

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°6 – Avril 2018

NOTE(S) DE RECHERCHE

Jean-Luc Azra

Enseigner des règles ou enseigner des formes ?

Pour une approche par modèles en FLE au Japon 33

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 :

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

$$2. \text{ne} \rightarrow \text{n}' / _ \#V$$

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

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 <i>é</i> initial pré-consonantique du français correspond <i>s</i> 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 *prononciation* 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 épineux 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’élision 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 quelques 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 Édition, 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. $heu \rightarrow [\emptyset] \quad reu \rightarrow [R\emptyset]$
2. $\left\{ \begin{array}{l} (C)Ceu \\ C\aeu \end{array} \right\} \rightarrow [C\emptyset]$

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

3. $\left\{ \begin{array}{c} x \\ d \\ fs \end{array} \right\} \rightarrow [0] / _ \#$
4. $\left\{ \begin{array}{c} (C)euC \\ (C)\text{œ}uC \end{array} \right\} \rightarrow [(C)\text{œ}C]$
(cf. *neuve*, *œuf*)



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


1. 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.

2. — 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

Écoutez et répétez les syllabes et les mots.
以下の単語や音節を聴いて、繰り返してみよう。

Mots spéciaux	Syllabes
vingt-cinq 五	1. vin fin tin min
même 一さえ	2. main pain bain
intéressant おもしろい	3. pein plein cein
incroyable 信じられない	4. im~ sim~ grim~
impossible 不可能な	5. un lun fum

le temple de Kiyomizu 清水寺

lundi 月曜日

un artiste アーティスト

le e-mail エメール

Règles

Lisez les règles. Faites les exercices d'application. Apprenez les règles par cœur.
以下のルールを読んで、練習問題をしましょう。また、ルールを覚えましょう。

ルールの Comment se prononce le son de cette leçon ?
このレッスンでは、以下の音をどのように発音するのでしょうか？

1. このレッスンで習う音の発音記号は、[ɛ̃] である。この音を発音するためには「an」と発音すればよい。発音するとき、カタカナの「イ」を発音するように、口を横に伸ばそう。

例 du vin [vɛ̃], du pain [pɛ̃], du raisin [ʁɛ̃]

2. 今までのレッスンで、フランス語の三つの鼻音 [ɑ̃], [ɛ̃], [œ̃] を学んだ。例 ils vont [vɑ̃], le vent [vɑ̃], le vin [vɛ̃] intéressant, important, information

ルールの Règle 2. Comment s'écrit le son [ɛ̃] ?
[ɛ̃] の音をどのように書くのでしょうか？

1. [ɛ̃] という音は、たいてい「in」「ain」「ein」のいずれかで表される。例 ce matin, demain, plein.

※ faire という動詞は、「m」で書き表されるので、注意！

2. 「in」と「ai」の前では、[ɛ̃] は「in」で書き表される。例 un timbre, c'est simple.

3. 以前は、[œ̃] という別の音があり、「un」「fain」「fain」「fain」のいずれかで書き表されていた。現在では、「in」と「ain」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

Lecture

Si vous avez bien étudié les leçons précédentes, vous devez pouvoir lire le texte et le vocabulaire à voix haute, avec la bonne prononciation !
今までのレッスンを勉強したルールを使って、以下の文章と語彙を正しく発音で読んでみましょう。

Texte	Vocabulaire
1. Le 25 janvier. Cher Marioto, 2. Comme tu sais, maintenant je suis à Kyoto chez Rié qui m'a invitée chez elle pour les vacances. Rié habite une vraie maison japonaise avec un petit jardin. 3. Il fait très froid. Même dans la maison, j'ai froid aux pieds et aux mains. Dans la salle de bain, on se lave à côté du bain ! C'est intéressant. Et le lave-linge n'utilise que de l'eau froide ! C'est incroyable. 4. Ici il y a des tatamis partout, même au restaurant. Il faut manger assis sur un coussin. Ce me fait mal aux reins. Au restaurant, Rié et ses amis boivent beaucoup, et il n'est pas bon aussi : mon verre était toujours plein. 5. On a bu du saké chaud et on a mangé du fugu ! C'était très fin (mais je préfère quand même le pain et le vin !). J'ai dit qu'en France on mange du lapin. Tout le monde a dit : « impossible ! ». 6. Ce matin on est allé au temple de Kiyomizu. C'était très beau, mais il y avait plein de gens. 7. Demain, c'est lundi, on va faire les magasins. Je voudrais acheter une ceinture et un sac à main. Et aussi un imper parce qu'il pleut beaucoup. 8. Après-demain nous allons aller chez son cousin qui habite à Minoh et qui fait de la peinture. C'est un artiste : il est peintre, mais aussi écrivain. 9. Il habite dans la forêt. Pour aller chez lui, il faut grimper par un petit chemin. Il paraît qu'il y a des singes ! 10. Voilà le e-mail c'est simple, et pas besoin de timbre ! A bientôt, Arioto.	1. maintenant 今 2. le matin 今朝 3. demain 明日 à demain また明日 après-demain 明後日 4. inviter (un(e) invité(e)) 招待する 5. grimper 登る 6. le jardin 庭 7. les mains un sac à main ハンドバッグ 8. les reins 腰 mal aux reins 腰が痛い 9. le bain la salle de bain お風呂 la salle de bain prendre un bain お風呂に入る le bain = la baignoire 浴槽 10. le lave-linge = la machine à laver 洗濯機 11. un coussin クッション、座布団 un magasin (le magasin) 店 un grand magasin デパート faire les magasins ショッピングする 13. une ceinture ベルト 14. un imper = un imperméable レインコート 15. le vin ワイン 16. un(e) cousin(e) いとこ 17. la peinture 絵画、ペンキ、塗り絵 une peinture 絵を掛ける 18. un écrivain 作家 19. un chemin 小道 20. un timbre 切手 21. un singe 猿 22. du lapin ウサギの肉 23. plein = vide いっぱい、空っぽ plein de gens 人が多い 24. fin c'est très fin 素晴らしい、上品な 25. simple 簡単な、便利な

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 [ɛ̃] 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-verbales telles que « En fin de mot, <e> → [ə] », avec des exercices correspondants.

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

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

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 :

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

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 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 renvoyaient 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 No1.

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
<p>Madame la Directrice,</p> <p>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.</p> <p>Afin de mieux connaître les conditions de votre offre, je souhaiterais vous rencontrer prochainement.</p> <p>Je me tiens à votre disposition pour un prochain rendez-vous.</p> <p>Avec mes remerciements renouvelés, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, l'expression de mes hommages respectueux.</p> <p style="text-align: right;">Georges Lefèvre</p>	

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.

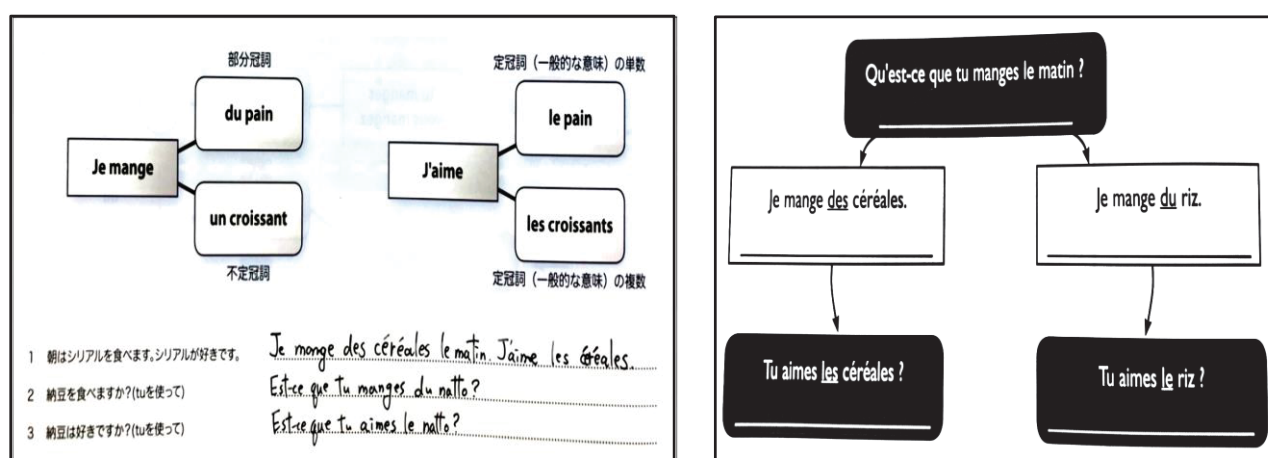
De façon générale, qu'ils soient bons ou moins bons, de tels modèles servent principalement à enseigner la structure de certains écrits : correspondance, récit, rédaction, etc. Comme dit plus haut, l'utilisation des modèles comme outils d'enseignement spécifiques est rare. On peut se demander si elle 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 Édition ; 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 Édition, Japon., p. 76-77.

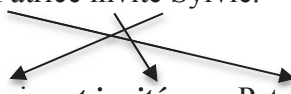
Ils donnent, soit par l'intermédiaire de l'enseignant, soit par des représentations explicites, des éléments permettant de comprendre la structure du dialogue. Enfin, il est à noter qu'ils ne présentent pas la grammaire sous forme de *règles/exceptions* : celle-ci est implicite. Les apprenants la découvrent 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 Je suis de 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 Hélène . → 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 <i>ne ~ pas</i> ではさんで作ります。</p> <div><p>否定分</p><p>主語 + <i>ne</i> +</p><p>動詞 + <i>pas</i></p></div> <p>Je ne suis pas chinois.</p> <p>Ce n'est pas un hôtel.</p> <p>私は中国人ではありません。</p> <p>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</p> <p>deux exemples</p>	<p>(Paris-Bordeaux, Asahi)</p>								
<p>フランス語の名詞は、男性名詞 (<i>n.m.</i>= nom masculin) と女性名詞 (<i>n.f.</i>= 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 <i>le, la</i> は母音または無音の <i>h</i> で始まる名詞の前では <i>l'</i>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 <i>h</i> » qui ne correspond à aucune réalité³⁵.</p>	<p>Règle verbale, pas d'exemple</p>	<p>(Nouvelle Grammaire Française, Asahi)</p>								
<table><tr><td>男性</td><td>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 <i>h</i> の前では <i>du, de la</i> → <i>de l'</i></p>	男性	女性	du [dy] (de l')	de la [dəla] (de l')	<table><tr><td>男性</td><td>女性</td></tr><tr><td>du [dy] (de l')</td><td>de la [dəla] (de l')</td></tr></table>	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 <i>h</i>」.</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')											
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>(能) Patrice invite Sylvie.</p>  <p>受) Sylvie <i>est invitée</i> 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>Règle formelle, règle positionnelle</p> <p>un exemple</p>	<p>(La forêt, ASAHI)</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</p> <p>+ 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 + 属詞 [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</p> <p>+ un exemple</p>	<p>(La forêt, ASAHI)</p>
<p>à + les → aux</p> <p>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</p> <p>+ 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 + 単数名詞 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.	<div>un an</div> <div>deux ans</div>	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)**

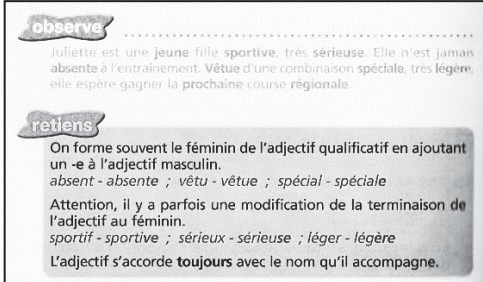
RÈGLES	COMMENTAIRES	RÈGLES, FORMES	
Facebook			
<p>QUESTION : Comment vous faites pour expliquer à vos apprenants la place d’un adjectif ? Pour nous, ça paraît facile mais pour eux j’ai constaté que c’était très confus. Vous avez des astuces ?</p> <p>RÉPONSE 1 : La plupart sont après le nom et certain avant. Trouves-en une liste.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>1. Les enseignants qui interviennent ignorent le fonctionnement de l’antéposition.</p> <p>2. On propose d’utiliser des formes (modèles, exemples, listes) plutôt que des règles.</p> <p>3. Pour un intervenant, ces formes doivent être formatives, c’est-à-dire avoir une utilité dans la vie quotidienne de l’apprenant.</p>	FORMES	<p>Discussion sur Facebook enseignants français</p> <p>↓</p> <p>enseignants français</p>
Manuels publiés au Japon			
Sur 12 manuels reçus en 2018, 3 ne traitent pas du tout de l’adjectif, 4 traitent de l’adjectif mais pas de l’adjectif antéposé, et enfin 5 traitent de l’adjectif en général et aussi de l’adjectif antéposé.			
<p>形容詞の位置</p> <p>形容詞は原則として名詞の後に置く : un chapeau vert, une cravate française</p> <p>N.B.</p> <p>petit, grand, jeune, vieux, bon,</p>	<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</p>	<p>RÈGLES</p> <p>+</p> <p>2</p> <p>EXEMPLES</p> <p>+</p> <p>1 EXERCICE</p>	<p>Mon premier vol Tokyo-Paris (Fujita Y. ea), Surugadai</p>

<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 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	présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'exemples. 2. Certaines formes complexes sont négligées (ex. : liaisons, formes secondes des adjectifs antéposés).	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	1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples. 2. les formes complexes sont négligées. 3. la règle proposée dit à nouveau que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant.	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	1. les règles sont présentées sous forme d'une explication verbale suivie d'un ou deux exemples. 2. les formes complexes sont négligées 3. la règle proposée dit que les adjectifs antéposés sont les adjectifs courts d'usage courant	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>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 (défectives) + 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>), Un grand salon. - quand l'adjectif sert à marquer une insistance, une impression, une appréciation..., Un remarquable discours. Un étrange procédé. - quand le nom a un complément (bien que l'adjectif puisse aussi être placé après le nom). Un authentique meuble de style Louis XV. 	<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 « remarquable » 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 (*l'étage <i>SIXIÈME</i> / *la <i>MUNICIPALE</i> fête). En dehors de la question des mots composés à l'aide d'adjectifs (<i>COURT-métrage</i> / <i>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> (de <i>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 [<i>sic</i>]	<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.). 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</i>, etc.</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</i>, <i>grand</i>, <i>gros</i>, <i>haut</i>, <i>joli</i>, <i>long</i>, <i>petit</i>, <i>vieux</i>, <i>vilain</i>. Ils peuvent être postposés, notamment s'ils sont</p> <p>DESCRIPTION ÉRUDITE</p> <p>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 proposés 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 « <i>parfois</i> l'adjectif se place avant le nom » qu'on trouve dans les manuels japonais destinés aux étudiants de première année.</p> <p>Vu son ambition, il est normal que cet ouvrage contienne des explications plus complexes que les manuel 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.</p>			<p>Grammaire méthodique du français (Riegel M. ea)</p>

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 destinés 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 utilisée 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-généralistes (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 \triangle pour *menu* et $\nearrow \swarrow$ 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'élisions, 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'élision, 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 supplétive). 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. Techniquement, 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*, *redevenu*, 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 dépêché 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.

