

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°6 – Avril 2018
Langue, société, enseignement



TÉMOIGNAGES, EXPÉRIENCES DE TERRAIN

Enseigner le français en école de cuisine au Japon :
les défis du traumatisme linguistique

Enseigner le français au Japon, facilités et difficultés :
expérience de terrain et approche socio-didactique

NOTE(S) DE RECHERCHES

Enseigner des règles ou enseigner des formes ?
Pour une approche par modèles en FLE au Japon

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/>

La revue s'est dotée d'un Comité de lecture composé d'enseignants et de professionnels spécialistes de didactique et de questions interculturelles. Néanmoins, ce numéro, uniquement composé de **notes et témoignages**, n'est pas passé par le comité.

En raison d'aléas rédactionnels, ce numéro a nécessité plus de temps de préparation que prévu. Je remercie infiniment Aurélie Nishino et Célien Plain pour leur patience. J'espère qu'ils ne regretteront pas cette expérience et qu'il participeront bien vite à nouveau à un prochain numéro de la revue.

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°6 – Avril 2018

TÉMOIGNAGES, EXPÉRIENCES DE TERRAIN

Aurélie Nishino

Enseigner le français en école de cuisine au Japon :
les défis du traumatisme linguistique 5

Célien Plain, Jean-Luc Azra

Enseigner le français au Japon, facilités et difficultés :
expérience de terrain et approche socio-didactique 17

NOTE(S) DE RECHERCHE

Jean-Luc Azra

Enseigner des règles ou enseigner des formes ?
Pour une approche par modèles en FLE au Japon 33

Le Q & R des auteurs 85
Appel à textes 91

Enseigner le français en école de cuisine au Japon : les défis du traumatisme linguistique

Aurélie Nishino

Enseignante de français et d'anglais à l'Université de Nanzan
et dans les Écoles de Cuisine Nichiei (Nagoya) et Ishi (Gifu)

1. Mon parcours

Je suis titulaire d'un MA en *business management* de l'université d'Anglia Risking de Cambridge. Dès mon arrivée au Japon, il y a une dizaine d'années, j'ai pu enseigner l'anglais à temps plein. En parallèle, j'ai assuré un cours thématique de gastronomie française à l'Alliance Française de Nagoya. Par la suite, j'ai recentré ma carrière sur l'enseignement du français et obtenu le DUFLÉ (*Diplôme Universitaire de Français Langues Etrangères*) de l'institut de Tokyo. Aujourd'hui, j'enseigne le français et l'anglais à l'université, en école de langues et en école professionnelle spécialisée (*senmon gakko*).

2. Les écoles spécialisées

2.1. *Qu'est-ce qu'une senmon gakko ?*

Une *senmon gakko* est une école professionnelle spécialisée de deux ans, après le lycée (pour comparer avec le système français cela ressemble aux formations professionnelles type BAC+2). Il y a beaucoup de filières différentes, mais je

consacrerai cet article seulement aux écoles professionnelles de cuisine. En effet, cet article est basé sur mes observations de classes dans ces écoles.

2.1. Le cas particulier des Senmon Gakko de cuisine

Chaque établissement délivre au bout de deux ans un diplôme d'état. Par conséquent, pour obtenir ce diplôme, les élèves doivent passer des examens écrits ou pratiques et avoir une moyenne de 60 sur 100 (60 équivaut à un 12 sur 20 dans le système scolaire français). L'apprentissage du français fait bien sûr parti de ces examens. Les matières non pratiques (comme le français, par opposition à la cuisine) ont 16 cours de 1h30 par semestre. A la fin du semestre, il y a un examen.

L'école demande à ses enseignants de dispenser des cours de qualité et surtout qu'ils soient utiles pour l'avenir des apprenants, car ces écoles ont une vocation professionnelle.

Dans le cas du français, on demande surtout une connaissance de vocabulaire liée au domaine de la cuisine. En effet, pendant leurs études, les apprenants ont l'opportunité de partir en France, de recevoir des intervenants français (cuisiniers, sommeliers....) au sein de l'école, ou bien de se spécialiser en cuisine française. De plus, beaucoup d'apprenants veulent travailler en salle dans des restaurants et ont besoin d'utiliser le français lors de la présentation des plats aux clients.

Chaque classe peut avoir jusqu'à 50 élèves (nombre maximum). Cependant, ces dernières années les effectifs ont beaucoup diminué à cause du déclin de la population japonaise et du nombre décroissant d'enfants. Aujourd'hui, les classes ont en général une trentaine d'élèves.

3. Le public

3.1. Les différents types d'étudiants

Dans la majorité des écoles de cuisine, le français n'est enseigné qu'aux deuxièmes années, bien que les apprenants aient déjà un cours de cuisine française en première année. Notre public se regroupe en général autour des trois catégories

suivantes :

D'abord, on retrouve beaucoup d'étudiants qui, faute d'avoir eu une place à l'université, ont choisi d'apprendre un métier pendant un ou deux ans. Par la suite ils reprennent des études et retournent à l'université, ou encore ils commencent à travailler. Leur motivation est toutefois très difficile à cerner car ils ne veulent pas être vraiment là mais ce sont en général de bons élèves.

Le deuxième public rencontré, majoritaire, est un public qui a souvent été en échec scolaire mais qui se sent trop jeune pour travailler à temps plein. Ces élèves vont donc en école professionnelle pour y apprendre un métier. Leur intérêt pour les études est très faible et ils peuvent souvent être des éléments perturbateurs pour la classe.

Le dernier public rencontré, malheureusement minoritaire, est le public passionné par la cuisine voulant vraiment vivre de cette passion (sur des classes de 45, ils sont en général deux ou trois). Cette dernière catégorie est le moteur de la classe car ces élèves veulent réussir et entraînent donc leurs camarades avec eux. Cependant il faut faire attention à ce qu'ils ne soient pas happés par la deuxième catégorie de public.

3.2. Gérer la motivation des élèves

Comment rendre un cours intéressant est un point qui revient assez souvent lors de l'enseignement des langues. Il faut prendre en considération tout d'abord le public et ses attentes. Dans le cas des écoles professionnelles spécialisées, les élèves les plus motivés veulent réussir l'UV et apprendre quelques notions de français. Pour permettre au plus grand nombre de participer pendant la leçon, j'ai choisi d'utiliser en partie le jeu.

Par exemple, lors d'une recherche de vocabulaire, je divise la classe en quatre et donne à chaque groupe la même liste de vocabulaire en japonais à traduire en français (et vice-versa). Puis je donne une limite de cinq minutes pour tout trouver. La première équipe qui finit devient la gagnante de la semaine. J'essaye de renouveler ces jeux au maximum, mais certains marchent mieux que d'autres ; je reste alors sur la même logique.

À la demande d'un des chefs cuisiniers de l'une de mes écoles, j'ai dû intégrer dans

mes cours l'apprentissage de l'écriture cursive afin que les élèves puissent écrire leurs menus plus esthétiquement ou bien faire des nappages en pâtisserie. En effet, ces dernières années les élèves japonais n'apprennent à l'école que l'écriture italique (système d'écriture anglophone/américain). C'est un très gros travail car les apprenants ne voient pas l'utilité de cette activité malgré mes différentes explications, ainsi que celles des chefs cuisiniers. J'essaie de changer les activités afin de les rendre intéressantes. Toutefois, lors des périodes d'examen, nous faisons beaucoup de bachotage et les activités sont assez répétitives.

Un autre moyen pour captiver l'attention de mon public est la comparaison France-Japon. C'est un sujet qui semble les passionner. De plus, on peut dériver sur des domaines autres que la cuisine (culture, musique, us et coutumes....). J'utilise des vidéos ou des films pour développer le sujet, l'aspect visuel ayant plus d'impact.

Lors de ma première année, j'ai été assez surprise par le côté scolaire de ces écoles. En effet, les élèves doivent en début et à la fin de chaque cours saluer le professeur. De plus, si les élèves sont absents plus de quatre fois, ils ne peuvent pas obtenir leur diplôme. Cette première année m'a permis de me familiariser et de mieux comprendre le terrain d'enseignement. Je n'ai presque pas apporté de changement au programme du professeur précédent.

3.3. Les défis de l'enseignement en Senmon Gakko

Pour cet article, je me base sur l'observation de mes classes dans deux écoles professionnelles spécialisées de cuisine. L'enseignement dans ces écoles fut ma "première vraie expérience" dans le système éducatif japonais. En effet, dans le passé, je n'avais enseigné qu'en école de langues avec un public très motivé à apprendre le français. Mes classes ne dépassaient pas la dizaine d'apprenants et je n'avais pas du tout l'expérience de très grandes classes. Mon principal défi a été de rendre mes classes intéressantes, de motiver mes élèves dans leur apprentissage et de les faire parler au maximum.

Les deux écoles où je travaille ne se ressemblent guère, bien qu'elles enseignent la même spécialité. En effet, le degré de liberté à changer la méthode d'enseignement et

de notation est différent.

Une des deux écoles ayant un lycée du même nom, elle prépare certains de ces élèves à rentrer dans cet établissement. Elle est beaucoup plus stricte vis-à-vis des changements dans la manière d'évaluer les élèves et toute demande doit passer devant une commission interne. Cet établissement ressemble plus à un lycée qu'à une université: les professeurs de toutes matières confondues soutiennent et motivent leurs élèves pour les empêcher de décrocher du système et accessoirement, je pense, maintenir un niveau de réussite à l'examen final de l'école.

4. Directives et supports

4.1. *Les attentes de l'institution*

Lorsque je suis arrivée en école professionnelle spécialisée, après le départ d'un collègue français, on m'a imposé un manuel franco-japonais déjà utilisé par les élèves. Les seules directives que j'ai eues ont été de faire répéter au maximum les élèves pour qu'ils aient une bonne prononciation du vocabulaire de cuisine. Le peu de directives m'a pris au dépourvu et, malgré mes différentes questions sur leurs attentes concernant mon travail, je n'ai pas réussi à avoir de réponses très concrètes. J'en ai déduit que le but n'étaient pas qu'ils sachent parler français correctement mais qu'ils aient quelques notions pour, par exemple, annoncer un plat en français sans trop faire de fautes de prononciation.

4.2. *Analyse critique du manuel « Le français pour la restauration ¹ »*

Ce manuel très spécifique à la restauration a été écrit par deux auteurs japonais. La plupart des explications grammaticales et culturelles sont en japonais.

Ce manuel n'est pas un manuel communicatif (basé sur l'oral), et n'adopte pas du

¹ 新・現場からの調理フランス語 LE FRANÇAIS POUR LA RESTAURATION, 塩川由美と藤原知子, ISBN 9784906993352

tout une perspective actionnelle (méthode basée sur le travail de groupe et l’auto-apprentissage, et sur les raisons de l’apprentissage du français). Il ressemble beaucoup aux méthodes traditionnelles, et est destiné à la compréhension écrite, d’où les nombreuses règles de grammaire.

Ce manuel est découpé en quatre parties : une première partie lexique, une partie cours, une partie dialogue/mise en situation et un livret pour les corrections des différents exercices.

Le lexique présenté dans la première partie de ce manuel est traduit aussi en anglais et en italien. C’est un lexique très bien construit car il reprend le vocabulaire étudié et donne en plus la traduction d’autres notions relatives à la cuisine. Il donne aussi la transcription en *katakana*, qui peut-être au début une aide dans l’apprentissage de la lecture et de la prononciation du français.

Le seul point négatif de ce lexique est qu’il ne spécifie pas le genre des mots alors que c’est un des points grammatical essentiels du livre.

La deuxième partie du manuel est découpée en deux parties : création de menu et compréhension/rédaction d’une recette de cuisine. C’est la partie principale de ce manuel et la plus compliquée à utiliser pour les apprenants.

En effet, il y a beaucoup de points de grammaire qui sont assez complexes pour les grands débutants. Par exemple, il y a la notion du féminin, masculin, du pluriel, de l’appartenance, de l’accord en genre et en nombre, etc. Ce sont des notions de niveau A2 qui sont mises en pratique à travers la cuisine. En plus de ne pas être très motivés, les apprenants sont souvent aussi traumatisés par l’apprentissage de l’anglais, ce qui rend la compréhension de la grammaire française encore plus difficile, même si elle est accompagnée d’explications en japonais.

Pour illustrer mon propos voici l’exemple de la première leçon, p.14 :

Leçon 1 「トマトのサラダ」

名詞部分の「トマト」と「サラダ」のフランス語を辞書で調べてみよう。

トマト	…	tomate	[トマトゥ]	男
サラダ	…	salade	[サラドゥ]	女

1. 男性名詞と女性名詞

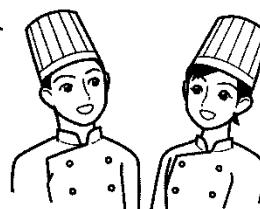
フランス語の全ての名詞は「男性名詞」か「女性名詞」のどちらかに決められている。

辞書の表記 男 または n.m. … 男性名詞

女 または n.f. … 女性名詞

男性名詞か女性名詞か決まっている
ので、1つ1つ調べていくしかない
んだね

最後が《 e 》で終わる
名詞は、女性名詞が多い
のよ



【練習】辞書で次の名詞が男性名詞か女性名詞かを確かめてみよう。

発音	男・女	日本語訳
concombre	()	-----
épinard	()	-----
carotte	()	-----

男性名詞?
女性名詞?



Cet exemple est assez pertinent pour montrer le niveau de difficulté des règles de grammaire dans ce manuel car nous avons une exception dès le premier exercice (concombre). Cet exemple laisse en général les apprenants sur un sentiment de difficulté et d'échec.

La troisième partie du manuel est assez utile et pratique en classe car elle propose des mises en situation avec un dialogue en français (avec les transcriptions en *katakana*) et une traduction en japonais. Il y a aussi une partie vocabulaire avec les chiffres, les saisons, les mois et mots relatifs à l'agencement d'une cuisine.

Exemple de dialogue:

オーダーを通す

セルヴール シェフ サマルシュ イルリュイ ドンヌ アンボン ドウコマンドウ
Serveur : Chef, ça marche. (Il lui donne un bon de commande.)

シェフ サマルシュ キヤトル クヴェール
Chef : Ça marche, 4 couverts.

ユヌ サラドウ ドウ オマール アン ポタージュ デュ バリ
Une salade de homard, un potage Du Barry,

ドウ テリース ドウ フォア グラ
deux terrines de foie gras.

ブル スュイーヴル ドウ ソル ムニエール ドウ ブレロティ
Pour suivre, deux soles meunières, deux poulets rôtis.

キュイジニエ ウイ シェフ
Cuisiniers : Oui, chef.

訳



La dernière partie du livre est le livret de corrections, qui peut-être utilisé par les élèves motivés qui veulent travailler et vérifier leurs réponses. Cependant ce livret n'est pas fiable à 100 %, il y a beaucoup d'erreurs.

Je conseille d'utiliser ce manuel plutôt comme une activité annexe que comme support principal. En effet, les activités proposées ne permettent pas aux apprenants d'acquérir des bases solides en français. Il faut faire un gros travail de préparation en amont.

Pour ma part, j'utilise beaucoup les mises en situation en groupant les élèves par paire, en les faisant pratiquer, puis en les interrogeant. Ayant de grandes classes, cela me permet d'interroger tous les élèves. Cette activité est très appréciée par les apprenants et, jusqu'à présent, j'ai eu de bonnes surprises et de bons retours. Avec l'aide des *katakana*, ils arrivent à prononcer les dialogues en français et cela leur redonne confiance. Ils sont en général eux-mêmes surpris par leur performance.

Cependant, en période d'examen de fin de semestre, je reprends en classe les notions grammaticales abordées et je les simplifie afin d'élaborer les tests.

En début de deuxième année, j'ai décidé de changer un peu le programme imposé

car les étudiants vont en France dans le cadre d'un stage. J'ai donc pensé qu'il valait mieux les préparer à l'oral et non seulement à l'écrit.

Lors de cette deuxième année, j'ai mis en place un deuxième test qui consiste en un oral de 2 minutes environ. Les apprenants ont peur du français et surtout de ne pas réussir à avoir leur UV, mais grâce à ce système de double test, ils réussissent généralement le cours de français. Personnellement, je ne suis pas pour une sanction négative dans l'apprentissage des langues, donc dès le deuxième cours nous commençons à nous entraîner à l'oral du premier semestre afin que les élèves réussissent l'examen. La plupart du temps, surtout pour un public peu motivé, il y a l'excuse de l'anglais. Le public japonais est, à mon avis, traumatisé par l'apprentissage de l'anglais qui est essentiellement basé sur l'écrit et la grammaire.

L'oral du premier semestre est individuel et regroupe les informations nécessaires pour une présentation succincte de l'apprenant (c'est-à-dire le nom, le prénom, la ville de résidence, l'âge, la nationalité et la politesse). Cet oral est sur 100 points et représente la moitié de la note finale.

L'oral du deuxième semestre est un dialogue sous forme de discussion, qui reprend les notions du premier oral, ainsi que des notions sur les goûts.

J'aimerais maintenant présenter l'exemple d'une leçon type de 50 minutes.

- salutations en japonais et en français (j'utilise des *flashcards* avec des smileys et je demande à une dizaine d'élèves comment ils vont) ;
- test de préparation de l'oral (dans le cas du premier examen oral, c'est un exercice individuel et dans le deuxième oral c'est un oral sous forme de conversation) ;
- écriture (pour éviter de rester sur cette activité trop longtemps en classe, je divise l'alphabet en 4 et une fois que tout est vu, je fais des petits quiz sur une quinzaine de lettres chaque semaine) ;
- dialogues à la fin du livre ;
- textes et activités du livre (si les activités du livre sont trop difficiles, je fais mes propres fiches de vocabulaire et d'activités) ;

- jeux pour finir la leçon (mots mêlés, mots fléchés, mots dans le désordre...)

Pour finir, je voudrais dire que cette année est très différente des autres. En effet, les élèves ont peu de motivation et il est difficile d'arriver à avancer dans le programme. C'est la première fois que j'ai des classes si peu motivées. Ce sont les nouvelles générations japonaises pour qui tout est dû et tout est facile (*Yutori*). Je ne suis pas la seule à l'avoir remarqué, mes collègues aussi ont fait des remarques à ce sujet.

5. Un mot de conclusion : la question du traumatisme linguistique

Pour conclure je voudrais souligner l'importance pour le professeur de FLE de prendre en compte le traumatisme linguistique des élèves. Il est de son devoir de rendre l'apprentissage du français intéressant et pratique pour leur future carrière.

Le traumatisme linguistique est une notion personnelle, issue de mes observations d'apprenants au fil de mes expériences dans l'enseignement. Il consiste en une vision négative des langues vivantes qui inhibe la parole dans la langue étudiée. Il altère aussi la vision sur les étrangers en général, car les apprenants ne savent pas comment communiquer avec eux par peur de ne pas être compris. Ce traumatisme est, à mon avis, la conséquence de la vision japonaise de l'anglais, et du mode d'apprentissage de l'anglais dans le secondaire.

Pourquoi tout focaliser sur l'anglais ? On peut dire que cette langue est considérée comme seule langue vivante dans l'éducation secondaire. Rares sont les établissements du secondaire à proposer une autre langue.

Dès leur plus jeune âge (vers 2 ans), une grande majorité des enfants est enrôlés dans des *Eikaiwa Gakko* (école de conversation en anglais) afin de les familiariser et de les rendre plus performants en anglais. De plus, même les programmes télévisés soulignent la nécessité de parler anglais pour les enfants (les émissions du matin qui leur sont réservées, ont bien sûr un programme en anglais).

Deuxièmement, les manuels japonais sont très peu attractifs par leur forme et leur mise en page. En effet, la quantité de grammaire étudiée est impressionnante et le

manque d'oral et de production orale est alarmant.

Pour finir sur cette notion de traumatisme, je voudrais vous relater mon expérience pour le surmonter en classe.

Mes élèves sont souvent surpris de pouvoir parler et d'être compris en français car ils ont une image négative et difficile du français. Une année, nous avons reçu des étudiants parisiens qui devaient assister à mes cours et prendre part à la leçon. J'ai donc créé un questionnaire en français et en japonais avec comme règle de ne pas parler leur propre langue. Au préalable, nous avions répété les questions avec mes étudiants japonais. Cette expérience a été un vrai succès pour tout le monde car il y a eu beaucoup d'échanges dans les deux langues. Mes élèves n'arrivaient pas à croire qu'ils avaient compris et avaient été compris par des Français.

Enseigner une langue étrangère n'est jamais facile, aussi il faut essayer de rendre l'enseignement le plus ludique/intéressant possible afin d'arriver à motiver au maximum les élèves et les intéresser. A travers cet article j'espère montrer de nouveaux points/aperçus positifs et négatifs sur l'enseignement du français en école spécialisée. Ce domaine d'enseignement est, selon moi, un système très différent d'une école de langues ou de l'université par sa durée, son public et les attentes.

TÉMOIGNAGE

Enseigner le français au Japon : facilités et difficultés – Expérience de terrain et approche socio-didactique –

Cœlien Plain, Jean-Luc Azra

L'enseignant de français : Cœlien Plain est professeur de français au Japon depuis 2012. Il a obtenu une licence LEA (Langues étrangères appliquées) et FLE (Français Langue Étrangère) à l'université de Bordeaux 3. Il a ensuite passé un master de linguistique à l'université de Grenoble 3. Depuis 2015, il enseigne à l'Institut Français du Japon. En 2017, il a collaboré avec la plateforme en ligne UDEMY en proposant le cours en ligne « やさしいフランス語 ».

Le sociologue / didacticien : Jean-Luc Azra a une formation d'instituteur, puis de linguiste. Il enseigne au Japon depuis vingt ans, où ses points d'intérêt se sont tournés vers la didactique et la sociologie. Depuis 2003, il est professeur à l'université Seinan Gakuin. Il est l'auteur du livre: « Les Japonais sont-ils différents ? » (Connaissances et Savoirs) et auteur et co-auteur d'une dizaine de livres de français pour étudiants japonais, dont « Conversations dans la classe » et « Écrire en français » (Alma Éditeur).

1. L'apprentissage du français au Japon : un problème de motivation ?

Le fait

Dans mon école, à chaque trimestre, il y a l'orientation des nouveaux étudiants. C'est l'occasion de leur demander pourquoi ils veulent apprendre le français. J'ai

constaté que beaucoup d'entre eux veulent l'apprendre plus parce qu'ils aiment la culture française que pour vraiment le parler. Un étudiant m'a même répondu un jour : « Parce que j'aime les pains au chocolat ».

La lecture de l'enseignant

Contrairement à l'anglais que tout le monde apprend pour l'aspect utile, surtout pour le travail, le français n'a pas vraiment l'air d'avoir cette vocation. J'ai l'impression que très peu d'étudiants savent pourquoi ils veulent apprendre le français. Les débutants ont souvent une image de la France véhiculée en grande partie par la télévision ou les magazines, et lorsqu'ils entrent pour la première fois dans la classe de français leurs représentations entrent en totale contradiction avec la réalité (premier choc culturel). Ensuite, comme il n'y a souvent pas d'objectif d'apprentissage, la motivation en pâtit et beaucoup arrêtent au début de leur initiation. En ce qui concerne l'enseignement de la culture ou de la grammaire il n'y a aucun souci et beaucoup sont très demandeurs de ces contenus. Cependant, le problème survient lorsqu'il faut les faire parler en français. Ils découvrent alors que non seulement le français est complètement différent du japonais (surtout au niveau phonétique, syntaxique et morphologique) mais aussi que les schémas d'interactions n'ont rien à voir. C'est leur deuxième choc culturel. Enfin, un troisième choc culturel prend place quand ils vont en France et découvrent la France authentique.

La lecture du sociologue / didacticien

Ces préoccupations sont très intéressantes car elles rejoignent celles de nombreux enseignants de français, débutants ou non. La question de la motivation est largement abordée dans la littérature didactique du FLE au Japon. Il est souvent dit, en effet, que les étudiants ne sont pas motivés au départ, mais aussi que la difficulté du français les rebute ; qu'ils ne progressent que très lentement. Le terme de *motivation* et le terme d'*objectif* sont souvent employés comme des synonymes. Néanmoins je pense qu'il faut les distinguer. Je parlerai d'*objectifs* pour décrire les options scolaires ou

professionnelles que l'étudiant veut prendre dans son avenir. Je parlerai de motivation en ce qui concerne les raisons internes (psychologiques, morales, affectives...) qui poussent un individu à faire quelque chose. Ce sens est très proche de la « motivation existentielle » définie par Serge Dreyer : certains étudiants trouvent dans l'apprentissage du français une forme de bonheur, voire un sens à leur vie². Certes, les deux peuvent être liés : on peut imaginer un étudiant qui apprend le français parce que ça lui fait plaisir, mais aussi parce qu'il vise une carrière diplomatique, par exemple.

Ces deux questions, motivations et objectifs, sont à la fois mêlées et floues pour la plupart des apprenants. Autrement dit, en général, ils ne savent pas vraiment pourquoi ils font les choses et ce qu'elles vont leur apporter. À cette absence de motivations et d'objectifs s'ajoute le fait que, d'une façon générale, les questions motivationnelles ou existentielles sont abordées au Japon de façon beaucoup plus conventionnelle qu'en France. Lorsqu'on parle de la France (ou de n'importe quoi d'autre, en fait) on se contente souvent de reproduire un point de vue d'usage. En ce qui concerne la France, on l'associera comme chacun sait, à la cuisine, au vin, à la mode, etc. Comme Célien le souligne, ces réponses d'usage sont véhiculées par les personnes dans leur communication ordinaire, mais surtout par la télévision, la publicité, les produits commerciaux, qui associent continuellement certaines images à certaines cultures.

Un problème connexe, qui va d'ailleurs de pair avec celui des réponses conventionnelles, est l'absence, dans la société japonaise, de débat interpersonnel qui amènerait chacun et chacune, comme c'est le plus souvent le cas dans la société française, à confronter ses motivations et ses désirs à ceux des autres. Ces deux phénomènes mis ensemble (réponses conventionnelles et absence de débat) font que l'individu ne dispose d'aucun outil intellectuel pour établir sa propre motivation, l'évaluer, la remettre en cause, etc.

L'individu est ainsi confronté à une vision de la culture et de la langue française

² Pottier, J.-B., 2016, « Enseigner le français au Japon à des apprenants de 60 ans et plus », Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles N°1 : Questions d'enseignement.

massive, univoque, partagée par tous. Le plus souvent, il n'imagine pas un seul instant que cette représentation puisse être erronée. C'est ce qui constitue la base des différents chocs culturels que détaille Cœlien.

Il y a chez les étudiants japonais, je pense, deux types de motivations principales pour faire du français. D'une part, la motivation existentielle, qui consiste à apprendre une langue comme on fait un sport ou comme on joue aux échecs. On ne le fait pas parce que ça sert à quelque chose, mais pour l'image qu'on se fait de soi-même. On a vu que pour les apprenants d'écoles de langues, en particulier les plus âgés, apprendre le français n'a souvent aucune utilité pratique mais consiste surtout à étoffer sa personnalité et, dans certains cas même, à donner un sens à sa vie³. Dans ces cas, la motivation pratique n'étant absolument pas présente, l'image stéréotypique de la langue et de la culture sont précisément ce qui fait l'essence même de l'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant ne suit pas des cours pour apprendre réellement la langue ni pour découvrir la véritable culture française. Dans ces conditions, il n'est pas vraiment utile de les lui imposer. Ce qui compte pour lui, c'est *d'être là, d'être quelqu'un qui fait du français*.

Par ailleurs, entièrement différente de cette motivation existentielle, il existe une autre forme de motivation : la motivation institutionnelle. C'est celle qui consiste à choisir le français parce que ça permet d'entrer plus facilement dans telle ou telle université. Ce qui importe alors à l'étudiant est d'intégrer l'université X ou Y, ce qui lui permettra par la suite de trouver tel ou tel emploi. Notons bien qu'il ne s'agit en rien de se doter du français pour trouver certains emplois. Il s'agit uniquement de se doter coûte que coûte d'un diplôme de l'université X ou Y. Une fois entré, l'étudiant suit les cours de français bon gré mal gré, avec parfois un certain intérêt, mais cela ne constitue plus alors pour lui ni une motivation ni un objectif.

Par ailleurs, les véritables motivations et objectifs des individus au Japon nous sont souvent opaques. En effet, comme on l'a dit, ceux-ci préfèrent souvent donner des

³ Pottier, J.-B., 2016, cité.

réponses conventionnelles (et donc intégratives). Les réponses qui risquent de faire polémique, de heurter les sensibilités ou de ne pas correspondre à ce qui est attendu ne sont en général pas produites (*honne* et *tatemae*). Bref, face à un étudiant qui semble découragé ou démotivé, il est très difficile pour l'enseignant d'en comprendre les raisons.

La répartition des difficultés des étudiants en trois chocs culturels est intéressante et elle s'accorde bien avec ces questions. Le premier choc survient quand on découvre que la culture française est différente de l'image conventionnelle qu'on s'en est faite ; le deuxième choc consiste à se heurter à ce que je pourrais appeler « le mur de la communication » ; et enfin, pour ceux qui voyagent, le troisième choc est celui de la découverte de la France réelle et, disons, de ses désagréments.

Je voudrais revenir sur le deuxième choc et sur le « mur de la communication ». Il s'agit là, je pense, d'une des questions les plus importantes en matière d'enseignement des langues au Japon. J'ai montré ailleurs⁴ qu'une des particularités du Japon, en matière de rapport aux langues étrangères, est la difficulté à voir une langue comme un outil de communication interpersonnelle. En gros, toute langue étrangère, même l'anglais, est traitée au Japon soit comme un code, soit comme un objet de prestige ou un objet décoratif. Ainsi, elle sert d'outil pour créer des tests (dans le cas de l'anglais), elle sert à exprimer des autorisations ou des interdictions conventionnelles (« No smoking », « Staff only »), ou encore elle compose des éléments visuels à la devanture des magasins par exemple. Mais, et c'est là le point le plus important, elle n'est jamais utilisée avec des interlocuteurs réels pour échanger des informations qui fassent sens. Un exemple de cette carence est que l'anglais, quand il apparaît à l'écrit dans la vie courante, n'a le plus souvent pas été corrigé par des natifs. Il n'est donc pas employé comme outil de communication mais plutôt comme représentation conventionnelle *du fait qu'il y a de l'anglais*. Cette conception tout à fait particulière de la langue étrangère

⁴ Azra, J.-L., 2016 « Les langues étrangères comme codes et comme illustrations : une explication alternative aux difficultés des Japonais à maîtriser l'anglais ou le français de base », Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles N°3 : La place de l'Autre au Japon.

a des conséquences sur les enseignants, sur les apprenants, et sur la manière dont les uns et les autres envisagent l'apprentissage. Au lycée ou à l'université par exemple, l'anglais ou le français acquièrent rarement une fonction communicative. L'approche code/prestige qui prévaut dans toute la société tend à prévaloir aussi dans le cours : le vocabulaire abordé ne correspond pas à des situations de communication orale ou écrite réalistes. Il est le plus souvent disparate et dénué d'application. De la même façon, la grammaire tend à privilégier l'exceptionnel sur l'ordinaire, bref, à s'intéresser à une langue plus prestigieuse qu'utilisable. Ce « mur de la communication » constitue à mon sens la plus grande difficulté que nous ayons à affronter dans nos enseignements. Je dirai, pour nous qui passons après l'anglais, que nous devrions utiliser une partie non négligeable de notre temps à remettre les choses en place et à réexpliquer, et réexpliquer encore, qu'une langue est un outil de communication réel destiné à être employé avec des personnes réelles. Par rapport à mes collègues, je suis plutôt isolé sur ces questions, mais je pense que le retour de la motivation chez nos étudiants ne peut que passer par une découverte de la communication réelle, et pour cela, multiplier les occasions de créer des contacts. Autrement dit, le cours doit apporter son lot de rencontres dans et à l'extérieur de la classe.

2. L'apprentissage du français au Japon : un problème linguistique ?

Le fait

En effet, comme le souligne Jean-Luc, j'ai l'impression que la motivation de beaucoup d'étudiants japonais est existentielle.

Je voulais maintenant revenir aux difficultés d'apprendre le français pour les Japonais. Celles-ci sont grandes. Cependant, j'ai constaté que la plupart des manuels sur le marché (en tout cas ceux des gros éditeurs) sont destinés à être vendus dans n'importe quel pays sans prendre en compte la langue maternelle de l'apprenant, ni la culture des interactions (que j'appelle aussi les schémas d'interactions).

Je me suis également étonné de ce que dans la plupart des manuels on fasse comme si cela allait de soi que les étudiants sachent déchiffrer le français. Alors que contrairement à l'allemand par exemple où dans la plupart des cas, toutes les lettres se prononcent. En français, il y a beaucoup de lettres qu'on ne prononce pas ou qui prêtent à confusion. Par exemple le G n'a pas la même prononciation dans "gâteau" ou dans "gymnastique", ou encore le S de "pars" ne se prononce pas alors que celui de "mars" se prononce. Je m'aperçois d'ailleurs que je n'ai jamais vu les relations phonies-graphies du français présentées dans aucun manuel.

La lecture de l'enseignant

Je ne pense pas qu'un apprenant japonais apprenne le français de la même façon qu'un Anglais ou qu'un Espagnol. Il y a, selon moi, des difficultés phonétiques, syntaxiques et morphologiques spécifiques qui doivent être prises en compte. Par exemple, un apprenant espagnol sera habitué au genre et au nombre alors qu'un apprenant japonais sera au mieux familier avec le nombre s'il a appris l'anglais.

Pour la petite anecdote, moi qui ai appris le japonais à l'université de Bordeaux 3, je n'ai pas vraiment trouvé le japonais si lointain que ça. Premièrement parce qu'en ce qui concerne la prononciation, les sons du japonais sont tous présents en français, et deuxièmement parce qu'il y a beaucoup de mots en *katakana* qui viennent de l'anglais (mais aussi du français et d'autres langues) et qui ne sont pas si différents phonétiquement (je pense à "croissant", "pizza", "tennis", etc.). De plus, il n'y a pratiquement pas de conjugaison et presque pas de grammaire. Notons par ailleurs que l'apprentissage des idéogrammes a été une dure épreuve, et je me rappelle encore des heures passées à en recopier. Pour les Japonais l'orthographe du français est tout aussi difficile.

La lecture du sociologue / didacticien

Commençons d'abord par la question des manuels de français au Japon. Il en existe en effet principalement trois types.

D'abord ceux qui sont vendus dans des librairies ordinaires pour les personnes qui veulent apprendre le français seul.

Ensuite, il y a ceux qui sont fabriqués en France pour l'international et qui sont destinés à des apprenants de tous les pays. Comme Cœlien le souligne, ceux-ci ne sont pas toujours adaptés au public japonais : progression rapide, explications complexes, situations difficiles à comprendre...

Enfin il y a les manuels conçus au Japon, souvent par des enseignants japonais et français. On peut dire que ceux-ci souffrent en général de l'excès inverse : valeur communicative presque inexistante et profondeur didactique pratiquement nulle.

Je me suis d'ailleurs trouvé dans des situations très difficiles à mes débuts au Japon, car aucun ouvrage ne convenait à mes classes. Je me sentais incapable d'enseigner aux étudiants dont j'avais la charge. C'est la raison pour laquelle j'ai conçu, avec l'aide d'autres enseignants français, une série de manuels orientés vers la communication effective dans la classe, et adaptés aux étudiants japonais⁵.

Comme le dit Cœlien, les Japonais ne ressentent pas en français les mêmes difficultés linguistiques que par exemple les Allemands ou les Italiens. On en a évoqué quelques unes :

La question de l'orthographe et des exceptions. En effet, la complexité de l'orthographe du français est une difficulté non seulement pour les Français eux-mêmes, mais bien sûr pour tous les apprenants étrangers. En fait, sur ce point, les Japonais ne sont pas tellement plus désavantagés pour écrire le français, que, disons, les Italiens. Mes étudiants japonais ne font d'ailleurs pas tellement plus de fautes d'orthographe que mes étudiants français ! La différence, comme tu l'a souligné d'ailleurs, tient dans la capacité à apprendre et à appliquer les *règles de lecture* du français. Je vais revenir un peu plus loin sur cette question.

⁵ *Conversations dans la classe*, etc. Ce sont les manuels de la série « Méthode immédiate » (Alma Éditeur). À propos du fonctionnement de la Méthode Immédiate, voir : Benoit L., 2016, « Une stratégie conversationnelle », Cahiers d'Études Interculturelles – Vivre et travailler au Japon N°2 ; Vannieuwenhuyse B., 2017, *Enseigner l'oral au Japon : un guide pratique*, Alma Éditeur.

Une construction de la phrase et un ordre des mots radicalement différent, ainsi que les particularités des langues indo-européennes : le genre, le nombre, la conjugaison et la flexion en général. On retombe là sur une explication fréquente de la difficulté des Japonais à apprendre les langues étrangères : le japonais serait radicalement différent des autres langues. Mais pour moi, cette explication ne tient pas : beaucoup de d'apprenants dont la langue de départ est radicalement différente de l'anglais ou du français (locuteurs arabes, vietnamiens, indonésiens, chinois par exemple), accèdent sans difficulté majeure à l'anglais, ou au français s'ils l'apprennent. L'explication doit donc se trouver ailleurs.

La question de la prononciation. Certes, les japonais ont une langue à cinq voyelles (contre 16 en français) de structure syllabique presque radicalement V ou CV (alors que le français présente une trentaine de formes syllabiques différentes). Mais là encore ces différences ne sont pas des obstacles pour les apprenants d'autres langues tout autant exotiques. C'est donc il y a un rapport à la langue particulier, à définir, et qui constitue l'obstacle.

En fait, mon point de vue est que le problème ne se situe pas *dans la langue* mais plutôt dans *les formes culturelles de la communication*. Ce sont celles-ci qui sont tout à fait spécifique au Japon. À ma connaissance, ces questions n'ont jamais vraiment été prises en considération.

D'abord, comme je l'ai dit à propos de la première question, il me semble que langue étrangère au Japon n'est jamais conçue comme un outil de communication interpersonnel. Celle-ci y est uniquement un code ou encore un objet de test, de décoration ou de prestige. Or, si une langue étrangère peut être cela, c'est surtout un outil qui sert à transmettre et recevoir des informations ou des opinions. Si vous ne réalisez même pas que c'est là son objectif, et que *vous ne l'utilisez pas dans ce but*, vous ne l'apprendrez jamais. C'est un peu comme d'avoir un marteau qui décore votre salon, mais dont vous ne savez pas qu'il peut servir à planter des clous.

Une autre contrainte qui tend à freiner l'apprentissage des langues par nos apprenants japonais et que pour nous autres, enseignant français en particulier,

l’enseignement et la compréhension linguistique en général se construisent selon un système « *règles et exceptions* », alors qu’au Japon, en général, l’enseignement se fait par mémorisation de formes fixes⁶ (ce qu’on appelle « apprentissage par cœur »). C’est particulièrement flagrant dans le cas de l’enseignement de la lecture à voix haute du français écrit, que Cœlien a évoquée et dont j’ai parlé plus haut. Pour nous, le français se lit en appliquant un nombre important de règles que nous avons apprises à l’école, et qui nous paraissent évidentes (« o + u » se prononce toujours « ou » par exemple). Nos apprenants japonais n’ont jamais appliqué de telles règles, y compris dans leurs études d’anglais, sans même parler de leur propre langue. Cette absence de fonctionnement par règles et exceptions est relativement générale dans la société japonaise, où les choses sont évaluées par leurs antécédents, le coup par coup, l’usage, la capacité à « lire l’atmosphère ».

Je pense que la combinaison de ces deux facteurs, plus que tout autre chose, est à l’origine de la difficulté de nos apprenants à apprendre le français et les langues étrangères en général. Si l’on reprend le point que j’ai soulevé, qui est que des apprenants de langues très exotiques arrivent à assimiler le français ou l’anglais plus facilement que les japonais, l’explication viendrait, selon moi, que ceux-ci considèrent avant tout la langue comme un outil de communication, et que donc les difficultés de la prononciation, de la grammaire, etc. sont secondaires. Celles-ci sont négligées car la langue étrangère n’est pas un simple objet qu’on évalue toujours à l’aune de ses propres références, mais un moyen de *changer de vie par la communication*. La grammaire et les difficultés de la langue suivent, ce qui n’est pas le cas chez les japonais.

Pour répondre à la question de savoir pourquoi le japonais n’est pourtant pas si difficile pour un occidental, la réponse est là aussi : celui-ci apprend le japonais *pour communiquer*, et de ce fait, l’utilise comme *outil de communication*. Certes, certains points (comme les kanji) restent intrinsèquement difficiles, mais justement, ils ne

⁶ Azra, J.-L., 2018, « Difficultés posées par le format règles/exceptions en FLE au Japon : première approche », *Études de Langue et de Littérature Françaises* 61, Université Seinan Gakuin ; et Azra, J.-L., 2018, « Enseigner des règles ou enseigner des formes ? Pour une approche par modèles du FLE au Japon » (ce volume).

constituent pas un obstacle définitif l'apprentissage de l'apprenant dont le but premier, c'est de communiquer.

3. Un problème culturel ?

Le fait

Pour rebondir sur ce que Jean-Luc disait concernant la communication, je trouve la société japonaise aussi très codifiée (surtout les interactions). Dans les grandes villes cela se comprend et cela facilite pas mal de choses.

À Tokyo tout est d'ailleurs fait pour que tout se passe sans avoir besoin de communiquer, avec des tas de panneaux ultra simplistes pour que les gens comprennent facilement les explications données dans les gares, les centres commerciaux, etc. Cela est vrai à Tokyo mais aussi dans les grandes villes comme Paris.

Cependant, j'ai remarqué trois aspects culturels au Japon, qui freinent la communication en langue étrangère :

- L'espace public ne laisse aucune place au débat.
- Le fait de devoir deviner en permanence ce que l'interlocuteur veut dire.
- Le fait de ne pas avoir à parler pour être compris.

La lecture de l'enseignant

L'espace public qui ne laisse aucune place au débat

Pour moi, l'éducation au Japon a une part de responsabilité car elle véhicule une idéologie peu commune aux Français : la soumission à l'autorité. J'ai l'impression que les Japonais apprennent plutôt à obéir avant de réfléchir. En France il y a un certain degré de soumission à l'autorité mais heureusement, grâce à l'héritage de Descartes (au moins), les gens doutent, remettent en question, essaient de comprendre les

décisions avec lesquelles ils ne sont pas d'accord. Je pense que cela aide beaucoup à développer l'esprit critique et la réflexion, en une sorte de gymnastique de l'esprit qui passe par le langage et donc la capacité à communiquer. En France, comme disait Voltaire, même si on n'est pas d'accord avec son interlocuteur on est prêt à se battre jusqu'à la mort pour qu'il ait le droit de s'exprimer (rire).

Le fait de devoir deviner en permanence ce que l'interlocuteur veut dire

Un autre point qui nuit selon moi à la communication est l'harmonisation des relations humaines héritée de Confucius, c'est le fait de ne pas dire les choses directement pour éviter de heurter son interlocuteur. Je pense que cela a quelque chose à voir avec la fameuse notion de « ura-omote ». Puisque la parole pourrait blesser l'interlocuteur alors on ne dit rien ou très peu, et on essaie de « lire l'atmosphère ».

Cependant comment comprendre si rien n'est dit ? A contrario, en France, la parole est essentielle et il faut parler si l'on veut être compris par son interlocuteur.

Le fait de ne pas avoir à parler pour être compris

Comme je l'ai dit plus haut, à Tokyo, dans pratiquement toutes les situations de la vie courante, on peut très bien se débrouiller sans avoir à communiquer. Dans le train, il suffit de s'approcher des portes pour qu'on vous libère le passage. Au restaurant, vous mettez votre monnaie dans le distributeur et vous n'avez qu'à donner un ticket à l'employé, etc. Cette automatisation, qui évite toutes interactions, ampute selon moi certains actes de parole dans la langue maternelle, qui seront pourtant indispensables en français.

La lecture du sociologue / didacticien :

Je n'avais jamais pensé à faire la relation entre soumission à l'autorité et absence de débat, mais il y en a sans doute un, en effet. L'analyse que j'avais faite dans mon livre est que l'absence de débat tenait à « l'évitement du conflit », c'est-à-dire l'évitement de toute situation gênante dans l'espace public. Mais si on compare avec

l'éducation à la française ça devient plus clair. En effet celle-ci pratique le questionnement de l'autorité (comme un sous-ensemble du cas général du questionnement des idées des autres).

Un autre aspect de cette même question est l'acceptation du « silence » comme forme de politesse, ce qui pose évidemment un certain problème dans la classe de communication. C'est un problème que Bruno Vannieuwenhuyse et moi-même avons décrit dans un article intitulé « Le choc des politesses »⁷. En gros, pour l'étudiant japonais, la politesse consiste à en dire le moins possible et surtout à préférer le silence à l'erreur, alors que pour l'enseignant français, c'est exactement le contraire : la politesse consiste à ne pas laisser s'installer la moindre seconde de silence et à s'exprimer au risque de faire des erreurs.

Les second et troisième points que tu soulèves sont liés à cette question : comme il est préférable de s'exprimer le plus succinctement possible, on apprend à deviner ce que dit l'autre. En général, ça fonctionne très bien, mais il ne faut pas croire non plus que les Japonais se comprennent « sans mots », comme on le dit parfois. Il est fréquent qu'ils ne se comprennent pas, qu'ils ne saisissent pas les instructions qui leur sont données par d'autres Japonais, ou qu'ils renoncent à se comprendre (dans le couple, par exemple). Les modes de communication français et japonais présentent tous les deux leurs qualités et leurs défauts.

Edward Hall a décrit la différence entre la communication occidentale et la communication orientale, japonaise en particulier, comme « low context » et « high context »⁸. En France par exemple, tout est exprimé de façon très détaillée et souvent redondante. Les gens donnent leur point de vue avec beaucoup de détails, avec des exemples, et ils tendent même parfois à répéter les mêmes phrases. Ce type de communication ne fait pas référence au contexte ambiant. Tout est exprimé à l'intérieur du discours. Au Japon, en revanche, la parole s'appuie sur le contexte. Il est nécessaire

⁷ Vannieuwenhuyse, B., Azra J.-L., 2016, « Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans le cours de langue », *Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles* No1 : Questions d'enseignement.

⁸ Hall, E. T., 1976, *Beyond Culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.

de comprendre celui-ci et d'y faire référence mentalement pour saisir ce qui est exprimé. Le discours seul ne se suffit pas. Par exemple, on sait que les pronoms personnels sont rarement utilisés en japonais, il faut donc faire référence non pas au texte lui-même, mais aux circonstances dans lesquelles il s'exprime pour comprendre quel est le sujet du verbe, etc. De même, on fait souvent référence de façon allusive à des circonstances en cours et il sera parfois difficile de comprendre de quoi il s'agit. Par exemple, dans le travail, un Japonais pourra dire quelque chose comme « les difficultés financières », alors qu'un employé français dira plutôt : « la réduction du budget X ou Y ». Autrement dit, il sera plus spécifique et s'appuiera moins sur le contexte.

D'une façon générale, il y a beaucoup de situations dans lesquelles les Français sont surpris de voir les Japonais « ne pas parler ». Personnellement, je suis toujours très surpris du mutisme des parents japonais. Là où les parents français parlent à leurs bébés ou à leurs jeunes enfants, les parents japonais sont souvent totalement silencieux. Cette absence de communication verbale me semble être, dès le plus jeune âge, une éducation à l'absence de communication tout court. Je suis également surpris de l'absence d'explicitation des besoins et des désirs de la vie courante. Par exemple, ce matin, une collègue m'a regardé bizarrement, comme dans l'attente de quelque chose. Ce n'est qu'après que j'ai compris qu'elle voulait savoir si j'utilisais l'ordinateur en libre-service qui se trouvait à l'autre bout de la pièce. Il va de soi que n'importe quelle Occidentale, dans la même situation, aurait demandé : « Est-ce que vous utilisez l'ordinateur ? ». C'est typiquement une situation « high context » à la Hall.

En tant qu'enseignant de langues, que pouvons-nous faire de tout ça ? Je pense que la solution consiste à prendre ces difficultés « à la racine », c'est-à-dire à travailler non seulement sur la langue, mais aussi sur la communication interpersonnelle. Par exemple, je pense qu'il est important de traiter sérieusement, comme l'a proposé Bruno Vannieuwenhuyse, ces questions de politesse, de silence, de longueur des réponses, de profondeur de l'explication...

De mon côté, j'ai proposé plusieurs pistes dans un article précédent⁹. Voici quelques propositions que j'ai mises en pratique dans mes classes :

À l'écrit, il s'agit de traiter systématiquement la langue comme un moyen d'échanger et de transmettre des informations, des idées et des opinions. Toute pratique sera systématiquement orientée vers ce but. Ainsi on renoncera aux situations artificielles, aux exercices « secs » de grammaire ou de vocabulaire, aux tests et examens basés sur la connaissance plutôt que sur la création ou l'expérience.

Par exemple, on peut créer des objets multimédias sur des thèmes qui peuvent être utile aux francophones présents dans l'université, afin que nos étudiants communiquent avec eux. On peut aussi travailler sur des modèles de correspondance (lettres, mails) sur des récits, de petits articles encyclopédiques, et des documents professionnels.

À l'oral, on suivra la même orientation. On cherchera à multiplier les occasions de montrer aux apprenants que la langue est un outil de communication, en particulier en amenant physiquement des francophones dans la classe (étudiants d'échange, collègues français, parents, etc.). Il ne s'agit pas nécessairement de mettre les étudiants en situation de parler avec ces visiteurs, mais tout simplement de montrer que l'enseignant n'est pas le seul représentant de la langue qu'il enseigne, mais que d'autres personnes utilisent cette langue, communiquent et s'expriment dans cette langue de la même façon que les apprenants s'expriment dans la leur. Autrement dit, il s'agit bien de s'opposer au sentiment selon lequel la langue étrangère est un code, pour développer celui selon lequel sa réalité est celle d'une communication entre personnes.

Ces progrès, s'ils sont réels, pourraient être dus au passage d'une image de la langue comme code à une image de la langue comme outil communicatif. Se retrouver en face de personnes réelles, qui agissent naturellement dans la classe, qui n'ont ni la rigidité ni l'autorité du professeur, c'est pour l'étudiant découvrir que la langue n'est pas seulement un objet de test, un objet de prestige ou toute autre chose qu'une langue.

⁹ Azra J.-L., 2017, « La notion de langue étrangère au Japon et ses conséquences pour l'enseignement en classe de langue », *Études de Langue et de Littérature Françaises* 60, Université Seinan Gakuin.

D'un seul coup, l'étudiant découvre qu'en apprenant la langue, il devient porteur d'une forme de réalité culturelle et humaine.

Une autre solution consiste à envoyer les apprenants vers les francophones. Ainsi, dans certaines de mes classes de troisième et quatrième années, les étudiants font de petites enquêtes qui les obligent à entrer en correspondance ou à se déplacer pour aller rencontrer des francophones qu'ils connaissent ou que certains de leurs amis leur auront présentés. L'effet, je suppose, est le même que dans les situations précédentes : à savoir découvrir que la langue est le fait de personnes réelles avec leurs opinions, leurs idées, leur culture, etc.

Bref, face aux problèmes bien réels que Cœlien soulève, ma proposition est de « bousculer » gentiment la conception de l'apprenant, pour lui montrer que (1) la langue étrangère est un outil de communication, et (2) que cette communication fonctionne différemment de la communication à la japonaise (principalement, elle tend à être plus explicite et à moins s'appuyer sur le contexte).

Je remercie chaleureusement Cœlien Plain de s'être prêté à ce dialogue et d'avoir joué le jeu difficile d'une communication par correspondance. J'espère que nous aurons l'occasion dans l'avenir de poursuivre ce travail. Je pense aussi que ces échanges peuvent être matière à réflexion pour celles et ceux qui enseignent le français au Japon, que ce soit en école de langues, en lycée ou en université. J'espère que nos lecteurs nous feront quelques retours et critiques.

Enseigner des règles ou enseigner des formes ?

Pour une approche par modèles en FLE au Japon

Jean-Luc Azra, Seinan Gakuin

Ce travail se situe dans le cadre de l’enseignement du FLE au Japon. On peut le présenter comme une note de recherche. C’est en fait un ensemble de notes rassemblées, ce qui explique son caractère décousu. Il prolonge une série de petits articles tournant autour de la différence entre formats par modèles et méthodes traditionnelles par règles¹⁰. En effet, quand on enseigne un point de grammaire (tel que le pluriel des noms, la place de l’adjectif ou encore le passé composé), on fait souvent appel à des règles plus ou moins complexes, assorties de leurs exceptions. Or, il apparaît que ces règles sont le plus souvent imprécises, voire fausses ; de plus, même quand elles sont justes, il n’est pas sûr que nos étudiants les comprennent, les retiennent et les appliquent. Ce travail ne le démontre que partiellement, mais il est probable que l’enseignement par modèles est plus adapté aux étudiants japonais que les enseignements traditionnels par règles et exceptions.

Je poserai ici les questions suivantes :

¹⁰ Voir références dans : Azra, 2018, « Difficultés posées par le format règle/exception en FLE au Japon : première approche », *Études de Langue et de Littérature Françaises* 61, Université Seinan Gakuin.

- Quelles sont les caractéristiques d'un enseignement par règles/exceptions, et en quoi s'oppose-t-il à un enseignement par modèles¹¹ ?
- Comment se fait l'enseignement des formes complexes de la grammaire ou encore de la relation sons/graphies dans le cadre du FLE au Japon ? Est-ce un enseignement par règles/exceptions ou par modèles ?
- L'enseignement par règles/exceptions pose-t-il un problème en FLE, en tout cas en ce qui concerne nos étudiants japonais ?
- Nos étudiants japonais ont-ils un mode de raisonnement qui se rapproche plus de l'enseignement par modèles ou de l'approche par règles/exceptions ?
- Peut-on imaginer des méthodes alternatives qui présentent les avantages de la méthode par règles et de la méthode par modèles, mais permettent d'en éviter les écueils ?

À ces questions, ce travail apporte, au moins partiellement, les réponses suivantes :

- L'enseignement par la méthode règles/exceptions est largement répandu en FLE au Japon mais est sans doute relativement inefficace.
- Dans le cadre du FLE au Japon, l'enseignement des formes complexes de la grammaire ou encore de la relation sons/graphies est fondamentalement un enseignement par règles/exceptions. Cependant, il est souvent très imprécis. Il n'est pas non plus systématisé et organisé.
- L'enseignement par règles/exceptions pose un problème en FLE, en tout cas en ce qui concerne nos étudiants japonais. On le verra à travers la question sons/graphies et à travers des productions écrites d'étudiants.
- Enfin, à travers une tentative de leçon, je vais essayer de proposer une méthode

¹¹ En ce qui concerne la terminologie, on peut sans doute exprimer l'opposition **règles vs. modèles** de différentes façons. Par exemple : méthode traditionnelle vs. méthode alternative ; méthode analytique vs. méthode globale ; enseignement par règles/exceptions vs. enseignement par modèles (ou par formes, ou par formes fixes, ou par formes supplétives).

qui cumule les avantages de la méthode par règles et ceux de la méthode par modèles.

L'objectif de ce petit travail, comme la plupart de ceux que j'ai menés ces vingt dernières années, n'est pas de confirmer ou d'infirmer des approches disponibles sur le marché mais de proposer des résultats pratiques qui puissent être mis en place et testés dans les classes. Plus précisément, il s'agira ici de montrer qu'il existe un décalage entre les enseignants français et leurs apprenants japonais quant à la perception de la langue enseignée ; et, si possible, de proposer des solutions didactiques visant à réduire ce décalage.

1. Approche du problème

Certains enseignants français ont l'intuition d'un hiatus entre leurs attentes et les réactions des étudiants, mais souvent ils ne peuvent pas mettre le doigt sur les causes de ce hiatus. Par exemple, une stagiaire française qui a assisté à mes cours de conversation m'a dit : « Vos étudiants parviennent à retenir des mots ou des phrases toutes faites mais on dirait qu'ils ne savent pas les assembler pour composer des phrases différentes¹² ». Autrement dit, cette stagiaire a bien repéré que dans certains cas au moins, les étudiants ont des difficultés à appliquer des règles de composition / recomposition. Ces règles concernent la structure des phrases, la capacité de lire à voix haute, la prononciation, les relations de langue à langue, la morphologie, la syntaxe, et en ultime instance la communication. Voici quelques exemples de telles règles :

1. « Pour former la négation, mettre *ne* devant le verbe et *pas* après le verbe ».
2. « Si le verbe commence par une voyelle, remplacer *ne* par *n apostrophe* (=*n'*) ».
3. « En utilisant le vocabulaire de la leçon, composez une petite conversation

¹² Voir aussi : Takagaki Yumi, 2000, « Des phrases, mais pas de communication. Le problème de l'organisation textuelle chez les non Occidentaux : le cas des Japonais ». Dialogues et Cultures, 2000.

sur le modèle *Est-ce que vous faites (du/de la) (basket, etc) ?* ».

Ces règles peuvent être exprimées comme ci-dessus sous forme verbale, ou comme ci-dessous avec un formalisme symbolique¹³ :

$$1. \text{ Neg}(A [V] B) C \rightarrow A ne[V] pas C$$

$$2. ne \rightarrow n' / \#V$$

$$3. \emptyset \rightarrow \begin{array}{l} \text{(est-ce que)} \\ \text{(oui,) je fais} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{vous faites} \\ \text{tu fais} \\ \text{(oui,) je fais} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{du} \\ \text{de la} \\ \text{de l'} \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} \text{masc.} \\ \text{fém.} \\ \#V \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} \text{sport} \\ \text{activité} \\ \text{instrument} \end{array} \right\} \right\}$$

S'il s'avère que les étudiants ont des difficultés à appliquer de telles règles de composition/recomposition, qu'elles soient formulées verbalement ou formellement, cette carence a certainement plusieurs conséquences :

- l'apprentissage d'une langue étrangère devient difficile. En effet, de telles recompositions caractérisent le langage humain. Elles sont universelles (elles apparaissent dans toutes les langues) et elles sont indispensables (il serait impossible de n'y avoir aucun recours).
- on peut alors imaginer deux orientations didactiques antagonistes : se focaliser sur les règles, insister sur leur usage, et faire en sorte que les étudiants finissent par les acquérir ; ou au contraire les ignorer complètement et travailler presque exclusivement sur des phrases toutes faites. Dans ce dernier cas les recompositions seront en fait traitées une à une, comme s'il s'agissait de phrases

¹³ J'utilise ici une version simplifiée du formalisme générativiste (Chomsky, Noam, et Halle, Morris, 1968, *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row). On va voir plus loin (section 4) que les outils pédagogiques destinés à enseigner le français aux étudiants japonais utilisent des formalismes plus simples mais similaires, et aussi moins cohérents. Ici, mon utilisation de règles de type générativiste a pour but *d'exprimer graphiquement la complexité ou la simplicité d'une règle*.

différentes¹⁴.

La même jeune enseignante remarquait aussi que les étudiants japonais n'établissaient pas spontanément de rapport entre les mots de l'anglais et ceux du français qui leur ressemblent (disons par exemple *study* et *étudier*) alors que de tels rapprochements lui paraissaient évidents. Or il se trouve que la capacité à repérer ces cognats dépend également de la capacité à gérer des règles de recomposition. Repérer les cognats *étudier/study*, *école/school* ou *étudiant/student* exige de créer mentalement des règles ordonnées telles que les suivantes :

(ABCD correspondent à des lettres de l'alphabet et non à des sons)

Règles	Traduction verbale
fçs (A) → ang (A)	En principe, une lettre en français correspond à la même lettre en anglais.
fçs (ABCD#) → ang (A'B'C'D'#)	Mais certaines lettres de la finale ne sont qu'approximativement les mêmes (par exemple <i>dier#</i> renvoie à <i>dy#</i>)
fçs (é) → ang (s) / #_C	Au é initial pré-consonantique du français correspond s en anglais.

Quand on ne dispose pas de la capacité de construire spontanément des règles de recomposition, deux mots qui ne diffèrent ne serait-ce que par une seule lettre sont tout simplement supplétifs. Par exemple, j'ai constaté que très peu de nos étudiants, quand ils voient pour la première fois le mot français « tourisme », induisent qu'il est l'équivalent de l'anglais « tourism ». Les mots même similaires ne sont pas mis en relation.

Les mêmes remarques sont valides pour toutes les correspondances, qu'elles soient

¹⁴ Autrement dit comme des formes supplétives (Voir : Meyer, Paul Georg et al., 2005, *Synchronic English Linguistics – An introduction*, Narr Studienbücher, p. 118). Voir aussi le traitement supplétif possible des adjectifs dans Bonami, Olivier et Boyé, Gilles, 2005, « Construire le paradigme d'un adjectif » Recherches linguistiques de Vincennes 34 (en ligne).

par exemple :

- étymologiques (latin → français),
- langue à langue (kanji / hanzi / hanja ; français / italien / espagnol)
- flexionnelles (conjugaisons ; genre et nombre...)
- structurelles (composition de phrases, etc.)

Ce à quoi s'ajoutent des problèmes supplémentaires :

De très nombreuses règles de recomposition sont en fait extrêmement complexes. Ceux d'entre nous qui ont connu la phonologie générative chomskyenne se souviennent du livre de François Dell, qui développait en deux-cent pages la règle générative de prononciation / élision du [ə] français¹⁵.

Sans même aller jusque là, le pluriel des noms et des adjectifs du français en fournit un exemple parlant. La règle basée sur les formes graphiques, qui consiste simplement à savoir si le pluriel est *s*, *x* ou zéro, comprend une règle de base, sept sous-règles d'exceptions, et trois sous-sous-règles d'*exceptions parmi les exceptions* avec des listes supplétives¹⁶ ! De plus, il faudrait tenir compte des problèmes liés au pluriel des adjectifs antéposés (par exemple *bel ami* / *beaux amis*), ou aux questions de prononciation (liaisons).

Le fait de connaître une règle de recomposition ne signifie pas pour autant qu'on sache l'appliquer ou qu'on puisse la retenir à long terme. Ceci est vrai pour les règles complexes mais aussi pour les règles simples, voire très simple. On va voir plus loin que la règle de base de l'élision, qui est sans doute une des règles les plus simples du français¹⁷, n'est pas assimilée par nos étudiants japonais.

¹⁵ François Dell (1973/1985) *Les règles et les sons – introduction à la phonologie générative*, Hermann.

¹⁶ Voir par exemple Reverso.net, « Pluriel des noms et des adjectifs ».

¹⁷ La règle de base de l'élision peut être formalisée comme : #Ce# → #C'#/ _ #V, ou verbalement comme « Dans les mots composés graphiquement d'une consonne suivie de *e*, ce *e* et l'espace qui le suit sont remplacés par une apostrophe si le mot suivant commence par une voyelle ». En réalité la règle complète est un peu plus complexe : il faut tenir compte des deux consonnes

Enfin, la plupart des règles que nous enseignons sont fausses ! Ce problème est sans rapport avec les capacités particulières des étudiants japonais, mais il contribue certainement à leurs difficultés. Même si ça nous est difficile à admettre, *aucune* règle de grammaire, de correspondance, de composition, de lecture, bref, aucune règle que nous formulons sur la langue ne rend correctement compte de la réalité de la langue. D'abord, parce que nous exprimons nos règles sous forme de phrases, approximatives et sans formalisme (on s'en rend d'ailleurs compte dès qu'on tente de représenter les règles de façon formelle, comme dans ces pages). Ensuite, parce que la langue est variable (elle n'est pas la même suivant les circonstances ou d'un individu à l'autre, y compris en ce qui concerne la langue standard). Enfin, parce la réalité de la langue est d'une complexité qui échappe même aux grammairiens, sans parler des enseignants ordinaires. Pour s'en convaincre, prenons trois exemples :

- La règle du pluriel, comme on l'a vu plus haut, est le plus souvent décrite de façon sommaire. Par exemple, très peu de manuels de français prennent en compte le cas des adjectifs antéposés + formes secondes : *nouvel / nouveau* ; *vieil / vieux*, etc. (à vrai dire, un seul). Par ailleurs, les questions de *pronunciation* liées au pluriel (liaisons en particulier) sont oubliées¹⁸.
- La règle de la négation est souvent exprimée aux étudiants comme « il faut mettre

graphiques de *que* et des formes *la, si, jusque, lorsque, presque*, etc. Le problème le plus épique est celui des mots commençant par *h*, avec sa liste d'exceptions **que l'on ne peut traiter que de façon supplétive**. Néanmoins, notons que la règle de base couvre la très grande part des cas d'élation et qu'elle est très simple – et pourtant, comme on va le voir, elle n'est que rarement appliquée par nos étudiants.

¹⁸ Voici la façon dont un(e) enseignant(e) décrit dans un post Facebook la règle d'antéposition de l'adjectif : « Dans la plupart des cas, l'adjectif épithète se place après le nom sauf dans les cas suivants (énumérer quelques cas [sic]) + Attention, certains adjectifs épithètes peuvent se mettre avant et après le nom mais cela change le sens (donner des exemples [sic]). Ou bien pensez-vous qu'il est nécessaire de nommer tous les cas où l'adjectif se place après ? C'est vraiment une démarche de simplification pour des apprenants de niveau B1. » (Facebook, groupe FLE, mars 2018). On voit que pour cet(te) enseignant(e), les choses sont « simples ». Elles ont une forme de base et des exceptions. Les exceptions sont traitées de façon supplétive, comme une liste d'ailleurs laissée dans le flou.

ne devant le verbe et *pas* après ». Les étudiants buttent alors sur des formes courantes : l’absence de *ne* à l’oral, l’élision de *ne*, la place de *ne* (« *Je ne mange pas* » vs « *Je n’ai pas mangé* » vs. « *Ne pas manger* »), les formes *ne plus*, *ne jamais*, *ne rien*, *personne ne*, *aucun... ne*, etc. (qui ne contiennent pas *pas*).

- La règle du remplacement de *n* par *m* est généralement exprimée de la façon suivante : « Dans *in*, *ein*, *ain*, etc. on remplace *n* par *m* devant *p*, *b*, *m* » ou encore « *in*, *ein*, *ain*, etc. s’écrivent *im*, *eim*, *aim* quand elles sont devant *p*, *b*, *m* ». En fait, cette règle n’est valable que pour *in* et *un* (cf. *humble*). Il n’existe aucun mot avec *eim* ou *aim* devant *p*, *b*, *m* (sauf dans le cas *#re+imp*, qui est différent). Par ailleurs, l’existence de finales en *m* (*thym*, *parfum*, *faim*, *daim...*) entre en contradiction avec la seconde formulation ci-dessus (*faim* ne s’écrit pas avec *m* parce que devant *p*, *b* ou *m*).

2. Usage de la règle dans l’enseignement

Le format *règles/exceptions* est connu des enseignants français par leur propre expérience d’élève, car c’est le format à travers lequel ils ont le plus souvent appris la lecture, l’orthographe, les langues étrangères, et souvent aussi les bases de la physique, de l’économie et d’autres matières.

Voici un autre exemple de *règle/exceptions*, formulé en langage ordinaire :

« **La lettre *e* se prononce *é* devant deux *s* (par exemple dans *intéressant*, *essayer*, *impression*, *message*), mais il y a des exceptions (par exemple *resserrer*, *ressentir*, *ressource...*)** ».

Les locuteurs/scripteurs ont sans doute l’impression que les formes *règles/exceptions* sont, le plus souvent, assez simples : on les exprime en général en une seule phrase, telle que :

« **En français, le pluriel se forme en ajoutant un *s* à la fin du mot** ».

C’est aussi souvent le type de formulation que l’enseignant produit à l’intention des étudiants. Cependant, ces formulations sont le plus souvent défectives, pour dire le moins. Dans la règle ci-dessus, on ne précise pas à quel mot il faut ajouter un *s*, on ne

dit pas qu'il s'agit d'une règle de réécriture et non d'une règle de prononciation ; surtout, on ne précise pas qu'il y a de multiples exceptions et exceptions aux exceptions.

Ainsi, la règle telle qu'on l'apprend en classe ne saurait suffire. Pourtant, l'enseignant écrit en principe sans faire de fautes. La formulation défective qu'il propose lui paraît suffisante parce qu'il a, inconsciemment sans doute, construit en plus des règles scolaires ses propres formes supplétives et ses propres règles internes.

De telles simplifications se trouvent aussi dans les manuels édités au Japon. Voici un exemple de règle pour la formation des adjectifs féminins :

形容詞の女性形の例外 原則 男性形+e cf) petit → petite (*La forêt, ASAHI*).

D'une part, la règle ne précise pas qu'il s'agit d'écrit et non d'oral. De plus, elle ne tient pas compte des cas particuliers et des exceptions. Elle risque d'entraîner des confusions (cf. *célibataire*, *belge*, *rouge*, *heureux/heureuse*, *coréen/ne*, *premier/première*, *beau/belle*, etc.).

Le format *règles/exceptions*, indépendamment de sa valeur didactique, peut être utilisé comme un *formalisme*, au sens générativiste du terme, c'est-à-dire un outil descriptif. Cependant, on peut se demander dans quelle mesure il permet réellement d'appréhender la langue. Dans les deux cas précédents,

« La lettre *e* se prononce *é* devant deux *s* »

et « L'adjectif féminin se forme en ajoutant un *e* au masculin »

la règle a deux qualités principales qu'il faut bien noter :

(1) même si les exceptions sont nombreuses et dispersées, **la règle rend compte du cas général largement majoritaire** (autrement dit, les formes exprimées par la règle de base sont plus nombreuses que les exceptions) ;

(2) mais aussi et surtout, la règle est particulièrement **facile à exprimer** (« Si vous voyez deux *s*... » ; « Ajouter un *e* pour faire le féminin... » ; « Mettez un *s* au pluriel... »).

Or, ce n'est que si la règle présente ces deux qualités qu'elle est enseignée. Quand

les cas exprimés par la règle de base sont moins nombreux que les exceptions, quand les exceptions ne peuvent pas être exprimées de façon claire, quand l'enseignant lui-même ne connaît pas bien la règle, la règle est tout simplement négligée.

Un des cas les plus flagrants de ce problème est celui de la liaison. J'ai montré que bien que la liaison soit massivement présente dans la langue, elle n'est pas enseignée dans les manuels, ou de façon particulièrement défective¹⁹. Typiquement, les règles de liaison données dans la littérature didactique sont erronées, et les enseignants eux-mêmes ne savent pas énoncer une règle de base claire accompagnée d'exceptions identifiables. Il en découle que la liaison est presque systématiquement enseignée de façon supplétive. On présente simplement les formes telles qu'elles apparaissent dans la langue, sans chercher à les ramener à des règles. Par exemple, la forme « *des amis* » est enseignée comme (1) plutôt que comme (2) :

(1) des amis → [dezami] (ce qui s'écrit *des amis* se prononce [dezami]).

(2) le s final d'un article pluriel se prononce [z] quand le mot suivant commence par une voyelle.

Notons que quand d'aventure l'enseignant enseigne (2), l'étudiant ordinaire ne peut pas vraiment l'analyser et l'appliquer. Celui-ci va alors se contenter de la forme supplétive (1), qui dit que « ce qui s'écrit *des amis* se prononce [dezami] »²⁰.

À présent, on peut se demander comment sont traitées les exceptions. Comme on l'a dit précédemment, même si l'enseignant s'appuie dans son cours sur une règle de base, il néglige souvent les exceptions (que ce soit par souci de simplification, par oubli,

¹⁹ Azra, J.-L., 2015, « Enseigner ou non une composante de la langue : l'exemple de la liaison » *Études de Langue et de Littérature Françaises*, Université Seinan Gakuin 58.

²⁰ Notons que la règle 2, à elle seule, ne saurait évidemment couvrir la question de la liaison, même réduite au champ didactique. Pour se faire une idée de la complexité du problème de la liaison, voir : Sauzet, P., 2004, « La singularité phonologique du français », *Langue française* 141 (1) ; Côté, M.-H., 2005, « Le statut lexical des consonnes de liaison », *Langages*, 158(2) ; Durand, J. et al., 2011, « Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? », *Langue française* 169, no. 1 (tous en ligne). Ce qui est important, c'est qu'il n'existe pas une seule règle de liaison qui soit juste, ne serait-ce qu'en raison de la variation sociale, régionale ou individuelle du phénomène.

ou encore par ignorance). Le cas du *s* final en fournit une illustration. La règle de base, fort simple, est qu'on ne prononce pas le *s* final d'un mot (par exemple : *amis, je finis, dans, après, trois, mois, jus de fruit, temps...*). Pourtant, cette règle se heurte aux cas de liaison (par exemple : *dans un an, trois étudiants, de temps en temps...*). Notons aussi que les mots dont le *s* final est prononcé (*mars, fils, ours, autobus, tennis, cosmos...*) constituent un corpus d'exceptions dont nous n'imaginons pas vraiment le volume²¹. On ne voit pas bien comment les enseigner et comment les acquérir autrement que de façon supplétive (par exemple : « Le mot *mars* se prononce [mars], en prononçant le *s* de la fin »).

En conclusion, on peut dire, pour différentes raisons, que le format *règles/exceptions* manque d'efficacité :

- il existe relativement peu de correspondances sons-graphies, ni de contenus phonologiques, morphologiques ou syntaxiques qui peuvent réellement être ramenés à une règle et à quelque exceptions (cf. la prononciation de *e*).
- Dans de nombreux cas, la réalité de la langue est beaucoup trop complexe pour être réduite à une règle de base et à des exceptions claires (cf. la liaison).
- L'une des conséquences de cette complexité est que les enseignants eux-mêmes n'ont pas toujours une connaissance claire du fonctionnement de la langue; en particulier, s'ils ont en tête certaines règles de base, ils ignorent souvent la plus grande part des exceptions (cf. le *s* final).
- Comme on l'a également noté, les contenus ne sont enseignés sous forme *règles/exceptions* que s'ils peuvent être formulés sous forme d'une règle de base facile à énoncer. Quand la règle est complexe et intriquée, elle tend à être négligée et les contenus, aussi massifs soient-ils dans la langue, finissent par être enseignés de façon supplétive (c'est le cas de la liaison, de l'enchaînement, de la prononciation des consonnes finales, de la variation, entre autres).
- Enfin, si sur le plan didactique il peut sembler profitable d'expliquer certains

²¹ Il y a environ 400 mots lexicaux dont le *s* final est prononcé. Voir : « Mots dont le "s" final se prononce ? » dans la page languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=8143.

contenus sous forme de règles simples, il n'est pas certain que ces règles fassent sens auprès des étudiants, en particulier si leur culture pédagogique n'a pas consisté en un apprentissage par règles (comme c'est le cas des étudiants japonais).

3. Deux échecs pédagogiques associés à la question de l'enseignement par règles

Bruno Vannieuwenhuse, enseignant de FLE au Japon depuis vingt ans, exprime dans son livre *Enseigner l'oral au Japon*²² la difficulté à enseigner par règles. Il propose de travailler sur des points précis, dans le cadre de conversations :

« Je me souviens, au tout début de ma carrière, d'un cours où j'avais enseigné à mes étudiants les pronoms *y* et *en*. C'était dans une école de langues. J'avais un petit groupe d'élèves très motivés et assez bons, (ils avaient tous plus de 5 ans de français). J'avais pris beaucoup de temps, plus d'une heure et demi, pour leur expliquer l'emploi de ces pronoms [...]. J'avais l'impression d'avoir été très clair et de m'être fait bien comprendre. Pour m'en assurer, je leur avais donné, à la fin du cours, un petit exercice d'écriture très simple. Et... j'ai été sidéré. Pas un étudiant n'avait compris comment utiliser ces pronoms. Tout était faux dans les phrases qu'ils essayaient de construire [...]. Mon erreur avait été de présenter en même temps tous les cas d'utilisation de ces pronoms. Sans en avoir conscience, j'avais adopté la démarche traditionnelle, dans laquelle la grammaire est expliquée pour pouvoir comprendre des textes écrits. [...] Si vous voulez que quelqu'un puisse les utiliser correctement, il faut les présenter et les faire pratiquer petit à petit, en restreignant considérablement le champ : par exemple, pour faire travailler le pronom "y", on pourra choisir la situation où il fait référence à une destination (aller à Paris = *y* aller), faire pratiquer un seul temps (par exemple le passé composé) et avec quelques personnes (je, tu, vous, éventuellement il/elle mais cela fait déjà trop). Si vous parvenez à faire pratiquer ce point de grammaire dans le contexte de

²² Vannieuwenhuse, Bruno, 2017, *Enseigner l'oral au Japon*, Alma Éditeur, Japon.

conversations qui ont du sens, en préparant le terrain par des activités qui entraînent les étudiants sous différents angles, vous pouvez obtenir de vrais résultats. [...] Cela paraîtrait évident si l'on parlait de l'apprentissage d'un instrument de musique. Apprendre à déchiffrer une partition n'aide pas à apprendre à jouer. Il va falloir faire des gammes puis travailler des morceaux simples d'abord, de plus en plus sophistiqués ensuite. Le morceau de musique est une bonne métaphore pour la conversation : il représente le sens en contexte. »

En ce qui me concerne, mon intérêt pour ces problèmes est également né d'un *échec pédagogique* : pendant plusieurs semestres, j'ai choisi d'enseigner à mes étudiants japonais de français la prononciation par la lecture à voix haute en utilisant les stratégies de la méthode de lecture analytique, tel qu'on les utilisait en France dans les CP avant l'avènement de la méthode globale. Rappelons que la méthode analytique consiste à découper les mots en syllabes et à leur appliquer des règles explicites (règles de correspondance son/graphie et règles de position principalement). Voici une leçon du livre de CP « Daniel et Valérie » (1964)²³, dans lequel j'ai appris à lire, que j'ai utilisé dans des CP quand j'étais instituteur, et grâce auquel j'ai enseigné la lecture à mes enfants. Dans la leçon illustrée ici, pour présenter aux élèves la graphie *eu/œu* et sa correspondante sonore [ø], on part de la découpe syllabique du mot *heureux* et on travaille ensuite sur des mots qui contiennent le même son / la même graphie, puis sur des phrases et des textes qui contiennent ces mots.

Dans la leçon qui suit, la méthode ne semble pas impliquer de règles. Pourtant, elle contient (au moins) les règles implicites suivantes :

$$1. \quad heu \rightarrow [\emptyset] \quad reu \rightarrow [R\emptyset]$$

$$2. \quad \left\{ \begin{array}{c} (C)Ceu \\ Cœu \end{array} \right\} \rightarrow [C\emptyset]$$

²³ Houbain L. et Vincent R., 1964, *Daniel et Valérie*, Nathan.

- $$3. \quad \left\{ \begin{array}{c} x \\ d \\ fs \end{array} \right\} \rightarrow [0] / _ \#$$
- $$4. \quad \left\{ \begin{array}{c} (C)euC \\ (C)\alpha euC \end{array} \right\} \rightarrow [(C)\alpha eC] \quad (\text{cf. } \textit{neuve}, \textit{\oeuf})$$



32 Daniel et Valérie sont heureux.

daniel et valérie sont heureux.

heureux	heu	heu	eu	eu
	reu	reu		

eu un jeu - du feu - des cheveux -
bleu - un peu - jeudi - deux - un
creux - malheureux

œ œu un nœud - des œufs

62

- Il pleut! Daniel et Valérie sont restés chez eux. Ils sont heureux tous les deux. Valérie a mis une belle robe neuve. Elle a un nœud dans ses cheveux. Daniel a pris le jeu de dominos dans le tiroir du buffet. Il l'a étalé sur la table de la cuisine, à côté du feu.
- Double-deux ? du trois ? du quatre ?
— Je ne trouve pas de quatre, dit Valérie.
— Tu as perdu, crie Daniel. Ils rient aux éclats tous les deux. Ils sont heureux.

DICTÉE :

1. jeudi, un cheveu, le feu, un œuf, un bœuf.

2. valérie a un nœud dans les cheveux. daniel est heureux.



63

Cette approche (dite par *correspondances sons-graphies*) est particulièrement efficace auprès des enfants, natifs et non. Elle continue à faire partie de la pratique de l'apprentissage de la lecture en France²⁴.

Voici maintenant une leçon du matériel pédagogique que j'ai créé à l'intention de mes étudiants de première année d'université²⁵.

²⁴ Voir par exemple [imagier-e-ricot-26-6-2015](#), basé sur des règles et des correspondances phonèmes-graphèmes.

²⁵ Ce manuel devait s'appeler à terme *Prononciation – Lecture – Vocabulaire*.

16a in, ain, ein / un

Graphies



Mots spéciaux

Syllabes

vingt-cinq	1. vin fin tin min
même	2. main pain bain
intéressant	3. pein plein cein
incroyable	4. im- sim- grim-
impossible	5. un lun fum

Mots

le temple de Kiyomizu	1. le=main — le=jardin — un=cousin — un=cousin
lundi	2. un=imper — un=imbre — sim=ple — grimper
un artiste	3. maintenant — demain — la=main — le=bain
le e-mail	4. plein — la=peinture — la=ceinture
	5. un=lundi — du=parfum

Lisez les règles. Faites les exercices d'application. Apprenez les règles par cœur.

Comment se prononce le son de cette leçon ?

1. このレッスンで習う音の発音記号は、因であります。この音を発音するためには「[ɛ]」と発音すればよい。発音するとき、カクカナの[ɛɪ]を発音するように、口を横に伸ばそう。

例 du vin [vɛ], du pain [pɛ], du raisin [zɛ]

2. 今までのレッスンで、フランス語の三つの鼻音を[ɛ], [ɛɪ], [ɛ̃]を学んだ。

例 ils vont [vɛ], le vent [pɛ], le vin [vɛ̃]

intéressant, important, information

ルール① Règle 2. Comment s'écrit le son [ɛ] ?

(例) 音をどのように書くのでしょうか？

1. [ɛ]という音は、たいてい l'irlandais [ɛɪ]のいずれかで表されます。

例 du matin, demain, plein.

* fairm という単語は [ɛɪ]で書き表されるので、注意！

2. [ɛ] と [ɛɪ]の音では、[ɛ]は [ɛɪ]と書き表される。

例 un timbre, c'est simple.

3. 以前は、[ɛ̃]という別の音があり、[ɛɪ], [ɛ̃]と [ɛ]は、同じ発音で書き表されていた。現在は、[ɛ]と [ɛ̃]は、同じ発音で発音されている。

例 un, lundi, du parfum, du thym.

Marie invitée chez Rié 16a

Si vous avez bien étudié les leçons précédentes, vous devez pouvoir lire le texte et le vocabulaire à voix haute, avec la bonne prononciation !

今までのレッスンで習ったホールを待って、以下の文と連絡を正しく発音で読みましょう。

Lecture

Vocabulaire

Texte	Vocabulaire
1. Le 25 janvier, Chez Makoto	1. maintenant
2. Comme tu sais, maintenant je suis à Kyoto chez Rié qui m'a invitée chez elle pour les vacances. Rié habite une villa mais on japonaise avec un petit jardin.	2. le matin
3. Il fait très froid. Même dans la maison, j'ai froid aux pieds et aux mains.	3. demain
Dans la salle de bain, c'est intéressant. Et le lavabo est très beau que de l'eau froide ! C'est incroyable !	4. à demain
4. Ici il y a des tatamis partout, même au restaurant. Il faut manger assis sur un coussin. Ça me fait mal aux reins.	5. après-demain
Au restaurant, Rié et moi avons bu beaucoup, et il m'a fait boire aussi : je venais était toujours	6. inviter
5. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25.	8. grimper
7. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25.	11. un coussin
10. le lave-linge	12. un magasin
11. un matin	13. une ceinture
12. un matin	14. un imper
13. un matin	15. un imperméable
14. un matin	16. un(e) coussin(e)
15. un matin	17. la peinture
16. un matin	18. un serviette
17. un matin	19. un chemin
18. un matin	20. un timbre
19. un matin	21. un singe
20. un matin	22. un lapis
21. un matin	23. un lapis
22. un matin	24. fin
23. un matin	25. simple

Bien que les contenus en soient adaptés aux jeunes adultes, la structure de la leçon est sensiblement la même que dans « Daniel et Valérie » : présentation des graphies et de leur prononciation, syllabation, mots, phrases et textes. Les règles, toutefois, sont formulées de façon explicite et des exercices permettent de vérifier leur application. Ici, en bas à droite de la première page, un exercice renvoie aux différentes graphies du son [ɛ] et à la capacité de distinguer ces graphies des graphies des autres nasales. Un autre exercice (juste au-dessus) renvoie à la règle d'utilisation de n ou de m dans les graphies des nasales. Dans la page, ces règles (parmi plusieurs autres) sont exprimées sous forme de phrases. Si on les représente dans le format générativiste²⁶, on voit qu'elles sont très simples, mais qu'elles exigent pourtant de l'apprenant qu'il sache traiter plusieurs mécanismes successivement ou en parallèle :

²⁶ Dans les pages du manuel, les règles n'étaient évidemment pas présentées de façon générativiste, mais sous forme semi-verbale telles que « En fin de mot, <e> → [ɛ] », avec des exercices correspondants.

$$[\tilde{\epsilon}] \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} iN \\ ein \\ ain \\ aim\# \\ ym\# \\ uN \end{array} \right\}$$

$$N \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} n / (V)V_- \\ m / (V)V_- \quad \left\{ \begin{array}{c} p \\ b \\ m \end{array} \right\} \end{array} \right\}$$

Un autre exemple frappant et celui des finales en [e/ə] de type *parler, parlez, parlé(e)(s)* vs. *parle(s), parlent*, que les étudiants persistent à confondre. Si on observe la règle dans le format génératif, on constate pourtant sa grande simplicité²⁷ :

$$1. \left\{ \begin{array}{c} er\# \\ ez\# \\ \acute{e}(e)(s)\# \\ \#Ces\# \end{array} \right\} \rightarrow [e]_{\text{fort}} \quad 2. \left\{ \begin{array}{c} e(s)\# \\ \{V ent\# \} \end{array} \right\} \rightarrow [\theta]_{\text{faible}}$$

Après plusieurs semestres, j'ai renoncé à cette approche, qui n'a pas trouvé auprès des étudiants le succès que j'espérais. Ceux-ci ne semblaient pas comprendre comprendre les règles et ne parvenaient pas à appliquer même les plus simples d'entre elles dans les exercices correspondants. Par exemple, les exercices ci-dessus renvoient plus d'erreurs que ne l'aurait fait le simple apprentissage par cœur des formes orthographiques des mêmes mots (autrement dit, apprendre la règle, au final, semblait plus coûteux que d'apprendre des listes de formes).

J'ai adopté depuis des stratégies différentes. Néanmoins, je suis resté intrigué par ce décalage entre ma croyance pédagogique originelle et les résultats obtenus. La conclusion qui m'est venue est que le fonctionnement par règles et exceptions ne convient pas bien à l'apprenant japonais, le bien-fondé de ce sentiment restant à déterminer. Cette conclusion renvoie au décalage ressenti par d'autres enseignants

²⁷ C'est en fait une liste de cas. Les difficultés principales (par exemple la prononciation des articles et pronoms *les, des, mes* etc. par opposition aux pluriels *belles, grandes, nous sommes*) devaient pouvoir se résoudre en quelques exercices. Cependant, la confusion a persisté au fil des leçons.

français. Le problème ne viendrait-il pas de ce que notre approche de la langue se fait plutôt sous forme règles et exceptions, alors que les tournures à mémoriser parlent plus aux étudiants japonais? À vrai dire, démontrer que c'est bien le cas n'est pas une entreprise aisée, car elle relève tout autant de la psychologie que de la didactique. Ce travail n'est d'ailleurs pas conclusif. Il se contente d'apporter des éléments de données et de proposer quelques idées nouvelles.

Voyons maintenant quelles formes d'enseignement s'opposent aux enseignements par règles et exceptions.

4. Alternatives aux formats *règles/exceptions*

Comme on l'a vu ci-dessus, une alternative possible (et fréquente) au format *règles/exceptions* est le format supplétif, qui consiste à enseigner et à apprendre forme par forme sans chercher à généraliser à des règles. Par exemple, on retiendra la forme sonore d'un mot sans analyser sa graphie, on retiendra une forme et son article de façon globale, sans chercher à comprendre pourquoi dans ce cas, c'est cet article plutôt qu'un autre qu'on utilise.

Je pense que l'approche supplétive est fréquemment utilisée, même si elle ne l'est pas toujours de façon consciente. Comme dans le cas de la liaison évoqué plus haut, l'enseignant tend à suggérer des formes sans explications structurées, et l'étudiant les assimile « en bloc », sans analyse. Pourtant, elle n'est pas considérée comme une « méthode » (à ma connaissance, elle n'a d'ailleurs même pas de nom en didactique). Il est possible que dans le cadre d'un enseignement profondément fondé sur l'apprentissage de la règle et de l'exception, enseigner des formes sans passer par la règle, ce n'est pas vraiment « enseigner ».

Une autre alternative au format *règles/exceptions* est le format par modèles²⁸. Il n'est pas réellement utilisé dans le cadre de l'école primaire ou secondaire en France, et pour cette raison il est sans doute moins connu des enseignants. Il apparaît de façon

²⁸ Azra, J.L., 2016, *Modèles et algorithmes: pour une importation dans le cours de langue*, Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles N°1.

sporadique dans les manuels de FLE, qu'ils soient publiés en France ou au Japon. Ce format s'utilise surtout dans le cadre de l'enseignement de correspondances (lettres, e-mails...), où l'on propose à l'étudiant des formes qu'il devra adapter pour réaliser des productions personnelles. Parfois aussi, il s'agit d'un dialogue écrit que l'étudiant doit exploiter pour composer son propre dialogue. L'approche par modèles consiste idéalement à donner à l'étudiant la meilleure représentation possible de ce que l'enseignant veut obtenir.

Par exemple, le modèle suivant renvoie à une forme assez classique de correspondance, comme on en trouve dans de nombreux ouvrages ou sites destinés à une utilisation individuelle²⁹.

Georges Lefèvre
66, rue de Rome
75008 - Paris

Tél. : 01 02 03 04 05
Fax : 01 10 20 30 40
E-mail : lefevre@internet.fr

Madame Madeleine Auteuil
Directrice
Compagnie parisienne
14, rue du Louvre
75001 - Paris

Paris, le 5 janvier 2007

Madame la Directrice,

J'ai bien reçu votre proposition pour le poste de secrétaire général au sein de votre entreprise et je tiens à vous exprimer toute ma gratitude pour avoir étudié avec un intérêt particulier ma candidature.

Afin de mieux connaître les conditions de votre offre, je souhaiterais vous rencontrer prochainement.

Je me tiens à votre disposition pour un prochain rendez-vous.

Avec mes remerciements renouvelés, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, l'expression de mes hommages respectueux.

Georges Lefèvre

Ce modèle, comme dans la plupart de ces ouvrages et de ces sites, présente au moins deux écueils :

²⁹ psc0.fr.

- (1) le contenu est mal adapté à l'apprenant. Ici, on voit mal quel étudiant pourrait se voir proposer un poste de Secrétaire Général. En conséquence, la correspondance en question ne peut guère répondre à ses besoins. Elle n'a pas de caractère formatif (c'est-à-dire que l'apprenant ne pourra pas l'utiliser dans le cadre de sa vie courante, après sa formation).
- (2) Les parties de la lettre que l'étudiant devra conserver telles quelles (formules) et celles qu'il devra transformer (contenu) ne sont pas spécifiées. C'est un point très important. Un modèle efficace doit nécessairement faire cette distinction.

Dans un petit manuel d'écrit destiné aux étudiants japonais de 2^{ème} ou de 3^{ème} année³⁰, j'ai proposé des modèles portant entre autres sur des correspondances, des rédactions, des récits, des formes d'article journalistiques ou scientifiques, des CV, etc. Chacun de ces modèles tente d'éviter les écueils ci-dessus : le contenu est adapté à la situation de l'apprenant, il a un caractère formatif, et les parties du modèle que l'étudiant devra conserver et celles qu'il devra transformer sont spécifiées et font l'objet d'une partie spécifique du cours. En voici un exemple (les parties soulignées sont celles que l'étudiant devra modifier) :

Bonjour Mme Delmont,

Comment allez-vous ?

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

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

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

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

Ryô Kobayashi

(en **2ème année en section de français**)

Ce travail sur les modèles, ainsi que celui sur la *Méthode Immédiate* dont on va

³⁰ Azra, J.-L., 2013, *Écrire en français*, Alma Éditeur.

parler plus loin, ont permis de mettre à jour plusieurs éléments fondamentaux qui distinguent l'approche par modèles de l'approche par règle :

- d'une part, le modèle, s'il est bien conçu, est formatif³¹. Il propose à l'étudiant des situations qui resteront exploitables après la fin de ses études.
- Ensuite, parce qu'il a une ambition formative, il propose des points importants qui ne sont en général pas proposées dans les approches par règles ou les approches mixtes. Dans le mail ci-dessus, par exemple, un point important est souligné : le fait qu'il faille introduire des documents joints à une requête, et comment les introduire.
- Il traite d'un problème fondamental associé au modèle, et qui n'est à ma connaissance jamais traité en didactique : le fait qu'un modèle ne peut jamais être un simple document à copier, et qu'il présente nécessairement des parties à modifier.
- Enfin, le modèle peut très bien concerner un mot ou un groupe de mots (on l'appelle plutôt dans ce cas un *exemple*) mais il permet aussi de dépasser le cadre du mot, de la phrase, voire du paragraphe, ce que la règle ne fait pas.

Cependant, si le modèle présente des avantages, il est aussi souvent défectif dans certains manuels de FLE : il n'y a pas d'adéquation possible entre le modèle et la réalisation de l'étudiant car le modèle ne constitue pas vraiment une représentation de ce qu'on veut obtenir : ce qui est demandé ne peut être réalisé en prenant appui sur le modèle. Par exemple, dans un manuel édité au Japon, on propose un dialogue entre deux protagonistes qui parlent de leur petit boulot, et on demande à l'étudiant de composer son propre dialogue sur le même modèle, ce qui pose problème si l'étudiant n'a pas l'expérience d'une telle situation.

Le modèle peut aussi être défectif car il n'y a pas de lien direct entre le contenu proposé et ce qu'on attend de l'apprenant. Voici par exemple une correspondance

³¹ À propos de la différence entre *déclaration d'intention* et *modèle formatif*, voir Jean-Luc Azra, 2016, "Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langue", *Études de Langue et de Littérature Françaises* 59, Université Seinan Gakuin.

proposée dans un manuel de français publié au Japon³² :

Bonjour Éric,

Je m'appelle Ken Yamada, j'habite au Japon et moi aussi, j'adore le foot. Qu'est-ce que tu fais dans la vie ? Moi, je suis musicien.

J'ai une sœur, Mina. Elle travaille à Paris, mais elle n'a pas beaucoup d'amis français. Elle est pâtissière. Est-ce que tu as des frères et sœurs aussi ?

J'envoie la carte de visite de Mina. Téléphone-lui ! Elle est très sympa et elle fait de très bons gâteaux.

Amitié, Takeshi.

Voici l'énoncé de l'exercice qui correspond à ce modèle :

Vous aussi, répondez à Éric. Écrivez-lui une petite lettre en parlant de vous, de votre famille, de vos amis, etc.

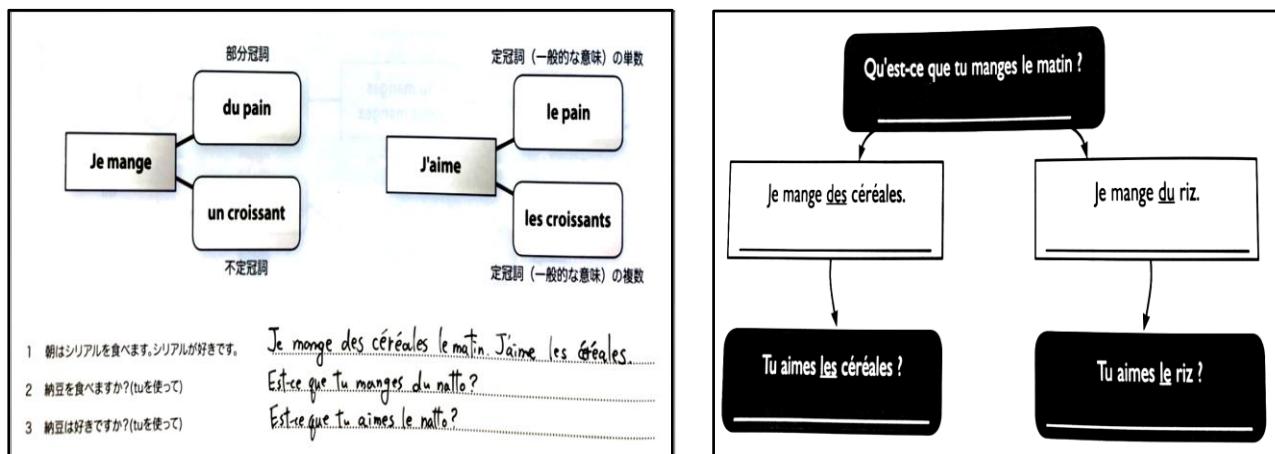
De façon générale, qu'ils soient bons ou moins bons, de tels modèles servent principalement à enseigner la structure de certains écrits : correspondance, récit, rédaction, etc. Comme dit plus haut, l'utilisation des modèles comme outils d'enseignement spécifiques est rare. On peut se demander si elle existe même comme méthode (et dans ce cas, à ma connaissance, elle n'a pas de nom). D'une part, l'approche par modèles n'est jamais utilisée de façon systématique (correspondances

³² Ce modèle pose problème pour différentes raisons évoquées plus haut (il n'est pas formatif, les éléments du contenu sont dispersés, on ne sait pas quelles parties sont à conserver) mais de plus certains éléments proposés (la sœur qui travaille à Paris, la carte de visite) peuvent difficilement être reproduits dans la proposition que fera l'apprenant. Ensuite, il offre une situation culturelle tout à fait particulière qui me semble également difficile à transposer : Ken propose à un inconnu de prendre contact avec sa sœur et lui donne le numéro de téléphone de celle-ci. On imagine mal les apprenants inventer une situation parallèle dans leur production personnelle. Enfin, la situation est particulière car Ken ne connaît pas Éric. Ce n'est pas là une correspondance ordinaire et reproductible.

sons-graphies, éléments de morphologie, syntaxe, etc.), au contraire de ce qu'on fait avec l'approche *règles/exceptions*. Comme on va le voir dans la section suivante, le modèle vient souvent après l'apprentissage de la règle, en tant qu'*exemple*. D'autre part, les modèles sont rarement des représentations d'éléments qui s'articulent pour former un tout, mais plutôt des représentations globales (lettres, dialogues, récits) dont les étudiants devront, bon an mal an, extraire la structure.

Il existe cependant une approche de l'oral, la « Méthode Immédiate », qui propose des représentations d'éléments que les étudiants doivent articuler pour former des ensembles (speeches, conversations)³³. Celle-ci exploite l'apprentissage par modèles et l'usage de formes supplétives. L'originalité de la « Méthode Immédiate » est qu'elle ne s'appuie pas sur des dialogues écrits déjà composés, mais sur des phrases-exemples que les étudiants doivent assimiler pour recomposer des conversations.

Voici un exemple de modèle permettant d'organiser des phrases, et un modèle permettant d'organiser une partie de conversation³⁴ (étudiants débutants) :



³³ Benoit L., 2016, « Une stratégie conversationnelle », Vivre et travailler au Japon : Cahiers d'études interculturelles N°2 ; Vannieuwenhuyse B. (2017) *Enseigner l'oral au Japon : un guide pratique*, Alma Éditeur ; Azra J.-L., 2002, « Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002 », in: Azra, Benoit, e.a. 『外国語教授法としての“Méthode Immédiate”－言語文化共同研究プロジェクト 2002』 大阪大学言語文化部 ; Azra J.-L., Ikezawa M., Rowlett B., Vannieuwenhuyse, B., 2005, « The Immediate Method » In Bradford-Watts, Ikeguchi, & Swanson (Eds.) JALT2004 Conference Proceeding.

³⁴ Vannieuwenhuyse, Bruno, 2017, *Enseigner l'oral au Japon*, Alma Éditeur, Japon., p. 76-77.

Ils donnent, soit par l’intermédiaire de l’enseignant, soit par des représentations explicites, des éléments permettant de comprendre la structure du dialogue. Enfin, il est à noter qu’ils ne présentent pas la grammaire sous forme de *règles/exceptions* : celle-ci est implicite. Les apprenants la découvrent grâce à la juxtaposition de nombreux modèles. Par exemple, on trouvera dans une même leçon (ou dans deux leçons successives) des formes telles que *je fais du sport, de la musique, du violon, de la gym ; j'aime le sport, la musique, le violon, la gym*, etc. à partir desquelles l’étudiant pourra repérer les articles, le genre, etc. On se trouve ainsi à l’intermédiaire entre formes grammaticales, formes supplétives et modèles.

4. Règles et formes dans le matériel pédagogique

Dans le tableau 1, j’ai regroupé des règles et des formes diverses trouvées dans des manuels de langue proposés par des enseignants japonais, publié au Japon et utilisé dans des classes japonaises.

Tableau 1 – Formes diverses trouvées dans des manuels

RÈGLES	COMMENTAIRES	RÈGLES ou FORMES	
RÈGLES (VERBALES) = exprimées sous forme de phrases			
「～出身です」 = 主語 + être + à (場所) 私は東京出身です Tokyo	Mélange de règles formelles et de règles exprimées de façon verbale. L’exemple ne correspond pas à la règle. La deuxième partie est plus une forme qu’une règle.	Règle verbale / formelle + forme	(Nabi, ASAHI)
直接目的語が動詞の前にある時、過去分詞は直接目的語の性・数に一致する。 Il a cherché <u>Hélène</u> . → Il l'a cherchée. 	La règle est exprimée de façon verbale, faisant usage de termes de la grammaire traditionnelle. Elle est suivie d’une forme transformationnelle de type générativiste. A vrai dire, trois règles sont mêlées (position, pronominalisation, accord).	Règle verbale, partielle un exemple	(La forêt, ASAHI)

<p>否定分は動詞を ne ~ pas ではさんで作ります。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>否定分</p> <p>主語 + ne + 動詞 + pas</p> </div> <p>Je ne suis pas chinois. Ce n'est pas un hôtel. 私は中国人ではありません。 それはホテルではありません。</p>	<p>La règle est exprimée de façon verbale, faisant usage de termes de la grammaire traditionnelle. Elle est suivie d'une forme transformationnelle de type générativiste.</p> <p>Les exemples ne sont pas formatifs (ex. : dans quelles circonstances peut-on être amené à dire « Ce n'est pas un hôtel » ?)</p>	<p>Règle verbale, partielle + règle formelle deux exemples</p>	<p>(Paris-Bordeaux, Asahi)</p>				
<p>フランス語の名詞は、男性名詞 (n.m.= nom masculin) と女性名詞 (n.f.= nom féminin) に分かれる。</p>	<p>La règle est exprimée de façon verbale, comme un constat. Elle utilise les termes de la grammaire traditionnelle.</p>	<p>Règle verbale, pas d'exemple</p>	<p>(Nouvelle Grammaire Française, Asahi)</p>				
<p>定冠詞の le, la は母音または無音の h で始まる名詞の前では l' になる。</p>	<p>Cette règle est exprimée de façon verbale. Elle utilise les termes de la grammaire traditionnelle, y compris « 無音の h » qui ne correspond à aucune réalité³⁵.</p>	<p>Règle verbale, pas d'exemple</p>	<p>(Nouvelle Grammaire Française, Asahi)</p>				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">男性</td> <td style="width: 50%;">女性</td> </tr> <tr> <td>du [dy] (de l')</td> <td>de la [dəla] (de l')</td> </tr> </table> <p>note : 母音または無音の h の前では du, de la → de l'</p>	男性	女性	du [dy] (de l')	de la [dəla] (de l')	<p>La règle est exprimée dans un tableau, avec un complément sous forme verbale. Ici aussi la règle risque plutôt d'être source de confusion : problème des symboles phonétiques ([dy]??), expression 「無音の h」.</p>	<p>Tableau+ Règle verbale, pas d'exemple</p>	<p>(Nouvelle Grammaire Française, Asahi)</p>
男性	女性						
du [dy] (de l')	de la [dəla] (de l')						
<p>RÈGLES (FORMELLES)</p>	<p>受動態 être + 過去分詞 par ~</p>	<p>Règle formelle, règle positionnelle</p>	<p>(La forêt, ASAHI)</p>				
<p>(能) Patrice invite Sylvie.</p> <p style="text-align: center;">(能) Patrice invite Sylvie.</p> <p>受) Sylvie est invitée par Patrice.</p>	<p>La règle est exprimée de deux façons différentes (formelle et positionnelle, avec un format original).</p> <p>En tant que telle, la règle ne peut avoir de sens pour l'étudiant. On suppose qu'elle est présentée dans la classe de façon verbale, peut-être avec plus d'exemples.</p>	<p>un exemple</p>					

³⁵ L'expression 「無音の h」 est une traduction de l'expression française « *h* muet ». Certains *h* se prononceraient et d'autres pas. Mais aucun *h* français ne se prononce : ils sont tous « muets ». Un raccourci plus réaliste serait « le *h* avec liaison » et « le *h* sans liaison ».

<p>語中の e + 子音字 + 母音字 ⇒ ウ menu</p> <p>語中の e + 子音字 + 子音字 ⇒ エ merci</p>	<p>Chacune des deux règles est exprimée d'une façon formelle qui rappelle le générativisme. Elles sont toutes les deux défectives (si elles étaient appliquées telles qu'elles sont rédigées, <i>menu</i> donnerait ム, <i>merci</i> donnerait メイ).</p>	<p>Règle formelle, defective + un exemple</p>	<p>(Nabi, ASAHI)</p>
<p>フランス語の基本 6 文型</p> <p>1) 主語 + 動詞 [S + Vi] Paul marche.</p> <p>2) 主語 + 動詞 + 属性 [S + V + A] Nicole est française.</p> <p>3) . . .</p> <p>6)</p>	<p>Chacune des six règles est exprimée d'une façon formelle qui rappelle le générativisme. Telles quelles, elles ne peuvent avoir de sens pour l'étudiant. On suppose qu'elles sont présentées à l'étudiant de façon verbale, et avec plus d'exemples.</p>	<p>Règle formelle, partielle + un exemple</p>	<p>(La forêt, ASAHI)</p>
<p>à + les → aux aux toilettes (à les toilettes)</p>	<p>Règle de type génératif, suivie d'un exemple et d'un contre-exemple.</p> <p>La règle posée ici exprime une toute petite partie de la question des articles contractés. Dans ce sens, on se rapproche du travail par formes, qui préfère découper le problème en petites parties.</p> <p>À noter que l'exemple ne permet guère d'étendre la règle à d'autres formes. À vrai dire, cet exemple (« aux toilettes ») serait sans doute plus efficace comme forme fixe.</p>	<p>Règle formelle, partielle + un exemple</p>	<p>(Nabi, ASAHI)</p>

名刺の数 複数形の作り方 原則： 単数形 + s vélo → vélos 例外： _eau + x chapeau → chapeaux _s, _x そのまま cas → cas	On retrouve ici la question du pluriel des noms, dont on a parlé plus haut. On a vu la complexité de cette règle. Ici la règle est exprimée de façon formelle, avec des exemples limités. En tant que telle, elle ne peut faire sens. On suppose qu'elle est présentée à l'étudiant de façon verbale, avec plus d'exemples. À noter que les exemples donnés ne permettent guère d'utilisation immédiate ou future (dans quelle circonstance peut-on utiliser <i>chapeaux</i> à l'écrit ?)	Règle formelle, partielle Trois exemples	(On Pratique!, Asahi)
---	--	---	-----------------------

C'est un / une + 单数名詞 Ce sont des + 複数 名氏 C'est +形容詞 (男性形)	C'est un crayon. Ce sont des cahiers. C'est petit.	On se trouve dans le cas de la règle précédente, à ceci près que le problème est moins complexe que celui du pluriel. Les exemples ne sont pas non plus vraiment formatifs (dans quelles circonstances peut-on utiliser « C'est petit » ou « Ce sont des cahiers » ? (par opposition à « C'est beau » ou « Ce sont des étudiants de 2 ^{ème} année ») ?	Règles formelles, partielles Trois exemples	(Paris-Bordeaux, Asahi)
---	--	--	--	-------------------------

FORMES

des avions デザヴィオン les avions レザヴィオン	Pas de règles pour la liaison, mais simplement des formes de type : « <i>ce qui s'écrit x se prononce y</i> ».	Formes deux exemples	(Nabi, ASAHI)
J'ai ____ ans. un an deux ans	Pas de règle, mais une forme avec deux exemples.	Formes deux exemples	(Nabi, ASAHI)

Bien entendu, il ne s'agit ici que de quelques manuels et de quelques règles et formes. Les conclusions à en tirer n'ont donc pas de valeur statistique. Néanmoins, voici ce que je peux en dire :

- Tout d'abord, les points abordés sont surtout exprimés sous forme de règles

(verbales ou formelles).

- En général, la règle est exprimée seule. Le format règle + exception n'est exprimé qu'une seule fois.
- Dans la moitié des cas, la règle est exprimée de façon verbale, c'est-à-dire sous forme de phrases.
- Dans l'autre moitié des cas, la règle est exprimée de façon formelle, sous forme de formules qui rappellent un peu celles de la linguistique générative, avec des représentations transformationnelles (flèche) ou positionnelle (signe +).
- Comme on pouvait s'y attendre, dans tous les cas, la règle exprimée est défective : elle ne traite pas la totalité du problème (d'ailleurs, comme on l'a vu, il serait impossible qu'elle le fasse). Surtout, elle ne s'articule pas aux autres leçons. Elle ne peut permettre de composer des écrits ou des conversations qui fassent sens.
- La règle s'accompagne le plus souvent d'un exemple, c'est-à-dire que dans une certaine mesure, elle rejoint la forme. J'ai le sentiment que l'exemple a plus d'influence que la règle sur la compréhension que l'étudiant peut se faire du problème. Autrement dit, je ne suis pas sûr que les règles servent vraiment à quelque chose.
- Un seul manuel propose des formes.

Dans l'un des cas, il s'agit de liaisons, ce qui nous renvoie au point développé plus haut : il est impossible de composer des règles de liaison qui soit précises et justes, ni même satisfaisantes pour l'enseignant. Ce n'est sans doute pas un hasard si on trouve ici, précisément dans un cas de liaison, des énoncés de type « *ce qui s'écrit x se prononce y* ».

Dans le second cas, il s'agit de l'usage des chiffres. Il y a là un problème similaire : devant la difficulté à exprimer la prononciation des chiffres sous forme de règles (notamment en raison des liaisons) l'auteur utilise là aussi des formes supplétives.

Dans le tableau 2, je me suis intéressé à la manière dont les enseignants, japonais ou français, traitent un point de grammaire particulier : **l'adjectif antéposé**. J'ai

observé quelques types de manuels et de situations : discussion sur Facebook, manuels de classe publiés au Japon, manuels de grammaire publiés en France, ou encore précis de grammaire destinés aux enseignants français.

**Tableau 2 – Formes trouvées dans des manuels français et japonais
(à propos de l’adjectif antéposé)**

RÈGLES	COMMENTAIRES	RÈGLES, FORMES	
Facebook			
QUESTION : Comment vous faites pour expliquer à vos apprenants la place d'un adjectif ? Pour nous, ça paraît facile mais pour eux j'ai constaté que c'était très confus. Vous avez des astuces ? RÉPONSE 1 : La plupart sont après le nom et certain avant. Trouves-en une liste. RÉPONSE 2 : Certains changent de sens avant et après (un ancien appart / un appart ancien) mais généralement je ne présente pas cette règle aux débutants. RÉPONSE 3 : Avec les migrants (comme d'ailleurs aussi les autres A1 qui vivent en France), il est important de s'appuyer sur les nécessités de leur quotidien: comment remplir un formulaire d'inscription, acheter, se déplacer... à partir des documents authentiques qu'ils rencontrent chaque jour.	1. Les enseignants qui interviennent ignorent le fonctionnement de l'antéposition. 2. On propose d'utiliser des formes (modèles, exemples, listes) plutôt que des règles. 3. Pour un intervenant, ces formes doivent être formatives, c'est-à-dire avoir une utilité dans la vie quotidienne de l'apprenant.	FORMES	Discussion sur Facebook enseignants français ↓ enseignants français
Manuels publiés au Japon			
形容詞の位置 形容詞は原則として名詞の後に置く : un chapeau vert, une cravate française N.B. petit, grand, jeune, vieux, bon,	1. Les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples. 2. les formes complexes sont	RÈGLES + 2 EXEMPLES + 1 EXERCICE	Mon premier vol Tokyo-Paris (Fujita Y. ea), Surugadai

<p>mauvais, beau, joli など日常的によく使われる短い形容詞は名詞の前に置く : un petit chapeau, une jeune fille</p> <p>名詞の前に複数形の形容詞がくると不定冠詞 des は de になる : de jolies fleurs</p>	<p>négligées (forme seconde des adjectifs antéposés, problème de la liaison, problème des adjectifs composés qui changent de place, problème des adjectifs qui change de sens selon leur position.)</p> <p>3. en revanche, la question du « de » antéposé est abordée.</p> <p>4. la règle proposée dit que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant, ce qui est est faux (il s'agit là d'une définition classique et erronée. On va la retrouver plusieurs fois.)</p>		
<p>形容詞の位置</p> <p>ほとんどの形容詞が名詞の後ろに来ます。ただし、以下の例を含む一部の形容詞は名詞の前へ置きます。女性形を記入しましょう。</p> <p>grand → _____</p> <p>(la différence entre l'adjectif antéposé et postposé est ensuite présentée dans divers exercices d'application.)</p>	<p>1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie de divers exercices d'application.</p> <p>2. les formes complexes sont négligées.</p> <p>3. la question du « de » antéposé n'est pas abordée.</p>	<p>RÈGLES + NOMBREUX EXEMPLES + NOMBREUX EXERCICES</p> <p>ce qui d'une certaine manière, renvoie à FORMES</p>	<p>書く・読む・聞く・話す フランス語 1 (Inoue M. ea), Daisanshobo</p>
<p>フランス語の形容詞は原則として名詞の後に置かれ、名詞の性と数に一致する</p> <p>よく使う以下のような形容詞は例外的に名詞の前に置かれる</p> <p>Un bon restaurant, un mauvais jour, Un grand magasin, un petit cadeau, une jolie fille, un jeune homme, un nouveau film, un beau garçon</p>	<p>1. Les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie de 8 exemples.</p> <p>2. les formes complexes sont négligées (forme seconde des adjectifs antéposés, problème de la liaison, etc., « de » antéposé).</p>	<p>RÈGLES + 8 EXEMPLES + 1 EXERCICE</p>	<p>« Tome 1 » (Roussel F. ea), Daisanshobo</p>
<p>名詞の前に置く形容詞の例</p>	<p>1. les règles sont</p>	<p>RÈGLES +</p>	<p>パリ大好</p>

grand(e), vieux/vieille, bon(ne), petit(e), jeune, autre, nouveau (nouvelle), beau/belle	<p>présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'exemples.</p> <p>2. Certaines formes complexes sont négligées (ex. : liaisons, formes secondes des adjectifs antéposés).</p>	8 EXEMPLES + 1 EXERCICE	き ! (Sato K.), Daisanshobo
よく使う短い形容詞(grand, petit, bon, beau など)は前に置く。 une grande maison	<p>1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples.</p> <p>2. les formes complexes sont négligées.</p> <p>3. la règle proposée dit à nouveau que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant.</p>	RÈGLES + 4 EXEMPLES + 1 EXERCICE	アミカルマ ン〈プリュス〉—フランス語・フランス文化への誘い—(Sawada N. ea), Surugadai

Manuels de grammaire publiés au Japon

Sur 6 manuels de grammaire récents, 1 ne traite pas du tout de l'adjectif, 5 traitent de l'adjectif en général et aussi de l'adjectif antéposé.

名詞につく形容詞の位置 日常よく使われて、話し手の主観的評価をあらわす短い形容詞(petit, grand, bon, mauvais, beau, joli, jeune, vieux, etc.)は、普通名詞の前に置く。 (une) jolie fille blonde	<p>1. les règles sont présentées forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples.</p> <p>2. les formes complexes sont négligées</p> <p>3. la règle proposée dit que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant</p>	RÈGLES + 8 EXEMPLES explication verbale suivie d'un ou deux exemples + 1 EXERCICE	改訂版 グラメール アクティーヴ (Ohki M. ea), Asahi
形容詞の性数一致(2) Cette leçon, séparée des leçons sur le cas général de l'adjectif, traite de toutes les exceptions, dans cet ordre :	1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'exemples.	RÈGLES + 15 EXEMPLES + 4 EXERCICES	Révolutions I (Kumakura Y. ea), Asahi

<ul style="list-style-type: none"> Forme en « de » (ex : « de jolies maisons ») : 2 lignes, un exemple. Liste d'adjectifs antéposés : 2 lignes, 14 mots. Formes exceptionnelles du féminin (ex : « heureuse ») : 7 lignes, 9 exemples. Formes exceptionnelles des adjectifs antéposés : 5 lignes, 20 formes. Exemples additionnels reprenant ces différents cas : 3 lignes, 15 exemples. 	<p>2. certaines formes complexes sont présentées.</p> <p>3. la particularité de ce manuel est qu'il traite la forme de base dans une leçon, et les exceptions dans une leçon séparée. Il y a une certaine confusion dans le traitement de ces exceptions, avec une multiplication d'exemples qui se chevauchent dans la page.</p>		
<p>2) 次のような日常よく用いられる、比較的短い形容詞は名詞の前に置く。</p> <p>beau (belle), joli (e), bon(ne), mauvais(e), grand(e), petit(e), gros(se), long(ue), jeune, nouveau (nouvelle), vieux (vieille), ancien(ne), vrai(e), faux (fausse), etc.</p> <p>形容詞の中には、位置によって意味の異なるものがある。</p> <p>un homme grand (背の高い人), un grand homme (偉人), une fille pauvre (貧しい女の子), une pauvre fille (かわいそうな女の子)</p>	<p>1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'exemples.</p> <p>2. les formes complexes sont négligées.</p> <p>3. le féminin des adjectifs antéposés est donné sous forme de mots entre parenthèses (sans exemple d'usage). Le changement de sens de 2 adjectifs est donné sous forme d'exemples. Cependant, la forme seconde n'est pas donnée.</p> <p>4. la règle proposée dit que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts.</p>	<p>RÈGLES + 14 EXEMPLES + PAS D'EXERCICE</p>	<p>新・フランス語文法 (Haruki Y.), Asahi</p>
<p>形容詞の位置と性数変化</p> <p>② grand, petit, bon, mauvais, jeune, vieux, nouveau, ancien, beau, joli, haut など、使用頻度の高い1~2音節の短い形容詞は、一般に名詞の前に置かれる。この場合、形容詞</p>	<p>1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples.</p> <p>2. les formes</p>	<p>RÈGLES + 11 EXEMPLES + 2 EXERCICES</p>	<p>フランス文法要説 (Ishii Y.), Asahi</p>

<p>複数形の直前に置かれた不定冠詞の des は原則として de に変わる。</p> <p>une grande maison — de grandes maisons</p>	<p>complexes sont négligées</p> <p>3. la règle proposée dit que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts.</p> <p>4. en revanche, la question du « de » est présentée sous forme verbale.</p>		
<p>付加形容詞の位置</p> <p>原則 :</p> <p>名詞の後 : un garçon sympathique, des fleurs rouges</p> <p>名詞の前 : 日常的によく使われる短い形容詞(主観的)</p> <p>petit, bon, jeune, nouveau, beau (un bon restaurant)</p> <p>grand, mauvais, vieux, ancien, joli (une jolie fille)</p> <p>※不定冠詞 des→de : 形容詞が名詞の前にに入るとき ex.) des filles→de jolies filles</p> <p>Exercice :</p> <p>Un beau jardin, un b__ arbre, une belle maison</p>	<p>1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples (12 exemples dans le cas des adjectifs antéposés).</p> <p>2. les formes complexes sont négligées.</p> <p>3. en revanche, la question du « de » est présentée sous forme verbale + un exemple</p>	<p>RÈGLES + 10 EXEMPLES + 2 EXERCICES</p>	<p>ラ・フォーレーフランス語基礎文法—(Mori S.), Asahi</p>
<p>Manuels de grammaire publiés en France</p> <p>Sur 7 manuels de grammaire publiés en France à destination des primaires ou des étudiants d'université, 3 traitent de l'adjectif mais pas de l'adjectif antéposé, et 4 traitent de l'adjectif en général et aussi de l'adjectif antéposé.</p>			

<p>observe</p> <p>Juliette est une jeune fille sportive, très sérieuse. Elle n'est jamais absente à l'entraînement. Vêtue d'une combinaison spéciale, très légère, elle espère gagner la prochaine course régionale.</p> <p>retiens</p> <p>On forme souvent le féminin de l'adjectif qualificatif en ajoutant un -e à l'adjectif masculin. absent - absente ; vêtu - vêtue ; spécial - spéciale</p> <p>Attention, il y a parfois une modification de la terminaison de l'adjectif au féminin. sportif - sportive ; sérieux - sérieuse ; léger - légère</p> <p>L'adjectif s'accorde toujours avec le nom qu'il accompagne.</p>	<p>Il ne s'agit pas comme dans les manuels japonais de laisser de côté les éléments trop difficiles, mais sans doute plutôt de considérer que l'enfant français apprendra les formes complexes (position de l'adjectif par exemple) grâce à l'usage. De nombreux exercices assurent la répétition des différentes formes. On est donc dans un système mixte : règles (défективes) + système d'enseignement par formes.</p>	<p>RÈGLE + NOMBREUX EXEMPLES ↓ FORMES</p>	<p>Les Bled</p>
<p>Les manuels de grammaire et d'orthographe dérivés du système « Bled » sont destinés aux enfants de primaire. Ils contiennent quelque mot sur l'accord de l'adjectif, mais ne proposent rien sur la question de l'adjectif antéposé.</p> <p>Ce manuel destiné au public général traite les adjectifs sur 11 pages. Les adjectifs antéposés font l'objet d'une page et demie. Le format des explications est toujours le même : règle de base ; règles secondaires ; chacune suivie d'un exemple. Voici les explications concernant les adjectifs antéposés :</p> <p>1-2 L'adjectif épithète est placé normalement avant le nom dans les cas suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand l'adjectif est plus court que le nom (c'est le cas des adjectifs fréquemment employés comme <i>bon, grand, petit, vieux...</i>), <p>Un grand salon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand l'adjectif sert à marquer une insistance, une impression, une appréciation..., <p>Un remarquable discours. Un étrange procédé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - quand le nom a un complément (bien que l'adjectif puisse aussi être placé après le nom). <p>Un authentique meuble de style Louis XV.</p>	<p>Ce manuel se veut un ouvrage de référence destiné au grand public. Il est donc normal qu'il contienne des explications plus complexes que les manuels de classes. Pourtant, cette complexité ne donne pas plus de profondeur. Par exemple, le fait de donner pour exemple que « <i>remarquable</i> » peut être antéposé ne nous dit rien sur les adjectifs antéposés en général.</p>	<p>RÈGLES + EXEMPLES</p>	<p>Guide de grammaire française (Cherdon C.), de Boeck</p>

<p>Positions de l'adjectif</p> <p>L'adjectif est placé avant (antéposé) ou après (postposé) le mot ou le groupe de mots qu'il influence. Certains adjectifs peuvent apparaître indistinctement avant ou après, alors que d'autres ne sont pas déplaçables (*<i>l'étage SIXIÈME / *la MUNICIPALE fête</i>). En dehors de la question des mots composés à l'aide d'adjectifs (<i>COURT-métrage / table RONDE</i>), voici quelques exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>plusieurs milliers d'artisans, SOUCIEUX du « BON » produit, rencontrent les producteurs LOCAUX</i> • <i>les produits FRAIS chez C., c'est avant tout [un] savoir-faire</i> • <i>Rando : demain, de BONNE heure</i> <p>► Dans ces combinaisons, si l'on peut déplacer l'adjectif <i>soucieux</i> par rapport au nom <i>artisan</i> (auquel il s'applique), cela est moins possible pour <i>bon</i>, qui résiste ici à la postposition, et pas du tout pour <i>frais</i> et <i>locaux</i>, qui sont à ce point déterminatifs qu'on parle dans ce cas d'adjectifs « relationnels ».</p> <p>Concernant l'adjectif <i>bonne</i> (<i>de BONNE heure</i>), son antéposition agit sur sa signification (il est employé ici comme intensif).</p>	<p>DESCRIPTION ÉRUDITE</p> <p>Ce manuel aussi se veut un ouvrage de référence destiné au grand public. Il est donc normal qu'il contienne des explications plus complexes que les manuels de classes. Mais ici non plus, cette complexité ne donne pas plus de profondeur. Les auteurs utilisent des exemples tirés de la publicité ou de la presse et toutes sortes de formes qui ne facilitent pas la compréhension. Les phrases sont longues. Elles contiennent à la fois exemples et contre-exemples, description de niveau primaire et description de niveau linguistique. Bref l'ouvrage est une description qui s'adresse plutôt à des érudits qui connaissent déjà le problème.</p>	<p>Abrégé de grammaire française (Torterat F.), Ellipses</p>
<p>La question de l'adjectif s'étend sur 7 pages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 pages d'observation de documents authentiques - 1 page de règles et d'exemples concernant la place de l'adjectif. Il y est dit par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • « Vous ne vous tromperez pas en plaçant l'adjectif après le nom pour la quasi-totalité des adjectifs ; • en plaçant avant le nom les quelques adjectifs suivants (<i>liste d'adjectifs antéposables</i>) • mais sachez que quelques adjectifs peuvent changer de sens en changeant de place ; • des places inhabituelles peuvent être parfois utilisées. » <p>Ces règles sont suivies d'une liste d'exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une page d'exercice divers • une page de description d'une personne [sic] 	<p>Cet ouvrage s'adresse aux étudiants d'université. Il comporte beaucoup plus d'exemples et d'exercices. Il offre beaucoup plus de profondeur (richesse des exemples, profondeur des règles) et il contient des documents authentiques et des extraits littéraires.</p> <p>Cependant, certains cas complexes ne sont pas traités : forme seconde des adjectifs antéposés, problème de la liaison, problème des adjectifs composés qui changent de place.</p>	<p>RÈGLES + EXEMPLES</p> <p>La grammaire des premiers temps (PUG, Abry D. ea)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • une page d'exemples littéraires • une page sur les compositions verbe + adjectifs 			
<p>3.6.2. L'antéposition est l'ordre marqué</p> <p>L'antéposition serait alors la position marquée signalant l'addition d'une valeur supplémentaire, qui n'est pas toujours facile à déterminer, et qui fait que l'adjectif n'est pas ou n'est pas seulement à interpréter sur le mode descriptif déterminatif par rapport au nom. C'est sans doute le cas de tous les adjectifs auxquels peuvent s'appliquer valablement les appréciations usuelles sur les valeurs « affectives » et « appréciatives » ou sur l'« accent d'insistance » discursivement attachés à l'épithète antéposée. On y trouve beaucoup d'adjectifs déjà pourvus d'une charge affective (<i>atroce, merveilleux, horrible, abominable, admirable, épouvantable</i>, etc. : <i>Restait cette redoutable infanterie de l'armée d'Espagne</i>, Bossuet) ; ou du moins susceptibles d'en développer une, le contexte général aidant et grâce au marquage opéré par l'antéposition : <i>remarquable, sensible</i> (au sens quantitatif), <i>fin</i>, etc. Tout se passe comme si l'attribution de la qualité dénotée par l'adjectif était prise en charge – pour des raisons que seuls le contexte et la situation peuvent éclairer – par l'énonciateur, c'est-à-dire par la personne qui est censée s'exprimer par la voix du locuteur (XXIII : 2.2.).</p> <p>Ainsi dans les couples :</p> <p>(1a) <i>L'ample monde au delà de l'immense horizon</i> (Valéry) (1b) <i>Le monde ample au delà de l'horizon immense</i> (2a) <i>Merci pour cette agréable soirée</i> / (2b) <i>Merci pour cette soirée agréable.</i> (3a) <i>Il nous a servi une horrible piquette</i> / (3b) <i>Il nous a servi une piquette horrible.</i> (4a) <i>Les sanglots longs des violons de l'automne</i> (Verlaine) (4b) <i>Les longs sanglots des violons de l'automne</i></p> <p>la postposition de l'adjectif efface <i>a contrario</i> la nuance d'appréciation ou d'expérience subjective qu'induit son antéposition. L'antéposition est d'ailleurs devenue l'une des caractéristiques d'un certain style journalistique qui multiplie sans nécessité et souvent sans effets apparents les <i>notables progrès, sensible amélioration, etc.</i></p> <p>Sont ainsi souvent antéposés une série d'adjectifs descriptifs mais à forte composante évaluative d'une ou deux syllabes et très fréquents : <i>beau</i> (mais pas <i>laid</i>), <i>bon, grand, gros, haut, joli, long, petit, vieux, vilain</i>. Ils peuvent être postposés, notamment s'ils sont</p>	Grammaire méthodique du français (Riegel M. ea)		

DESCRIPTION ÉRUDITE

Cet ouvrage très volumineux (1100 pages) se veut un ouvrage de référence destiné aux spécialistes de linguistique. En tant qu'« abrégé de grammaire française », il propose des descriptions plutôt que des règles suivies d'exemples. Malgré le caractère érudit de l'ouvrage, les formes proposées sont, dans l'ensemble, défectives : elles ne permettent pas de se représenter l'ensemble des problèmes. Au niveau grammatical, dire par exemple que « l'antéposition est l'ordre marqué » ne dit rien de plus que la phrase « *parfois l'adjectif se place avant le nom* » qu'on trouve dans les manuels japonais destinés aux étudiants de première année.

Vu son ambition, il est normal que cet ouvrage contienne des explications plus complexes que les manuels de classes. Mais ici non plus, cette complexité ne donne pas plus de profondeur. Les auteurs utilisent des exemples tirés de documents divers (publicités, conversations, poésie...), mais aussi et toutes sortes de formes qui ne facilitent pas la compréhension. Les phrases sont longues. Elles contiennent à la fois exemples et contre-exemples, descriptions de niveau basique et descriptions de niveau linguistique spécialisé.

Là encore, il ne s'agit que de quelques ouvrages ; les conclusions qu'on peut en tirer n'ont donc pas de valeur statistique. Néanmoins, ce travail m'a permis de préciser mon idée de l'opposition entre règles et formes.

Voici quelques points qui me sont apparus :

- Une discussion sur Facebook montre que les enseignants (français) qui interviennent connaissent mal le fonctionnement de l'antéposition de l'adjectif. Ce qui est intéressant est qu'ils proposent d'utiliser des listes d'adjectifs antéposables, ou de se reporter sur des éléments formatifs (= vocabulaire utile). Ainsi, à une règle complexe, ils préfèrent des formes, comme dans le cas de la liaison.
- On trouve quelque chose d'un peu similaire dans les manuels Bled destinées aux enfants de primaire : une partie de la règle, la plus simple, est explicitée sous forme de phrases. Elle est d'ailleurs souvent défective. Finalement, alors même que ces ouvrages sont censés traiter des points de grammaire, on y trouve un renoncement (heureux) à une pleine description des règles concernées. En fait, ce sont des formes ou des modèles qui seront proposés sous forme de phrases-exemples et d'exercices nombreux. Pour moi qui ai enseigné en primaire avec ces ouvrages, je connais leur efficacité ; mais celle-ci ne tient justement pas au fait qu'ils enseignent la grammaire sous forme de règles, mais plutôt au fait qu'ils proposent de très nombreux modèles qui permettent aux enfants de pratiquer et d'assimiler les structures de la langue (alors que la règle de grammaire que l'ouvrage propose est en revanche difficile à comprendre... et facile à oublier).
- Dans cette liste, on trouve aussi des ouvrages érudits destinés aux adultes français. Ceux-ci développent la question des adjectifs antéposés sur plusieurs pages. En général, ils appliquent le même format qu'on trouve dans les manuels japonais : une règle exprimée sous forme de phrases et suivie d'un seul exemple. Les règles sont souvent défectives (« l'adjectif se met parfois... », « sachez que l'adjectif peut changer de sens... »). Les exemples sont parfois composés de cas rares (« un remarquable discours », « un authentique meuble » alors qu'on aurait pu avoir, par exemple, « un beau discours ».)

- L'un des ouvrages érudits, cependant, propose de nombreux exemples et exercices. Il ne s'intéresse pas vraiment aux règles de grammaire. En conclusion, son enseignement se fait par formes ; j'ai le sentiment que cet enseignement est plus efficace que celui qui utilise règles et exceptions.
- Parmi les manuels japonais reçus en 2018 et qui traitent de la question de l'adjectif, la moitié traite de l'adjectif seulement, la moitié de l'adjectif et aussi de l'adjectif antéposé. Le format est similaire à celui qu'on a dans le Tableau (1) : les règles sont exprimées de façon verbale, elles sont suivies d'un ou de quelques exemples, et enfin elles sont défectives (par exemple, plusieurs manuels écrivent que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant comme *petit*, *grand*... ; ou encore la plupart des manuels ne traite pas de la question des formes secondes comme *bel*, *nouvel*, etc.).

Étant donné le petit nombre d'ouvrages que j'ai traité ici et le fait que je ne les ai pas testés sur le terrain, je ne peux qu'en donner mon impression générale. Celle-ci est la suivante (rappelons que cette fois-ci, on ne traite que de la question des adjectifs antéposés) :

- Trois interventions que j'ai relevées sur Facebook proposent d'utiliser des formes plutôt que des règles. Un ouvrage (*Grammaire des premiers temps*) propose aussi des règles, mais l'observation, l'exemple et l'exercice y ont la place principale.
- Dans tous les autres ouvrages, on trouve des règles suivies de nombreux exemples, ou encore des règles suivies de nombreux exercices, ou encore des règles suivies de peu d'exemples et de peu d'exercices (dans ce dernier cas, la règle est sans doute censée être utilisé quand on va rencontrer la situation où elle s'applique). On trouve enfin des descriptions à caractère érudit ou linguistique.
- Les formes de grammaire données sont souvent défectives (c'est-à-dire fausses ou partielles, ou trop difficiles à comprendre pour remplir leur fonction pédagogique). Pour ces raisons, je ne pense pas vraiment qu'elles soient utiles à l'étudiant. Il ne me semble pas mauvais d'enseigner le fonctionnement grammatical, mais à condition que l'explication soit brève, complète et correcte. Pour cela, je suggère de traiter un par un les différents aspects de la règle, avec

des exercices et des modèles nombreux.

- Les formes de grammaire proposées dans la plupart des ouvrages sont écrites sous forme de phrases, mais d'autres sont données sous forme pseudo-générativistes (règles de transformation utilisant des tableaux, des flèches, ou encore le signe +). Je me demande si cette symbolique n'entraîne pas encore plus d'erreurs et de confusion. Comme on l'a vu plus haut avec le cas de la règle qui donnerait Δ pour *menu* et $\times \Delta$ pour *merci [sic]*, de telles règles sont à construire avec précaution.
- Dans la plupart des manuels, les exemples qui sont donnés à la suite des règles grammaticales ne me paraissent avoir aucun sens. Il faudrait que les étudiants puissent traiter ces exemples comme des *modèles*, c'est-à-dire comme des outils sur lesquels s'appuyer pour composer de nouvelles formes. Ainsi, si on lit l'exemple unique « un bel arbre », on voit mal comment l'apprenant va pouvoir généraliser cet exemple à la question des adjectifs antéposés. Pour qu'il puisse le faire, il faudrait multiplier les exemples du même type, tout en s'assurant que ces exemples puissent avoir un usage présent ou futur dans la vie scolaire et extra-scolaire de l'apprenant (*un nouvel ami* par exemple). C'est à peu près ce qu'on trouve dans les Bled. Certes la forme grammaticale proposée n'est pas toujours très juste mais elle peut servir de marchepied pour attaquer de nombreux cas sous forme d'exercices, qui de plus présentent l'avantage d'être composées de vocabulaire qui correspond au niveau réel de l'apprenant.

5. Le format règles/exceptions est-il adapté aux étudiants japonais ?

Cette partie est reprise de la partie (3) de Azra (2018)³⁶. J'ai cherché à y établir une approximation du comportement des étudiants, dans le but de confirmer mon intuition (qui est que les enseignants tendent plutôt à s'en remettre à l'approche *règles/exceptions* alors que les étudiants japonais tendent plutôt à utiliser dans leur

³⁶ Azra, 2018, « Difficultés posées par le format règle/exception en FLE au Japon : première approche », *Études de Langue et de Littérature Françaises* 61, Université Seinan Gakuin.

apprentissage la mémorisation de formes supplétives). Ici, j'ai interrogé des enseignants de français au Japon afin d'analyser leur perception des erreurs des étudiants japonais³⁷.

À la question « À votre avis, quelle est la faute (ou quelles sont les fautes) que font le plus souvent les étudiants japonais de 1^{ère} à 3^{ème} années à l'écrit en français ? », les 41 enseignants français interrogés répondent comme suit :

Article erroné ou absent (cité 19 fois), conjugaison (6), pluriel (6), graphie inspirée de l'anglais ou du japonais (4), préposition erronée (4), erreur de genre (4), problème de structure de phrase (ordre des mots) (3), accents (3), pronom absent (3), typographie et espaces (2), problèmes d'écriture manuscrite (1), orthographe (1).

Trois choses sont à noter :

1. Comme on va le voir, ces réponses ne couvrent que très partiellement le panel des erreurs effectives des étudiants, même parmi les plus fréquentes. C'est un élément important pour établir qu'il y a bien un décalage entre la perception que les enseignants se font de l'apprenant et la réelle situation de l'apprenant face à la langue.
2. À l'exception du problème d'écriture manuscrite (car tous les devoirs ont été rendus sous forme informatique), ainsi que des questions d'orthographe (que j'ai traitées point par point et rattachées à différentes situations), toutes les fautes citées par les enseignants ont effectivement été commises par les étudiants.
3. Cependant, une grande partie des erreurs commises par les étudiants dans leurs productions n'a pas été supputée par les enseignants : les erreurs d'éliisons, les

³⁷ Pour un total de 56 réponses, 41 enseignants francophones ont répondu sur Facebook à la question : « À votre avis, quelle est la faute (ou quelles sont les fautes) que font le plus souvent les étudiants japonais de 1^{ère} à 3^{ème} années à l'écrit en français ? ». En ce qui concerne les étudiants japonais, j'ai relevé 500 erreurs de français apparues à l'écrit dans des copies de 2^{ème} et 3^{ème} année. La comparaison des erreurs supposées et des erreurs effectives des étudiants japonais est donnée en Annexe 1 de (Azra 2018). Le tableau complet des erreurs effectives de ces étudiants est donné en Annexe 2 du même article.

erreurs d'usage (utilisation erronée du vocabulaire), les erreurs impliquant la finale *e/é/er/ez/etc.*, les erreurs qu'on peut attribuer à de l'hypercorrection, l'absence de préposition, et enfin, les erreurs de frappe, de simplification des mots, de typographie, de mauvaise utilisation des *romaji*, de majuscules, etc.

Encore une fois, on observe qu'il y a un décalage entre les erreurs supposées que les enseignants français attribuent aux étudiants japonais et les erreurs effectives que ceux-ci produisent.

Notons que les étudiants disposaient de dictionnaires et d'un accès à internet pendant leurs rédactions.

En accord avec ce qu'ont dit les enseignants, les erreurs d'articles sont bien parmi les plus fréquentes (11 % des cas), mais il y a une différence importante : pour les enseignants, l'usage des articles serait éronné, mais dans les productions des étudiants, les articles sont majoritairement absents.

Les erreurs de conjugaison sont également présentes (10 %), mais le plus intéressant est la multiplication des erreurs portant sur les formes finales en *e/é/er/ez/etc.*, que les enseignants français n'ont pas pressenties. Enfin, on observera que l'absence d'élision (par exemple, *de anglais* pour *d'anglais*) fait aussi partie des fautes communes (11 %).

A ce stade, il n'est pas possible d'affirmer que les erreurs commises par les étudiants japonais sont dues à des difficultés portant sur *règles/exceptions*. Pourtant, au moins 30 % des erreurs commises dépendent de structures qui sont préférentiellement enseignées sous forme de règles et d'exceptions. Le prototype en est la règle de l'élision. Il n'existe pas de règle du français qui soit aussi simple et aussi totalement dénuée d'exceptions. Pour le dire clairement, c'est sans doute la règle la plus simple de toute la grammaire française, et pourtant, elle est presque systématiquement maltraitée dans les productions écrites de nos étudiants.

Viennent ensuite les questions de conjugaison (en particulier les finales verbales), et le pluriel. Là encore il s'agit de formes appelant des règles difficiles mais systématiques, par comparaison avec la liaison par exemple.

Comme on l'a dit, la forme la plus spécifiquement basée sur une règle, c'est-à-dire l'élosion, est particulièrement mal comprise par les étudiants. Il me semble que cela montre que, d'une façon générale, les règles tendent à manquer leur objectif. On le voit aussi dans le cas des finales *e/é/er/ez/etc.* qui renvoient pourtant à des règles plutôt simples et plutôt systématiques (voir section 3). A noter aussi les erreurs de conjugaison basées sur des fautes d'accord (*s* à la place de *t*, etc.), ainsi que les *s* du pluriel, qu'on enseigne en général sous forme de règles.

En ce qui concerne la question de l'article, il est plus difficile de savoir si l'enseignement s'est fait sous forme *règles/exceptions* ou par formes supplétives. Néanmoins, il est intéressant de constater que les erreurs des étudiants, dans 76 % des cas d'erreurs d'articles, consistent en un oubli pur et simple de l'article. Mon sentiment est que les étudiants apprennent avant tout des phrases-exemples sous forme supplétive (par exemple, *la France*, avec article défini féminin, vs. *de France* ou *en France*, sans article) mais que les formes apprises ne sont pas suffisantes pour permettre une utilisation acceptable des articles en général. Pour cette raison, l'article est soit correct (forme supplétive acquise), soit erroné (forme supplétive mal acquise ou grammaire interne erronée), ou enfin absent (article traité par défaut comme absent).

D'autres éléments laissent penser que les formes utilisées sont traitées une par une (autrement dit, de façon supplétive). En ce qui concerne l'orthographe, on repère que de nombreux mots sont traités par référence à la langue japonaise (hypercorrection : effacement d'une voyelle, remplacement de *r* par *l* ou le contraire) ou par rapport à l'anglais (par exemple, *problems* pour *problèmes*). Il me semble que ceci tend à montrer que les formes sont acquises ou utilisées de façon tentative, au coup par coup, non en référence à une acquisition de type *règles/exceptions*.

On peut aussi relever des cas d'usage erroné du vocabulaire (8 %) dont il n'est pas possible de dire s'il s'agit de problèmes de supplétion ou de problèmes *règles/exceptions*. Ce qui est certain, c'est que mes étudiants travaillant en salle d'ordinateur, ils ne font pas usage des dictionnaires et des correcteurs dont ils disposent pourtant pendant leurs rédactions. Il s'agit là d'un autre problème proche de celui de la règle : la capacité (ou l'incapacité) à faire usage d'un algorithme de vérification, c'est-

à-dire vérifier systématiquement l'orthographe des mots et passer son texte final au crible du correcteur.

6. Une brève application

Afin de voir si les notions développées dans ce travail peuvent être articulées entre elles de façon cohérente, et si elles peuvent être testables dans le cadre d'un cours éventuel, j'ai décidé de présenter ici un prototype de leçon. Dans cette partie on trouvera les commentaires sur les choix proposés. La leçon elle-même est donnée ci-après en Annexe 1.

Cette leçon porte sur le passé composé, car, mis à part le problème de l'accord du participe passé, le passé composé peut être décrit sous forme de quelques règles plutôt simples. En même temps, ces règles prises ensemble constituent un système relativement compliqué dont il est difficile de se passer, même pour l'apprenant débutant. En d'autres termes, pour l'apprenant, il est difficile d'acquérir les différentes formes du participe passé sans passer par une représentation par règles de ces différentes formes. De plus, le participe passé est indispensable pour la communication de base. En particulier, il sert à exprimer des situations au passé qu'on trouve très couramment dans la conversation ordinaire (même de première année), dans des courriers, des récits, etc.

La situation serait différente en ce qui concerne, par exemple, la question des adjectifs antéposés. Décrire sous forme de règles la position des adjectifs (qu'ils soient antéposés ou postposés) est très complexe. Il est sans aucun doute plus simple de décrire les adjectifs en contexte et un par un (c'est-à-dire de façon supplétiive). Pour l'apprenant, il est plus réaliste de repérer la place des adjectifs au fur et à mesure qu'il les pratique, plutôt que de retenir des règles de positionnement. Enfin, les formes dont on aura usage dans la conversation et dans les écrits de base sont très limitées. On n'observe pas un envahissement du discours par les adjectifs antéposés, alors que le passé composé est omniprésent dans la langue.

C'est pour ces raisons que j'ai considéré que le passé composé constituait un bon

exemple de recherche sur la possibilité d'exploiter à la fois le format règles/exceptions et le format formes et/ou modèles. Voyons maintenant quelques caractéristiques du prototype de leçon que je propose.

Notons bien que si cette leçon était réellement utilisée dans un manuel destiné aux étudiants japonais, les explications de base seraient en japonais. De même, les exemples et les tableaux seraient traduits. Ici, je donne les contenus en français.

Tout d'abord je suggère une *explication de base* qui n'est pas une règle mais qui consiste simplement à poser le problème. Il ne s'agit pas d'apprendre cette *explication de base*, mais simplement de se la mettre en tête pour mieux comprendre la suite de la leçon. Techniquelement, cette explication de base pourrait s'accompagner d'exemples, mais je ne pense pas que ce soit nécessaire. Les exemples ne feraient que ralentir la progression en exigeant de l'étudiant une réflexion qui n'aurait pas grand sens à ce stade.

Il est important aussi de se poser la question de la complexité de la règle et de la profondeur des explications qu'on va donner. Par exemple, si on veut expliciter le rapport auxiliaire/participe passé, on peut se demander s'il est nécessaire de donner toute la conjugaison de l'auxiliaire (alors qu'on peut peut-être la trouver dans une autre leçon), ou encore de donner l'infinitif des verbes dont on présente le participe passé. La question est importante car elle concerne l'objectif de la leçon : s'agit-il d'enseigner des règles de grammaire, ou de former les apprenants à l'usage du passé, en contexte ?

Ici, je décide de donner toute la conjugaison des verbes *être* et *avoir* car elle est relativement difficile et qu'elle est utile par ailleurs. Je décide en revanche de ne pas traiter l'infinitif des verbes, qui est sans rapport. Je ne mettrai pas non plus la liste de tous les verbes qui fonctionnent avec le verbe *être*, mais seulement ceux qui ont le plus de chances d'apparaître dans le cadre d'un cours de débutants (je laisse ainsi de côté, par exemple, *mort*, *revenu*, et d'autres).

Je décide également de ne donner aucune explication sur la prononciation. En effet, les règles de prononciation sont complexes et dans mon expérience elles ne sont pas retenues par les étudiants (voir section 3 plus haut). C'est simplement la lecture des exercices et des modèles qui permettra de pratiquer la prononciation des formes

considérées.

On ne donnera pas non plus dans cette leçon de règles subsidiaires complexes telles que celle qui détaille l'accord du participe passé. C'est la représentation même de la leçon, les explications éventuelles de l'enseignant, et la présentation des exercices qui permettront de traiter ces particularités.

L'originalité de cette approche consiste en l'utilisation de règles très succinctes, mais surtout en une pratique des formes à différents niveaux : des exercices reprenant dans le détail, et un par un, les problèmes fondamentaux des règles (un peu comme on le voit dans les manuels Bled), mais aussi des modèles de formes qui ouvrent la voie à une réelle pratique (pour la conversation, comme on le voit dans la série des manuels de la Méthode Immédiate ; pour l'écrit, comme on le voit dans le manuel « Écrire en français »). J'insiste sur le fait que les exercices et les formes ne sont pas des « exemples » ponctuels ayant pour seule fonction d'illustrer comment fonctionnent les règles. Bien au contraire, ceux-ci doivent être nombreux et organisés autour d'un problème précis. ***Leur fonction se situe à l'opposé des exemples*** : il ne s'agit pas de donner les moyens de comprendre la règle mais de donner les moyens d'exercer des conversations réelles ou de réaliser des écrits réels. ***Comprendre la règle, en soi, n'est pas l'objectif. C'est de devenir un locuteur qui l'est.***

6. Conclusion

Ce travail constitue un premier pas dans une recherche sur la validité du format *règles/exception* ou de formats alternatifs pour traiter les correspondances sons-graphies ou les différents éléments qui constituent la grammaire (conjugaison, article, orthographe, etc.). Il m'a permis de me faire une première idée sur les points suivants :

1. Les formes *règles/exceptions* sont sans doute, et d'une manière générale, inefficaces auprès des étudiants japonais. Cela signifie que nous autres, éduqués et formés toute notre vie selon la méthode *règles/exceptions*, devrions sans doute remettre en cause nos propres connaissances de la langue et certains aspects de notre manière de l'enseigner.

2. Les règles sont souvent exprimées sous forme de phrases, souvent aussi dans un format rappelant le format de la linguistique générative. Incidemment, on aura constaté en regardant les manuels que la plupart d'entre eux proposent des règles plutôt que des modèles, mais ces règles sont souvent défectives (incapable de remplir leur fonction pédagogique, partielles, voire erronées). Ce problème m'a amené à douter de l'efficacité des règles pour les étudiants.
3. Les règles sont utilisées par les enseignants quand elles sont faciles à exprimer et facile à enseigner. Cependant, lorsque leur mise en place est trop complexe, comme dans le cas de la liaison ou des correspondances sons-graphies, les tentatives d'explication par règles sont abandonnées et l'enseignant présente les formes telles quelles. Pour moi, ceci montre que l'enseignement par forme est non seulement possible, mais sans doute plus efficace que l'enseignement par règle.
4. Il me semble que les étudiants japonais ne raisonnent pas et n'apprennent pas d'ordinaire sous forme de *règles/exceptions*. Leur approche des contenus (vocabulaire, usage des articles, etc.) se fait plutôt sous forme d'apprentissage au coup par coup, autrement dit en traitant chaque forme comme une forme supplétive. Si certaines approches pédagogiques utilisent déjà cette propriété, celle-ci est peut-être à considérer plus sérieusement dans nos enseignements. Ainsi, la balance *règles/exceptions* vs. *exemples/modèles/formes supplétives* devrait-elle sans doute être rééquilibrée.
5. Je ne pense cependant pas qu'il faille complètement abandonner l'usage de formes de type règles/exceptions. La règle peut former une sorte de repoussoir pour la pensée, qui va permettre de raisonner ensuite sur des exemples. Mais la règle n'a de sens que :
 - si d'une part si elle est claire, simple, accompagnée d'exceptions identifiables, complète, et surtout juste ;
 - si elle est divisée en sous-parties traitée une par une afin de répartir la difficulté ;
 - si elle est accompagnée de nombreux exemples et exercices. Ainsi, la règle sert à raisonner sur les exemples, et les exemples peuvent servir à assimiler la

règle. De plus, les exemples servent aussi de formes mémorisables, ce qui constitue un autre moyen d'assimiler la langue.

- Par ailleurs, il me paraît très important de présenter des formes brèves (listes de mots, syntagmes) mais aussi des formes plus ambitieuses, comme des paragraphes ou des textes de diverses longueurs. Je pense aussi que les formes présentées aux apprenants, dans la mesure du possible, doivent être formatives, c'est-à-dire avoir un sens dans leur usage immédiat, puis dans l'avenir une fois leurs études achevées.

À partir de ces différents points, je pense qu'il est possible de proposer une méthode tentative basée sur la méthode par modèles, mais qui tirerait avantage de certains aspects de l'enseignement de règles. Comme on l'a vu, plutôt que des règles, je propose des *explications de base* qui reprennent les règles mais tendent plutôt à donner une brève explication des problèmes posés.

ANNEXE 1

Une leçon tentative basée sur *règles + formes*

1^{ère} partie (*être + pp. et accord*)

Explication de base :

*Comment raconter quelque chose qui s'est déjà passé ? Pour ça, on peut utiliser le **passé composé**. C'est une forme du verbe qui sert à exprimer le passé.*

*Le passé composé se compose de deux parties : l'**auxiliaire** et le **participe passé**. L'auxiliaire est le verbe **être** ou le verbe **avoir**. Voyons d'abord le cas du verbe être.*

On utilise le verbe être avec un petit nombre de verbes. Leur participe passé est donné dans le tableau suivant :

Verbe être	Participes passés
Je suis	allé ^{es}
Tu es	venu ^{es}
Il est	parti ^{es}
Elle est	resté ^{es}
On est	devenu ^{es}
Nous sommes	descendu ^{es}
Vous êtes	monté ^{es}
Ils sont	entré ^{es}
Elles sont	sorti ^{es}
	rentré ^{es}
	retourné ^{es}
	tombé ^{es}

(L'enseignant explique rapidement la liste de verbes, puis la question de l'accord.)

Exercice 1 :

1. Elle _____ devenue professeur.
2. Elles _____ rentrées chez elles.
3. Il _____ allé à l'université.
4. Ils _____ sortis ce soir.
5. Je _____ resté à la maison.
6. Nous _____ montées au 3^{ème} étage.
7. On _____ parti.
8. Tu _____ entré à l'Université Paris VII.
9. Vous _____ tombés ?

Exercice 2 :

1. Kimiko dit : « je suis sorti____ à six heures ».
2. Je dis à Marie : « Tu es rentré____ ce week-end? ».
3. Il est venu____ au magasin hier.
4. Elle est allé____ voir un film lundi.
5. Jean et Luc : « Nous sommes resté____ au gymnase hier ».
6. Je dis à Marie et à Ken : « Vous êtes venu____, alors? ».
7. Ils sont rentré____.
8. Julie et Janie : on est reparti ____.
9. Elles sont monté____ au café.

Exercice 3 : conversation.

1. Cédric : Alors, tu es _____ hier soir ?
2. Mika : Non je suis _____ chez moi. Je suis _____ à l'université plus tard, vers six heures.
3. Cédric : Moi, je _____ monté dire bonjour à mes grands-parents. En fait, je suis _____ pour manger.
4. Mika : Dis-moi, qu'est-ce que Sybille _____ devenue ?
5. Cédric : Mais elle est _____ en France ! Elle est _____ à Paris. Elle est _____ à Paris VII en septembre.

2^{ème} partie (verbes pronominaux)

Explication de base :

On utilise aussi le verbe *être* avec les verbes qu'on appelle **verbes pronominaux**. Les verbes pronominaux sont ceux qui utilisent deux pronoms.

Voici quelques exemples :

Verbe être (avec deux pronoms)	Participes passés
Je me suis	reposé ^{es}
Tu t'es	promené ^{es}
Il s'est	couché ^{es}
Elle s'est	levé ^{es}
On s'est	dépêché ^{es}
Nous nous sommes	amusé ^{es}
Vous vous êtes	(nous, vous, on)
Ils se sont	contacté ^{es}
Elles se sont	vu ^{es}

Exercice 2 :

Exercice 1 :

1. Elle _____ est levée à six heures.
2. Elles _____ sont téléphonées.
3. Il _____ est promené à la plage.
4. Ils _____ sont vus hier matin.
5. Je _____ suis levé tard.
6. Je _____ suis déposé pour aller travailler.
7. On _____ est couché tard.
8. Tu _____ es bien reposé ce week-end ?
9. Vous _____ êtes vus ?

1. Kimiko dit : « Je me suis _____ à onze heures ».
2. Aki et Jacques : « Nous nous sommes bien _____ ».
3. Je dis à Marie : « Tu t'es _____ à quelle heure ? ».
4. Franck et Henry se sont _____ hier.
5. Elle s'est _____ en ville lundi.
6. Jean et Luc : « Nous nous sommes _____ pour ne pas arriver en retard au travail ».
7. Je dis à Marie et à Ken : « Vous êtes _____ à propos de l'exposé, alors ? ».
8. Ils se sont _____ par messagerie.
9. Julie et Janie : on s'est _____ ce dimanche.

Exercice 3 : conversation.

1. Cédric : _____ reposée ce week-end ?
2. Mika : Non, _____ couchée tard et _____ levée à six heures pour aller travailler.
3. Cédric : Ah bon... Moi, dimanche matin, _____ dépêché pour aller voir le match de foot avec Carole et Gaétan.
4. Mika : Oui, je sais, Carole et moi _____ ce matin.
5. Cédric : Ah bon. Ensuite _____ s' _____ promenés à la plage.

Exercice 4 : correspondance / récit.

Salut Éric,

Est-ce que tu vas bien ? Nous ne nous _____ pas vu _____ depuis longtemps. Qu'est-ce que tu _____ devenu _____ depuis que tu _____ rentré _____ en France ? Moi, je _____ allé _____ deux jours dans ma famille du Kyushu, et je _____ rentré _____ un peu chez mes parents à Nagano.

Depuis la fin du semestre, je ne me _____ pas beaucoup reposé _____. Je suis beaucoup sorti _____ avec mes amis. Je me suis couché _____ tard, et je me suis levé _____ tard ! En août tous les midis j'avais un petit travail dans un magasin et je me suis dépêché _____ tous les jours parce que je me suis levé _____ trop tard ! On s'_____ souvent rencontré _____ avec les autres amis de la classe.

Bon, donne-moi de tes nouvelles !

Aki

3^{ème} partie (avoir + pp.)

Explication de base :

On utilise le verbe avoir avec tous les autres verbes : tous ceux qui ne font pas partie de la petite liste de la première partie, et tous ceux qui ne sont pas des verbes pronominaux. Bref, presque tous les verbes.

Voici quelques exemples :

Verbe avoir	Participes passés
J'ai	travaillé
Tu as	regardé
Il a	révisé
Elle a	acheté
On a	
Nous avons	fait
Vous avez	dormi
Ils ont	vu
Elles ont	pris
	compris

Note : si le complément est après le verbe, il n'y a pas d'accord. Si le complément est avant le verbe, le participe passé s'accorde avec le complément. Nous n'étudierons pas ce cas dans cette leçon.

Exercice 1 :

1. Elle _____ travaillé à six heures.
2. Elles _____ regardé un film.
3. Il _____ révisé son français.
4. Ils _____ fait un match.
5. J' _____ écouté de la musique.
6. Nous _____ vu Karine à la cantine.
7. On _____ acheté un bento.
8. Tu _____ pris le train ?
9. Vous _____ compris la leçon ?

Exercice 2 :

1. Ce week-end, j'ai beaucoup _____ pour mon examen.
2. Vous avez _____ un film hier soir ?
3. Il a _____ son français.
4. Tu as _____ les courses ?
5. Elle a _____ de la musique.
6. Nous avons _____ nos parents.
7. Vous avez _____ un bento.
8. Elles ont _____ le train.

Exercice 3 : conversation.

Cédric : Salut Aki. Alors, qu'est-ce que tu as _____ ce week-end ? Moi, je suis _____ à la plage avec les étudiants d'échange. On a _____ un barbecue. Tout le monde _____ apporté quelque chose à manger. Moi, _____ fait des hamburgers.

Aki : Oh, c'est sympa. Moi, j'ai _____ le train jusqu'à Uméda avec mes amis du cours de danse et on _____ vu un ballet. Je me suis bien _____. Après, mes amis _____ mangé au restaurant, mais je suis _____ plus tôt. _____ révisé mon français pour le cours de lundi.

Cédric : Et qu'est-ce que tu as _____ aujourd'hui à midi ?

Aki : _____ acheté un bento.

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (C.ÉT.IC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

La revue a **trois grands thèmes**, qui se recoupent mais qui peuvent aussi être traités indépendamment :

- **la vie au Japon**
- **le FLE et la didactique du français**
- **les questions interculturelles.**

Idéalement, les articles de la revue se trouvent à la croisée d'au moins deux de ces thèmes : par exemple, « le FLE au Japon », ou encore « les différences culturelles France-Japon ». Cependant, on acceptera aussi des articles qui n'abordent que l'un des trois thèmes.

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le No3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

CÉTIC est-elle une revue académique ou une revue grand public ?

CÉTIC est une revue **semi-académique**. Il y a parfois un peu de confusion chez les auteurs, certains pensant qu'il s'agit d'une revue académique, théorique, intellectuelle et spécialisée, et d'autres la voyant comme une revue journalistique ou grand public. Cette confusion vient justement du fait que CÉTIC se situe à l'intermédiaire entre ces deux approches.

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est pas une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées

abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

Quels sont, plus précisément, les papiers qui sont publiés par CÉTIC ?

Là encore, il y a un peu de confusion car la revue est divisée en deux parties :

- d'abord, une partie **ÉTUDES** qui comprend des papiers longs, écrits par des enseignants confirmés ou par des doctorants spécialisés sur des questions interculturelles ou pédagogiques.
- Ensuite, une partie **NOTES ET TÉMOIGNAGES**, composée de documents plus légers : des professionnels peuvent y témoigner de leur situation de travail, des enseignants ou des étudiants peuvent y présenter de petites enquêtes ; enfin il peut s'agir d'interviews, de lettres ouvertes, d'éléments d'observation participante, de réflexions sur la société japonaise par exemple. On peut également inclure dans cette partie des papiers de recherche un peu moins structurés.

(NB : Exceptionnellement, ce No6 n'est composé que de NOTES ET TÉMOIGNAGES)

Quels sont les papiers qui entrent dans la partie « ÉTUDES » ?

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général issus de recherches menées par les auteurs depuis un certain temps. Par exemple, dans le No1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le No4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

Depuis le No3, les articles de la partie « ÉTUDES » sont soumis à un comité de lecture. Deux évaluateurs lisent l'article à réception, et proposent des corrections à l'auteur. La liste des évaluateurs est donnée sur la seconde page des numéros 3 à 5.

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

Quand un article est proposé, je décide d'abord s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

Les critères d'évaluation sont très simples. Il s'agit de considérer les questions suivantes :

- **Le travail est-il cohérent et correctement écrit ?**
- **Y a-t-il des données (enquêtes, interviews, références) ?**
- **Y a-t-il une conclusion, pas forcément révolutionnaire, mais nouvelle et/ou intéressante pour nous et nos collègues ?**

Malgré la simplicité de ces questions, certains papiers n'y résistent pas. **C'est pourquoi j'attire l'attention des auteurs**, notamment des auteurs de papiers théoriques et académiques, sur le fait qu'un minimum de données ou de références est nécessaire. Et surtout, que le papier doit apporter quelque chose d'appllicable pour ses lecteurs.

Qu'en est-il des articles de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ?

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de petites corrections orthographiques ou typographiques. Dans le cas contraire, on peut demander à l'auteur de revoir éventuellement son travail pour une prochaine édition de la revue.

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère de la même problématique. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences

directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un « mystère ». Par exemple, dans le No3, l'article de Meiko Ikezawa résoud la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le No4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

Imaginons : je suis un enseignant de haut niveau, connu dans mon domaine, et je serais heureux de participer à la revue afin de lui donner de la tenue et encourager d'autres auteurs à y participer. Quels genres de papier puis-je soumettre ?

La première chose est de **savoir si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture ou si vous préférez que votre papier soit publié sans évaluation**. Si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture et d'être publié dans la partie ÉTUDES, votre papier sera évalué sur **les trois questions** énoncées ci-dessus. J'insiste beaucoup sur ce point : comme pour tout autre papier, on regardera s'il y a des références ou des données, **et si la conclusion apporte quelque chose pour nos collègues**. Si ce n'est pas le cas, il y aura un retour d'évaluation.

Maintenant, si vous souhaitez que votre papier soit publié sans évaluation, il paraîtra dans la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES, en tant qu'invité en quelque sorte. C'est également un point important : **notez donc bien que vous pouvez nous proposer un papier sans passer par la case évaluation**.

Imaginons : je suis étudiant, jeune chercheur, enseignant sans publications. Quels genres de papier puis-je proposer ?

Vous pouvez bien entendu proposer un travail de recherche dans la partie « ÉTUDES ».

Dans la partie « NOTES ET TÉMOIGNAGES », vous pouvez aussi proposer un témoignage personnel (une situation particulière qui vous importe, comme par exemple « la vie d'une jeune étrangère au Japon » ou « la situation d'un employé français dans une entreprise japonaise ») ou encore une note de recherche (par exemple un travail que vous avez fait avec vos étudiants, une petite enquête, un recueil de témoignages). Essayez de soulever une question que tout le monde se pose (Pourquoi les Japonais... ? Comment faut-il faire pour... ?). Relisez bien les différents numéros en ligne, de façon à vous faire une idée.

Divisez votre texte en parties claires, avec des sous-titres. Avant de l'envoyer, relisez-le bien pour vous assurer qu'il fait sens, et pour corriger les typos et la présentation.

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

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publications. Je pense en particulier **aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire** (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, **cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel**, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

Notez bien que les auteurs **n'auront rien à payer**, mais qu'ils ne seront pas rémunérés non plus. La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

Peut-on publier dans une autre langue que le français ?

Oui, en anglais. Cependant, nous invitons les auteurs à **faire relire leurs textes et à les corriger** avant de les soumettre. Jusqu'à présent, nous avons accepté que les articles en anglais proposés par des auteurs non anglophones ne soient pas rédigés dans un anglais parfait ou presque parfait. Mais cette politique ne fait pas sens, dans la mesure où les articles en anglais sont en principe destinés à être lus par des anglophones. Idéalement, les textes écrits en anglais par des auteurs non-anglophones, même s'ils ont confiance en leur anglais, doivent être **relus par au moins un natif ayant l'expérience de l'écriture académique ou semi-académique, et ensemble avec l'auteur, côte à côte à la même table**.

Enfin, si je soumets un papier, combien de temps faudra-t-il pour qu'il soit publié ?

Ayez conscience de ce que le **temps éditorial est très long** ! Il faut entre **cinq et huit mois entre la réception de votre article et sa publication** dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*. ■

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.

- **Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.**
- **Dans le site revuecetic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d’article.**

Contact : 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.