramené à sa place, dans le vécu corporel même de l'apprenant. Et les cours n'en seront que plus vivants : en effet, n'est-ce pas une langue *vivante* que nous enseignons et non pas une langue *morte* ? Alors, enseignants, professeurs et instructeurs, « *A vos marques, prêts, bougez!* ». ■

²⁹ Tellier 2012.

³⁰ Macedonia 2013.

³¹ Nous conseillons tout particulièrement Cormanski 2005 ; Silva 2008 ; Weiss 1983 ; Weiss 2001.

Références

- Allen, L. Q. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79(4), 521–529.
- Aziz-Zadeh, L., S. M. Wilson, G. Rizzolatti & M. Iacoboni. (2006). Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions. *Current Biology* 16, 1818–1823.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology* 59, 617–645.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford University Press.
- Calbris, G. et Montredon, J. (2011). *Clés pour l'oral - Manuel d'exploitation*, Hachette FLE.
- Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris, Hachette.
- Brachet, M. (2000). « Les silences dans les cours de pratique orale en milieu universitaire japonais », *Mémoire de D.E.A. en Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société*, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, No. 1, 26-58.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gallese, V. & G. Lakoff (2005). The Brain's concepts: The role of the sensorymotor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology* 22, 455–479.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How our Hands Help us Think*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gullberg, M. (2008). Gestures and second language acquisition. In Peter Robinson (ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 276–305. London: Routledge.
- Hauk, O., Shtyrov, Y. & Pulvermüller, F. (2006). The sound of actions as reflected by mismatch negativity: Rapid activation of cortical sensory-motor networks by sounds associated with finger and tongue movements. *European Journal of Neuroscience* 23, 811–821.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (1998). *The nature and functions of gesture in children's communication*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Iverson, J. M., & Thelen, E. (1999). Hand, mouth and brain. The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 19-40.
- Jactat, B. (2001). *Quelles stratégies de communication les apprenants japonais utilisent-ils lors d'interactions ?* Mémoire de D.E.A. en Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Jactat, B. (2017). Oral Communication Strategies from the Start in the Foreign Language Classroom. *Studies in Foreign Language Education*. 39, in Press.
- Knopf, M., Mack, W., Lenel, A., and Ferrante, S. (2005). Memory for action events: findings in neurological patients. *Scandinavian Journal of Psychology* 46, 11–19.

- Knudsen, E. I. (2007). Fundamental components of attention. *Annual Review of Neuroscience* 30, 57–78.
- Piaget, J., (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique.* PUF.
- Von Kriegstein, K. & A. L. Giraud. (2006). Implicit multisensory associations influence voice recognition. *PLoS Biology* 4, 1809–1820.
- Von Kriegstein, K., Ö. Dogan, M. Grüter, A. L. Giraud, C. A. Kell, T. Grüter, A. Kleinschmidt & S. J. Kiebel. (2008). Simulation of talking faces in the human brain improves auditory speech recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 105, 6747–6752.
- Kusanagi, Y. (2005). Analysis of research on nonverbal communication in language education. Paper presented at *JALT2004 Conference Proceedings*, Tokyo.
- Liszkowski, U., Brown, P., Callaghan, T., Takada, A., & de Vos, C. (2012). A Prelinguistic Gestural Universal of Human Communication. *Cognitive Science*, 36(4), 698-713.
- Macedonia, M., & Kriegstein, K. (2012). Gestures Enhance Foreign Language Learning. *Biolinguistics*, Vol 6, No 3-4, 393-416.
- Macedonia, M. (2013). Learning a second language naturally: the voice movement icon approach. *J. Educ. Dev. Psychol.* 3, 102–116.
- Macedonia, M., & Klimesch, W. (2014). Long-term effects of gestures on memory for foreign language words trained in the classroom. *Mind, Brain and Education*, 8(2), 74–88.
- Masataka, N. (2001). Why early linguistic milestones are delayed in children with Williams syndrome: late onset of hand banging as a possible rate-limiting constraint on the emergence of canonical babbling. *Developmental Science*, 4(2), 158-164.
- Niedenthal, P., Barsalou, L., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2005). Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 184-211.
- Nyberg, L., K. M. Peterson, L. G. Nilsson, J. Sandblom, C. Aberg & M. Ingvar (2001). Reactivation of motor brain areas during explicit memory for actions. *Neuroimage* 14, 521–528.
- Pulvermüller, F. (2002). *The Neuroscience of Language: On Brain Circuits of Words and Serial Order.* Cambridge, MA & New York: Cambridge University Press.
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience* 6, 576–582.
- Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and Cognition: Toward a Foundation for Cognitive Science.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Ramachandran, V. (2009). *Les neurones qui ont formé la civilisation*, conférence TEDIndia 2009, URL consulté le 28 mars 2016 : http://www.ted.com/talks/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization.html
- Rizzolatti, G. et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognit. Brain Res.* 3, 131–141
- Roy, M., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., & Fried, I. (2010). Single-neuron responses in

- humans during execution and observation of actions. *Current Biology* 20, 750–756.
- Shams, L. & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* 12, 411–417.
- Shams, L., Wozny, D., Kim, R., Robyn, S. & Seitz, A. (2011). Influences of multisensory experience on subsequent unisensory processing. *Frontiers in Psychology* 2, 264.
- Shimojo, S. & Shams, L. (2001). Sensory modalities are not separate modalities: Plasticity and interactions. *Current Opinion in Neurobiology* 11, 505–509.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris, CLE International.
- Simon, H. A. (1981). Information-Processing models of cognition. *Journal of the American Society for Information Science* 32, 364–377.
- Spellman, B. A., & Schnall, S. (2009). Embodied rationality. *Queen's Law Journal*, 35(1), 117-164.
- Taleghani-Nikazm, C. (2008). Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. In Melissa Bowles et al. (eds.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, 229–238. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. *Linguistique*. Université Paris-Diderot - Paris VII.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture* 8, 219–235.
- Tellier, M. (2012). Quand le corps fait sens. Atelier. 7^e rencontre FLE Barcelone. Editions Maison des Langues. 55-60. URL consulté le 12 mars 2016 : http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre_FLE_bcn_2012_drs_web.pdf
- Vannieuwenhuyse, B. et Azra, J-L. (2016). Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon. *Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Etudes Interculturelles* 1, 5-16.
- Vercoutter, A. (1997). *A l'école au Japon, Rigueur et indulgence*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Vogt, S., Buccino, G., Wohlschläger, A.M., Canessa, N., Shah, N.J., Zilles, K., Eickhoff, S.B., Freund, H., Rizzolatti, G., Fink, G.R. (2007). Prefrontal involvement in imitation learning of hand actions: Effects of practice and expertise. *NeuroImage* 37, 1371–1383.
- Vogt, S., V. & Thomaschke, R. (2007). From visuo-motor interactions to imitation learning: Behavioural and brain imaging studies. *Journal of Sports Sciences* 25, 497–517.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris, Hachette.
- Weiss, F. (2001). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Hachette.
- Zimmer, H. (2001). Why do Actions speak louder than words. Action memory as a variant of encoding manipulations or the result of a specific memory system? In H. D. Zimmer, R. Cohen, J. M. J. Guynn, R. Engelkamp & M.A. Foley (eds.), *Memory for Action: A Distinct form of episodic memory*, 151–198. New York: Oxford University Press.

Crédits iconiques

Figure 1 : image du domaine public, adaptée et modifiée de Dawn Hudson ; en ligne.

<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=130361&picture=human-brain>

Fiches en Annexe 2 : dessins par Yoko Wakita et Wakako Oshiro (étudiantes de l'université de Kumamoto).

Annexe 1 : corpus de phrases

1. S'il vous plaît… (= svp)	お願いします / すみませんが
2. Excusez-moi…	すみませんが
3. Pouvez-vous répéter, svp ?	もういちどいってください
4. Pouvez-vous l'écrire, svp ?	これを書いてください
5. Ça s'écrit comment ?	どう書きますか？
6. Ça se prononce comment ?	どう発音するのですか？
7. Ça s'épelle comment ?	この発音どう書きますか？
8. Encore une fois, svp.	もう一度ください
9. Pouvez-vous donner un exemple, svp ?	例文を作ってください
10. Qu'est-ce que ça veut dire ?	これは何の意味ですか？
11. Comment dites-vous _____ en français ?	_____をフランス語でどう言いますか？
12. Un instant, svp.	ちょっとまってください
13. Je ne comprends pas.	通じません
14. Je ne sais pas.	しりません
15. Je ne sais plus.	覚えていません
16. Je donne ma langue au chat.	ギブアップ
17. J'ai une question.	しつもんがあります
18. Pouvez-vous parler plus lentement, svp ?voir	もうすこしゆっくりいってください
19. Attendez svp, je n'ai pas fini.	ちょっと待って、まだ終わっていません
20. Ce mot, c'est masculin ou féminin ?	この言葉は男性形か女性形ですか？

Annexe 2 : fiches jumelées

(voir les deux pages suivantes)



Parlons français en classe!

A

Exercice 1 Comment dit-on _____ en français ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. Comment dit-on **ケーキ** en français ?
- B. On dit **gâteau**.
- A. **gâteau**, merci ! Ça s'écrit comment ?
- B. Ça s'écrit comme ça.

※B は自分のプリントの **gâteau** のつづりを指し示す。A は自分のプリントに **gâteau** を書く。



— _____

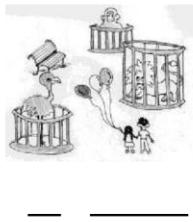
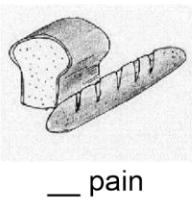
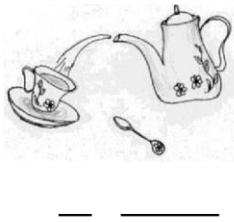
café

\ka.fe\

— _____

musique

\my.zik\



— _____

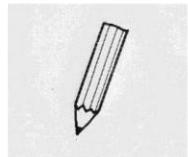
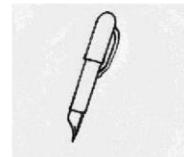
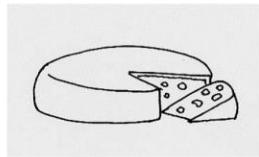
pain

\pe\

— _____

maison

\me.zo\



— _____

stylo

\sti.lo\

— _____

lait

\le\

Exercice 2 _____ c'est masculin ou féminin ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. **gâteau**, c'est masculin ou féminin ?
- B. C'est **masculin**.
- A. **Le gâteau** ?
- B. Oui, c'est ça !



- A. **La gâteau** ?
- B. Non, **le gâteau** !
- A. **Le gâteau**, merci !

答え **le café**, **la musique**,
le pain, **la maison**, **le**
stylo, **le lait**

今回はプリントを見せず
に練習しましょう。

発音記号

\ʒε\ = j'ai

\ɛ\ = 1

\ʒə\ = je

\a\ = an

\ty\ = tu

\mɔ\ = mon

\jɔ\ = yo

\b\ = r

A1-1



Parlons français en classe! B

Exercice 1 Comment dit-on _____ en français ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. Comment dit-on ケーキ en français ?
- B. On dit gâteau.
- A. gâteau, merci ! Ça s'écrit comment ?
- B. Ça s'écrit comme ça.

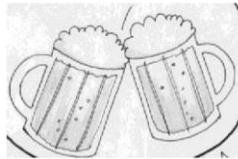
※B は自分のプリントの **gâteau** のつづりを指し示す。A は自分のプリントに **gâteau** を書く。



— gâteau
/ga.to/



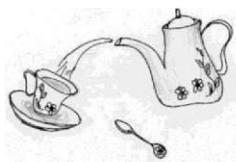
— — —



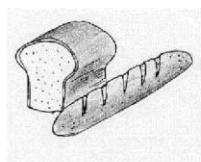
— bière
/bjεʁ/



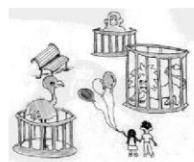
— — —



— thé
/te/



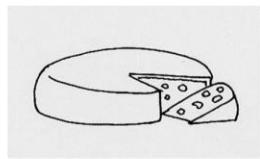
— — —



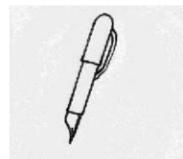
— zoo
/zo.o/



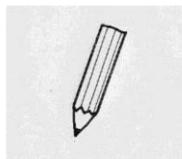
— — —



— fromage
/fʁɔ̃.mɑʒ/



— — —



— crayon
/kʁε.jɔ/



— — —

Exercice 2 _____ c'est masculin ou féminin ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. gâteau, c'est masculin ou féminin ?
- B. C'est **masculin**.
- A. **Le gâteau** ?
- B. Oui, c'est ça !



- A. **La gâteau** ?
- B. Non, **le gâteau** !
- A. **Le gâteau**, merci !

答え le gâteau, la bière,
le thé, le zoo, le fromage,
le crayon

今日はプリントを見せず
に練習しましょう。

発音記号

\ʒε\= j'ai

\ʒø\= je

\ty\= tu

\jo\= yo

\ɛ\= r

\ɛ\= 1

\a\= an

\mɔ\= mon

Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ? Réflexions sur quelques problèmes récurrents

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Les descriptifs de cours¹ sont de brefs résumés du plan et des objectifs d'un cours (en général un cours universitaire). Ils sont le plus souvent distribués ou mis en ligne en début d'année scolaire pour que les étudiants se fassent une idée des cours qu'ils doivent ou veulent suivre, et s'y préparent. De nombreux guides et documents de référence proposent des conseils aux enseignants pour préparer efficacement ces descriptifs (par exemple Fresnay & Paul 2004, Prégent, Bernard, & Kozanitis 2009, Daele 2010, Leduc 2013)². Plusieurs études sur les descriptifs de cours se sont inquiétées de leur sens et de leur fonctionnalité (Parkes & Harris 2003, Habanek 2005, Leduc 2009). Leduc souligne le caractère inadapté d'une forte proportion d'entre eux³ et défend l'idée d'une formation solide et d'un suivi des enseignants.

Pour ma part, je suis parti d'une optique un peu différente (Azra 2016a, 2016b, 2016c), qui a consisté à analyser 104 descriptifs que des enseignants d'anglais langue

¹ Dans cette étude, je choisis le terme de *descriptif de cours* (ou *descriptif*) plutôt que *plan de cours*, *engagement pédagogique* ou encore *syllabus*, mais ces différentes expressions sont interchangeables.

² Ainsi que de nombreux fascicules proposés par les universités : « Guide d'élaboration d'un plan de cours » (Université de Montréal), « Élaborer un syllabus de cours (ou plan de cours) » (Université de Lausanne), « Exemple d'un plan de cours » (Université Polytechnique de Montréal), « Guide de rédaction d'un plan de cours » (Université St Joseph de Beyrouth), etc. (tous en ligne). Ces guides mériteraient une étude spécifique, complémentaire à celle des descriptifs eux-mêmes.

³ « Certaines recherches menées sur des *syllabi* ont indiqué à plusieurs reprises que leurs contenus demeuraient généralement sommaires, omettant même fréquemment des items d'informations pourtant essentiels (ex : absence de déclarations d'objectifs [...], [absence de] critères qui leur permettraient de jouer leur rôle dans la responsabilisation et l'engagement des étudiants) » (Leduc 2009).

étrangère ont faits de leurs cours dans les syllabus destinés aux étudiants⁴. Il est apparu que quatre niveaux d'objectifs distincts sont utilisés dans ces descriptifs.

Le premier niveau, le plus général, est celui de **l'intention** : on parle de *développer* les capacités de l'apprenant ou de *renforcer* son niveau de vocabulaire, sans plus de précision quant aux contenus ni aux méthodes. Le second niveau, toujours général, fait référence au **domaine d'étude** : on dit que le cours traitera d'*expression orale*, de *vocabulaire*, d'*histoire* ou encore de *société*. Le troisième niveau, qui sort enfin des généralités et présente un aspect formateur, est celui de l'apprentissage de **capacités spécifiques** : par exemple, faire une présentation dans la langue étrangère étudiée, ou encore utiliser un outil informatique. Enfin, le quatrième niveau, formateur et/ou qualifiant, est celui des **compétences de vie** : *compétences professionnelles*, comme d'apprendre à enseigner l'anglais en maternelle, *compétences valorisables* comme d'obtenir un certificat linguistique, ou encore *compétences sociales* comme d'apprendre à se faire des amis à l'étranger.

Si l'on considère l'ensemble des descriptifs, le nombre d'occurrences de chacun de ces types d'objectifs est **inversement proportionnel à leur spécificité**. Autrement

⁴ Je remercie un de mes évaluateurs d'avoir soulevé les questions suivantes : « L'échantillon analysé comprend des descriptifs de cours d'anglais dans une université japonaise (département de littérature et département de langue) et d'une université française. Pourquoi cet enseignement (cours d'anglais) et pourquoi le Japon et la France ? » En effet, bien que mon travail concerne le français langue étrangère, pour des raisons principalement diplomatiques je me suis appuyé sur une analyse lexicale de 104 descriptifs de cours d'anglais à l'université : 34 descriptifs du département de littérature d'une université japonaise de moyen niveau, 34 descriptifs du département de langue anglaise de la même université, et 36 descriptifs du département d'anglais d'une grande université française. Le choix des descriptifs d'anglais au Japon mais aussi en France est motivé par l'accès aux données et pour ne pas critiquer directement le travail de mes collègues. Notons bien que ce n'est pas l'anglais qui m'intéresse ici, mais la manière dont les enseignants, qu'ils soient anglophones, japonais ou français, expriment aux étudiants, à l'institution et à eux-mêmes ce qu'ils veulent faire de leur cours. Par ailleurs, l'échantillon français ne comprend que les enseignements du département de langue alors que l'échantillon japonais vient du département de langue et du département de littérature. Cette différence est justifiée par le fait qu'au Japon, les départements dit « de langue (anglaise ou française) » et les départements dit « de littérature (anglaise ou française) » sont souvent séparés alors qu'en France ils sont regroupés dans un même département de langue. Toutes les données peuvent être comparées par le lecteur : elles sont gardées distinctes dans l'annexe 1 de cette étude, ainsi que dans les annexes de Azra (2016a).

dit, les objectifs les plus vagues sont aussi les plus nombreux, tandis que les objectifs les plus précis et les plus orientés vers l'avenir de l'étudiant sont les moins représentés.

L'analyse point par point des descriptifs montre que les objectifs visés, qui sont peut-être clairs pour les enseignants qui les rédigent, sont décrits de façon très vague. Le plus souvent, ils ne disent pas réellement ce qu'on fait en classe et pourquoi.

Ici, je traiterai spécifiquement des objectifs de niveau 1, ceux qui expriment une **intention** sans proposer de méthode ni de moyens d'évaluation. Je ne chercherai pas, au contraire de ce que j'ai fait dans des études antérieures, à montrer qu'ils posent un problème pour le parcours de l'étudiant, mais plutôt pour le cours lui-même et pour l'idée que l'étudiant se fait de lui-même. Pour faire une analogie, beaucoup de ces descriptifs sont comme des modes d'emploi qu'on ne pourrait non seulement pas vraiment comprendre, mais qui tendraient à semer la confusion dans l'esprit des utilisateurs.

Je montrerai qu'ils présentent des caractéristiques récurrentes :

① un certain brouillage des contenus et des objectifs

Ces descriptifs font un grand usage de **mots vagues** qui ne donnent aucune précision quant aux contenus, aux méthodes ou à l'évaluation.

Ils font également souvent appel à des **expressions justificatives**, qui améliorent la crédibilité d'un contenu alors même que ce contenu est absent (en tout cas absent des descriptifs eux-mêmes, si ce n'est du cours).

Ils utilisent un certain **saupoudrage des contenus et des intentions** qui renforcent également la crédibilité du cours en multipliant les références, alors que les objectifs ne sont en fait pas exprimés.

② une certaine nocivité psychologique⁵

Ils exigent des étudiants des **pré-requis peu clairs**, pour lesquels il est presque

⁵ Au sens de l'école de psychologie de Palo-Alto (voir Watzlawick, Weakland & Fisch 1974, et Watzlawick 1978). On parle de *nocivité psychologique* quand une personne est soumise à des *doubles contraintes* ou des *injonctions paradoxales* telles que « Soyez spontanés » ou « Tu devrais te sentir

impossible de savoir si on peut les satisfaire ou pas. De plus, certaines instructions entraînent des contradictions.

Ils exigent également une **motivation personnelle préalable au cours**, alors que la motivation, selon moi, relève du travail de l'enseignant et ne peut en aucun cas constituer un pré-requis.

De la même façon, ils exigent des **manifestations de la volonté de bien faire**, comme par exemple être prêt à participer activement (alors qu'une telle exigence ne peut être évaluée préalablement par l'étudiant et que la manière dont elle sera sanctionnée n'est pas précisée).

Accessoirement, on observe aussi des **promesses qui ne pourront pas être confirmées** (comme : « si vous travaillez efficacement dans ce cours, vous réussirez bien mieux dans les cours suivants »).

③ enfin, une certaine désinvolture

Admettant même que les problèmes énoncés plus haut soient structuraux et non intentionnels, dans certains cas on observe peut-être tout simplement un manque de rigueur : certains descriptifs sont absents ; d'autres sont exagérément brefs ; d'autres sont écrits dans un jargon que l'étudiant ne peut pas comprendre *a priori* ; dans d'autres, les expressions sont maladroites ; d'autres sont des copier-coller de descriptifs d'autres cours, ou encore proposent exactement le même contenu pour deux niveaux différents.

1 Le problème des objectifs

1.1 *Les « mots vagues »*

L'analyse de ces descriptifs s'appuie sur un dépouillement de chaque mot ou expression. Ces mots et expressions ont été classés selon les quatre niveaux d'objectifs présentés en introduction (voir Azra 2016a), et parallèlement selon les différentes formes rencontrées : « mots vagues », « expressions justificatives », etc.

plus libre ».

Voici d'abord un extrait particulièrement représentatif de l'emploi de ce que j'appellerai des « mots vagues » :

Ce cours pour non-spécialistes s'adresse à des étudiants éprouvant des difficultés plus ou moins importantes en langue anglaise. Nous nous efforçons de concilier des révisions et l'introduction de nouveautés, modulables en fonction des acquis de chacun. Il s'agit de donner à l'étudiant un bagage suffisant pour se faire comprendre et comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, et de restaurer sa confiance en lui. L'enseignant aura pour souci de faire progresser les étudiants et se posera en médiateur, mais dans le cadre d'un véritable contrat d'apprentissage : un investissement régulier sera attendu, tant sur place qu'à la maison (travaux à rendre, participation, etc.).

Bien qu'il puisse donner une certaine impression de clarté et de sérieux, ce petit extrait comprend en fait plus d'une quinzaine d'expressions imprécises : « difficultés », « plus ou moins importantes », « s'efforcer », « concilier », « révisions », « introduction », « nouveautés », « modulables », « s'agir de », « suffisant », « restaurer sa confiance », « avoir pour souci », « progresser », « se poser en médiateur », « véritable », « contrat d'apprentissage », « investissement », « régulier ».

Ces expressions ne renvoient **ni à des enseignements qu'on peut visualiser ni à des progrès quantifiables**. Bref, elles ne nous disent rien sur ce qu'on va faire, comment on va le faire, ni quand on saura qu'on a réussi.

Le descriptif ci-dessus a été écrit par un enseignant français dans le cadre d'une université française. Celui qui suit est proposé par un enseignant anglophone dans une université japonaise. Malgré ces contextes de rédaction très différents, les similitudes sont frappantes :

The aim of this course is to guide students' English ability to a higher level, by giving them intensive practice in actively using the English they have already acquired in the first two years, and by adding useful new strategies to enhance their communicative competence. Each lesson will focus on a particular topic, centred on the students' own experiences and interests.

On y observe également de nombreuses expressions imprécises : “guide”, “ability”, “a higher level”, “practice”, “actively using”, “already acquired”, “adding useful new strategies”, “enhance”, “communicative competence”, “particular topic”,

“the student’s own interest”.

Finalement, il ressort de ce descriptif que le cours est une pratique de « compétence communicative », et qu’il prend en compte les intérêts de l’étudiant. Ce qu’il ne nous dit pas, c’est par exemple :

- en quoi consiste cette « compétence communicative » (en fait, la catégorie dans laquelle est classé le cours, « *speaking skills* », nous apprend qu’il s’agit d’oral) ;
- quelles sont les capacités qui seront obtenues dans le cadre de cette compétence, ici l’oral, par exemple : tenir un discours, faire un exposé, se débrouiller en voyage ;
- quelles sont les stratégies qu’on va utiliser en classe ;
- comment vont être évalués les « *experiences and interests* » de chaque étudiant, et comment ils vont être intégrés au cours (puisque il s’agit d’une revendication du descriptif) ;
- comment vont être évalués les progrès effectués.
- On ne sait pas non plus, et c’est le principal problème à mon sens, à quelles **décisions individuelles** le cours sera associé (et qui pourraient être, par exemple : « passer en 3^{ème} année » ; « obtenir 500 points au TOEFL » ; « partir en échange à l’étranger » ; « travailler dans un milieu anglophone », « se faire des amis anglophones », etc.).

1.2 *Les « expressions justificatives »*

Parallèlement aux « mots vagues » (c’est-à-dire qui ne donnent aucune précision quant aux contenus, aux méthodes ou à l’évaluation) de nombreux descriptifs utilisent des expressions telles que *divers* ou *concret* (ex. : « le cours fera appel à *divers* textes et à des exemples *concrets* »). On pourrait qualifier ces expressions de « justificatives » en ce sens qu’elles ne font que promouvoir d’éventuelles vertus du cours. Voici l’exemple d’un descriptif qui en abuse :

Cette option propose d’apprendre du vocabulaire essentiel en le mettant en contexte puis en le réutilisant efficacement. Des exercices très variés permettront aux étudiants de rencontrer de nombreux mots, de les comprendre,

de les classer et de les mémoriser. La confrontation à des mots inconnus en contexte permettra le développement de stratégies de déduction. Des exemples choisis montreront comment éviter les pièges tendus par le dictionnaire, les faux amis et les calques. À travers des textes de toutes sortes, littéraires comme journalistiques, un grand nombre de thèmes seront abordés. Un travail sera mené sur les problèmes épineux du thème anglais comme les *phrasal verbs* ou les expressions idiomatiques. L'assimilation du lexique étudié permettra à l'étudiant de renforcer ses connaissances lexicales dans de nombreux domaines.

Dans ce descriptif, on trouve de nombreux « mots vagues » comme : « proposer », « apprendre », « aborder », « efficacement », « permettre », « travailler », « assimiler » ou « renforcer ».

Mais de plus, l'enseignant fait un usage répété d'expressions telles que : « essentiel », « très variés », « nombreux, en grand nombre », « choisis », « de toutes sortes, de nombreux domaines », « épineux ». On peut se demander ce que ces expressions apportent. Pourquoi, par exemple, affirmer qu'on abordera du vocabulaire « essentiel » ou « toutes sortes de textes » si ce n'est pour défendre **la qualité supposée du cours** ?

En effet, les mots « essentiels » et « choisis » peuvent être glosés par : « importants », « nécessaires », « indispensables » ou encore « supérieurs ». Les expressions « nombreux domaines », « un grand nombre », « de toutes sortes », « très variés » expriment qu'on couvrira une grande partie du champ et qu'on évitera la monotonie. Enfin, la phrase « un travail sera mené sur les problèmes *épineux* du thème anglais » sous-entend que le cours permettra d'acquérir une certaine expertise sur des points importants et difficiles. Là encore, **tout ceci ne nous dit rien** sur les **capacités** qui seront obtenues, les **stratégies** qu'on va utiliser, sur **l'évaluation** des progrès effectués, ni sur les **décisions individuelles** auxquelles le cours se trouve associé.

1.3 Prévalence du niveau 1 (c'est-à-dire des “intentions” non précisées)

On trouvera en Annexe 1 la liste complète des « mots vagues » et expressions imprécises trouvés dans les 104 descriptifs analysés. Ce qui frappe avant tout est la très grande quantité de ces expressions : plus de 80 mots différents, couvrant plus de 130 occurrences, dans les descriptifs du département de littérature anglaise d'une université japonaise ; environ autant dans le département de langue anglaise (**soit en moyenne**

près de 4 apparitions par descriptif). Dans les descriptifs écrits en France, plus de 100 mots différents couvrent plus de 200 occurrences (**soit près de 6 apparitions par descriptif**).

Dans le tableau de l'**Annexe 1**, j'ai classé les « mots vagues » en catégories sémantiques. Malgré leur diversité, ils tournent autour de quelques grandes intentions seulement : *améliorer* les performances des étudiants, *aider* les étudiants, *faire pratiquer* la langue, *satisfaire* les attentes de l'enseignant, *proposer* des études nouvelles, *faire découvrir* des savoirs, *offrir* des possibilités, *viser* des objectifs, ou *mettre sur les rails* d'une étude efficace.

Dans chacun des deux départements japonais, les deux seules catégories « *améliorer* » et « *aider* » regroupent 60% des occurrences de « mots vagues ».

Les descriptifs rédigés en France sont différents. Les intentions qui dominent sont « *proposer* des études nouvelles » et « *faire pratiquer* la langue ». Ces deux seules catégories regroupent 88 des occurrences de mots vagues, soit environ 40% des occurrences pour ce département.

Par ailleurs, cette petite recherche a permis de mettre à jour, comme on l'a vu, des « expressions justificatives » qui n'apportent pas non plus d'informations sur les contenus, les méthodes et les modes d'évaluation. Celles-ci ne font que promouvoir l'idée selon laquelle le cours est riche et efficace (ex. : « Apprendre du vocabulaire *essentiel* à travers des exercices *très variés* »). J'en ai relevé 13 dans les descriptifs du département de littérature anglaise, 20 dans ceux du département de langue anglaise, et 58 dans ceux de l'université française. Dans ce dernier cas, 36 d'entre elles sont du type *divers*, *variés*, *nombreux* (assurance que le domaine traité est bien couvert + garantie d'un intérêt renouvelé des apprenants) et 22 sont du type *fondamentaux*, *principaux*, *essentiels* (affirmation que les points incontournables du domaine sont bien enseignés). Le détail est donné en bas de l'**Annexe 1**.

1.4 *Le problème des contenus disparates : culture générale ou généralités ?*

Un troisième type de contenus de niveau 1 (c'est à dire qui expriment une intention sans proposer de méthode ni de moyens d'évaluation) se trouve dans les cours

spécialisés, c'est à dire ceux qui traitent d'autre chose que l'apprentissage de la langue elle-même. Leurs descriptifs sont souvent composés de micro-références, de jargon et d'expressions justificatives. Le problème se rencontre particulièrement dans les cours de culture (littérature, beaux-arts, philosophie) ou de sciences sociales (sociologie, linguistique).

Dans Azra (2016c), à travers l'analyse des objectifs en quatre niveaux, j'ai fait une distinction entre cours généraux et cours formatifs. Les premiers relèvent de l'érudition et du développement culturel de l'étudiant. Les seconds relèvent de la construction de capacités spécifiques et de compétences qui seront utiles tout au long de la vie. Pour diverses raisons, j'ai défendu l'idée selon laquelle l'université doit être (avant tout) formative, et donc proposer (avant tout) des cours formatifs.

Un argument souvent avancé pour défendre la culture générale à l'université est qu'elle est nécessaire : elle permet de mieux comprendre ce qu'on fait, elle rend le monde intéressant, elle ouvre l'esprit, elle forme l'esprit critique, elle nous permet de comprendre notre passé, notre peuple, notre pays, etc.

Pourtant, si on s'en réfère aux descriptifs, de nombreux cours généraux sont plus des cours de généralités que de culture générale. Voici l'exemple d'un cours d'histoire de l'Art⁶ dispensé dans l'université française dans le cadre du cursus de langue anglaise :

Ce cours, enseigné en anglais, offre un panorama des grands courants et grandes figures de l'histoire de l'art britannique. Il évoquera ses origines catholiques puis le grand bouleversement de la Réforme et de l'iconoclasme qui l'accompagna, pour ensuite brosser, forcément à grands traits, le portrait d'une tradition insulaire, parfois taxée de provinciale, et pourtant souvent parfaitement idiosyncratique. Les figures de Turner, Hogarth, Hockney, Hirst seront présentées, de même que le préraphaélisme, Bloomsbury, le Vorticisme, le Pop Art ou encore les YBAs.

On y trouve comme précédemment des termes généraux : « panorama », « grands courants », « grandes figures », « évoquer », « brosser à grands traits », « portrait »,

⁶ Les cours de littérature, culture, beaux-arts, philosophie représentent de l'ordre de 15 % de tous les cours dans les syllabus des trois départements d'anglais étudiés (18 sur 104).

« parfaitement », « présenter », « ou encore ». Il s'agit là de « mots vagues » et d'expressions justificatives.

De plus, certains de ces termes donnent l'impression que le cours présentera un riche échantillonnage culturel : « un panorama de grands courants et de grandes figures », « brosser à grands traits le portrait d'une tradition insulaire ». De nombreux éléments d'autorité viennent compléter cette impression : « les origines catholiques de l'art britannique », « le grand bouleversement de la Réforme », « l'iconoclasme », « une tradition insulaire provinciale / idiosyncratique », « Turner, Hogarth, Hockney, Hirst, le préraphaélisme, Bloomsbury, le Vorticisme, le Pop Art, les YBAs ».

Les cours de ce type procurent certainement à l'étudiant des connaissances que celui-ci n'aurait pas été chercher tout seul. On peut donc parler de culture générale. Cependant, la dispersion des contenus, ainsi que l'absence d'objectifs clairs, éveillent un soupçon : ces contenus ne reflètent-il pas **les intérêts particuliers d'un enseignant**, plutôt que la mise en place de connaissances organisées ? Sauf peut-être de façon très indirecte, ils n'apportent aucune compétence à long terme (dans par exemple l'enseignement, l'administration des arts, le commerce ou même le tourisme). Sans objectifs clairs, sans connaissance organisée, sans vision pédagogique à long terme, on peut se demander si ces notions disparates ont plus de sens que ce qu'on peut trouver soi-même en ligne⁷.

Ainsi, on tend souvent à défendre l'apprentissage des connaissances générales car elles constituent une formation à l'esprit critique et à l'acquisition de connaissances sur le monde. Je pense que ce point de vue se défend parfaitement. Cependant, trois conditions nécessaires devraient être prises en compte dans les descriptifs de cours :

- **Une cohésion des contenus et des objectifs clairement exprimés** (comme dans tous les autres descriptifs)

⁷ Je ne connaissais pas les YBAs cités dans le descriptif. Grâce à Google et Youtube, j'ai appris qu'il s'agit des Young British Artists. Je dispose maintenant à leur sujet de dizaines d'heures de lecture et de vidéos. Certes, on peut soutenir que l'enseignant doit servir de guide dans ce flux de données. Mais si ses contenus sont disparates et ses objectifs incertains, peut-il remplir ce rôle ? Propose-t-il même une approche des données disponibles ?

- **Un caractère formatif** (au moins sous forme de capacités spécifiques, mieux encore, sous forme de compétences qui resteront actives toute la vie⁸). Là encore, c'est le point de vue que j'ai déjà développé et qui concerne tous les descriptifs (Azra 2016a).
- Et sans doute, dans le cas particulier des connaissances générales, **un apprentissage de l'usage des données en ligne**.

2 Le problème des exigences préalables

2.1 *Pré-requis institutionnels et pré-requis spécifiques*

Certains descriptifs annoncent des pré-requis. Ainsi, 13 des 36 descriptifs du département d'anglais de l'université française donnent une indication telle que : « Il s'agit d'un cours de niveau B2 (CECRL), ce qui correspond à une note maximale de 18/20 »⁹. Il n'est pas toujours clair si de tels pré-requis sont imposés par l'institution ou par l'enseignant, s'ils ont des motivations techniques (niveau de classe), ou encore s'ils sont incitatifs (c'est-à-dire conçus pour pousser à l'effort ou à l'assiduité).

Mais pourquoi de telles exigences préalables sont-elles formulées ?

Pour une chose, les pré-requis **institutionnels** n'ont de sens que parce que l'université répartit l'ensemble des étudiants en niveaux. Pourquoi une telle répartition

⁸ Les notions de *capacités spécifiques* (objectifs de niveau 3) et de *compétences de vie* (objectifs de niveau 4) sont définies dans Azra (2016a). Dans un cours d'histoire de l'Art, on peut imaginer toutes sortes de plans de cours qui apporteront au moins des capacités spécifiques : exposés avec Powerpoint, simulation du travail de guide-conférencier, simulation du travail de conservateur, de galeriste ou autre. Ainsi, le cours donné plus haut en exemple pourrait très facilement se réécrire dans le cadre d'une simulation d'exposition sur l'Art britannique, avec ses œuvres et ses acteurs. Comme pour les autres cours (on le verra plus loin dans le cadre d'un cours d'anglais des affaires), le travail sur les capacités spécifiques *se superpose* au travail sur les contenus. Il met *en contexte* les connaissances générales et leur permet de s'inscrire dans le long terme.

⁹ Je ne sais pas si la note sur vingt concerne un pré-requis institutionnel, une info sur le niveau moyen du cours, ou encore un objectif à atteindre. « CECRL » renvoie au « Cadre Européen Commun de Références pour les Langues » (en ligne).

si ce n'est pour concentrer l'ensemble des cours vers un objectif de réussite unifiée, plutôt que de se contenter de connaissances dispersées ? Notons bien ce point important : l'institution a bien **un objectif transcendant, en-dessous duquel sont censés s'organiser tous les objectifs gigognes** (catégories de cours, intitulés de cours, objectifs et sous-objectifs de chaque cours). Cet objectif transcendant, c'est la réussite cumulée de quatre années d'études progressives sanctionnées par un diplôme.

A minima, les niveaux permettent d'organiser la succession des UV dans le cursus. Dans ce cadre, les pré-requis spécifiques (ceux que rédigent les enseignants pour leur cours) devraient s'intégrer à des objectifs supérieurs (comme par exemple de déterminer ce qu'on va faire dans la vie avec son diplôme). Pourtant, comme on va le voir, ces pré-requis spécifiques **n'ont pas pour objectif d'ajuster le niveau de la classe à celui des classes précédentes ou suivantes**, mais plutôt de repousser ou de stimuler les étudiants de faible niveau et ceux qui ne veulent pas faire d'effort.

2.2 les exigences de motivation et les « injonctions paradoxales »

De fait, beaucoup de pré-requis spécifiques s'apparentent plutôt à des exigences sans rapport avec le contenu ni avec le niveau. En **Annexe 2**, j'ai noté et commenté un certain nombre d'entre elles, dont voici quelques exemples. Certaines sont des exigences « de motivation », que les enseignants demandent aux étudiants comme s'il s'agissait de pré-requis. Certaines autres sont des exigences « de volonté » (c'est-à-dire des injonctions à « vouloir bien faire »).

Voyons d'abord l'exemple suivant :

Students are expected to actively participate in all classroom tasks and will be given credit for this. Therefore, it is important to show a willingness to not only engage in pair and group-works with other students, but to also ask questions and freely express your opinion.

Même si ça n'apparaît pas forcément à la première lecture, ce long passage est bien un pré-requis : il exprime que les étudiants, au moment de la lecture du descriptif, **doivent se préparer à être actifs** ainsi qu'à **manifester la volonté de participer et de s'exprimer**.

Le caractère inquiétant de ce passage se manifeste dans l'injonction à être autre chose que ce qu'on est dans sa nature propre : « être actif », « montrer de la volonté », « prendre part ». Une sanction positive est annoncée (« la note en tiendra compte ») ce qui renvoie évidemment à une sanction négative : l'étudiant qui ne saura pas être actif ou montrer de la volonté sera sanctionné. L'expression « show a willingness [...] to freely express your opinion » pourrait presque être un slogan orwellien : **on est obligé de faire quelque chose librement**¹⁰.

De telles injonctions, dites « injonctions paradoxales » ou « doubles contraintes » ont été décrites par Watzlawick, Weakland & Fisch (1974), et Watzlawick (1978)¹¹, qui ont montré leur nocivité psychologique. Le point le plus important en est qu'une injonction à vouloir quelque chose, à désirer, à aimer, à être spontané etc. est paradoxale (par exemple, on ne peut pas **se faire vouloir**). Autrement dit, de telles injonctions ne peuvent être suivies. Quand elles s'accompagnent d'une sanction, elles créent chez le sujet une sorte de « court-circuit mental » qu'on appelle *double-bind*, ou « double-contrainte » : répondre à l'exigence est impossible, mais si vous ne le faites pas vous serez puni.

On peut se demander pourquoi l'enseignant tient à intégrer de telles injonctions dans son descriptif. Ce qu'il cherche peut-être est de tirer les étudiants de leur coin pour qu'ils manifestent que son cours est intéressant et qu'ils vont acquérir des savoirs grâce à lui. Tous ces espoirs, de la part d'un enseignant, sont légitimes ; cependant, la ligne est franchie s'ils se transforment en exigences, de surcroît préliminaires au cours, et qu'elles s'accompagnent de la menace d'une sanction. L'enseignant impose alors aux étudiants, de façon totalement illégitime, qu'ils fassent une partie de son travail (rendre le cours intéressant, faire progresser, faire participer, etc.). J'appellerai *ces injonctions des exigences « à rebours », car elles devraient constituer des objectifs de cours, et non des pré-requis*.

Voyons maintenant quelques autres exemples : ceux-ci impliquent tous des

¹⁰ Autrement dit, « l'obligation c'est la liberté » (cf. « l'ignorance, c'est la force », Orwell 1949).

¹¹ Pour une présentation très concise de la notion de double contrainte / injonction paradoxale, voir Corinne Dangas (2009)

doubles-contraintes.

- « A willingness to engage in writing-based communicative activities is essential » : on a là à nouveau une exigence de volonté.
- « Une participation très active et régulière des étudiants est attendue » : exigence de l'enseignant à ce que l'étudiant soit actif et motivé, indépendamment de la qualité du cours (alors que c'est la qualité des cours qui devrait motiver l'étudiant).
- « Your class participation will be evaluated according to how active is your ability to learn in an active and constructive manner. Let's make the class enjoyable for all » : Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales : (1) l'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« make the class enjoyable »), (2) il produit des exigences de volonté : “be active”, “be constructive”, “be agreeable”, (3) il annonce qu'il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
- « Active participation is mandatory » : Exigence de volonté (“be active”) et injonction paradoxale (“mandatory”). Cette courte phrase est aussi une sorte de slogan orwellien (quelque chose comme « Le mardi, la joie est obligatoire »).

Enfin, notons la phrase suivante :

- « If you work hard at these activities, you will have a good foundation for your other courses ». Celle-ci ne contient pas vraiment de pré-requis, mais plutôt une sorte d'avertissement : si vous travaillez dur vous réussirez, mais si vous ne travaillez pas, vous risquez d'échouer. Cependant, comme on ne peut pas savoir exactement ce que signifie *travailler dur* et comme on ne peut l'évaluer, l'injonction, ou peut-être le conseil, devient une double-contrainte. Par ailleurs, notons encore qu'il s'agit là d'une promesse sur laquelle l'enseignant n'a aucune certitude et aucun pouvoir, ce qui peut être nocif aussi sur le plan psychologique¹².

Cependant, toutes ces injonctions peuvent sembler légitimes. Elles paraissent encourager l'étudiant à suivre le cours assidûment. Cependant, il est difficile de croire

¹² La littérature sur les conséquences psychologiques négatives des promesses non tenues est abondante. Voir par exemple Bergès-Bounes & Lacôte-Destribats (2010).

que cette démarche profite aux étudiants, puisqu'elle en élimine certains et qu'elle met potentiellement les autres dans une situation d'incertitude psychologique. Ce seraient donc sans doute surtout les enseignants qui en tirent avantage (ou croient en tirer avantage). En effet, comme les descriptifs le trahissent, les cours souffrent de divers problèmes dont les étudiants seraient responsables : manque de participation, d'investissement personnel, d'activité en classe, de travail à la maison, d'efforts, de présence, de ponctualité, d'enthousiasme, de courage. Autrement dit, de ce qu'on appelle souvent, de façon générale, « la motivation ». En gros, **l'enseignant exige des étudiants qu'ils arrivent en cours en ayant fait le plein à une station-service de motivation qui n'existe nulle part**. De plus, il les menace parfois d'intégrer à la note finale non seulement la présence et la ponctualité (ce qui peut se comprendre¹³), mais aussi les efforts, la participation « active », où la capacité d'exprimer « librement » leur opinion.

Ceci rejoint l'idée selon laquelle les étudiants ne seraient pas « motivés »¹⁴ et que ce serait là la source des problèmes qui se manifestent en cours. En fait, ne fait-on pas là de la motivation la cause plutôt que l'objectif ? En effet, si les étudiants sont peu motivés, ce n'est sans doute pas parce qu'on n'exige pas qu'ils le soient, mais peut-être parce ce qu'ils n'ont pas le sentiment que l'enseignement qu'ils suivent leur offrira des retours économiques, professionnels et personnels. Ceci nous renvoie très directement à la question des capacités et des compétences. Finalement, n'aurait-on pas besoin de cursus universitaires solidement charpentés en vue de formations qualifiantes et structurantes ?

¹³ Attention en effet à ne pas confondre les exigences « à rebours » avec les règles ordinaires de fonctionnement. Par exemple, “a willingness to engage in writing-based communicative activities is essential” est un exemple de motivation à rebours. En revanche : “**Grades will be based on in-class presentations, attendance and homework,**” “**Lateness, absence, and failure to complete assignment on time will lead to lower grades,**” “**Assessments will be based on class reports and final test**” sont des règles ordinaires de fonctionnement. La différence tient dans ce que les secondes sont évaluables : on peut demander à l'enseignant comment sera notée la présence, par exemple. On ne peut obtenir de lui qu'il explique comment noter la volonté, car il n'a pas d'échelle pour le faire.

¹⁴ À propos du sentiment que les enseignants ont de la motivation des élèves, voir Narcy-Combes e.a. (2009).

3 Le problème du manque de rigueur

De nombreux descriptifs trahissent un certain manque de rigueur dans leur formulation. En voici quelques exemples (on en trouvera la liste en **Annexe 3**) :

- « Le décodage et le travail sur le texte en français. Élucidation des principales difficultés syntaxiques ». Il s'agit là du descriptif entier (extrême brièveté, problème de syntaxe, mots vagues et expressions justificatives).
- « Puisque nous utiliserons des articles authentiques non didactisés [...] les étudiants seront préparés spécifiquement (inférence du sens et compensation) » : jargon (« non didactisés », « préparés spécifiquement », « inférence du sens », « compensation »).
- Dans plusieurs cas, deux cours de niveaux différents et successifs (ex. : première année, deuxième année) proposent exactement le même descriptif. Dans ce cas, ce que les descriptifs disent, c'est qu'on fera dans le second cours la même chose que dans le premier. Mais ce-disant, **l'enseignant se dispense de déterminer les objectifs et les niveaux de l'un et l'autre cours**. Incidemment, il s'économise l'écriture d'un descriptif ainsi qu'une réflexion sur les questions du séquençage et de la progression (que va-t-on faire, quand, et dans quel ordre ?)
- « Une œuvre contemporaine pourra y être également étudiée dans son intégralité » : cette phrase suggère que **l'objectif de cours et le séquençage ne sont pas précisés** (comment serait-il possible d'introduire, *en plus du programme prévu*, l'étude d'une œuvre *dans son intégralité* ?)
- Les thèmes traités dans un même cours sont parfois si nombreux qu'ils n'en permettent sans doute pas une approche sérieuse. Ainsi, un cours propose en un semestre, en plus de la lecture d'une dizaine d'œuvres, de la critique littéraire, de la stylistique, du féminisme, de l'histoire moderne, des études culturelles et sociales, de la psychologie et de la psycholinguistique.
- Enfin, certains cours n'ont simplement pas de descriptif.

On pourrait interpréter ce manque de rigueur comme un manque d'intérêt pour les étudiants, pour l'institution ou pour la matière enseignée. Ce n'est sans doute pas le

cas. Il est tout simplement possible que toutes ces lacunes **soient finalement le résultat du peu de temps consacré à la réflexion sur l'avenir des étudiants et à la rédaction de ces descriptifs.** Il est possible qu'une grille d'écriture plus rigoureuse aide/oblige les enseignants à travailler leurs descriptifs plus en profondeur. Par ailleurs, comme on le verra plus loin, une organisation plus collégiale et plus stricte de la rédaction des cursus universitaires et de leurs objectifs pourrait également avoir un effet.

4 Deux exemples positifs : capacité spécifique et objectif « de vie »

Ces critiques ne concernent pas tous les descriptifs. Voici un exemple de syllabus très détaillé, présentant de façon précise un objectif de niveau 3 (c'est-à-dire une compétence spécifique, en l'occurrence *faire une présentation*) :

Making successful presentations in English in a challenging activity that requires mastery in language, performance, and research skills. In the class, students will create, practice, and give in-class presentations [...]. Presentation practices will focus on three key 'messages': physical (gestures and body language), visual (slides), and story (speech structure and content). Peer feedback will provide opportunities to [...] learn the skills involved in constructing strong arguments, and dealing with questions.

Avant même que le cours ne commence, ce descriptif nous apprend que la parole publique est une pratique ; que cette pratique ne concerne pas seulement la parole, qu'elle demande des efforts de recherche, qu'elle exige des capacités rhétoriques (arguments) ; qu'elle demande de préparer son matériel (diapos, exempliers...), et qu'elle comporte une certaine théâtralité. Il nous dit aussi que le cours va permettre d'accéder à la compétence « parole publique » à travers ces différentes micro-compétences. Bref, un tel descriptif dépasse la simple déclaration d'intention qu'il aurait pu être.

En voici un autre, qui présente avec une grande clarté une méthode explicite et un objectif de niveau 4 (un objectif « de vie » : en l'occurrence *être capable de mener une conversation d'affaires*) :

Business conversation

This course will be an exercise in reality based on situations found in a foreign run company. Students will be learning how to work in teams which consist of fellow members role playing as non-japanese employees.

Manners and ways of communicating are different from that of a Japanese company. The skills they will learn in this class will be valuable to them if they ever find themselves in a situation where they are in a foreign company or more likely working alongside a foreign company from another country.

Leadership skills will also be taught along with polite styles of speaking and time management. Leaders will be in charge of their groups ability to finish on time as well as maintaining the quality of the teams output.

This course will be graded on a series of projects which include product negotiation, creation of a new product, team presentations and creating media for the sales of their created product.

Par comparaison avec la très grande majorité des autres descriptifs, on note l'absence de « mots vagues » tels qu' « améliorer », « progresser » ou « développer ». Bien au contraire, ce descriptif développe une série d'engagements envers l'étudiant : “The course will be”, “An exercise in reality”, “The skills they will learn in this class”, “Leadership skills will also be taught”. Par ailleurs, une future expérience professionnelle y est clairement exprimée et détaillée.

Bref, ces deux exemples montrent que de produire des descriptifs (et des cours) qui fournissent des objectifs clairs, orientés vers des capacités spécifiques ou des objectifs de vie est non seulement souhaitable, mais aussi possible.

5 Discussion et perspectives

Dans cette étude, j'ai montré sur un échantillon de descriptifs de cours un certain nombre de problèmes récurrents. J'ai souligné que ces problèmes affaiblissaient les qualités supposées de ces descriptifs.

Néanmoins, je n'ai pas cherché quelles étaient, dans le détail, les attentes qui déterminent l'écriture d'un descriptif, au moment de cette écriture. Dans une première partie de cette discussion, je vais revenir sur le pourquoi de tels descriptifs pour l'institution et pour l'enseignant, dans l'espoir de mieux expliquer les lacunes observées.

Dans un deuxième temps, je vais repenser ces carences elles-mêmes et essayer de déterminer un ou plusieurs principes généraux qui les expliqueraient (les enseignants seraient-ils désinvoltes ? Finalement, les descriptifs rempliraient-il leur rôle en proposant des cours mouvants, adaptables ?)

Enfin, je proposerai une approche morale de la notion de cours, de descriptif, et plus généralement d'enseignement des langues, qui au final recouvre les problèmes traités ici et pourrait permettre d'y trouver une porte de sortie.

5.1 *Pourquoi écrire des descriptifs ?*

Dès le début, on aurait pu (aurait dû ?) se demander ce qui justifie l'idée de descriptif. En effet, après tout, certains enseignants n'en donnent pas, certaines institutions n'en demandent pas. Pour celles qui en exigent, on peut sans doute dire que le descriptif a au moins ces fonctions :

- obliger les enseignants à **prévoir un contenu** et à présenter à l'avance ce contenu aux étudiants ;
- obliger les enseignants à **clarifier leurs objectifs**, et permettre aux étudiants d'adapter les leurs ;
- préciser le mode de notation, les livres à se procurer, etc.
- et enfin, semble-t-il, permettre aux universités (en complément à d'autres types d'informations) de s'évaluer entre elles et d'être évaluées par le Ministère¹⁵.

C'est la deuxième de ces fonctions qui m'intéresse ici. Pourquoi l'institution voudrait-elle imposer aux enseignants la clarification de leurs objectifs ?

Cette obligation rejoint sans doute la position comportementale selon laquelle aucun projet ne peut être mené à bien si ses objectifs ne sont pas clairs¹⁶. Or, comme on l'a vu, la plupart des descriptifs ne permettent pas une véritable organisation des contenus à l'intérieur du cours et d'un cours à l'autre. Ils proposent le

¹⁵ Communication orale d'un collègue. Je n'ai pas plus d'informations sur ce point.

¹⁶ Grant (2006), Beckner (2014, chapitre 10), parmi beaucoup d'autres.

plus souvent des objectifs convenus (tels qu' « améliorer l'expression des étudiants ») qui sont en fait des coquilles vides. Gardons en tête ce décalage entre le sens supposé des descriptifs et leur mise en place réelle ; nous nous demanderons plus loin pourquoi ce décalage existe.

On peut aussi s'interroger sur les motivations qui guident l'enseignant dans la rédaction de ces descriptifs. Il y a bien sûr le fait qu'il doit obligatoirement donner une réponse à l'institution. On lui impose souvent un formulaire qui contient le nom du cours et des cases « objectifs » ou « contenu du cours » qu'il doit remplir. Si l'enseignant propose un descriptif, c'est tout simplement **parce qu'il doit se conformer** à cette demande.

Par ailleurs, le descriptif est aussi, je pense, la première occasion pour l'enseignant de communiquer avec ses nouveaux étudiants. Ce point rejoint la question extrêmement vaste, et très largement traitée, de la motivation de l'étudiant. Dans les descriptifs analysés ici, on trouve un certain nombre d'éléments liés à la motivation. Ce sont d'abord des formes justifiant le caractère intéressant ou amusant du cours, avec des mots comme « divers », « variés », « multiples », etc., qui peuvent exprimer que le cours sera tout sauf monotone. Ce sont aussi des formes suscitant « à rebours » la motivation de l'étudiant, avec des injonctions directes telles que : « les étudiants de ce cours devront être motivés » ; ou encore « présence et participation actives sont obligatoires ». Ainsi, la relation entre les étudiants et l'enseignant est parfois abordée, mais c'est plutôt sous la forme **d'un éloge du cours** qu'à travers l'établissement d'une relation qui pourrait renforcer la motivation de l'étudiant.

Pourtant, si la clarification des objectifs est l'une des raisons principales pour laquelle l'institution réclame des descriptifs de cours, **on peut se demander pourquoi elle tolère que ces descriptifs soient imprécis** et qu'ils n'évoquent que des généralités quasi interchangeables. De plus, beaucoup d'établissements demandent non seulement un descriptif de cours, mais aussi un plan cours par cours (autrement dit, l'enseignant doit préciser ce qu'il fera pendant la première heure, puis pendant la deuxième, et ainsi de suite). Cette exigence, astreignante pour les enseignants mais aussi pour l'administration qui doit intégrer ces données dans des documents sur papier ou en

ligne, répond aux mêmes motivations que les descriptifs généraux du cours : obliger les enseignants à prévoir un contenu et à clarifier leurs objectifs. Mais elle en a un de plus : précisément, montrer comment les contenus vont s'organiser d'une heure à l'autre et comment ils vont tenir dans le cadre temporel précis du semestre. Notons bien ce point : si l'institution constraint les enseignants à déterminer les contenus par heures et par semestres, c'est parce que ces contenus **s'inscrivent dans la durée, selon des plans et des modes d'organisation de la connaissance qui dépassent le libre choix de l'enseignant**. Autrement dit, l'institution conçoit l'apprentissage comme une progression d'année en année vers des compétences. Ceci étant compris, les objectifs vagues (qui restent au niveau des généralités, qui ne sont pas quantifiables, et qui ne supportent aucun objectif à long terme) devraient être d'autant moins acceptables.

Nous voyons ainsi qu'il existe un double décalage entre le sens supposé des descriptifs et leur mise en place réelle : les descriptifs sont, d'une part, censés définir les objectifs du cours, et d'autre part inscrire le cours dans une stratégie à long terme d'organisation du savoir. Or, ils ne remplissent que rarement ces fonctions. On peut donc se demander pourquoi l'institution ne réagit pas. Cette question mériterait un autre article, mais je vais tout de même proposer deux explications possibles et non exclusives :

- D'abord, **le problème n'est pas simple et personne n'en a vraiment conscience**. Il n'est pas facile de comprendre que certaines expressions *semblent* fournir des objectifs de cours mais sont en fait des coquilles vides. Même quand les faits décrits ici sont présentés aux enseignants, ils tendent à provoquer des réactions de déni. De même, les notions de « motivation à rebours » ou d'« injonction paradoxale » sont difficiles à saisir. Une expression telle que « les étudiants qui prennent ce cours devront être motivés » ne semble pas extravagante. Bref, tout le monde pense écrire des descriptifs acceptables.
- Ensuite, ces problèmes ne sont pas corrigés car **les enseignants travaillent chacun de leur côté**. Pour préserver les bonnes relations, personne ne suggère jamais de corrections à ses collègues. Plus grave encore, les descriptifs ne sont

pas évoqués ni discutés de façon collective¹⁷. Il y a certes des listes de cours établies d'après les directives du Ministère, mais il n'y a pas d'organisation globale des objectifs de l'enseignement au niveau des départements et encore moins de l'université. Une fois qu'un enseignant dispose de l'intitulé de son cours (par exemple « français oral, première année »), le contenu est libre. Même dans les cas où il est contraint d'employer un manuel donné pour une classe donnée, la manière dont il peut décrire ses objectifs autour de ce manuel reste libre. Personne ne se préoccupera de savoir si le cours est général ou formatif, si les descriptifs décrivent bien les contenus, les méthodes et l'évaluation, s'ils s'inscrivent dans l'immédiat ou dans le temps long de la vie de l'étudiant.

5.2 Le problème de base : plus que la rédaction des descriptifs, l'absence de sens et la désinvolture qu'elle entraîne

On vient de voir qu'il existe un double décalage entre ce que les descriptifs sont censés expliciter (les objectifs du cours, la stratégie à long terme de l'enseignement dispensé) et leurs contenus réels. Une position possible est de soutenir qu'il s'agit principalement d'une question de rédaction : les enseignants ne sauraient pas rédiger de descriptifs que parce qu'ils n'ont pas eu la formation suffisante pour le faire. C'est cette position que semblent adopter les nombreux livres et guides que j'ai évoqués en introduction. On pourrait ainsi apprendre à rédiger un descriptif de cours comme on apprend à rédiger une dissertation ou un commentaire de texte. Pourtant, malgré ces guides et malgré les instructions de l'institution, la qualité reste faible. Soit ces guides et ces instructions ne sont pas suivis (et peut-être même pas lus), soit ils échouent eux-mêmes à cerner les problèmes et ne formulent pas de recommandations efficaces.

En effet, comme on l'a vu, les problèmes que posent les descriptifs en général ne sont pas des problèmes de rédaction en soit, **mais des problèmes de sens que ces problèmes de rédaction trahissent**. Par exemple, la question des mots vagues ne peut sans doute pas se résoudre seulement par une injonction à ne pas utiliser de mots vagues. Ceux-ci ne sont qu'un symptôme du problème général des objectifs du cours ou de la

¹⁷ Il y a des exceptions ponctuelles.

manière dont le cours s'intègre à une perspective d'enseignement au niveau du département et du diplôme. On ne peut pas rédiger sans déterminer les compétences linguistiques, professionnelles ou sociales que l'on veut transmettre. Et au-delà même de cela, comme on va le voir, il y a la question morale de ce qu'un enseignant doit à ses étudiants.

Reprendons la question déjà évoquée en 1.4 d'un enseignement « général » par opposition à un enseignement « formatif » axé sur des capacités et des compétences¹⁸. Après tout, on peut dire que les descriptifs « vagues » se défendent : ils disent que le cours améliore les connaissances générales de l'étudiant. C'est d'ailleurs le sens de mots tels que *progresser, améliorer, approfondir, perfectionner, consolider*, et tous ceux que j'ai rassemblés en **Annexe 1**. On peut ainsi soutenir qu'améliorer les connaissances de l'étudiant n'est pas du tout une mauvaise notion, que c'est le fondement même de l'enseignement. Par exemple, on pourrait dire qu'on ne peut obtenir une connaissance immédiate et totale du vocabulaire ou de la grammaire. On peut soutenir que l'apprenant ne peut que passer par une amélioration progressive de sa connaissance : *s'initier* d'abord, puis *améliorer, compléter, parfaire* sa connaissance.

Cet argument se comprend, mais il peut s'appliquer à peu près à n'importe quoi. On peut s'initier à la lecture, améliorer ses connaissances en conduite automobile, ou encore parfaire ses notions de mathématiques, mais ça ne dit rien sur les contenus et les objectifs. Et c'est bien là le problème. L'enseignant utilise des mots vagues, des expressions justificatives ou des injonctions parce qu'il ne **sait pas / ne cherche pas à / n'est pas poussé à** définir les objectifs immédiats de ses cours et la manière dont ces cours s'intègrent à un plan d'apprentissage à long terme. Pour reprendre les termes de Victor Frankl (1946), il perd le « sens » de ce qu'il fait et ne construit son activité sur aucune « mission ». Finalement, il n'inscrit plus ce travail que dans un cadre semi-administratif. Le descriptif de cours à remplir n'est alors plus qu'un formulaire comme un autre. Bien entendu, ce n'est pas le cas pour tous les enseignants. Cependant, pour beaucoup, cette absence de sens pourrait expliquer une désinvolture difficile à

¹⁸ Azra (2016b) et Azra (2016c).

comprendre autrement.

5.3 *La position morale*

Enfin, le problème que posent les descriptifs de cours se trouve à la croisée de plusieurs dynamiques. D'une part, un décalage manifeste entre les attentes de l'institution et les habitudes des enseignants. D'autre part, chez les enseignants, une absence ou une perte de sens qu'on peut qualifier de psychologique, plus particulièrement en ce qui concerne la connexion entre leur cours et l'avenir de leurs étudiants. Enfin, une mauvaise dynamique relationnelle entre les enseignants au sein de l'université, qui fait que les aspects moraux, pédagogiques, techniques de la question ne peuvent pas être abordés et améliorés.

Dans cette optique, je vais tenter maintenant de m'inspirer de la *philosophie morale* appliquée à l'enseignement pour tenter une approche générale nouvelle de ces questions.

5.3.1 *Le rapport aux générations futures*

La principale question qui sous-tend cette étude est la suivante :

« Finalement, l'étudiant n'a-t-il pas droit à un contenu

- qui fasse sens,
- qui soit clair et évaluable,
- et qui lui permette d'assurer son avenir (selon un processus, lui aussi, clair et évaluable) ?

Et pour le dire autrement, l'enseignant n'a-t-il pas un devoir moral de fournir à l'étudiant un tel contenu ? »

Dans la littérature de philosophie morale touchant aux questions d'enseignement, on trouve des prises de position sur les contenus des cours (ce qu'ils peuvent apporter sur le plan moral) ou sur les comportement des enseignants (ce qu'un enseignant peut ou ne peut pas faire). Cependant, on trouve peu de choses sur l'enseignement lui-même : ce qu'il apporte ou doit apporter, les garanties qu'il doit fournir. Néanmoins,

Kelchtermans (2001, citant Fenstermacher 1990), soutient que la question de l'amélioration de son enseignement est (ou devrait être ?) au centre des préoccupations de l'enseignant : « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » et aussi : « Pourquoi fais-je ce que je fais ? Quels buts, valeurs et normes sont (surtout implicitement) en jeu dans mes actions ? Dans quelle mesure suis-je juste envers les élèves ? » Ainsi, « l'enseignement est aussi une « activité profondément morale » tout d'abord **parce qu'il contribue à la création et à la re-création des générations futures**. Cette position est partagée par Moreau (2007, 53-76) pour qui « **l'éducation est [...] la formulation du droit qu'ont les générations futures à exister et à déterminer de manière responsable le monde qui sera le leur** ».

Cette question rejoint celle des objectifs de niveaux 3 et 4, que j'ai développée dans Azra (2016a) et Azra (2016b). Moralement, l'enseignant doit bien fournir les moyens d'améliorer l'avenir de l'étudiant. L'enseignement n'est pas que le développement d'une classe sur une heure trente ou sur un semestre. C'est une relation entre générations, pratiquement une relation de parent à enfant. C'est un lien entre aujourd'hui et ce qui se passera dans trente ans. Et tout ça se cristallise dans les quelques lignes des descriptifs de cours. C'est pourquoi nous devons les prendre au sérieux.

5.3.2 Le cours est un produit

Par ailleurs, une autre inspiration qui pourrait nous venir de la philosophie morale est celle de l'éthique des affaires. Dans un échange éthique (Nilles, 2005), le vendeur fournit un produit dont l'acheteur pense qu'il a certaines qualités (fiabilité, sécurité, durée...). Si le vendeur abuse l'acheteur (de façon consciente ou inconsciente) avec par exemple une publicité mensongère, cet abus peut constituer un délit ou au moins une faute morale. On peut faire une analogie entre cette situation et celle de l'étudiant (acheteur) qui se procure le descriptif d'un cours (prospectus) et qui va ensuite suivre ce cours (produit) auprès d'un enseignant (vendeur).

Cette analogie peut se défendre, d'autant plus que, selon Kahn (2006), « parler

d'une éthique professionnelle enseignante, c'est parler de deux choses : des valeurs fondatrices du *choix d'éduquer* (axiologie), telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc., [...] mais c'est aussi inscrire la profession enseignante dans une perspective inédite, celle de l'individualisme démocratique contemporain qui l'invite à se *professionniser* (*sic*) sur le modèle des professions libérales ».

Autrement dit, les enseignants se comportent de plus en plus comme des artisans indépendants au sein de leur profession, à ceci près que la qualité de leurs produits ne subit pas vraiment de contrôle et répond à des normes floues. En effet, pour Kelchtermans (citant Hargreaves, 1995), il n'y a « pas de ligne de conduite claire, pas de principe universel utilisable pour décider de ce que l'on doit faire. [...] Les gens doivent compter sur leur propre réflexion comme base d'un jugement moral ». Pour Kahn, ceci implique « une auto-organisation du corps [enseignant] et une élaboration collective de ses valeurs et de ses normes [...]. **C'est aux enseignants eux-mêmes qu'il incombe de se mettre d'accord sur les règles qui guident leurs actions et sur les principes éthiques qui orientent ces règles** ».

6. Conclusion : revisiter les enjeux posés par les descriptifs de cours

Dans cet article, je suis parti de l'analyse que j'avais faite plus tôt cette année de 104 descriptifs de cours universitaires. Dans une précédente étude, j'avais déterminé que ces descriptifs proposaient toutes sortes d'objectifs, allant de la simple intention à la possibilité pour les étudiants d'acquérir un savoir utile au long de la vie. Ainsi, j'ai mis à jour un très grand différentiel entre eux, certains proposant des objectifs absents ou obscurs, et d'autres proposant des objectifs très structurés et des visées à long terme.

En complément à mes précédentes études sur la question, ce que j'ai apporté dans ces pages concerne surtout les problèmes que posent les descriptifs non seulement en termes d'objectifs, mais aussi en termes d'*ici et maintenant* : manque de rigueur dans la rédaction, pré-requis obscurs, exigences de motivation ou encore « injonctions paradoxales » (ordres donné à l'étudiant d'être motivé ou de vouloir participer activement, avant même le début du cours). Ces questions, à ma connaissance, n'ont jamais été évoquées dans la littérature de FLE, et peut-être même pas à propos de

l’anglais langue étrangère ou langue seconde.

Pour permettre de comparer, j’ai également donné deux exemples de descriptifs particulièrement réussis que j’avais déjà cités dans une précédente étude.

Dans une dernière partie, j’ai repris la question de savoir ce qui justifie l’idée de descriptifs. Pour les institutions, il s’agit principalement d’obliger les enseignants à prévoir leur contenu, ainsi qu’à clarifier leurs objectifs. Pourtant, comme on l’a vu, la plupart des objectifs proposés sont imprécis et qui ne s’inscrivent pas dans la durée longue de la vie de l’étudiant. On peut se demander pourquoi cette imprécision est tolérée par l’institution. J’ai suggéré deux réponses : d’une part, la plupart des enseignants n’ont pas conscience du problème. Tout le monde pense plus ou moins en faire des descriptifs acceptables. D’autre part, les enseignants ne travaillent pas ensemble sur ces questions. Il n’y a donc pas de processus collectif qui pourrait permettre de corriger et d’améliorer les propositions.

Par ailleurs, la question concerne sans doute la formation des enseignants, mais pas seulement. Les problèmes de rédaction des descriptifs ne sont sans doute pas que des problèmes de rédaction, ce sont plutôt les symptômes de la démotivation, de la perte du sens de ce qu’on fait, de l’absence d’un sentiment de mission. Pour cette raison, je me suis brièvement tourné vers la philosophie morale pour tenter d’esquisser ce que pourrait être une solution générale. Ce qui en ressort est que l’enseignement est une activité morale, et apparemment nous sommes en train de l’oublier. Nous oublions par exemple que l’enseignement lie les générations, et que ses objectifs doivent donc être directement orientés vers l’avenir de l’étudiant et non sur la troisième heure du mardi 15 juin ou sur le premier semestre 2016. Nous oublions aussi que nos étudiants achètent nos produits éducatifs. Ils se sont investis dans leurs études, et leurs parents paient, concrètement, le prix de leur éducation. En ce sens, chaque enseignant est un artisan qui propose des produits. Comme tous produits, ceux-ci doivent être fiables et répondre aux attentes de leurs acheteurs, dans le cas qui nous occupe s’inscrire dans la durée par exemple.

La solution qui pourrait se dessiner est déjà donnée dans les lignes qui précédent : il pourrait s’agir de prendre ces questions d’éthique au sérieux et de les traiter sous

forme de petits comités ou de réunions spécifiques. Comme le suggère Kahn (*supra*), c'est aux enseignants eux-mêmes de se mettre d'accord sur les règles et les principes. Bien entendu, il est important que les enseignants puissent disposer d'une grande liberté d'action pour préparer leurs cours et inventer de nouvelles stratégies pédagogiques. Mais cette liberté profitera sans doute du fait que les objectifs de l'institution, du département et des enseignants eux-mêmes seront plus clairs, mieux organisés les uns par rapport aux autres, et, surtout, plus efficaces pour l'étudiant et sa vie future. ■

Annexe 1 : mots et expressions vagues classés par catégories sémantiques ; expressions justificatives

(les chiffres renvoient au nombre d'occurrences)		
DÉPARTEMENT DE LITTÉRATURE ANGLAISE (JAPON)	DÉPARTEMENT DE LANGUE ANGLAISE (JAPON)	DÉPARTEMENT D'ANGLAIS (UNIVERSITÉ FRANÇAISE)
46 CATÉGORIE : <i>IMPROVE, PROGRESS, DO MORE, DEEPEN, BROADEN (AMÉLIORER)</i> 15 improve --- 6 more : more advanced / ambiguous / complex / confident / difficult / idiomatic --- 3 deeper understanding --- 3 enhance --- 3 progress to / towards --- 2 broaden --- 2 extend --- 2 higher --- 2 in-depth --- 2 longer, longer pieces --- 2 -focused --- 1 beyond --- 1 faster --- 1 increase --- 1 sustain longer	40 CATÉGORIE : <i>IMPROVE, PROGRESS, DO MORE, DEEPEN, BROADEN (AMÉLIORER)</i> 17 improve --- 4 more advanced / complex / difficult / idiomatic --- 3 increase --- 3 broaden, broad overview / range --- 2 enhance --- 2 expand, extend --- 2 higher level --- 1 become better --- 1 better understanding --- 1 deepen --- 1 faster --- 1 focus on --- 1 greater ability --- 1 raise	46 CATÉGORIE : PROPOSER, INTRODUIRE, RENDRE POSSIBLE 10 permettre --- 7 proposer --- 4 introduction --- 3 mettre l'accent/ en évidence --- 2 aborder --- 2 reflexion --- 1 approche --- 1 enrichir --- 1 favoriser --- 1 initiation --- 1 intéresser --- 1 modulables --- 1 nouveautés --- 1 occasion de --- 1 offrir --- 1 pouvoir --- 1 prendre conscience --- 1 préparation --- 1 présenter --- 1 s'intéresser --- 1 saisir --- 1 se pencher --- 1 se préparer --- 1 sensibiliser
19 CATÉGORIE : SUPPORT (AIDER) 10 help --- 5 provide, provides opportunities --- 2 support --- 1 encourage --- 1 stimulation	21 CATÉGORIE : SUPPORT (AIDER) 7 help --- 5 chance, opportunity, provide with --- 3 confidence --- 2 encourage, encourage strongly --- 1 will be facilitated --- 1 prepare students --- 1 provide framework --- 1 guide	42 CATÉGORIE : PRATIQUER 6 travailler/travail --- 4 entraînement --- 3 réviser/révisions --- 3 régulier --- 3 maîtriser --- 3 difficultés --- 3 apprentissage/apprendre --- 2 pratiquer --- 2 retracer --- 2 renforcer --- 2 exercices --- 2 bagage --- 2 exploiter --- 1 acquis / acquérir --- 1 appréhender --- 1 assimilation --- 1 déduction --- 1 étudier --- 1 formation --- 1 mémoriser --- 1 mettre en application --- 1 mise en pratique --- 1 restaurer --- 1 réutiliser
10 CATÉGORIE : EXERCISE (PRATIQUER) 5 practice, practice strategies --- 4 learn --- 1 assimilate	11 CATÉGORIE : EXERCISE (PRATIQUER) 5 practice, train --- 4 build, build on, build upon, building vocabulary --- 2 learn ---	
8 CATÉGORIE : AIM (VISER) 2 aim to master --- 1 with a view to --- 1 try to --- 1 should be able --- 1 attain a good degree --- 1 become comfortable --- 1 challenge	11 CATÉGORIE : DEVELOP 11 develop	22 AMÉLIORER, PROGRESSER 6 améliorer --- 5 approfondir --- 3 progresser --- 2 perfectionner --- 2 parfaire --- 2 diminuer --- 2 consolider
6 CATÉGORIE : DEVELOP 6 develop, develop confidence / strategies / abilities	10 CATÉGORIE : TEACHER'S EXPECTATIONS (ATTENTES DE L'ENSEIGNANT) 4 will be expected --- 2 should achieve / have --- 1 it is to be hoped --- 1 attend to complete --- 1 efforts --- 1 effective	13 CATÉGORIE : ATTENTES DE L'ENSEIGNANT 1 attente --- 1 concilier --- 1 efficacement --- 1 efforcer --- 1 envisager --- 1 être en mesure

<p>5 CATÉGORIE : TEACHER'S EXPECTATIONS (ATTENTES DE L'ENSEIGNANT)</p> <p>2 will be expected to --- 1 will hopefully --- 1 may help --- 1 class as a whole</p> <p>5 CATÉGORIE : START, HELP TO START</p> <p>2 begin to --- 1 introduction --- 1 enable --- 1 empower</p> <p>4 CATÉGORIE : DISCOVER</p> <p>3 explore, exploration --- 1 discover</p>	<p>3 CATÉGORIE : DISCOVER</p> <p>1 in search of --- 1 observe how --- 1 find out what it tells</p> <p>2 CATÉGORIE : START, HELP TO START</p> <p>1 begining --- 1 introduction</p>	<p>--- 1 réussi --- 1 souhaiter --- 1 spécificité --- 1 suffisant --- 1 une bonne connaissance --- 1 véritable --- 1 devraient</p> <p>12 CATÉGORIE : AIDER (SUPPORT)</p> <p>2 encourager --- 2 amener --- 1 aider --- 1 besoin de communication --- 1 brosser --- 1 explications --- 1 relever des défis --- 1 repérage --- 1 souligner --- 1 surmonter</p> <p>9 CATÉGORIE : VISER (AIM)</p> <p>6 viser --- 1 avoir pour soucis --- 1 perspective --- 1 traiter</p> <p>6 CATÉGORIE : DEVELOPPER</p> <p>4 développer --- 1 stratégies</p> <p>1 CATÉGORIE : DÉCOUVRIR</p> <p>1 explorer</p>
--	---	---

Expressions justificatives

13 variety, various, different	18 variety, various, wide range 2 fundamentals, foundation	36 divers, variés, nombreux* 22 fondamentaux, principaux**
<p>*11 divers, variés, de toutes sortes, 3 différents, 3 nombreux, 2 méthodique, 2 quelques, 1 choisis, 1 concrets, 1 des questions de, 1 des thèmes comme, 1 elements of, 1 épineux, 1 etc., 1 faire se répondre, 1 inégales, 1 notamment centrés sur, 1 panorama, 1 plus ou moins importantes, 1 plusieurs axes, 1 systématique, 1 toutes les compétences, 1 un choix</p>		
<p>** 9 de base, exemplaires, fondamentaux, principaux, 3 essentiels, 3 grands, grands courants, principes, 2 fondateurs, grandes figures, 2 systématique, 1 à grands traits, 1 particulier, 1 précises</p>		

Annexe 2 : les exigences et attentes de l'enseignant quant à la motivation ou au comportement

Exigences	Possibilité pour l'étudiant d'évaluer ses chances	Commentaire
<p>« Par groupes de 25 au maximum »</p> <p>« Le nombre de places est limité à 35 places »</p>	<p>Possible, mais demande une démarche proactive : auprès de qui, comment obtenir une place ?</p>	<p>Il ne s'agit pas dans ces deux cas d'une exigence institutionnelle mais d'une exigence de l'enseignant.</p> <p>Elle peut avoir une intention pédagogique (par exemple : « on ne peut pas faire de l'expression orale à plus de 25 étudiants », comme on l'entend parfois). Cependant, l'un des cours est un cours de compréhension de matériel sonore, et l'autre de matériel écrit.</p> <p>Les exigences sont collectives mais peuvent être glosées comme : « méritez votre place dans ce cours » (= soyez motivés).</p>
<p>« Le cours est assuré entièrement en anglais, et un bon niveau d'anglais aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est requis »</p>	<p>inévaluable</p>	<p>Pré-requis laissé à l'évaluation de l'étudiant. Que se passe-t-il si l'étudiant qui se présente au cours de répond pas à l'exigence ?</p>
<p>« Une participation très active et régulière des étudiants est attendue »</p>	<p>inévaluable</p>	<p>Exigence de motivation « à rebours ». J'appelle « motivation à rebours » l'exigence de l'enseignant que l'étudiant soit motivé sans lien avec la qualité du cours (alors que c'est la qualité des cours qui motive l'étudiant).</p>
<p>« L'enseignant aura pour souci de faire progresser les étudiants et se posera en médiateur, mais dans le cadre d'un véritable contrat d'apprentissage : un investissement régulier sera attendu, tant sur place qu'à la maison (travaux à rendre, participation, etc.) »</p>	<p>inévaluable</p>	<p>Exigence de motivation « à rebours »</p> <p>Engagement donné comme « réciproque » mais établi unilatéralement par l'enseignant et correspondant à un engagement unilatéral de l'étudiant (« travaillez bien en classe »).</p>
<p>« A willingness to engage in writing-based communicative activities is essential »</p>	<p>inévaluable</p>	<p>Exigence de volonté (paradoxe à la Paul Watzlawick¹⁹) : une injonction à vouloir, à désirer, à aimer, à être spontané etc. ne peut être suivie. Si elle s'accompagne d'une menace de sanction, elle devient une double-contrainte²⁰.</p>
<p>« Students are expected to actively participate in all classroom tasks and will be given credit for this. Therefore, it is important to show a willingness to not only engage in pair and group-works with other students but to also ask questions and freely express your opinion »</p>	<p>inévaluable</p>	<p>Exigence de volonté : participer activement, montrer une volonté, s'exprimer librement.</p> <p>Injonction paradoxale (double-contrainte) : répondre à l'exigence est impossible, mais si vous ne le faites pas vous serez sanctionné (« expected to... and will be given credit for this »).</p>

¹⁹ Watzlawick e.a. (1974).

²⁰ Double bind. Voir Watzlawick (1978).

« Regular class attendance and active participation is expected »	évaluable en partie	« Regular class attendance » peut être évalué à condition que « regular » soit défini (12 fois sur 15, par exemple). « Active participation » ne peut pas être évalué : motivation « à rebours » et exigence de volonté.
« Your class participation will be evaluated according to how active is your ability to learn in an active and constructive manner. Let's make the class enjoyable for all ».	inévaluable	Presque un cas d'école d'exigences de volonté et d'injonctions paradoxales. (1) L'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« make the class enjoyable »), (2) il produit des exigences de volonté : « be active », « be constructive », « be agreeable », (3) il annonce qu'il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
« Grades will be decided by an evenly balanced assessment of attitude, effort, coursework, and performance in the examination. Students must not only attend classes regularly and punctually, but also participate alertly and attentively in order to pass the course »	pratiquement inévaluable	Ne sont évaluables que les parties : « performance in the examination» et « regularly and punctually » (si tant est que ces termes sont clairement définis au début du cours). Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales. (1) l'enseignant produit des exigences de volonté : « be good », « be strong », « be studious », « be alert », « be attentive »... (2) il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
« A willingness to do some reading assignment at home, and to actively participate in class. A willingness engage in pair and group-works when recounting stories and expressing ideas about books they have read »	inévaluable	Motivation « à rebours ». Exigences de volonté. « Willingness » : type même de l'injonction paradoxale à la Watzlawick : « Vous devez vouloir ».
« If you work hard at these activities, you will have a good foundation for your other courses »	inévaluable	Promesse sur laquelle l'enseignement n'a aucune certitude et aucun pouvoir.
« Active participation is mandatory »	inévaluable	Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Students will be required to actively participate in class »	inévaluable	Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Students are encouraged to study hard through active participation in the class. [...] The process of learning is the most important »	inévaluable	Motivation à rebours (« study hard ») Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Accurate spoken English is not expected but a high level of enthusiasm is »	inévaluable	Presque un cas d'école d'injonction paradoxale et double-contrainte (« enthusiasm is expected »).
« Students will be expected to attend class, be on time, and be positive »	en partie évaluable	Ne sont évaluables que les parties : « attend class » et « be on time » (si tant est que ces termes sont clairement définis : un retard est-il toléré, par exemple). Exigence de volonté (« be positive ») et injonction paradoxale (« will be expected »)
« Students will be required to participate in the discussions »	inévaluable	la formulation est étrange. Que signifie être « obligé » de participer à des discussions ? Motivation « à rebours » : les étudiants ne

		participent pas assez, on exige d'eux qu'ils le fassent.
« Make the most of this opportunity to improve your spoken English. Don't waste you own time and your classemate's time by being shy or switching back to Japanese. Speak up, and stick to English only, without worrying about mistakes. Make it simple! »	inévaluable	<p>Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales.</p> <p>(1) L'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« Make the most of this opportunity »),</p> <p>(2) il produit des exigences de volonté : « don't be shy », « don't worry », « don't indulge to your tendencies »</p> <p>(3) il produit des injonctions qui ne peuvent pas être satisfaites (« don't waste your time », « make it simple ») parce qu'inévaluables.</p>
« Un bon traducteur est quelqu'un qui comprend parfaitement l'anglais et qui écrit très bien en français ».	inévaluable	Cette formule lapidaire mais apparemment anodine est en fait une injonction paradoxale. Insérée dans le descriptif, elle exprime que l'étudiant qui se présente au cours devra être d'un très haut niveau d'anglais et de français.

Annexe 3 : autres problèmes dans les énoncés de descriptifs

Problèmes rencontrés	Commentaire
« Le décodage et le travail sur le texte en français. Élucidation des principales difficultés syntaxiques ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, syntaxe, contenu peu clair.
« Préparation à la certification B2. Exercices autour de textes et de situations à caractère professionnel ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, manque de précision (Quel domaine ? Quelles compétences ?)
« Prendre conscience des difficultés suprasegmentales de l'anglais et apprendre quels outils peuvent permettre de les surmonter ; approfondir la compréhension de différents types de documents audio et améliorer la maîtrise de l'anglais oral ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, jargon inaccessible à l'étudiant qui n'a pas encore suivi le cours (<i>suprasegmentales</i>), expressions vagues (<i>prendre conscience, difficultés, apprendre, peuvent permettre, surmonter, approfondir, améliorer, maîtrise</i>).
« Puisque nous utiliserons des articles authentiques non didactisés [...] les étudiants seront préparés spécifiquement (inférence du sens et compensation) ».	Jargon (<i>non didactisés, préparés spécifiquement, inférence du sens, compensation</i>).
Expressions inhabituelles ou maladroites : <ul style="list-style-type: none"> « <i>l'enseignement</i> sera évalué sur des travaux à faire chez soi ». « <i>passant</i> du fait divers à l'analyse de faits de société ». « explorer le champ lexical <i>traité</i> dans les articles ». « l'analogie <i>proposée de façon plus ou moins explicite</i> par les auteurs eux-mêmes entre l'espace scénique et le damier du jeu de stratégie ». 	Comparer avec : <ul style="list-style-type: none"> « <i>l'acquisition</i> sera évaluée sur... ». « <i>traitant</i> de faits divers <i>comme</i> de faits de société ». « explorer le lexique <i>utilisé</i> dans les articles ». « l'analogie <i>suggérée</i> par les auteurs entre l'espace scénique et le damier ».

<ul style="list-style-type: none"> « soulignant l'intérêt <i>particulier</i> pour les implications de ce parallélisme entre l'<i>idée de mise en scène</i> et les jeux <i>tels que</i> les échecs ». 	<ul style="list-style-type: none"> « soulignant /e parallélisme entre la mise en scène et les échecs ».
<p>« Anglais, Niveau 3-1 : le cours reprend les orientations des cours A et B, en mettant l'accent sur la traduction et l'expression. Des textes littéraires et journalistiques seront proposés dans une brochure. Entraînement au repérage de la spécificité et des difficultés du texte. Passage de l'élucidation à la mise en français »</p> <p>« Anglais, Niveau 3-2 : Le cours fait suite à [Anglais, Niveau 3-1] et, comme lui, reprend orientations des cours A et B, en mettant l'accent sur la traduction et l'expression. Des textes littéraires et journalistiques seront proposés dans une brochure. Entraînement au repérage de la spécificité et des difficultés du texte. Passage de l'élucidation à la mise en français ».</p>	<p>Pour plusieurs cours, deux cours de niveaux différents et successifs (ex. : 1^e année, 2^e année) proposent exactement le même descriptif. Dans ce cas, ce que les descriptifs disent c'est qu'on fera dans le second cours la même chose dans le premier. Mais ce-disant, l'enseignant se dispense de déterminer les objectifs et les niveaux de l'un et l'autre cours. Incidemment, il s'économise l'écriture d'un descriptif ainsi qu'une réflexion sur les questions du séquençage de l'apprentissage et de la progression des étudiants (que va-t-on faire, quand, et dans quel ordre ?).</p>
<p>Descriptif du cours A, niveau 1 : « Ce cours s'adresse particulièrement aux étudiants qui projettent, dans un avenir proche, un séjour d'études en pays anglophone ou une inscription dans un Master français exigeant un bon niveau d'anglais écrit ».</p> <p>Descriptif du cours A, niveau 2 : « Ce cours s'adresse particulièrement aux étudiants qui projettent, dans un avenir proche, un séjour d'études en pays anglophone ou une inscription dans un Master français exigeant un bon niveau d'anglais écrit »</p>	<p>Les objectifs annoncés sont, en soi, d'excellents objectifs de vie, permettant aux étudiants de se projeter dans l'avenir à long terme. Cependant, ils apparaissent sous forme de copié-collé dans le descriptif du cours de niveau supérieur. Or, si l'objectif du cours de niveau 1 est atteint, cela signifie que le cours 2 est superflu ; si, au contraire, le cours 2 est nécessaire pour atteindre l'objectif, alors l'objectif du cours 1 est trompeur.</p> <p>En fait, l'enseignant exprime qu'on <i>progressera</i> en deux étapes vers les objectifs annoncés. Cependant, ce n'est pas évident si on lit l'un ou l'autre des deux descriptifs séparément ! Par ailleurs, comme dit précédemment, il s'économise ainsi l'écriture d'un descriptif sur deux, ainsi qu'une réflexion sur la progression de son cours.</p>
<p>« D'autres faits de langue seront introduits en fonction du niveau des étudiants et des besoins qui se feront jour »</p> <p>« In the process we will be looking at such things as [...] and other current topics that arise during the course of the semester or that students have particular interest in »</p>	<p>L'absence d'objectif et de programme est explicite. L'enseignant décidera au fur et à mesure.</p> <p>Ces descriptifs montrent aussi la difficulté à faire face <i>par avance</i> aux questions d'hétérogénéité des niveaux, de programmes et d'objectifs.</p>
<p>« Une œuvre [littéraire] contemporaine pourra y être également étudiée dans son intégralité »</p>	<p>Cette phrase suggère aussi que l'objectif de cours et le séquençage sont mal précisés (comment serait-il possible d'introduire, <i>en plus du programme prévu</i>, l'étude d'une œuvre littéraire <i>dans son intégralité</i> ?)</p>
<p>« ...initiation à la lecture de textes théoriques fondamentaux de la critique littéraire féministe et postcoloniale ... Ces questions d'ordre théorique seront abordées à travers la lecture de nouvelles ... afin de mettre en évidence la construction du sujet sexué, les contraintes socio-culturelles et les effets textuels. On mettra l'accent sur l'aliénation linguistique, ainsi que les tactiques de résistance à travers le langage ... on analysera aussi les apports théoriques du postcolonialisme anglophone aux études féministes. »</p>	<p>Les thèmes traités dans un même cours sont parfois si nombreux qu'ils n'en permettent sans doute pas une approche sérieuse. Ainsi, le cours ci-contre propose en un semestre, en plus de la lecture d'une dizaine d'œuvres, de la critique littéraire, de la stylistique, du féminisme, de l'histoire moderne, des études culturelles et sociales, de la psychologie et de la psycholinguistique.</p>

<p>« Littérature : il s'agit d'un cours de niveau 3 (C1/C2 selon le CECRL). Cours décyclé, L1, L2 et L3 ». </p>	<p>Il s'agit du descriptif complet, qui est un pré-requis. Autrement dit, ce cours n'a pas de descriptif. Certains autres cours n'ont pas de descriptif du tout (la case correspondante reste vide). Pourtant, en général, l'administration réclame aux enseignants des descriptions unifiées des cours et leur fournit des formulaires à cet effet.</p>
---	--

Références

- Azra, J.-L. (2016a). « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langues ». *Études de langue et de littérature française* 59, Université Seinan Gakuin, 1-24.
- Azra, J.-L. (2016b). « Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs ». *Bulletin-actes des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2016*.
- Azra, J.-L. (2016c). « L'université de demain doit-elle être formatrice ? » *Bulletin-actes des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2016*.
- Beckner, M. (2014). *The coder's path to wealth and independence*. Apress.
- Bergès-Bounes, M., & Lacôte-Destribats, C. (2010). « Conversations sur la dépression chez l'enfant et chez l'adulte ». Érès, La clinique lacanienne.
- Dangas, C. (2009). « La double contrainte ou l'art de gérer des injonctions paradoxales ». En ligne sur www.2ro.fr.
- Daele, A. (2010). « Développer un syllabus de cours ». Dans la page Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur (en ligne).
- Fenstermacher, G. D. (1990). “Some moral considerations on teaching as a profession”. In John I. Goodlad, Roger Soder & Kenneth A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 130-151.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Beacon Press. Edition française (1967) : Un psychiatre déporté témoigne, Éditions du Châlet (puis d'autres éditions françaises avec pour titre : *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*).
- Frenay, M. & Paul, C. (2004). « Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? » Dans *Perspectives en éducation et formation*, Chapitre 5.
- Habanek, D. V. (2005). “An Examination Of The Integrity Of The Syllabus.” *College Teaching* 53(2), 62-64.
- Hargreaves, A. (1995). “Development and Desire: A Postmodern Perspective.” In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers' College Press, New-York.
- Kahn, P. (2006). « De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante ». *Recherche et Formation*, 52, 105-116.

- Kelchtermans, G. (2001). « Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte ». *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Leduc, L. (2009). « Utilités des engagements pédagogiques et développement(s) de la conception des cours – Former et accompagner des enseignants universitaires à la rédaction des plans de cours ». 7ème colloque international de la CDIUFM, Rouen.
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours, de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2 (Vol. 40).
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., Starkey-Perret, R. (2009). « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire ». *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues* 40, 139-157.
- Nilles, J. (2001). « Pour une approche pragmatique de l'éthique dans la vente ». *Association Française du Marketing*, 22, 65-72.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four*. Secker and Warburg. Editions française (1950) : 1984. Gallimard.
- Parkes J. & Harris M.B. (2003). “The Purposes of a Syllabus.” EBSCO, 2 (Vol. 50).
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Grant, A. (2006). “An Integrative Goal-Focused Approach to Executive Coaching”, in *Evidence Based Coaching Handbook: Putting Best Practices to Work for Your Clients*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Chapter 6.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York : Norton. Édition française (1975) : *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Seuil, Paris.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change. Elements of therapeutic communication*. Basic Books Inc., New-York. Édition française (1980) : *Le langage du changement : éléments de communication thérapeutique*. Seuil, Paris.

How do the Japanese perceive Japanese language? — Japanese students' attitudes towards Japanese language education —

Meiko Ikezawa, Seinan Gakuin University

1 Introduction

A language class is a venue of intercultural communication. In many cases, neither teachers nor learners have any consciousness of their own beliefs about language education, but they still act according to these beliefs. Moreover, members of a given society usually don't analyze or discuss these unconscious beliefs among themselves. There is even less sharing between people from different countries. Sometimes it may happen that the gap between beliefs about the proper conduct of language learning prevents efficient education.

For example, as a learner of languages and as a Japanese language teacher, I often hear comments such as, "Learners expect the teacher to know and explain the grammar, although the teacher doesn't attach importance to grammar and therefore doesn't respond to learners' expectations." On the other hand, some learners prefer communicative activities, and feel that their teacher puts too much emphasis on grammar, or on mechanical drills.

The goal of this study is to evaluate some Japanese university students' beliefs about Japanese language education¹. I'll analyze the responses of Japanese university

¹ I would like to thank M. Karino for allowing me to use the precious data of her survey. This study was inspired by her research. (However, I am the only person responsible for errors in this study.)

students in a Japanese as a Second Language (JSL) course. I'll use a survey about their beliefs regarding Japanese language education, and consider the results in relation to the ways Japanese people as a whole may understand Japanese language and the overall social situation of Japan. I hope to give insights about both Japanese teachers and learners, as well as about communication throughout Japanese society.

2 Methodology

In this study, I analyze a part of a survey instrument focusing on Japanese university students' beliefs about Japanese education. The survey was conducted by Megumi Karino on April, 2015, in a class of Intercultural Communication in a women's university in Fukuoka prefecture. This class is a required class of the JSL sub-major. The title of Karino's study is "Survey on Japanese education beliefs" (日本語教師観に関する調査). It consists of three open questions and 27 scaled questions. The subjects were 66 undergraduate students enrolled in this class.

Here, we will only consider responses to the first open question². I only wanted to analyze responses which were answered instinctively, with neither assumptions nor leading questions or details. Scaled questions with detailed sub-categories can affect the responses, so I preferred to discard them for this study³.

This study deals with only 57 of the 66 respondents having the same background. Thus, all 57 respondents are female, first-year students enrolled in the faculty of Japanese language and literature at a women's university, and all are 18 or 19 years old and live in Fukuoka Prefecture or in surrounding cities.

The survey was conducted in Japanese.

The question I will discuss can be translated into English as:

² In this study, all the questions and answers from Karino's survey, as well as all Japanese quotes, are translated by myself.

³ For example, Karino provides lists of answers. Respondents then have to answer from these lists. Other possible answers, such as "beautiful Japanese," are not in the lists and they can't appear in the results, even if the respondents have them in mind.

I. Please write what you think in the blank.

- ① The role of a Japanese teacher is to ()⁴.

The blank space was about nine centimeters long and the respondents were instructed to write a response that fit the available space, nevertheless the respondents had the option to write a little more around the available space.

All respondents answered with a brief statement. Most answered in one line. Six people wrote two lines. The results are described below (Tables 1 to 10). Keywords are extracted from the answers and the results are summarized by category in each table.

3 Results

3.1 The role of a Japanese teacher: “Teaching, telling, spreading, becoming a bridge.”

Every respondent responded using only one verb. In order to understand what respondents think about the role of Japanese teachers, I first analyzed the verbs in the responses. Results are shown in Table 1.

Responses can be divided into two categories. The first category (52 respondents out of 57) consider that the role of Japanese teachers is to “teach, transmit or diffuse” either language, culture, or both. The most frequent answer was “to teach (教える)” (42 out of 57), and the next was “to transmit (伝える)” (7 people), then “to diffuse (広める)” (2 people). In addition, one person wrote “to help (手助けする, namely, help learners with their Japanese language).” This will also be included in this category.

Five people referred to national, cultural and human relations. I summarized these in the last three lines of Table 1 as well as in Table 2. The respondents said that the role

⁴ The original was:

I. 次の（ ）のなかにどんなことばが入るか考えて、書いてください。

①日本語教師の役割とは、（ ）ことだ。

of Japanese language teachers is to become a bridge “between one’s culture and other cultures,” “between Japan and foreign countries,” and to “connect people from other countries with Japan.” In addition, one responded that the language teacher must make learners “satisfied” with the class. Another said that one must “diffuse knowledge.”

To sum up, most respondents view the role of Japanese teachers *as transmitting what they know to others*. A few others explained this role in terms of *connecting Japan to the world*.

3.2 *What to teach: ‘Japanese language, Japan, beauty of Japanese language, virtue of Japan.’*

For the 52 out of 57 respondents who saw the role of the teacher as *teaching, transmitting* or *diffusing*, what is to be taught, transmitted or diffused can be categorized into two primary groups (Table 3): “Japanese language” and “Japan.” A majority of respondents (36 people) answered “Japanese language,” 12 wrote both “Japanese language” and “Japan,” and four wrote only “Japan.” Among them, nine respondents added a secondary expression of value, such as “beauty / virtue / deepness / greatness” of the Japanese language or Japan.

What about Japanese language itself? (Table 4). The majority of respondents (39 out of 48) just wrote “Japanese language” without elaboration. Very few respondents mentioned concrete things to teach. These few wrote: “language of Japan,” “words of Japan,” “meaning and usage of Japanese language,” and “Japanese language ability.”

Two respondents used the word “communication.” They wrote “how to communicate in Japan” and “how to communicate in Japanese language.”

Three respondents did not mention “Japanese,” but rather used “words” or “language.” I presumed that they meant “in Japanese” and included their responses in the “Japanese language” category.

Sixteen respondents mentioned “Japan” (Table 5). Since one of them wrote both “Japanese culture” and “Japan,” the total number is actually 17. Eight respondents wrote just “Japan,” seven wrote “Japanese culture” and one wrote “Japanese spirit.” There was one respondent who simply wrote “culture,” which I also treated as

“Japanese culture.”

In these two categories, nine respondents added some sort of attribute (Table 6). Since some respondents wrote both “Japanese” and “Japan,” the total number of answers with an attribute is 12. The attributes attached to “Japanese language” were “beauty” (2), “deepness” (2), “greatness” (1), “virtue” (1), and “importance and meaning” (1). Regarding “Japan,” four respondents wrote “virtue of Japan” and one wrote “greatness of Japanese culture.”

There was a connection between verbs and objects (Table 7). When the object is “Japanese language,” the verb is always “to teach (教える).” While “Japan” is added to the objects, the verb “to transmit (伝える)” appears. When an attribute is added to “Japanese language” or “Japan,” the verb tends to be “transmit (伝える)” rather than “teach (教える).” “Diffuse (広める)” also appears.

Sixteen respondents (about 30%) answered that Japanese teachers teach “Japan” or “Japanese culture,” not (only) “Japanese language.” Nine respondents (about 15%) wrote that Japanese teachers teach “virtue” / “beauty” / “deepness” / “greatness” / “importance” of Japanese language or of Japan, not (only) “Japanese language.”

3.3 “Correct, simple Japanese” must be taught.

Among the respondents who wrote that the role of a Japanese language teacher is “teaching Japanese,” 16 mentioned what kind of Japanese language (Table 8). Five wrote “correct Japanese,” and one wrote “Japanese that can be used correctly.” Two respondents also wrote that a teacher must “teach correctly.” (I will talk about this in the next section, 3-4: “how to teach.”) So, in total, eight respondents are conscious of the need for “correctness.”

“Simple” is another keyword. Four respondents wrote one of the following: “Basic Japanese,” “good enough for daily life,” “easy to understand,” or “first step of Japanese culture.” Two others wrote “teach simply.” (I will talk about this in the next section, 3-4: “how to teach.”) In addition, three respondents describe the criteria as “Japanese that can be used in Japan,” “practical Japanese,” and “fun Japanese.” No respondent mentioned ‘advanced level,’ ‘native speakers’ level,’ or ‘professional use

level.' This result shows that respondents have a very limited image of the appropriate kind of Japanese language to teach for JSL classes.

3.4 How to teach Japanese: "correctly, simply."

Five respondents referred a perceived appropriate way to teach Japanese (Table 9). Two wrote "correctly," another two wrote "simply," and one wrote "properly." As described above, respondents tend to be concerned with "correctness" and "simplicity."

3.5 Whom to teach: 'Foreigners, non-native speakers, people who want to learn Japanese.'

Thirty-five of 57 respondents identified the target of Japanese teaching (Table 10). "To foreigners" (21 respondents) was the most frequent answer, followed by: "to non-native speakers of Japanese language" (5), "to people who want to learn Japanese" (4), "to people who have never learned Japanese" (2), "to Japanese people who live in foreign countries" (1) and simply "to students" (1). Another one wrote: "(to transmit the virtue of Japan through language) to the world."

Here also, we can see that respondents assume the levels or backgrounds of hypothetical JSL learners to be very limited. No respondent even mentioned advanced level learners or JSL for professional use.

4 Analysis and discussion: what respondents think about Japanese language education.

From the above data, I'll analyze the way the 57 respondents perceive Japanese language education and try to identify some general trends from their responses.

The most frequent answer was simply that the role of Japanese language teachers is to "teach Japanese." However, the meaning of "Japanese" may vary greatly according to the respondents. For example, as a teacher of Japanese language, I would say that the role of the teacher is to teach "grammar, vocabulary, writing, pronunciation, communication, and skills based on these." Nevertheless, other teachers may have

other opinions. The meanings expressed by “Japanese” or “teaching Japanese” should be considered in reference to other answers.

4.1 Survey results: Japanese language education is seen as subjective, emotional, sensory, and vague, with an emphasis on human relations.

Forty-eight of 57 respondents referred to Japanese language, but very few responses stated what content should be taught in Japanese, specifically. Only three people evoked “The meaning and usage of Japanese language” “How to communicate in Japanese,” and “How to communicate in Japan.” Considering that in Japan, English education has been centered on the *grammar/translation method* since the Meiji era, it is surprising that none of the respondents mentioned “grammar.” It seems that very few of the respondents are interested in the linguistic, objective, and analytical aspects of language. How then do they perceive the nature of language and language education?

As mentioned in the previous part, answers that concerned “what kind of Japanese to teach” and “how to teach Japanese language” had some common elements. Of 18 respondents, eight wrote that the language should be “correct,” six that it should be “simple,” two that it should be “practical,” and one each that it should be “fun” and “proper.” These responses do not reflect an objective, analytical, or scientific view of the language. Rather, it limits Japanese language and its learners to a very narrow scope. It seems that for the respondents, all learners of Japanese language education are expected to learn Japanese at only an elementary level, or for ‘survival’ communication purposes only.

Regarding the role of the teacher, the attitude emphasized is also normative rather than descriptive and objective. For example, more than saying that the teacher’s role is to convey an objective knowledge about language, or to cultivate an attitude that views language critically, they insist the teacher should “point to a correct model” and “determine what is necessary for the learner.”

Two additional results are particularly worth noting. First of all, many answers evoke not only “Japanese language” but also “Japan.” A total of 17 people wrote that teaching “Japan,” “Japanese culture,” or “Japanese spirit” is the role of a teacher of

Japanese language. Twelve of them answered “Japan” together with “Japanese language,” but four answered “Japan” without even speaking of “Japanese language.” For those respondents, the real purpose seems to teach what “Japan” is. Some respondents thus seem to consider teaching “Japanese language” as means to achieve this goal.

Language is, of course, closely tied to culture. However, one cannot conclude from the responses how culture might be taught in the context of JSL study. In the former section, there were several answers defining “what kind of Japanese to teach,” or “how to teach Japanese,” but such answers can’t be found in the “teaching Japan” responses. From the other answers, we may assume that very few respondents actually are able to explain Japanese culture, or establish connections between language and culture in a theoretical way. Thus we can’t estimate how they would teach “Japan.”

Another result worth noting: what has to be taught / transmitted / diffused is not the Japanese language or specific details of Japanese culture, but rather supposedly Japanese values (12 respondents). In descending order, these values are “virtue (よさ)” (5), “beauty (美しさ)” (2), “deepness (奥深さ)” (2), “greatness (すばらしさ)” (2), and “importance and meaning (大切さや意味)” (1). Naturally such values are conveyed to learners as a result of their overall education, but there, we see that respondents define the role of Japanese language teachers as teachers of such values. In spite of this, no responses define these values (“virtue,” “beauty,” etc.), or suggest specific ways that language teachers are supposed to convey such values clearly.

From the above, we can say that respondents have a tendency to see Japanese language education subjectively, through their emotions or their senses. Even seemingly marginal answers actually tend to defend the same idea. Responses such as “to become a bridge between Japan and foreign countries,” “to make others satisfied,” and “to diffuse knowledge” also show that the respondents see Japanese education vaguely, and lack concrete ideas of what teachers actually do in classes. Furthermore, we can note emphasis on human relations: more importance is attached to *exchange* than to knowledge or language skills.

Summarizing the responses, one may say that Japanese language and the role of

the Japanese language teacher are seen as subjective, emotional, sensory, and vague, with an emphasis on human relations, as opposed to analytical, explanatory, scientific, or critical.

4.2 How do the Japanese perceive Japanese language? — References and statistics.

Respondents' perceptions of Japanese language education may have something to do with the way Japanese people in general see language and Japanese society. For example,

Haga (2004) says that Japanese people have “a philosophy of distrusting language, or contempt for language.” He also says that “the Japanese have always tended to underestimate the act of talking / telling / transmitting.” However, he also says that the philosophy of the language of Japanese people is two-sided. As Tokieda Motoki (1955) established, it consists of a “social function” and an “appreciation function.” Japanese have a tendency to appreciate language as a tool of social contact and as a means of entertainment.

The respondents expressed precisely these two sides. Responding the question of the role of Japanese teachers, they didn't mention the linguistics aspects of Japanese language. They rather mentioned the beauty or virtue of Japanese language on the one hand, and the human relationships or exchanges on the other.

Moreover, the tendency to underestimate the act of talking / telling / transmitting, as defined by Haga, may also be related to the fact that some respondents considered learners only at the beginner level, or as what we may call ‘survival Japanese’ level.

Every year, the Agency for Cultural Affairs of the Japanese government carries out a survey, called the “Public opinion poll on Japanese language” of how Japanese people perceive their own native language. A 2015 survey, taken between January and February, produced 1942 responses from Japanese men and women, aged 16 and older, living in many cities across the country.

One of the questions was, “What level of Japanese conversation and reading/writing do you expect from foreigners who live in Japan?”

The first answer was “good enough for daily life” (67.1% for conversation ability and 54.9% for reading and writing). Concerning conversation, the second answer was “simple greetings” (12.5%) and the third was “smooth work or study” (11.3%). Concerning reading and writing, the second answer was “reading and writing *hiragana* and *katakana*” (16.3%). The third was “smooth work or study” (11.3%).

Very few respondents answered “native speaker level” (only 1.4% regarding conversation, 0.7% for reading and writing). However, respondents who answered “no Japanese language ability necessary” were also rare (only 1.1% regarding conversation, only 7.2% for reading and writing).

In short, many Japanese expect Japanese language ability from foreigners living in Japan, but their expectation is relatively low. These results are in agreement with the answers of the students responding to the survey presented here.

The “appreciation function” posited by Tokieda (1955) is also confirmed by the February to March 2016 “Public opinion poll on Japanese language” survey (1959 respondents). In response to the question “Do you think that *beautiful* Japanese exists, or don’t you?” 90.8% answered, “Yes, it does.” 6.8% answered, “Nor yes or no.” and only 1.7% answered, “No, it doesn’t.”

In the survey presented here, two respondents wrote that the role of Japanese teachers is “to teach the Japanese language’s beauty.” Three other respondents answered that it is “to teach the Japanese language’s deepness / greatness / virtue.” Therefore one can say that at least some students, like the general public, have a tendency to attach importance to the “appreciation function” of the language.

Now, we can wonder what *beautiful* Japanese means to those respondents. The following question appears in the same public opinion poll: “What do you think that *beautiful* Japanese is?” Respondents had to choose their answers from options (they could choose up to three answers). Results are:

1. Words conveying consideration: 63.3%

2. Greeting: 45.3%
3. Words expressing the changing of seasons: 34.5%
4. Words conveying modesty and humbleness: 34.3%
5. Words from *tanka* and *haiku* (Japanese traditional short poems): 25.1%
6. Simple words that nevertheless reflect the speaker's character: 22.0%
7. The speech of announcers and actors: 17.0%
8. Words of one's hometown: 14.6%
9. Lyrics of nursery rhymes and songs chosen by the Ministry of Education: 7.1%
10. Ancient Chinese texts read in Japanese language : 5.4%
11. Expressions using *Yamato* words (ancient Japanese): 4.9%

Again, we can see the emphasis on the subjective, emotional, sensory aspects of the language and human relations.

Endō (2010b), noticing that the expression “beautiful Japanese” was frequently used by university students, the media, or ordinary people, studied the history of the notion. She summarized her research results in this way:

“ [...] People who started saying that the Japanese language is “beautiful” were *Kokugaku* (Japanese classics) scholars of the Edo era who opposed the culture surrounding the Chinese characters at the time. This trend once almost disappeared during the modernization of the Meiji era, but it made a comeback in the Showa era. During wartime, it played an important role as a powerful basis for expanding Japanese language use abroad. This trend is still powerful. So to speak, “beautiful Japanese” is a pet term of people who are afraid to lose their identity.” (Endō, 2010a, 227)

Endō and Saegusa (2010) compared perceptions of young people from Japan,

China, Korea, and New Zealand in regard to their own languages. She found that Japanese university students had a negative view of their mother tongue, whereas other countries' youth had a "bright and proud" view of their own language. According to Endō (2010a, 227), this is a rejection by young Japanese of the excessive admiration of Japanese language by Japanese adults. However, the respondents in the survey presented here seem to have uncritically accepted the trend of excessive admiration towards Japan and Japanese language.

In the beginning of her article, Endō points out that in Japan, there are legions of books with titles including the words "beautiful" and "Japanese language" (Endō, 2010a, 10). Seven years after the publication of her study, this tendency not only hasn't subsided, but seems to be increasing and intensifying. Moreover, this flood of books now not only concerns the language, but also Japanese society. Every day brings its harvest of Japan-praising books, TV programs, articles, etc. Among them are also pieces featuring foreigners as hosts, interviewees, or characters in fictional presentations. It is now ordinary to observe Japan-praising information on the streets, on television shows, and on Internet sites. It is no wonder that young people who were raised in such an environment write about the "beauty" of Japanese language or the "greatness" of Japan, as shown in the survey presented here.

It is often said that the economic depression has been the start of the Japanese language boom. Supposedly, when people have difficulty finding hope in the future, they have a tendency to seek self-confidence through the value of traditional things. The twenty years following the collapse of the bubble economy, in the beginning of the 1990s, are called 'the empty decades of the Japanese economy.' The generation of current university students is sometimes called 'the recession natives.' They know this difficult economic period, during which unconditional and naïve appreciation of all things Japanese has become widespread.

Let's now turn to the emphasis on "correctness" seen in responses such as "teach correct Japanese" or "teach Japanese correctly." Suzuki (2003) discusses Japan's national language education since the Meiji era (late 19th Century and after). He concludes that there is a strong voice for "correct Japanese" in the society, and this is

a result of Japan's national language education. He also states that "correct Japanese" is an "illusion" (2003, 179). According to him, a language consists of plural dialects or varieties, and nowhere does there exist any "correct" language (179-180).

"The 'correctness' of a language is a merely relative thing. It depends on time, region, age group, social group, etc. So, in some cases, several "correct languages" can exist at the same time." (Suzuki, 2003, 184)

"[...] 'Beauty' is close to 'Correctness.' The beauty of a language is very subjective, and when we refer to it, we need to be cautious." (Suzuki, 2003, 184)

As a matter of fact, most mainstream linguists attempt to analyze and interpret languages objectively, in a non-normative, descriptive way. The emphasis on "correctness" and "beauty" is an attitude opposed to conventional linguistics, and consists of defending Japanese language and Japan unconditionally. It also consists of valuing some language varieties over others. It corresponds with a subjective, sensory, and emotional view of language.

Lastly, Haga (2004) also describes the mentality of Japanese people as intuitive, non-analytic, and inclined to let things take care of themselves (なりゆき). He explains that Japanese are less prone to analyze things by classification and opposition. Their way to recognize things is unclear and incomplete. Also, they are not good at reasoning (2004, 98). Moreover, Haga says that they value intuition more than analysis, and sensory experience more than verbal explanation (2004, 102).

We defined the respondents' view of Japanese education as subjective, emotional, sensory, and vague, with an emphasis on human relations. Now we can say that it is most likely related to their general view of languages, and the situation of Japanese society.

5 Conclusion

There are many surveys on the beliefs of Japanese teachers and learners, but few have taken interest in the way Japanese people in general see Japanese language. Fewer have taken interest in how Japanese society acts, as the general, formative background of teachers' and learners' linguistic perceptions and understandings. In this study, I tried to figure out how first-year university students perceive Japanese language education, and how their views show common features with the general understanding of language by Japanese people. I found that these common features are a tendency to see language subjectively, vaguely, through emotions and senses, with an emphasis on human relations, and an attitude uncritically to affirm the beauty and correctness of Japanese language.

In the future, it would be worth investigating how such a perception of Japanese language education matches or differs from the views and expectations of various groups. For example, this study dealt with first-year students. One may wonder what four-year students think about the same subjects. Such results could be useful for teacher training. ■

Annex: Tables 1 to 10

Role of Japanese language teachers according to Japanese female university students: keywords (Respondents: 57)

Table 1: Role of the teacher 【verb answers】

Answers	N	Comments
教える to teach	42	
伝える to transmit	7	Among which: 伝えていく to keep on transmitting (1)
広める to spread	2	Among which: 広めていく to keep on spreading (1)
(日本語力をつけることを) 手助けする to help (the learners to get ability of Japanese language)	1	
架け橋となる、かけはしをする、結びつける to become a bridge, to play the role of bridge, to connect	3	
(相手を) 満足させる to make (others) satisfied	1	
(知識を) 普及させる to diffuse (knowledge)	1	
Total of respondents	57/57	

Table 2: Marginal responses*

Situation	Answers	N
International exchange	自文化と他文化の架け橋となる 1、 日本と外国のかけ橋をする 1、 他国の人々を日本と結びつける 1 to become a bridge between one's culture and other cultures (1), to play the role of bridge between Japan and foreign countries (1), to connect foreign people to Japan (1)	3
Other	相手を満足させる 1 to make <i>aite</i> (others) satisfied (1)	1
	知識を普及させる 1 to diffuse knowledge (1)	1
Minority	Total of respondents	5/57

* They didn't write any other answer.

Table 3: What to teach / transmit / spread 【Total per category】

Answers	N	Comments
Japanese language	36	
Japan*	4	
Japanese language and Japan*	12	
Total of respondents	52/57	

*"Japan" includes *Japan, Japanese culture, Japanese spirit, etc.*

Table 4: What to teach / transmit / spread 【Japanese language】

Answers	N	Comments
日本語 39、日本の言語 1、日本の言葉 1、 日本語の意味・使い方 1 Japanese language	42	Among which: words of Japan (1), meaning and usage of Japanese language (1)
どう日本語でコミュニケーションをするのか 1、 日本でのコミュニケーションの仕方 1 how to communicate in Japan / Japanese language	2	
日本語力 1 Japanese language ability	1	
ことば 1、言葉 1、言語 1 words, language	3	
Total of respondents	48/57	

Table 5: What to teach / transmit / spread 【Japan】

Answers	N	Comments
日本 5、日本について 2、日本のこと 1 Japan	8	Among which: about Japan (2), things of Japan (1)
日本文化 4、日本の文化 3 Japanese culture	7	
日本の精神 1 Japanese spirit	1	Among which: 日本文化および日本 1 Japanese culture and Japan (1)
文化 1 culture	1	
Total of keywords	17	

Table 6: What to teach / transmit / spread 【Value of Japanese language / Japan】

Focus	Answers	N	Comments
Value of Japanese language	日本語の美しさ 2、日本語の奥深さ 2、 日本語のすばらしさ 1、日本語のよさ 1、日本語の大切さや意味 1 beauty of Japanese language (2), deepness of Japanese language (2), greatness of Japanese language (1), virtue of Japanese language (1), importance and meaning of Japanese language (1)	7	Among which: 日本語や日本のよさ 1 virtue of Japanese language and Japan (1)

Value of Japan	日本のよさ 4、日本文化のすばらしさ 1 virtue of Japan (4), greatness of Japanese culture (1)	5	
Value	Total of keywords	12	

Table 7: What to do 【verb + complement】

Answers	N	Totals
(「日本語」を) 教える to teach ("Japanese language")	31	Total: 42
(「日本語」 + 「日本」を) 教える to teach ("Japanese language" and "Japan")	6	
(「日本」を) 教える to teach ("Japan")	2	
(「日本語」／「日本」の価値を) 教える to teach (value of Japanese language and / or Japan)	3	
(「日本語」 + 「日本」を) 伝える to transmit ("Japanese language" and "Japan")	3	Total: 7
(「日本語」／「日本」の価値を) 伝える to transmit (value of Japanese language and / or Japan)	4	
(「日本語」／「日本」の価値を) 広める to spread (value of Japanese language and / or Japan)	2	
(日本語力をつけることを) 手助けする to help (learners to get ability of Japanese language)	1	
架け橋となる、かけはしをする、結びつける to become a bridge, to play the role of bridge, to connect	3	
(相手を) 満足させる to make (others) satisfied	1	
(知識を) 普及させる to diffuse (the knowledge)	1	
Total of respondents	57/57	

Table 8: Which kind of Japanese language / culture

Answers	N	Comments
正しい 5、正しく使える 1 correct Japanese (5), that can be used correctly (1)	6	
基礎的な 1、日常生活を送る上で不自由のないく らいの 1、分かりやすい 1、 (日本文化の) 第一步 1 basic Japanese (1), good enough for daily life (1), easy to understand (1), first step of Japanese culture (1)	4	Among which: 楽しく分かりやすい日本語 1 fun and easy to understand (1)
日本でつかえる 1、実用的 1 that can be used in Japan (1), practical Japanese (1)	2	

楽しい 1 fun (1)	1	
Total of keywords	13	

Table 9: How to teach Japanese language

Answers	N	Comments
正しく correctly	2	
わかりやすく simply	2	
しっかりと properly	1	
Total of respondents	5/57	

Table 10: To whom

Answers	N	Comments
外国人 12、外国人の人 3、海外の人 2、外国人の人 1、外国の方 1、外人 1、他の国の人 1 foreigners	21	
日本語を母語としない人々 3、日本語を母国語とし ない人 2 non-native speakers of Japanese language	5	
日本語を学びたい外人 1、日本語を学びたい人 1、 日本語を学びたいと思っている人 1、 日本語を学ぶ意欲がある人 1 people who want to study Japanese	4	Among which: 日本語を学びたい外人 1 <i>gaijin</i> who want to learn Japanese language (1)
日本語を未就学の人達 1、日本語を全く知らない 人 1 people who have never learned Japanese (1), people who don't know Japanese language at all (1)	2	
外国に住んでいる日本人 1 Japanese people who live in foreign countries	1	
生徒 students	1	
世界 1 the world	1	「言語を通じて、日本のよさ を世界に伝える」 “to transmit the virtue of Japan through language to the world”
Total of keywords	35	

References

- 遠藤織枝 (2010a) 「あとがき」
Endō, O. 2010a. *Atogaki (Postface)*.
- 遠藤織枝 (2010b) 「「美しい日本語」の語誌」
Endō, O. 2010b. “*Utsukushii Nihongo*” no goshi (*History of the term “beautiful Japanese”*).
- 遠藤織枝・三枝優子 (2010) 「各国の言語観のまとめ」
Endō, O and Yūko Saegusa. 2010. *Kakkoku no gengokan no matome (Perception of language in Japan, New-Zealand, Korea, and China: Summary)*.
- 以上、遠藤織枝・桜井隆編著 『日本語は美しいか 若者の母語意識と言語観が語るもの』 三元社
in Endō, O. and Sakurai T. (ed). *Nihongo wa utsukushiika: Wakamono no bogo-ishiki to gengo-kan ga kataru mono (Is Japanese language beautiful? – What young people's native language consciousness and language view tell us)*. Sangensha.
- 芳賀綏 (2004) 『日本人らしさの構造——言語文化論講義』 大修館書店
Haga, Y. 2004. *Nihonjin rashisa no kōzō: Gengo-bunka-ron kōgi (The structure of Japaneseness: Lecture about language and culture)*. Taishūkan-shoten.
- 鈴木義里 (2003) 『つくられた日本語、言語という虚構 「国語」教育のしてきたこと』 右文書院
Suzuki, Y. 2003. *Tsukurareta Nihongo, gengo toyuu kyōkō: “Kokugo” kyōiku no shitekita koto (Japanese as a fabrication, language as fiction: The result of “national language” education)*. Yūbun-shoin.
- 時枝誠記 (1955) 『国語学原論 続篇』 岩波書店
Tokieda, M. 1955. *Kokugo-gaku genron zokuhen (The principles of Japanese linguistics second volume)*. Iwanami-shoten.
- 文化庁「平成 26 年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h26_chosa_kekka.pdf
(2016 年 12 月 14 日アクセス)
Agency for cultural affairs, government of Japan. *Heisei 26nendo “Kokugo ni kansuru seron chōsa” no kekka no gaiyō (Summary of the result of “Public opinion poll on Japanese language” 2014)*.
(Access date: December 14th, 2016).
- 文化庁「平成 27 年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h27_chosa_kekka.pdf
(2016 年 12 月 14 日アクセス)
Agency for cultural affairs, government of Japan. *Heisei 27nendo “Kokugo ni kansuru seron chōsa” no kekka no gaiyō (Summary of the result of “Public opinion poll on Japanese language” 2015)*.
(Access date: December 14th, 2016).

Travailler à l'étranger dans les domaines de la culture et de l'enseignement

Entretien avec Frédéric Dart

Directeur de l'Alliance française d'Accra (Ghana)
Ancien directeur de l'Alliance française d'Osaka

Q : Bonjour Frédéric. Vous avez déjà un long parcours dans les métiers de la langue et de la culture française ; j'aimerais que nous évoquions ce parcours, en particulier à l'intention des jeunes qui seraient tentés par cette voie. Mais d'abord, que faites-vous exactement ?

Je suis actuellement directeur d'Alliance française. La tâche d'un directeur d'Alliance est de diriger, en accord avec un comité local, une association dont le but est de promouvoir la langue française et les cultures françaises et francophones. Celle-ci propose tout d'abord des cours de langue française mais aussi des expositions, des conférences, des concerts et toutes sortes d'autres spectacles. Le travail consiste à gérer l'établissement, comme entreprise privée, et à adapter l'offre au pays concerné. Bien sûr, on ne gère pas une Alliance au Japon de la même façon qu'au Ghana.

Q : Dans les Alliances françaises, les directeurs et sous-directeurs tournent tous les quatre ans (c'est-à-dire qu'ils doivent alors quitter leur poste pour rentrer au moins temporairement en France). Est-ce que ça concerne aussi les enseignants ?

Non. Il y a deux types de personnels : les recrutés locaux et les détachés. Ceux

qui changent au bout de quatre ans, ce sont ceux qui sont envoyés par la France, et payés par la France (les directeurs). Les profs recrutés localement, dans le cadre du code du travail du pays concerné, n'ont pas d'obligation à partir au bout de quatre ans. Ils sont soumis aux lois du travail locales.

Q : Quel est le parcours de quelqu'un qui devient directeur d'Institut ou directeur d'Alliance ? Comment fait-on ce type de carrière ?

Ce n'est pas à proprement parler une carrière, car il n'y a pas de corps de directeurs d'Alliance ou de directeurs d'Institut. On peut parler d'expérience temporaire à l'étranger.

À noter cependant que les directeurs d'Instituts sont de plus en plus souvent des titulaires du Ministère des Affaires Étrangères, qui font quatre ans à l'étranger dans le cadre de leur emploi au Ministère.

Les directeurs d'Institut ou directeurs d'Alliance sont souvent des fonctionnaires titulaires détachés, par exemple des enseignants que l'on détache de leur poste d'origine pour les envoyer sur un poste temporaire à l'étranger.

En ce qui me concerne, je suis professeur certifié, classe normale, en détachement. Mon titre administratif précis est « directeur d'établissement culturel ». Je resterai normalement quatre ans et pourrai postuler sur un deuxième poste pour une même durée ailleurs avant de retourner en France et prendre un poste correspondant à mes qualifications. Au bout de deux ans je pourrai, si je le désire, postuler à nouveau sur un poste à caractère culturel à l'étranger.

Q : Étudiant, est-ce que vous pensiez faire ce que vous faites maintenant ?

Non. J'ai découvert le Français Langue Étrangère à 20 ou 21 ans, à l'occasion d'un voyage au Brésil. A Manaus, je suis entré par hasard à l'Alliance française. C'était la première fois que j'en entendais parler. Le directeur m'a présenté la possibilité pour

les jeunes de faire leur VSNA¹ en lieu et place du service militaire (qui à l'époque était obligatoire). J'ai décidé d'en profiter pour avoir une expérience à l'étranger. Ma première mission a été en Zambie.

Q : Quelles études avez-vous suivies ?

J'ai envisagé de faire une école hôtelière après mon bac. Je voulais pouvoir bouger facilement. J'avais envie de partir à l'étranger, sans trop savoir exactement où. Je suis ainsi parti six mois en Allemagne pour travailler dans l'hôtellerie et j'ai vite réalisé que je n'étais pas fait pour travailler dans ce milieu ! De retour en France, j'ai repris des études de lettres, j'ai passé le concours de l'École Normale d'Instituteur. C'était en 1984, la dernière promotion recrutée au niveau du bac.

Q : Imaginons que j'aie 20 ans et que je veuille devenir directeur d'établissement culturel. Que dois-je faire ?

Il faut d'abord faire des études de FLE. À partir de là, deux voies sont possibles : d'une part, la voie administrative, qui consiste à faire de la coopération linguistique, en étant par exemple attaché linguistique dans les ambassades. D'autre part, la voie qui consiste à enseigner sur le terrain, puis à encadrer les profs eux-mêmes, c'est-à-dire devenir formateur de formateurs.

Pour travailler dans une Alliance, il vaut sans doute mieux suivre cette deuxième voie, celle de formateur de formateurs. Mais pour ça, il faut d'abord être diplômé (avoir un master de FLE au minimum), de l'expérience d'enseignement, avoir pratiqué sur le terrain à l'étranger, et enfin avoir suivi une formation complémentaire de formateur.

Pour un jeune, je conseillerais de faire plusieurs stages à l'étranger, dans différents contextes et dans différentes régions du monde (en Asie, en Amérique latine, dans des

¹ « Volontaire du Service National Actif », correspondant désormais à « volontaire de solidarité internationale » de l'actuel service civique.

pays en voie de développement). C'est important pour valoriser son expérience, mais aussi pour savoir dans quel environnement on se sent le mieux. Puis, à un moment, partir sur un poste de *volontaire international* géré par le Ministère des Affaires Étrangères. Ce sont des postes qui donnent des responsabilités assez poussées, comme directeur adjoint dans un grand établissement. Au bout d'une expérience réussie de deux ans comme volontaire international, on a des chances de pouvoir repartir au bout d'un ou deux ans sur un poste de direction, dans une petite Alliance au début, puis dans des Alliances de plus en plus grandes.

Q : Est-ce qu'aujourd'hui il y a autant d'opportunités qu'il y a 30 ans ?

Il y a un plus grand nombre de postes qu'auparavant. La plupart sont en recrutement local. La filière est aussi mieux organisée. Mais aussi, il y a plus de gens sur le marché.

Q : À quel niveau de salaire peut s'attendre quelqu'un qui aurait fait tout ce parcours et qui deviendrait responsable dans une Alliance ?

Si cette personne est détachée du Ministère des Affaires Étrangère, il y a des barèmes en fonction du pays. On peut parler du salaire de base d'un professeur en fin de carrière (soit 2 500 à 3 000 euros) plus une prime de détachement qui tient compte du coût de la vie dans le pays en question. En Inde par exemple, cette prime double le salaire. Au Ghana, où la vie est plus chère, en gros, elle triple le salaire. Ces salaires peuvent paraître importants mais il faut tenir compte de l'éloignement, des difficultés personnelles, familiales, etc. dues à l'expatriation, et surtout au fait que la tâche est particulièrement lourde. Un directeur d'Alliance ne compte pas ses heures, il travaille souvent six jours sur sept et 50 heures par semaine. De même il n'a pas les vacances scolaires comme un enseignant en France mais les cinq semaines réglementaires.

Q : Vous avez donc été directeur d'Alliance dans de nombreux pays (Afrique du Sud, Japon, Inde, Australie et Ghana. Le Japon et le Ghana sont très différents.

Comment pourriez-vous caractériser ces deux situations ?

Le Japon est un pays confortable, où l'on se sent en sécurité, où aucune surprise ne peut arriver à part évidemment un tremblement de terre. Ici au Ghana, comme en Inde par exemple, on sait dès le matin que l'on va avoir des surprises, plus souvent mauvaises que bonnes (comme un chauffeur qui se désiste à la dernière minute, puis sur la route un gros embouteillage et enfin en arrivant à l'Alliance une coupure d'électricité et des problèmes d'eau !). Au Japon, il suffit de gérer l'établissement dans un environnement où tout fonctionne avec des employés dévoués et compétents. Ici, il faut le faire dans un flux continu d'imprévus et de problèmes à régler. Ici, c'est un ensemble de défaillances qui font que rien n'est jamais sûr.

Q : Qui apprend le français au Japon ? Qui apprend le français au Ghana ?

Au Japon, les étudiants des Alliances viennent volontairement étudier le français, sans objectif professionnel particulier. Ils ont une curiosité intellectuelle et culturelle et ils aiment la France. Au Ghana, c'est plus opportuniste et plus pragmatique. Le Ghana est entouré de pays francophones, qui fait partie de la zone économique de l'Afrique de l'Ouest, et dans cette zone, c'est le seul pays anglophone. Les Ghanéens ont intérêt, pour faire des affaires, à comprendre ce qui se passe et ce qui se dit chez leurs voisins. On peut dire aussi qu'ils ont parfois un complexe de supériorité vis-à-vis de ceux-ci, car économiquement, la situation du Ghana est meilleure (ce qui tient surtout au fait qu'ils ont du pétrole et de l'or). D'un côté, ils regardent un peu de haut les pays francophones voisins, mais leur pragmatisme et leur esprit commerçant les poussent à apprendre le français.

Q : Il n'y a pas de danger d'instabilité ou de violence, en ce moment ?

Politiquement, depuis son indépendance, le Ghana est un pays stable (en comparaison avec beaucoup d'autres pays africains). En principe ça ne devrait pas changer, sauf si des actes terroristes se produisent, comme il y en a eu en Côte d'Ivoire ou au Burkina Faso. On n'est pas totalement à l'abri de cette possibilité car les

frontières sont assez poreuses. Si les terroristes veulent s'en prendre au Ghana, ils pourraient sans doute le faire, et l'Alliance française serait une cible possible malheureusement. Ceci dit, il y a des risques partout. Le Japon est ultra sûr en ce qui concerne la vie quotidienne, mais le risque d'un désastre naturel y est plus élevé qu'ailleurs.

Q : Pour tenter une généralisation à l'intention des jeunes intéressés par cette vie “intercontinentale”, on voit que les situations sont radicalement différentes, mais y a-t-il un profil de l'étudiant d'Alliance ?

Un seul profil, sans doute pas, mais des profils, certainement. Par exemple, je pense qu'il y a bien un profil des étudiants de langue maternelle anglaise. Tous rencontrent les mêmes problèmes de grammaire ou de phonétique, que ce soit en Inde, en Australie, en Afrique du Sud, ou encore au Ghana. De même, ils partagent des points communs culturels et une vision très anglo-saxonne du monde et de la France : ils regardent la France de loin et ne comprennent pas trop pourquoi les Français agissent comme ci ou comme ça. Ils sont souvent assez critiques.

Q : Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées au Japon, qui était un pays que vous ne connaissiez pas du tout ?

Je suis arrivé la première fois en 1998 au Japon à l'Alliance d'Osaka par le hasard des nominations administratives après une première expérience réussie en Afrique du Sud. C'est le hasard, et sans doute aussi le destin. Au début, comme je ne parlais pas la langue et que les Japonais sont peu anglophones, je dépendais du personnel de l'Alliance. À un moment, je me suis senti un peu handicapé. Mais ce handicap s'efface si on se donne les moyens d'apprendre le japonais et d'arriver à un niveau de communication qui permet l'indépendance.

Q : Est-ce que vous avez ressenti la même chose dans des pays comme le Ghana ?

Non. La communication y est plus facile. Les relations entre les gens ne sont pas aussi codées et aussi rigides qu'elles le sont au Japon, où les gens sont timides et distants vis-à-vis des étrangers. Au Japon, il faut une carte de visite pour expliquer son statut. Si tu n'en as pas, on ne sait qui tu es ni quelle est ta position, même si tu l'expliques, tu n'existes que si tu as un statut social déterminé et précis. Au Ghana ou en Inde, dans des pays en voie de développement, les relations humaines sont plus chaleureuses et moins codées.

Q : Quels conseils donneriez-vous à un jeune qui veut se lancer dans ce type de vie : quitter son pays, se préparer à vivre quatre ans ici et tant d'années là, comme prof détaché à l'étranger par exemple ?

Aujourd'hui, comme il y a beaucoup plus de gens sur le marché, je lui conseillerais de pousser ses études le plus loin possible. Avoir une Maîtrise de FLE simple n'est plus vraiment suffisant. Aujourd'hui, il faut plutôt un DESS² spécialisé et un diplôme de formateur de formateurs. Quand une Alliance fait venir quelqu'un de France, elle attend quelqu'un qui a de l'expérience, qui soit capable de former des professeurs locaux.

Ensuite, comme je l'ai dit précédemment, il faut acquérir des expériences diverses dans le cadre de ses études en France mais aussi en stage dans des écoles de type Alliances et Instituts ou tout autre type d'écoles. Je pense aussi qu'il est bon d'aller dans des pays différents les uns des autres avec des langues différentes. On pourra ainsi montrer que l'on peut être efficace dans n'importe quel environnement.

Q : Est-ce qu'il est important d'avoir des publications, ou pas du tout ?

C'est mieux. Néanmoins, des publications pratiques, axées sur les problèmes de

² Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.

terrain comme celles qui paraissent dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*, seront mieux reçues que des publications théoriques. Il est important de partir de l'expérience et de montrer qu'on prend le temps de réfléchir sur ce que l'on fait et comment on l'a fait.

Q : Un dernier conseil ?

En tant que directeur d'Alliance, je me méfie un peu du globe-trotter qui bouge tous les ans, et qui me donne plus l'impression de faire un tour du monde. Les établissements comme les Alliances ou Instituts exigent un certain niveau de qualité, de compétence et aussi d'engagement. ■

Propos recueillis par Jean-Luc Azra

Retenir le nom de ses étudiants et de ses contacts japonais : une méthode mnémotechnique

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Introduction

Cette note s'adresse à tous les Français et francophones qui ont du mal à retenir les noms de famille des Japonais avec qui ils sont en relation. Je parlerai surtout ici de la situation des enseignants, mais la méthode proposée peut être utilisée dans toutes sortes d'environnements : avec les contacts professionnels, les connaissances, les amis, les amis d'amis, les personnes qu'on vient de rencontrer comme celles qu'on connaît depuis longtemps mais dont on ne parvient pas à retenir le nom. Les enseignants eux-mêmes doivent (idéalement) connaître le nom de leurs étudiants, mais aussi celui de leurs collègues et de certains personnels administratifs. La méthode présentée ici utilise, dans ce que j'appelle une « *grille-paysage* », la signification des noms en association avec le visage de la personne et avec des indices visuels. Pour pratiquer cette méthode, il est nécessaire de connaître ou d'apprendre le sens des *kanji* qui composent les noms. Par ailleurs, il est nécessaire de se procurer des photos des personnes (ce qui est le plus souvent possible, comme on le verra).

1 Pourquoi il nous est difficile de retenir les noms japonais

Le premier défi qui se pose est celui de la quantité. Même dans sa propre langue ou dans une langue proche, l'anglais par exemple, retenir les noms d'une centaine de personnes ou plus est une gageure. Dans mon cas, j'enseigne à environ 250 étudiants

chaque année. De plus, je dois échanger des informations avec une centaine de collègues et d'employés de bureau. Autrement dit, idéalement, je devrais retenir le nom d'environ 350 personnes, plus celui des nouveaux arrivants en chaque début d'année.

Le second défi est celui de la difficulté personnelle. Nous ne sommes pas égaux face à la mémoire et en particulier la mémoire des noms et des visages. Certains n'ont pas besoin de cette méthode car ils retiennent spontanément les noms de tous, Japonais ou autres. Personnellement, je souffre d'un déficit d'attention qui me rend incapable de retenir quoi que ce soit sans en prendre immédiatement note et qui entraîne aussi des confusions entre les visages. Pendant des années, apprendre le nom de mes étudiants m'a paru insurmontable. Plusieurs autres enseignants m'ont dit aussi qu'ils y avaient renoncé. Comment se débrouillent-ils, et comment me suis-je débrouillé pendant toutes ces années ? Tout simplement en n'appelant jamais directement les étudiants par leur nom, sauf à les désigner à partir d'une liste lue.

Enfin, un troisième défi est celui de l'exotisme. Les noms japonais sont particulièrement difficiles à retenir, car ils ne répondent pas aux critères phonologiques auxquels nous sommes habitués. En effet, les noms français ont une variété que ne présentent pas les noms japonais :

- D'abord, les noms français sont beaucoup plus riches en sons différents (ils utilisent environ 15 voyelles et 20 consonnes, contre seulement 5 voyelles et environ 15 consonnes en japonais).
- Ensuite, leur structure syllabique est beaucoup plus variée. On trouve en français des syllabes complexes en grand nombre, telles que dans *Marchal* (CVC.CVC), *Lefèvre* (CV.CV:CC), *François* (CCV.CCV), *Schneider* (CCV.CVC), *Georges* (CV:CC), etc., alors que les noms japonais sont pratiquement tous faits de syllabes CV, comme *Suzuki*, *Takahashi*, *Tanaka*, *Yoshida*, *Yamada*, *Sasaki*, etc. De plus, beaucoup de noms se ressemblent, comme *Kimura*, *Murata*, *Tamura*, *Nakamura*, *Nishimura*, etc., car la plus grande masse des noms de famille est composée d'une centaine de formes de base seulement.
- Enfin, les noms français sont beaucoup plus nombreux. Selon les sites de généalogie, il y aurait plus d'un million de noms de famille en France, contre

environ 300 000 au Japon. De plus, les noms français sont plus également répartis. Si on observe les vingt noms les plus portés en France (*Martin, Legrand, Bernard, Garnier, Dubois, Faure, Thomas, Rousseau, Robert, Blanc, Richard, Guérin, Petit, Muller, Durand, Henry, Leroy, Roussel, Moreau, Nicolas*), on n'y reconnaîtra pas forcément des gens que l'on connaît personnellement, et on ne pourra certainement pas associer à chaque nom un grand nombre de personnes de familles différentes (personnellement, dans cette liste, je ne connais qu'une *Muller*, un *Thomas* et un *Leroy*). La situation est radicalement différente en ce qui concerne les noms japonais. Pour chacun des vingt noms les plus portés au Japon (佐藤 *Satô*, 鈴木 *Suzuki*, 高橋 *Takahashi*, 田中 *Tanaka*, 渡辺 *Watanabe*, 伊藤 *Itô*, 山本 *Yamamoto*, 中村 *Nakamura*, 小林 *Kobayashi*, 斎藤 *Saitô*, 加藤 *Katô*, 吉田 *Yoshida*, 山田 *Yamada*, 佐々木 *Sasaki*, 山口 *Yamaguchi*, 松本 *Matsumoto*, 井上 *Inoue*, 木村 *Kimura*, 林 *Hayashi*, 清水 *Shimizu*), je connais plusieurs personnes, qui ne sont pas de la même famille.

Paradoxalement, c'est la grande variation phonétique, syllabique et numérique des noms français qui nous aide à les retenir. Inversement, l'apparente simplicité des noms japonais ne nous offre pas grand-chose à quoi se raccrocher. On constatera d'ailleurs que l'on retient spontanément plus facilement des noms rares ou contenant des formes syllabiques un peu différentes, tels que *Andô*, *Hattori* ou *Beppu*.

Ici, je vais présenter une méthode simple qui permet de retrouver le nom d'au moins une centaine de contacts japonais, et plus si nécessaire.

2 Pourquoi ne pas retenir les noms des gens pose un problème

De façon générale, c'est un désavantage social réel de ne pouvoir nommer les personnes qu'on a déjà rencontrées. En effet, ne pas connaître le nom d'un individu est souvent compris comme ne pas connaître l'individu lui-même (même si c'est le plus souvent faux : on peut très bien reconnaître une personne, la replacer dans ses souvenirs, mais ne pas pouvoir retrouver son nom). J'ai fréquemment fâché des gens, Français ou Japonais, parce que je ne pouvais énoncer leur nom de famille. Nous sommes tous assez susceptibles à cet égard. Dans mon expérience, pour les Français, c'est d'autant

plus vrai que les gens se pensent importants ; pour les Japonais, c'est l'établissement d'une relation de proximité (collègue/collègue, enseignant/étudiant par exemple) qui crée la plus grande attente en terme de reconnaissance du nom.

Que ce soit en France, au Japon, ou dans la plupart des pays du monde, appeler une personne par son nom est un signe d'intérêt minimal envers cette personne. C'est reconnaître qu'elle existe et qu'elle a une identité qui lui est propre. De même que pour toutes choses **le fait de nommer fait exister**. Dans un milieu professionnel, nommer quelqu'un par son nom de famille, c'est établir une relation privilégiée ; inversement, c'est courir le risque d'instaurer aussitôt une distance et de provoquer le désintérêt de l'autre.

C'est sans doute encore plus vrai au Japon. D'abord, on y emploie plus les noms de famille que les prénoms. Ensuite, on les accompagne d'honorifiques (*san*, *sama*, *kun*, etc.). Enfin l'usage restreint des pronoms personnels fait que le nom de famille est souvent utilisé dans la conversation, y compris pour désigner la personne à qui on s'adresse (on dira par exemple à M. Yamamoto : 「山本さんはどうですか」 « Qu'en pense M. Yamamoto ? »). Pour ces raisons, il existe une grande rigidité des usages de l'appellation. Il est très difficile au Japon de tenir une conversation avec quelqu'un dont on ne connaît pas le nom.

Certains enseignants me disent que dans le rapport qu'ils ont avec leurs étudiants, ils se passent très bien des noms de famille. Pour deux raisons : ils considèrent qu'il est impossible de les retenir, et estiment que ce ne serait pas vraiment utile de le faire. Dans leur classe, ils utilisent une liste d'étudiants ou une fiche de présence (avec ou sans photos) qui permettent de reporter les notes et de vérifier les présences.

Je ne leur jette pas la pierre. J'ai vécu cette situation pendant presque vingt ans. Néanmoins, depuis que j'apprends le nom de mes étudiants, j'ai découvert d'excellentes raisons de le faire :

- Connaître le nom est une forme de respect minimal auquel les étudiants s'attendent, même s'ils ne le laissent pas paraître. Ils sont surpris et déçus quand vous ignorez leur nom. Inversement, ils sont reconnaissants quand vous les nommez. Ils ont le sentiment que vous vous intéressez à eux.

- Mon rapport à chaque étudiant a radicalement changé. La jeune fille un peu forte qui se tient au premier rang n'est plus seulement « la jeune fille un peu forte qui se tient au premier rang » ; c'est désormais Mlle Takeda. J'ai l'impression de la connaître personnellement. En retenant son nom, je retiens aussi ce qu'elle raconte, le contenu de ses devoirs, ses notes de classe, ou encore qu'elle a été malade deux jours au milieu du semestre. Si « nommer, c'est faire exister », c'est aussi **faire exister l'autre en soi-même**.
- Associer un nom à un visage permet aussi de reconnaître personnellement les étudiants quand vous voyez leurs noms sur une liste, un devoir ou un courrier.
- Comme dit plus haut, le fait de connaître le nom permet de converser en japonais. Ne pas le connaître entraîne des limitations : comme on sait que les gens s'attendent à ce que vous connaissiez leur nom, on se trouve dans une position inconfortable qui oblige à **cacher** le fait qu'on l'ignore ! Dans les conversations, on fait des circonvolutions, on utilise *anata* (qui, justement, tend à suggérer qu'on ne connaît pas le nom de l'autre). Dans la classe, si un étudiant demande par exemple de lui rappeler sa note, on est ennuyé car on est forcé de lui demander son nom. Ces problèmes disparaissent avec une connaissance des noms de famille.
- Les étudiants sont ravis de voir que vous faites des efforts. C'est pourquoi il est important de leur dire que vous avez décidé de **travailler** à retenir le nom de chacun d'entre eux, même si c'est difficile pour vous. Demandez leur aide. Ainsi, ils font moins cas des moments où vous vous trompez, **car ils savent que vous faites de votre mieux**. Quand vous oubliez, ils vous donnent même des indices (par exemple : « Il y a *yama* dedans »).

3 Quelques techniques de mémorisation

Comme pour apprendre du vocabulaire, des listes ou toutes sortes de données, il existe plusieurs techniques mnémotechniques. Les plus connues sont les fiches ou les *flashcards*. De nombreux sites internet, par exemple Quizlet, utilisent ces techniques pour vous assister dans votre apprentissage. Dans le cas des étudiants, j'utilise des

fiches de présence qui me permettent de rassembler les informations nécessaires sur eux (cours, section, nom, prénom, numéro d'étudiant, présence, notes, etc.). Ces fiches ne me permettent cependant pas de retenir les noms des étudiants, même si je me force à les lire et relire. En fait, je suis insensible aux techniques de mémorisation de type *flashcards*. Ce qui fonctionne pour moi, ce sont les méthodes qui associent plusieurs stimuli comme la vue, la musique, la parole, le jeu de mots et le récit. Ces techniques sont largement utilisées par les publicitaires, qui les exploitent toutes ensemble pour créer un message dont vous allez vous souvenir, comme dans la pub pour Orangina.

(Figure 1)



Les techniques basées sur la parole, le récit et le jeu de mots ont été popularisées dans les années 1970 par Harry Lorayne et Jerry Lucas¹. Leur livre, *The Memory Book*, m'a beaucoup aidé, adolescent, car ma capacité d'attention était redoutablement pauvre. J'ai pu ainsi apprendre des choses aussi indispensables que la liste de nos présidents ou les dates-clefs de la Révolution française. Ce que je peux dire, c'est que j'ai eu mon bac grâce à Lorayne & Lucas.

Leur technique consiste à créer des associations d'idées et à remplacer des données difficiles à retenir par des équivalents permettant la création d'un récit. En effet, un récit se retient plus facilement qu'une liste et peut contenir beaucoup plus de détails. Par exemple, voyons les cinq premiers présidents de la III^e République. Ils sont,

¹ Lorayne, Harry, & Jerry Lucas (1972) *The Memory Book*, Ballantine Books, réédité en 2000 et 2004 ; Lorayne, Harry (1996), *Développez une mémoire exceptionnelle*, Éditions Jakin.

dans l'ordre chronologique :

Trochu, Thiers, Mac Mahon, Grévy, Carnot

Pour retenir cette liste, on peut fabriquer le récit suivant, absurde et approximatif mais qui sera très facile à retenir et qui restera mémorisé beaucoup plus longtemps qu'une liste :

Avec son doigt crochu, il a blessé un tiers à McDonald. Les employés ont fait grève en canot.

Les mêmes techniques permettent de retenir des numéros de téléphone, par exemple :

8 0 3 4 7 1 2 3 4 6
080 3471 2346 : Calvin tricote du satin à Détroit ou à Cassis

Les formes sont affreusement approximatives, mais elles permettent cependant de retrouver les chiffres après coup (par exemple : *tricote* → *trois-quatre*).

Il est aussi possible de retenir des listes par associations visuelles. En particulier, si on peut ancrer des informations dans une topographie (autrement dit, dans une carte ou l'image d'un paysage), il est beaucoup plus facile de les retenir. C'est la raison pour laquelle les ordinateurs représentent vos données sous forme de "dossiers" virtuels que vous pouvez poser sur un "bureau" virtuel. De cette façon, vous vous souvenez où vous les avez posés, comme si c'était dans votre chambre. Avant le milieu des années 1980, toutes les données étaient rangées sous forme de listes, ce qui les rendait difficiles à repérer.

Vous pouvez aussi utiliser cette technique pour retenir la liste ci-dessus des présidents de la III^e République. Collez leur image sur un plan de Paris, en les associant aux différents hauts lieux de la capitale (TROchu au TROcadéro, etc.). Imaginez ensuite un parcours qui vous mène de l'un à l'autre dans l'ordre chronologique.

Finalement, la meilleure manière de structurer l'information est de la traiter sous plusieurs angles : verbal, auditif, visuel, etc. Nous allons voir que les caractéristiques

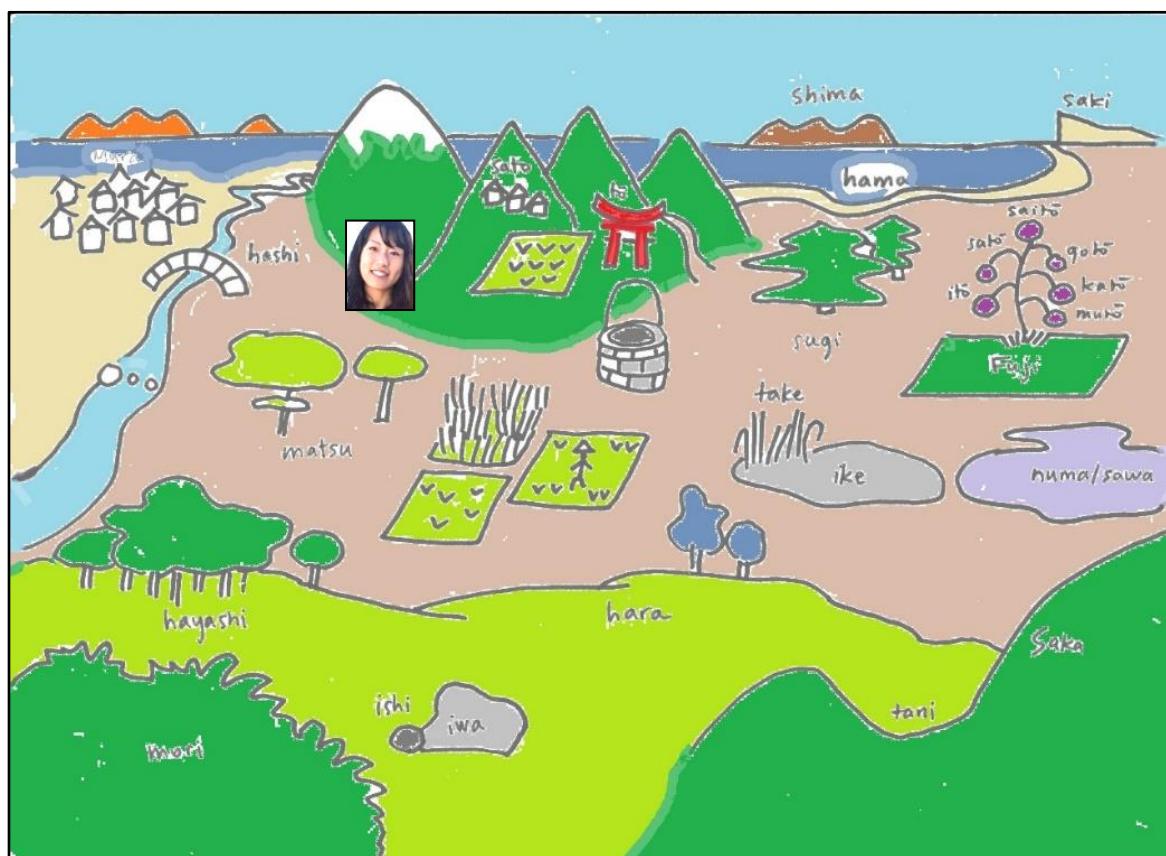
particularités des noms japonais nous permettent de le faire.

4 Une méthode topologique de mémorisation des noms japonais

La méthode mnémotechnique présentée ici pour apprendre les noms de nos étudiants ou de nos contacts est basée sur les noms, des visages, et sur une disposition topologique associée au sens des noms. Elle exige d'apprendre le sens, même approximativement, des *kanji* qui composent les noms. Ainsi, il faudra savoir que *Yamamoto* se compose de *yama* [montagne] et de *moto* [base] (« base de la montagne »).

On peut ensuite positionner la photo de la personne dans une *grille-paysage* (figure 2). L'objectif est de créer une association mnémotechnique entre le paysage et la place qu'une personne occupe dans ce paysage. En effet, il est plus facile de retenir une représentation à la fois visuelle et verbale qu'une représentation uniquement verbale.

(Figure 2) : Mlle Yamamoto [montagne/base]



Dans la figure 2, la photo de Mlle Yamamoto est placée dans le paysage à la base de la montagne, comme son nom le suggère. **Il ne faut pas y inscrire le nom de la personne.** C'est la place dans le paysage qui doit permettre de mémoriser la relation entre la personne sur la photo et le nom de cette personne.

Comme dit dans la section précédente, la méthode exige d'avoir **les photos des personnes dont on veut retenir le nom.**

- Dans le cas des étudiants, exigez que la copie d'une photo d'identité soit collée sur la fiche de présence.
- Dans le cas du personnel administratif et des collègues, utilisez les trombinoscopes à disposition.
- Dans le cas des personnes rencontrées dans des évènements ou des soirées, prenez vos propres photos ou utilisez celles qui vont circuler après coup.
- Enfin, on peut souvent trouver les photos des personnes sur internet, dans leur profil e-mail ou sur les réseaux sociaux.

Pour chaque personne, il est nécessaire de faire **deux copies de la photo** : une copie que l'on collera dans la grille-paysage (appelons-là *photo du paysage*), et une copie qui servira pour la répétition en dehors de la grille-paysage (appelons-là *photo pour la répétition*).

Note importante : n'expliquez pas votre méthode à vos étudiants et à vos contacts.
En effet, ils ne comprendront peut-être pas que vous reteniez leurs noms par associations d'idées et non par votre seule volonté d'établir un meilleur contact avec eux.

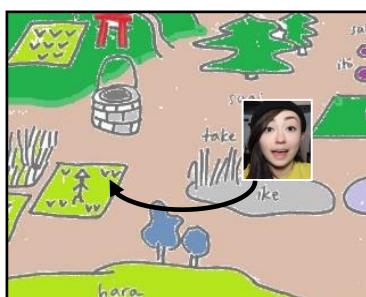
5 Détails et particularités du paysage

Je propose ici un petit paysage que j'ai dessiné moi-même, mais le mieux est peut-être de réaliser son propre paysage pour en positionner les éléments à son gré. À partir de là, voici les différentes étapes qui vont permettre de retenir un grand nombre de noms japonais.

5.1 Premier temps : positionnement des photos dans la grille paysage.

D'abord, il est important de faire une copie du paysage pour chaque groupe (idéalement, entre une dizaine et une vingtaine de personnes). Vous pouvez réaliser un paysage par classe, par bureau administratif, par soirée, etc. Il faut décider où mettre chaque photo dans le paysage. C'est une opération en soi. Par exemple, où placer la photo de Mlle Ikeda [étang/rizièr] ? Sur l'étang ? Sur la rizièr ? Entre l'étang et la rizièr ? Finalement, je décide de représenter son nom comme un mouvement qui va de l'étang à la rizièr (figure 3).

(Figure 3) : Mlle Ikeda [étang/rizièr]



On peut dire que cette opération constitue **la première étape de l'apprentissage**. En effet, l'opération mentale qui consiste à analyser le nom de la personne est déjà un exercice d'association d'idées qui a un impact sur la mémorisation.

Le problème qui se pose immédiatement est que certains noms trouvent facilement leur place dans la *grille-paysage* mais d'autres pas.

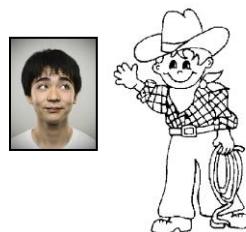
- Par exemple, on peut mettre la photo de monsieur Tanaka [rizièr/dedans] au milieu de la rizièr dessinée dans le paysage.

(Figure 4) : M. Tanaka [rizièr/dedans]



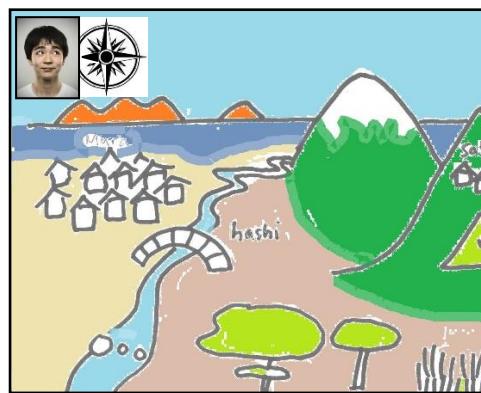
- Mais d'autres noms ne peuvent pas y être placés facilement. On peut alors employer différentes méthodes. Par exemple, pour Konishi [*petit/ouest*] :
 - On peut employer une méthode radicalement différente, comme un récit impliquant une caractéristique personnelle (« Dans mon cours de conversation, l'étudiant qui est grand serait *petit* dans un *western* »).

(Figure 5) : M. Konishi [*petit/ouest*]



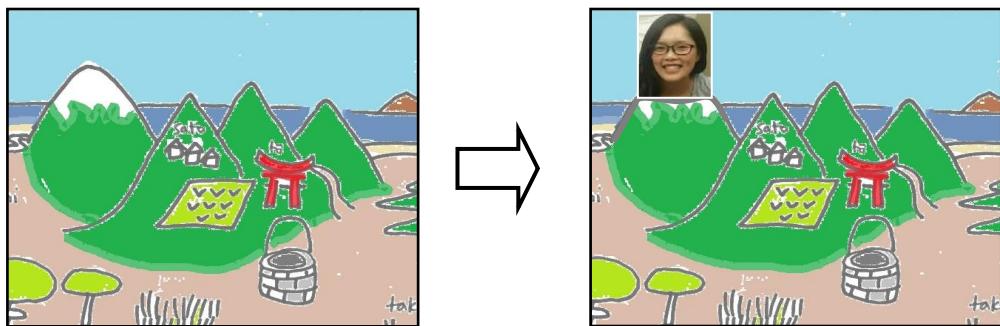
- On peut aussi dessiner à l'intérieur du paysage quelque chose de spécial permettant de repérer le nom *Konishi* [*petit/ouest*]. Par exemple, une rose des vents dont *l'ouest* est représenté *plus petit* que les autres points cardinaux.

(Figure 6) : M. Konishi [*petit/ouest*]



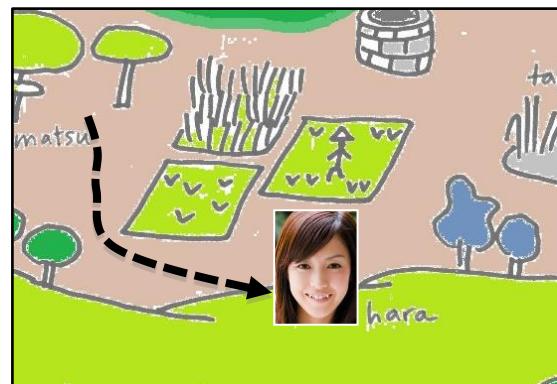
- Enfin, la plupart des noms sont intermédiaires entre ces deux situations : ils entrent dans la grille-paysage, car ils contiennent des parties repérables comme *yama* [*montagne*] ou *hara* [*plaine*], mais il faut compléter ces représentations par des précisions. Exemple : pour *Hirayama* [*plate/montagne*], il faudra modifier le dessin de la montagne pour l'aplatir (figure 7).

(Figure 7) : Mlle Hirayama [plate/montagne]



Ou encore, pour le nom *Haraguchi* [plaine/entrée], il faudra ajouter un dessin qui évoque l'entrée sur la plaine.

(Figure 8) : Mlle Haraguchi [plaine/entrée]



Certains autres noms contiennent des parties qui s'intègrent mal à un paysage, tels que *Yoshida* [heureuse/rizièr]. Dans ce cas, on peut ajouter un signe (par exemple [★]) qui permet de marquer tous les noms contenant *Yoshi* [heureux].

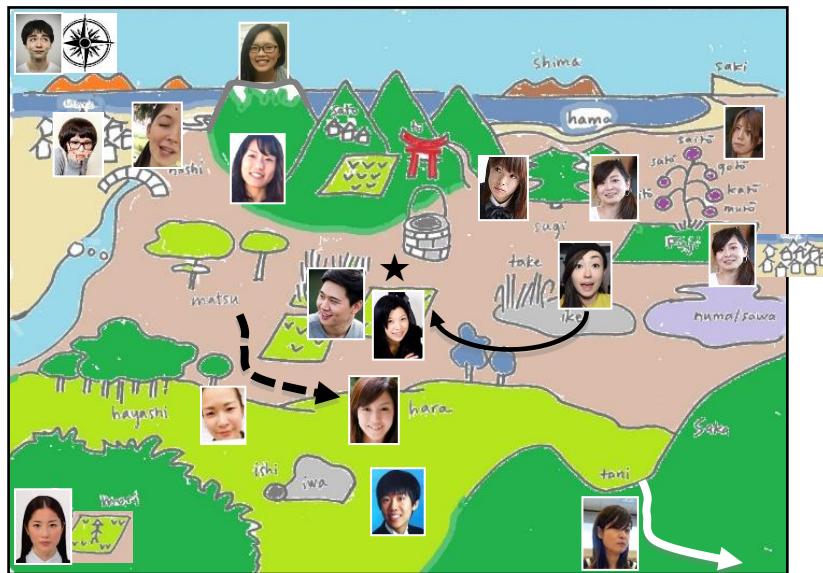
(Figure 9) : Mlle Yoshida [heureuse/rizièr]



Au final, on pourra travailler sur des classes ou des groupes entiers :

(Figure 10) :

De gauche à droite et de haut en bas : Konishi [petit/ouest], Hirayama [plate/montagne], Nakamura [dedans/village], Takahashi [haut/pont], Yamamoto [montagne/base], Yamaguchi [montagne/entrée], Itô [« i »/glycine], Gotô [après/glycine], Tanaka [rizière/dedans], Yoshida [heureuse/riziére], Ikeda [lac/riziére], Fujimura [glycine/village], Kobayashi [petit/bois], Haraguchi [plaine/entrée], Morita [forêt/riziére], Nakahara [dedans/plaine], Tanigawa [vallée/rivière].



5.2 Deuxième temps : familiarisation avec les photos dans la grille-paysage

Une fois les photos positionnées sur la grille-paysage, on pointera du doigt chaque photo en répétant le nom : *Konishi*, *Hirayama*, *Nakamura*, *Takahashi*, *Yamamoto*, *Yamaguchi*, *Itô*, etc. Cette opération permet d'associer mentalement chaque personne à une place dans la grille-paysage. Elle prend quelques minutes. Il suffit de répéter jusqu'à pouvoir énoncer les noms sans hésitation.

5.3 Troisième temps : familiarisation avec les photos hors de la grille-paysage

Au terme du positionnement dans la grille-paysage, la photo n'est plus seulement une photo : elle se trouve associée, au moins provisoirement, à une place dans le paysage, ce qui correspond à un nom. En regardant la photo de répétition, cette représentation commence à devenir une image mentale, c'est-à-dire que l'on n'a plus à regarder la grille-paysage mais qu'on se la représente mentalement. Là encore, il suffit de répéter jusqu'à pouvoir énoncer les noms sans hésitation, mais cette fois sans

le support visuel que représente la grille-paysage.

5.4 Quatrième temps : associer la photo à la personne réelle

Désormais, on devient capable de regarder les *photos de répétition* (hors de la grille-paysage) et de se les représenter mentalement dans le paysage, c'est-à-dire avec le **nom** qui correspond. Reste à associer l'image du visage de la photo à celui de la **personne réelle**, ce qui est encore une autre affaire !

En effet :

- Certaines personnes ont exactement la tête de leur photo. Les voir dans la classe, à la cafétéria ou dans la rue, c'est voir leur photo, et on sait associer leur personne à leur photo, leur photo au paysage, et le paysage à leur nom.
- Mais d'autres n'ont pas du tout la tête de leur photo ! (la photo est ancienne, l'expression est différente, la coiffure a changé, etc.). Les voir ne rappelle en rien leur photo, et donc pas non plus leur nom. Dans ce dernier cas, il ne reste qu'à pratiquer dans la classe, c'est-à-dire à revoir plus assidûment la correspondance entre les photos et les étudiants (et on va voir comment ci-dessous).

5.5 Cinquième temps : l'épreuve de la réalité

Vient le moment où il faut affronter les personnes et les appeler par leur nom. Ce moment s'accompagne de la peur de ne plus savoir (« Comment il s'appelait déjà ? Bon sang, je l'ai pourtant appris ! »), ainsi que la peur de se tromper (« Elle s'appelle *Yoshida*. Ou alors *Fukuda* ? »). Si vous êtes enseignant, c'est là qu'il est important d'expliquer à vos étudiants que vous essayez de retenir les noms, mais que ce n'est pas facile, et que vous sollicitez leur aide et leur indulgence. Dans les autres cas, pour les collègues, les connaissances, etc., vous pouvez dire par exemple que de retenir les noms japonais est très difficile pour vous et qu'il vous arrive forcément de vous tromper. Ces stratégies (sincères) vous dédouanent au moins en partie de faire des erreurs, et vous pouvez ainsi continuer à pratiquer dans les situations réelles.

6 Résultats

Nous avons vu que de ne pas connaître le nom de ses étudiants ou de ses contacts au Japon était problématique, et qu'inversement être capable d'associer un nom aux visages des personnes qu'on fréquente permet de meilleures relations socio-professionnelles, une meilleure connaissance non seulement des noms des gens mais aussi de qui ils sont, de ce qu'ils sont, et des relations qu'on a avec eux.

Cependant, on a vu que les noms japonais, pour nous autres francophones, étaient particulièrement difficiles à retenir, et la plupart d'entre nous renonçons à le faire à grande échelle.

Dans cette note, je me suis basé sur certaines techniques d'associations d'idées développées entre autres par Lorayne & Lucas sur la mémorisation à travers différents canaux (ici, linguistiques et visuels). J'ai proposé une méthode d'apprentissage rapide de très nombreux noms de famille japonais (100 à 300).

Mes efforts ont porté sur environ 200 noms : 100 noms que je voulais absolument retenir (ceux de mes étudiants), et 100 noms qui m'étaient moins importants (ceux de collègues et de personnels administratifs). En ce qui concerne mes étudiants, je peux parler de succès presque total. J'ai pu retenir environ 75% de ces noms en quelques semaines, et la quasi-totalité au bout de quelques révisions. J'avoue que certains noms me résistent, et ils marquent d'ailleurs les limites de la méthode car ce sont des noms qui s'intègrent mal à ma *grille-paysage*, tels que Fukuda [*bonheur/rizièvre*] ou encore Yasuda [*paisible/rizièvre*]. En ce qui concerne ma seconde liste, je suis d'abord parvenu à retenir tous les noms, mais ils se sont rapidement effacés, car n'étant pas poussé par la nécessité, je n'ai pas fait de révisions. C'est aussi là une autre limite de la méthode : il faut repasser régulièrement sur les *photos de paysage* et sur les *photos de répétition*, sous peine d'oublier rapidement.

À mon échelle, je considère comme une très grande réussite le fait de pouvoir nommer les étudiants par leur nom et de pouvoir associer l'image d'un étudiant à un nom. En effet, « nommer, c'est faire exister ». Non seulement les étudiants apprécient ces efforts, mais de plus, je les connais beaucoup mieux. ■

Annexe : composition des noms les plus courants

D'après http://www.wa-pedia.com/language/japanese_surnames.shtml, les 20 noms les plus courants au Japon sont :

佐藤 Satō ; 鈴木 Suzuki ; 高橋 Takahashi ; 田中 Tanaka ; 渡辺 Watanabe ; 伊藤 Itō ; 山本 Yamamoto ; 中村 Nakamura ; 小林 Kobayashi ; 斎藤 Saitō ; 加藤 Katō ; 吉田 Yoshida ; 山田 Yamada ; 佐々木 Sasaki ; 山口 Yamaguchi ; 松本 Matsumoto ; 井上 Inoue ; 木村 Kimura ; 林 Hayashi ; 清水 Shimizu.

Mais ça ne veut pas dire que votre paysage doit avoir ceux-là comme priorité. Vous aurez rarement plus de deux Nakamura, par exemple, la même année ; il est plus important de pouvoir placer par exemple le kanji *mura* [village] qu'on trouve dans *Nakamura* [intérieur / village], *Kimura* [arbre / village], *Imamura* [maintenant / village], *Nishimura* [Ouest / village] ou encore *Nomura* [terrain / village].

Ainsi, les formes les plus fréquentes qui constituent la base des noms sont :

川 (kawa) : rivière ; 橋 (hashi) : pont ; 井 (i) : puits ; 田 (ta, da) : rizière ; 原(hara, bara, wara) : prairie ; 野 (no) : terrain ; 芝 (shiba) : pelouse ; 藤 (fuji) : glycine ; 松 (matsu) : pin ; 杉 (sugi) : cèdre ; 竹 (take) : bambou ; 木 (ki) : arbre ; 林 (hayashi) : bois ; 森 (mori) : forêt ; 坂 (saka) : montée ; 岡 (oka) : colline ; 山 (yama) : montagne ; 池 (ike) : étang ; 沼 (numa) : marais ; 沢 (zawa) : mare ; 崎 (saki) : falaise ; 石 (ishi) : pierre ; 岩 (iwa) : rocher ; 谷 (tani) : vallée ; 浜 (hama) : plage ; 島 (shima) : île ; 村 (mura) : village ; 里 (sato) : hameau ; 宮 (miya) : palace ; 寺 (tera) : temple.

Idéalement, notre grille-paysage devrait les contenir.

De plus, il faut pouvoir y placer des emplacements pour les très courants : 斎藤 (Saitō), 左藤 (Satō), 伊藤 (Itō), 加藤 (Katō), 後藤 (Gotō). Ainsi, j'ai décidé de les mettre dans un coin du paysage sous forme d'un pied de glycine (*fuji* ou *tō*) composée de six branches associées à ces noms. C'est sans doute moins efficace qu'une association entre deux éléments de paysage, mais le dispositif permet au moins de se souvenir qu'un nom se termine par *tō*.

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 et qui ne sont pas dans les circuits habituels 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). 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 paraît la revue, et sous quel format ?

R : La revue paraît en ligne et un exemplaire imprimé est 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, afin de trier 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

APPEL À TEXTES

- 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),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

VENEZ PUBLIER DANS LES CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

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

Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, 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'enquêtes...

Les formats et les modes d'écriture 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 :

Jean-Luc Azra

azra@almalang.com

La langue de publication des *Cahiers* est en principe le français ; cependant, des textes en anglais pourront être acceptés comme c'est le cas dans ce numéro.