

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°8 – Octobre 2020

APPROCHES INNOVANTES EN FLE



Apprendre le français
dans une université généraliste au Japon

Sortir du biais normatif en FLE

Utiliser l'analyse du discours pour améliorer la
pédagogie des formateurs libéraux

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

Revue indépendante et gratuite
Contact : Jean-Luc Azra (jeanlucazra@gmail.com)

ISSN 2433-3379

Comité de lecture :

Alexis D'Hautcourt

Louis Benoit

Loïc Renoud

Michel Sagaz

Bruno Jactat

Didier Chiche

Bruno Vannieuwenhuyse

Sandrine Schoenenberger

Maud Dufour

Frédéric Dart

Jean-Luc Azra

Le Comité de lecture est composé d'enseignants et de professionnels spécialistes de didactique et de questions interculturelles. Bien entendu, les évaluateurs ne peuvent évaluer leurs propres textes.

Ce numéro comporte une étude (Azra), revue anonymement par deux évaluateurs. Les autres articles (Viatte, Mouton) ont été révisés par un seul.

Merci à celles et ceux qui ont apporté leur soutien. Le travail en ligne dans mon activité principale ayant entraîné des tâches supplémentaires qui ont bloqué cette édition pendant plus de huit mois, un immense merci aux auteurs qui ont eu la patience d'attendre que la situation se stabilise.

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°8 – Octobre 2020

APPROCHES INNOVANTES EN FLE

Chloé Viatte

Apprendre le français
dans une université généraliste au Japon 5

Jean-Luc Azra

Sortir du biais normatif en FLE 27

Sébastien Mouton

Utiliser l'analyse du discours pour améliorer
la pédagogie des formateurs libéraux 49

Le Q & R des auteurs 63

Appel à textes 68

Apprendre le français dans une université généraliste au Japon

Chloé Viatte, responsable de la section de français de la faculté Kokusaikyôô (université Juntendô).

Dans cet article nous voudrions discuter de ce qui constitue un des nerfs de la guerre de la didactique du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur japonais : le “pour quoi faire”.

Alors que la maîtrise de l'anglais comme langue véhicules est présentée comme indispensable aux jeunes Japonais, la deuxième langue étrangère n'apparaît souvent qu'en première année d'université. Au Japon, 677 lycées et collèges, soit environ 13 %¹ des établissements du secondaire², proposent une initiation à une seconde langue étrangère, mais cet enseignement ne touche qu'un pour cent des lycéens. L'essentiel des jeunes de l'archipel n'auront l'occasion de s'y frotter qu'une fois passé le cap sélectif de l'entrée dans une faculté. Or pour nombre d'entre eux, l'apprentissage en est obligatoire et le choix doit se faire dans l'éventail de l'offre dispensée dans l'établissement. Ce choix didactique remonte à la Restauration Meiji et à la place donnée à la civilisation “occidentale”, telle qu'elle a pu être promue par l'intellectuel Fukuzawa Yukichi lorsque démarre au Japon l'important projet de transfert culturel des savoirs et de la pensée des Lumières.

Au lendemain du renversement du shogunat Tokugawa, alors que l'empereur

¹ www.asahi.com/area/tokyo/articles/MTW20180213131560001.html

² chukou.passnavi.com/student/global/1441-10

recouvre le pouvoir, le traité sur l'éducation de Fukuzawa intitulé *l'Appel à l'étude* (1872-1876) connaît un succès retentissant. À l'instar de *la Nouvelle Héloïse* de Rousseau, son ouvrage devient un best-seller. Il y prône l'autonomie de l'individu et vante l'émancipation par l'éducation. Pour faire émerger une nation civilisée, il ambitionne de générer des hommes modernes, des Japonais qui ne penseraient plus comme avant. Et pour que cette évolution se fasse, les hommes doivent se libérer de toute emprise traditionnelle. Son mépris pour les études classiques chinoises ainsi que pour leurs valeurs morales et philosophiques était assumé. Et puisque à ses yeux les sciences et les mathématiques d'une part (civilisation physique), et l'esprit d'indépendance d'autre part (civilisation morale) faisaient cruellement défaut au monde oriental, son *Appel à l'étude* accorde une priorité totale aux études occidentales qu'il considère comme étant effectives, fondées et utiles.

Si les langues proposées étaient donc initialement essentiellement européennes (allemand, russe ou français), la place du continent sud-américain, puis du voisin asiatique, a permis peu à peu d'ouvrir le champ des possibles à l'espagnol, au chinois ou au coréen, voire à des langues dites plus "rares" selon les orientations d'établissement et les équipes enseignantes.

Aujourd'hui la deuxième langue étrangère, après 120 cours de 90 minutes, ne devient plus qu'une option. Pour bon nombre d'apprenants, le français langue-culture est une initiation dont l'apprentissage restera fort limité dans le temps. De plus, cette langue est souvent imposée sans être articulée à un « *diploma policy* » cohérent.

Pourquoi alors faire choisir cette matière et l'enseigner ? Quels horizons et quelle ambition donner à cet enseignement ?

Nombre de syllabus sont adossés aux compétences du CECR³, ou cadrés par le choix d'un manuel qui fait office d'épine dorsale des cours dispensés. Dans un objectif d'initiation langagière, l'accent est mis sur la maîtrise d'actes de parole (se présenter, s'orienter dans une ville, parler de sa famille, etc.). Il s'agit de cours de langue plus ou moins teintés de civilisation ou de présentation de l'actualité. Ce modèle est-il

³ « Cadre Européen Commun de Référence pour les langues »

incontournable ?

1. Le « Français sur Objectif Universitaire »

Le F.O.U., ou « Français sur Objectif Universitaire », décrit les caractéristiques de l'enseignement du français langue étrangère ou F.L.E. (comprenant des compétences langagières, disciplinaires, (inter)culturelles et méthodologiques) dans un cadre universitaire. Ce cadre détermine à la fois les modalités et les objectifs d'enseignement. Cette appellation renvoie également à un certain public dont le profil, les motivations et l'implication sont étroitement liées à l'environnement d'apprentissage.

Résumons les spécificités du F.O.U. au Japon :

● *Diversité des filières universitaires*

Le F.O.U. se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : lettres, droit, médecine, sciences humaines, etc. Si on exclut les facultés qui destinent leurs apprenants à un enseignement dit spécialisé en langue (pour l'essentiel les facultés de lettres ou d'humanité), la deuxième langue étrangère vient dans la grande majorité des cas servir les « arts libéraux ». Dans les faits, il s'agit simplement d'une ouverture à une société-culture autre qu'anglophone, privilégiant ainsi la compréhension interculturelle et une ouverture à la diversité et à l'altérité⁴. Dans ce cadre, les étudiants peuvent être regroupés indépendamment de leur faculté d'appartenance.

● *Facteur temps et composante institutionnelle*

Le public étudiant au Japon se trouve souvent dans l'obligation de choisir une deuxième langue étrangère dont il suit la formation dans un volume horaire limité, et déterminé par la spécialité dans laquelle il va s'engager. Si en 1991, près de la totalité des universités imposait l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, trente ans plus tard seules 52,4 % des 674 universités généralistes (hors facultés spécialisées en langues et cultures étrangères) maintiennent cette exigence⁵.

⁴ chukou.passnavi.com/student/global/1441-10

⁵ 日本独文学会 Japanische Gesellschaft für Germanistik, 2015, p. 23

L’enseignement des langues secondes est en net recul. Son utilité est mise en question. La deuxième langue étrangère est une matière de culture générale à visée communicative, souvent déconnectée des besoins académiques, des diplômes envisagés et des réelles aspirations initiales des apprenants.

● ***La composante culturelle***

Alors que la LVII est souvent justifiée par une volonté didactique d’ouverture à l’autre, à l’altérité et à l’interculturel, l’aspect civilisationnel est souvent le parent pauvre de l’enseignement des langues secondes, car l’accent est mis sur des notions permettant une évaluation des apprenants. Le calcul du GPA⁶ est conditionné aux crédits obtenus. Les examens sanctionnent la maîtrise de contenus linguistiques et sont à forte couleur langagière (oraux, grammaire, conjugaison, dictées). La notion d’initiation culturelle devient un plus, une récompense ou un à-côté. Cette dimension peut apparaître dans les « *can do* », « *portfolio* » ou « *assessments* », mais fait-elle explicitement partie des objectifs académiques ou des compétences à acquérir ? Voir un film, découvrir une chanson, se promener sur internet, parler gastronomie accompagnent souvent des contenus essentiellement sinon purement langagiers. Les apprenants eux-mêmes se plaignent parfois de cette “perte de temps”, car ils n’ont pas le sentiment concret d’avoir “appris” des contenus quantifiables et rentables en termes de résultats scolaires.

2. La dimension culturelle

Une piste serait-elle de mieux intégrer la dimension culturelle pour donner sens aux enseignements ? Il convient tout d’abord de réfléchir à ce que signifie *culture* dans un cours de langue. Patrick Moran, dans son ouvrage *Teaching Culture Perspective in*

⁶ GPA “Grade Point Average”. Ce mode de notation, hérité du système étatsunien, indexe des points à la moyenne obtenue. Dans une évaluation sur 100, l’étudiant qui a entre 90 et 100 de moyenne acquiert 4 points, 3 points pour une moyenne entre 89 et 80, 2 pour 79-70, 1 pour 69-60 et zéro point si la moyenne est inférieure à 60. En 1990, 35 % des universités du Japon utilisait ce barème, en 1996 il s’agit de 61 % des établissements du supérieur. Depuis, ce mode s’est généralisé et étendu à l’enseignement secondaire.

Practice, distingue plusieurs dimensions :

- La culture comme « civilisation », qui aborde la “grande culture” (histoire, arts et institutions), ainsi que la “petite culture” (coutumes, traditions et pratiques).
- La culture comme « communication » (Hall 1959), qui s’intéresse à la communication verbale et non-verbale, sociolinguistique, qui sous-tend aux compétences communicatives typiques d’un pays-culture cible.
- La culture comme « concept général », qui doit permettre une prise de conscience des biais socioculturels (« *intercultural awareness* »). Sans contenus prescrits, elle est envisagée comme un outil pour régler des conflits culturels et des problèmes d’intercompréhension.
- La culture comme « communication interculturelle » (Lustig et Koester 1999), qui décrit alors l’habileté à entrer dans une autre culture, à former des relations et accomplir des tâches avec des personnes relevant d’autres cultures.
- La culture comme « interaction communautaire », qui vise à la gestion de relations d’hégémonie (sans adversité) infra-sociale. Elle sert un projet de justice sociale (Freier 1973, Giroux 1988).
- La culture comme « construction dynamique entre individus de valeurs et de croyances partagées », qui est un construct négocié recouvrant à la fois un phénomène mental et une situation sociale (Geertz 1973).
- Enfin, la culture comme « biologie ou psychologie évolutive », qui naît de l’opposition nature-culture (Brown 1991). Universelle et typique du genre humain, elle dépend des fonctions neurologiques. Elle en décrit les invariants : caractéristiques du langage, de la musique, des expressions du visage, etc. Elle esquisse le tronc commun des cultures particulières.

Dans le système éducatif français, les cours de civilisation sont souvent le pendant complémentaire des cours de langue. Donnés en langue source, ils sont conçus comme une transmission des savoirs de base de la culture générale. Des contenus sont enseignés (savoirs sur les objets, lieux, institutions, formes artistiques ; des pratiques ; des perspectives ; croyances, valeurs.)

Les enseignants natifs ayant tendance à reproduire leur propre parcours, ils optent souvent, inconsciemment ou non, pour un enseignement “civilisationnel”. Or, dans le cas du français standard, la langue permet d'accéder à plusieurs cultures. Faut-il essayer de toutes les embrasser, sachant de plus qu'au Japon, l'accès à la culture francophone est rarement direct ? La diversité implique des choix. Ce modèle de langue-civilisation peut être tiré vers un enseignement visant plutôt à développer l'intercompréhension culturelle, la découverte de l'altérité, l'adaptation, le changement social, les compétences communicatives, les modifications identitaires ou l'efficacité langagière.

3. Le cas de la faculté internationale de l'université Juntendo

La faculté internationale de l'université Juntendô forme ses étudiants à trois domaines culturels et sociaux : « *intercultural communication* », « *global shakai* », et « *health service* ». Dans le cadre de la section de français, nous avons voulu privilégier la langue comme expérience interculturelle intégrant communication, interaction et prise de conscience de soi dans le cadre d'une situation sociale précise.

3.1. Motivations

Dans notre faculté, les étudiants doivent choisir une des trois langues dites à « vocation internationale », c'est à dire pratiquées par un grand nombre de locuteurs et utilisées dans les instances telles que ONU, UNICEF ou lors des Jeux Olympiques. Des entretiens semi-dirigés auprès des étudiants montrent une attirance pour le coréen. Par ailleurs, la logique du marché de l'emploi devrait intégrer l'arabe, le malaysien ou le tagalog. Mais à mi-chemin entre l'héritage de Meiji et les évolutions économiques contemporaines, les étudiants doivent opter soit pour le chinois, soit pour l'espagnol ou le français. Avant la rentrée universitaire, les apprenants doivent rédiger une lettre de motivation présentant les arguments de leur choix. C'est sur cette base qu'une répartition voulue équitable est opérée : 270 étudiants de première année génèrent 90 apprenants répartis en six classes pour chaque langue. Puisque les cours sont destinés à des débutants complets, les étudiants ayant des compétences dans l'une des langues

proposées se trouvent dans l'obligation de choisir une nouvelle langue sans pouvoir réinvestir ou développer leurs compétences antérieures. En troisième année, entre 5 et 10 % des apprenants choisissent de poursuivre et d'approfondir leur apprentissage.

Mais si un volume horaire d'environ 150 heures effectives (2 cours hebdomadaires sur 2 ans) ne permet guère une bonne maîtrise de la langue, des choix sont à faire pour les étudiants qui souhaitent poursuivre et donner sens à leur investissement cognitif. Ils parviennent à un niveau *futsukan* pré-niveau 2 (c'est-à-dire B1), mais ont encore de nombreuses lacunes. Plutôt que de viser des compétences essentiellement langagières, j'ai choisi en tant que directrice de section d'axer l'enseignement sur les composantes culturelles telles que décrites par Moran, privilégiant notamment la quatrième acception (La culture comme « communication interculturelle »). Pour que les cours de LVII puissent servir l'objectif linguistique et culturel du « mieux se connaître soi-même », le cursus se donne pour but d'envoyer des étudiants japonais en stage de courte durée en France. Ce stage consiste à enseigner en français à des lycéens français ayant choisi le japonais en LVIII les rudiments de la langue et de la culture japonaises.

Les apprenants sont amenés à acquérir des connaissances sur leur propre langue et culture (informations), apprendre à les transmettre à un jeune public français en situation d'apprentissage dans le cadre des programmes du baccalauréat (comportements, stratégies) et ayant réfléchi aux pourquoi de leurs choix. Ils vont avoir à découvrir la culture de l'autre mais également leur propre conditionnement culturel. Les connaissances langagières en langue cible servent cet objectif et en irriguent la réussite de la transmission de la langue source. Dans une perspective de « langue et citoyenneté » leurs compétences s'inscrivent dans une démarche de partage d'expériences et une capacité à rentrer en contact avec des personnes d'une autre culture.

Dans le tableau ci-dessous sont décrites les étapes de formation sur trois ans des futurs assistants professeurs bénévoles, afin qu'ils puissent partir et intervenir dans les classes de seconde, première et terminale pour seconder un enseignant français responsables des enseignements.

Descriptifs et objectifs des cours de français deuxième langue étrangère de la faculté Kokusaikyōô de l'université Juntendô (tels qu'exposés lors du *Faculty Development* de l'été 2019)

	<i>Active learning, compétences langagières</i>	Contenus interculturels	Dimension “Langue et citoyenneté”
Cours débutant 1 ^e année, 1 ^{er} semestre	Conversation et grammaire de base, interaction	Journal hebdomadaire, recherches personnelles sur les langues ou les cultures francophones Séjour d'étude en France (40 heures de cours, visites et séjour en famille)	Le français hors des murs.
Cours débutant 1 ^e année, 2 ^e semestre *90 heures brutes sur un an + 45 heures optionnelles	Conversation et grammaire de base, réussite au <i>futsukan</i> niveau 5.	Création de saynètes à dimension interculturelle (Luis Frois), expression théâtrale Rencontres et échanges trilingues. Initiation au débat à l'exposé à la française. Séjour d'étude en France.	Aide aux touristes, aux visiteurs lors des JO, bénévolat, aux clients sur le lieu du travail à l'occasion de job dans la vente, l'hôtellerie etc. Prise de parole, empathie et communication
Cours intermédiaire 1 ^e année, 1 ^{er} semestre	Conversation et grammaire de base, interaction		
Cours intermédiaire 2 ^e année, 2 ^e semestre (180 heures brutes sur 2 ans) + 2 x 45 heures optionnelles	Conversation et grammaire, réussite au <i>futsukan</i> niveaux 4 ou 3. Concours d'éloquence		
Cours avancé, 3 ^e année (90 heures brutes)	Conversation & grammaire Réussite au <i>futsukan</i> niveau 3 ou pré 2	Expression écrite, sensibilisation à la dissertation, à la rhétorique.	<i>Teaching assistant</i> de japonais dans un lycée français.
Cours optionnels 3e et 4e année (environ 2 heures hebdomadaires)	Delf A2 ou B1	Présentation et facilitation à la française.	Enseigner sa langue et sa culture en français, à la française à un public francophone.

3.2. Description du projet

Le français sur objectifs spécifiques (ou F.O.S.) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E. à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 109)

La méthodologie FOS correspond à un projet « sur mesure » répondant à une demande de formation ciblée. Dans notre cas, ce projet est né d'une amitié ; je remercie d'ailleurs Vincent Zouzoukolovsky sans qui il n'aurait pu voir le jour. Ma gratitude est d'autant plus grande que comme dans nombre d'établissements, en l'absence de programme d'échange interuniversitaire, il aurait été difficile sinon impossible de proposer un débouché réel aux étudiants de la faculté. Un échange interuniversitaire supposerait une réciprocité ; or la faculté ne dispose pas de cours adaptés à d'éventuels étudiants français qui viendraient dans le cadre d'un échange. Elle n'a pas non plus les capacités d'accueil, les lieux de séjour ou offres d'équivalences nécessaires. D'autre part, la plupart des universités japonaises ne permettent pas d'accueillir les étudiants en stage. Il est souvent nécessaire de fonder une association indépendante de la structure universitaire pour pouvoir se doter des moyens législatifs et permettre l'obtention de visas. Les programmes bilatéraux étant difficiles à mettre en place, il faut se replier sur des projets plus légers, flexibles et basés sur le volontariat. Les réseaux personnels viennent pallier les faiblesses structurelles. Dans le cas qui nous occupe, l'Institut Notre-Dame de Chartres, un établissement privé du secondaire, offre à nos stagiaires hébergement et les repas gratuits, en échange d'une participation aux cours de langue comme assistants. En raison de la brièveté des séjours, il s'agit moins d'un débouché professionnel que d'une expérience permettant de canaliser les énergies et les apprentissages en vue d'une action concrète⁷.

Pour le stage 2020, huit candidates étaient éligibles. Les trois candidates sélectionnées ont effectué leur stage durant le mois de mars malgré le contexte difficile de la pandémie du Covid-19. Une des difficultés du projet avait été de trouver une

⁷ Cette formation a notamment fait l'objet d'un reportage diffusé dans les télévisions locales (Saitama, Kanagawa et Chiba) en mars et en avril 2020.

période pour leur venue. En effet, les étudiantes japonaises ne devaient pas manquer de cours et les lycéens ne devaient pas être en congés. De plus, il fallait privilégier la fin de l'année scolaire française pour que les élèves de seconde aient tout de même déjà acquis quelques bases. Par ailleurs, le nouveau bac n'étant pas propice aux troisièmes langues étrangères, la survie même de certaines classes était menacée. Seul le mois de mars semblait correspondre aux différentes contraintes. Détaillons la dernière étape de préparation au départ pendant laquelle les étudiants avaient pour mission de concevoir plusieurs unités d'enseignement à destination des lycéens.

- Il y a d'abord eu un travail préparatoire destiné à **identifier et structurer la demande**. Un entretien en visio-conférence avec le professeur responsable en France leur a permis aux futures stagiaires de cerner les thématiques à aborder. Elles avaient préparé leur entretien et dressé la liste de toutes les questions qui leur semblaient importantes. Interagissant en français, elles obtenaient les informations dans la langue cible. Pour gérer leur préparation linguistique, elles devaient identifier les réseaux de contraintes qui seraient les leurs : cerner leur public, connaître les jours et les heures de cours, les attendus du professeur responsable, les contenus déjà enseignés et ou maîtrisés, les possibilités d'utilisation des idéogrammes, la vitesse d'élocution, le nombre d'élèves par classe, la sévérité ou au contraire la convivialité souhaitée.
- Pour **analyser les besoins**, suite à l'entretien les participantes ont eu à faire des recherches pour se renseigner sur la façon dont les jeunes français apprennent le japonais. Trois ressources ont retenu leur attention, le site internet du JLPT⁸, les ressources en ligne *Marugoto*⁹, ainsi que la revue *Hiragana Times* (notamment pour ses contenus culturels). Certes, *Hiragana Times* est en anglais, mais le plurilinguisme est un autre des mots d'ordre de l'université. La lecture en anglais est en adéquation avec la philosophie de l'établissement. Nos futures stagiaires ont ainsi pu commencer à comprendre comment les étrangers anglophones ou francophones apprennent et envisagent la langue et la culture japonaise.

⁸ jlptgo.com/

⁹ www.marugoto.org/en/about/

- Il s'est enfin s'agit d'élaborer une **direction didactique**. La conception d'unités didactiques nécessite la détermination d'une stratégie, de contenus notionnels à aborder, de traitement technique des données (sons, extraits) et de type d'activités (travail de classe, travail de groupe).

Ces classes préparatoires étaient ouvertes à toute personne intéressée, sans condition de participation au stage en lycée.

4. « *Knowing about* »

Première décentration : les apprenants réfléchissent aux questions que de jeunes lycéens pourraient poser. En phase préparatoire, il leur est demandé de faire des recherches sur les sujets récurrents de l'actualité. Nous avions discuté de la place de la politique. Les participantes redoutaient d'avoir à s'exprimer sur un sujet qu'elles connaissaient peu. Une sélection de quelques extraits de l'ouvrage *100 questions que les Français posent sur le Japon* a servi de base à deux de nos séances. Les participantes ayant à réagir sans préparation, puis se voyant distribuer les réponses proposées dans le livre, une discussion a suivi sur l'à propos des informations à apporter dans le cadre qui nous occupait. De fait, lors du stage au cours d'une séance de questions-réponses, une participante sera surprise de ce qu'un lycéen de seconde lui demande si les Jeux Olympiques allaient changer quoi que ce soit à la place de la femme dans la société japonaise s'étonnant de la "maturité" des lycéens français.

Pour s'emparer du point de vue sociétal, les participantes se sont préparées à témoigner en parlant de leurs expériences réelles : que signifie être *miko* dans un temple à l'occasion du Nouvel An, travailler dans un *juku*, quel est le rapport avec la clientèle dans un restaurant ? Ces sujets venaient s'insérer dans une conversation sur le thème « parler de soi » et permettaient d'embrasser des discussions plus ambitieuses sur des pratiques culturelles et institutionnelles, telles que la place de la religion dans la société japonaise, le système éducatif japonais, la relation à la clientèle, ou encore les niveaux de langue en japonais.

Dans la perspective de participer à un enseignement du japonais, préparer une

unité sur les onomatopées a permis en une seule thématique d’aborder un phénomène très typique de la langue japonaise mais difficile à saisir pour une personne étrangère à cette sphère linguistique. Cette approche également a permis de provoquer des discussions sur la mondialisation des pratiques culturelles et engager une présentation de l’histoire de la langue. Les participantes ont opéré une sélection personnelle d’onomatopées, agrémentées d’exemples afin de présenter le noyau sémantique des groupes lexicaux. Elles ont fait un travail de recherche sur l’histoire des onomatopées, de leur première apparition dans la *Chronique des faits anciens* (*Kojiki circa 712*) (qui est un des sujets d’étude des élèves de Terminale) aux exemples ultérieurs trouvés dans les recueils de poèmes. Ce sujet a tant intéressé une des participantes qu’elle a décidé d’en faire le sujet de son mémoire de fin d’étude. Une autre participante s’est notamment concentrée à la sélection opérée par les éditeurs de manga et au traitement graphique dont les onomatopées font l’objet. Parler des formes artistiques engage plus que les cultures, elle repose sur l’individualité du créateur. Si le sujet est passionnant, il peut à contrario être plus difficile à intégrer à une approche interculturelle. Ici, les œuvres ont été choisies parce qu’elles étaient potentiellement connues des deux parties et pouvaient être traitées dans leur réception plus que dans leurs qualités intrinsèques.

5. « *Knowing how* »

Les lycéens de seconde ont à leur programme de japonais LVIII le thème “parler de soi”. Il s’agit avant tout de sélectionner les informations et de les présenter de manière intelligible. En se préparant à intervenir en tant que lectrice de japonais, les étudiantes se sont heurtées à la difficulté d’interagir en “japonais facile”, de prendre conscience de leur débit, des structures choisies et de la reformulation en langue maternelle. L’exercice est très formateur, car une première reformulation en langue source simplifiée permet d’aller à l’essentiel du message et à s’affranchir des tournures idiomatiques. Afin de rendre la phrase “conversationnellement” utile pour l’auditoire auquel elle est destinée (réflexion sur l’acte même de “communiquer”), les apprenantes ont travaillé à acquérir une expression plus épurée facilitant, aux niveaux intermédiaires, la pratique de la conversation interculturelle et de la traduction.

Les lycéens de tous niveaux allaient avoir à se familiariser avec la “conjugaison” des verbes en langue japonaise et les assistantes ont dû renverser leur vision pour aborder les temps verbaux de leur langue maternelle avec un œil d’européen. Elles ont par exemple entrepris de lister toutes les formes verbales du japonais en leur cherchant un équivalent français afin de faciliter l'accès au sens¹⁰.

L'enseignement de l'écriture était incontournable. Mais là encore, une réflexion sur la pédagogie à utiliser nécessitait un effort de centration sur l'apprenant et son contexte culturel. Là où les étudiantes japonaises ont passé des années à répéter les gestes destinés à acquérir une graphie adéquate, des non-natifs ont besoin d'une logique du trait. Pour concevoir leurs unités didactiques, les futures stagiaires ont mené des recherches sur l'histoire des transformations graphiques depuis les sigillaires jusqu'aux signes actuels. Elles en ont fait une adaptation ludique adapté à la pratique de classe ; préparant notamment des devinettes sur le sens généré lorsqu'on combine telle “clé” avec d'autres éléments graphiques.

Les élèves français de première doivent travailler sur la thématique de “la ville”, “se déplacer en ville”. Au niveau débutant, les toponymes se prêtent à une approche ludique de l'apprentissage des idéogrammes. Les participantes se sont attachées à l'élaboration de questions à choix multiples sur le mode “trouver le paysage qui correspond le mieux à la graphie du nom de lieu”, permettant à la fois de découvrir le pays et d'ancrez des connaissances langagières.

D'un point de vue langagier, les étudiantes avaient tendance à traiter l'usage des particules が et は sur le mode informatif et syntaxique. Porter l'explication sur le terrain des pratiques a permis d'ouvrir à une comparaison avec les articles en français (sur la base d'exemples sélectionnés pour des niveaux débutants. Citons notamment les phrases 「バスが/は来た。」 « Le/un bus arrive. »).

Par ailleurs nous avons eu une séance éprouvante autour des codes communicatifs

¹⁰ Exemples de points retenus : « 食べた / 食べていた » avec une approche contrastive basée sur le couple imparfait et passé composé, et une réflexion sur le conditionnel avec les cas « ば / たら » et l'établissement de phrases-exemples bilingues en contexte.

français.

J'ai considéré de mon ressort de préparer mes futures stagiaires aux scénarios potentiels d'interactions lors d'un échange avec de jeunes Français. Il s'agissait par exemple de les préparer à des conversations non-consensuelles et leur faire accepter la contradiction en ajustant notamment leurs compétences linguistiques et extralinguistiques.

L'objectif concret consistant à tenir un rôle face à des apprenants, ou encore à se sentir investi d'une responsabilité de passeur, s'est révélé à la fois déterminant dans la motivation et dans le processus d'élaboration des savoirs et des pratiques. Les participantes, pendant le voyage comme dans les séances préparatoires, devaient trouver des moyens concrets pour se transformer en "passeur", en "informant" culturels et linguistiques. Leur seule présence, leur corporéité devant un auditoire allait susciter une réponse émotive, d'autant plus que leurs étudiants français auraient la possibilité de se rendre à Tokyo à l'automne 2020 et de valider les savoirs, de les mettre en pratique à leur tour. Le "passeur" sait qu'il a aussi pour mission de préparer leur regard et d'orienter les pratiques.

Ce qui nous a paru important tout au long du projet :

1. Organiser une expérience culturelle mêlant contenus culturels et processus d'apprentissage suivant un processus (participation, description / interprétation, réponse).
2. Guider les apprenants pour qu'ils approfondissent leurs savoirs culturels et sachent les adapter (s'approprier des compétences et des savoirs).
3. Leur donner les moyens d'acquérir les compétences langagières associées, nécessaires à la situation concrète du stage.
4. Leur faire élaborer des contenus d'enseignement calibrés et fonction d'une analyse des faits, ainsi que des pratiques et perspectives de la culture du groupe-cible (choix des informations à transmettre, comme des comportements et des tactiques explicatives à adopter).
5. L'enseignant a veillé à adopter différents rôles. Il a pris soin à ce que chaque

étape du projet soit déterminée et que l’accompagnement soit structuré pour chaque moment du processus.

6. a) Dans la phase de construction des savoirs, l’enseignant a proposé des ressources, témoigné, partagé ses connaissances et son expérience, suggéré des lectures, facilité l’accès aux savoirs et guidé les recherches. Il a questionné (Qu’est-ce que tu as lu ? Comment comptes-tu faire ? Quelle est ton opinion ?) et aidé à expliciter (Que sais-tu et que voudrais-tu savoir ?)
7. b) Dans la phase de réflexion sur les pratiques et sur les perspectives, l’enseignant est intervenu comme modèle ou comme guide (Comment vas-tu expliquer ? Comment les lycéens vont-ils recevoir... ?), il a pu faire prendre conscience de la dimension émique¹¹ et guider les interprétations et comparaisons culturelles. Co-chercheur, l’enseignant s’est aussi fait le premier apprenant des “cours donnés”.
8. c) Dans la phase de consolidation du soi et d’inclusion, l’enseignant est resté à l’écoute (Comment ressens-tu ça ? Qu’en penses-tu?). Ancré dans le savoir comprendre, il a renseigné sur l’effet produit (Je pense que tu dis ça ; que tu fais ça). Co-apprenant, il a renseigné sur son propre ressenti (Voilà ce que je me demande encore. Moi j’ai pensé ça. J’ai réagi comme ça.). Respectueux de la diversité, il a laissé une marge de manœuvre pour que l’individualité de chacun trouve sa place.

Les écueils suivants étaient à éviter : trop grande centration sur les tâches à accomplir et faire accomplir, autoritarisme, perfectionnisme, rigidité, égocentrisme, ethnocentrisme et étroitesse d’esprit.

¹¹ « L’approche émique s’intéresse à la façon dont les gens pensent » (Kottak, 2006), à la manière dont ils perçoivent et catégorisent le réel, leurs règles de comportement, ce qui a du sens pour eux, et comment ils imaginent et expliquent les choses.

Quelques réactions de lycéens français après la participation
de Naoaki Harada aux classes du lycée Notre-Dame en mars 2019.

La rencontre avec Nao a été très enrichissante pour moi. En nous racontant des anecdotes de sa vie de tous les jours, nous avons pu nous rendre compte de la vie “réelle” d’un jeune japonais (sic). De plus, tout en discutant, nous nous sommes entraînés à former des phrases qu’il corrigeait. Certains ont même gardé contact avec lui après sa venue en cours. Il a aussi été un apport culturel, en nous renseignant sur certaines coutumes, traditions, lieux, fêtes et villes du Japon.

Nous avons appris quelques expressions de vocabulaire et même de à grammaire assez ludiquement et en interaction avec lui.

Son intervention a donc été positive pour nous sur le plan linguistique et culturel.

Eva 1ES 1

La visite de Nao m'a permis de connaître de nouveaux mots japonais, en particulier des mots d'un langage plus familier, moins formel. De plus, il nous a montré un côté "nouveau" de la culture japonaise, la vie quotidienne d'un étudiant habitant Tokyo. Ainsi, nous avons pu découvrir la culture japonaise autrement que dans les textes ou les livres que nous étudions. Pour finir, le véritable atout de cet échange, au-delà s'un enrichissement mutuel, fut de pouvoir pratiquer la langue apprise avec un local/natif, tout cela en nous amusant.

En espérant que d'autres échanges se fassent dans l'avenir.

Clarysse 1S 1

La venue de Nao m'a permis d'apprendre du vocabulaire courant, comme des adjectifs. Elle m'a aussi permis de discuter et d'écouter un japonais parler (sic). Sa venue m'a aussi permis de comprendre et d'apprendre des choses sur le modèle de vie japonais et le Japon en général. En somme, elle a permis un enrichissement sur le plan culturel, linguistique ainsi qu'un certain encouragement renforçant ma détermination pour continuer le japonais et aller au Japon dans un but d'étude ou de travail.

Aurélien, élève de première à l'Institut Notre-Dame

6. Difficultés

Elles sont malheureusement nombreuses. Comme nous l'écrivions plus haut, la pérennité du projet n'est pas acquise du fait de la place des LVIII dans le système éducatif français suite à la récente refonte des modalités du baccalauréat en France. Le maintien durable de l'enseignement du japonais n'est plus suffisamment "rémunérateur", surtout considérant l'investissement cognitif nécessaire.

Le stage est certes très formateur d'un point de vue individuel mais au vu des *assessments* conçus par l'université, il reste peu valorisant pour les participants d'un point de vue professionnel et académique. D'un point de vue financier, seuls à présents sont pris en charge les frais de séjours par l'établissement hôte, le vol et toutes les autres dépenses étant à la charge du participant. Cette sélection par la motivation peut avoir des mérites mais elle reste problématique dans le cas d'étudiants ne disposant pas de moyens financiers élevés.

Quantifier le succès d'un enseignement culturel et d'une expérience interculturelle reste problématique. Kamal et Maruyama (1990) suggèrent de se concentrer sur les critères de prise de conscience de soi et d'estime de soi. Stone et Ward (1990), préfèrent évaluer le ressenti. Cushner et Brislin (1996) regardent plutôt l'efficacité des relations interpersonnelles, Hammer (1978) la gestion du stress et Matsumoto (2001) s'intéresse à l'efficacité des ajustements psycho-sociaux pour déterminer si l'enseignement culturel a porté ses fruits. Mais à côté de ces auteurs valorisant les aspects émotionnels,

l'ouverture l'esprit, l'esprit critique et les ajustements personnels, Black et Stephens (1989) s'en tiennent à des critères pratiques et cherchent à évaluer la performativité des activités et la capacité à mener des tâches.

La difficulté nous semble tenir toute entière dans la définition de l'idéal à atteindre. Or cet idéal peut varier d'un sujet à un autre. Il rejoint de manière très globale le problème inhérent à la définition d'un cours réussi.

Un premier objectif était que la langue française soit plus qu'un objet à maîtriser, qu'elle soit plutôt un moyen et un outil pour aller à la fois vers soi et vers les autres (le français comme expérience et compétence communicative interculturelle). Parallèlement, on aspirait à ce que la langue japonaise soit également réinvestie d'une compétence interculturelle au sens de Byram (habileté à interagir dans sa propre langue avec des personnes d'autre culture). Force est de constater que les tâches ont été menées à bien, les expériences partagées et des connaissances transmises. Les compétences en français des participants ont foncièrement irrigué et permis les échanges dans l'environnement culturel constitutif du stage. Elles ont été un médium crucial au cœur des enjeux de passation des savoirs.

Il faudrait parvenir à déterminer sur le long terme les changements internes que l'expérience aura générée. On pourrait discuter de l'importance des liens amicaux créés et ayant perduré dans l'année suivant l'échange ou de l'influence de la formation sur les choix de mémoire de fin d'étude. Si l'on en croit les témoignages des lycéens et des étudiants japonais, les jeunes français ont appris de leur stagiaire (cf lettres ci-dessus) et les apprenti(e)s professeur(e)s ont également découverts énormément d'éléments : langue des jeunes, déroulement d'un cours en France, conscience politique, modes de communication en situation de classe, etc.

La faible durée du stage laisse à penser qu'en raison des contraintes intrinsèques au projet, le processus de préparation n'a pas pu générer tous les fruits que l'on pouvait en attendre. D'autant que la menace du coronavirus en 2020 a provoqué la fermeture des établissements scolaires, privant les participantes d'un pan entier de leur stage et les obligeant à revenir au Japon dans l'urgence. La réitération et donc l'approfondissement des tactiques et des interventions est rendue difficile voire

impossible dans ce contexte.

En guise de conclusion

Tout modèle a ses limites. En l'occurrence, le cours de LVII langue-civilisation en contexte d'université généraliste dans le supérieur au Japon est confronté à un double mur. Le premier est le contrôle en aval des curricula par le monde de l'entreprise, de plus en plus demandeur de pragmatisme et de rentabilité professionnelle des savoirs. Dans un contexte de méfiance quant à l'importance des Humanités en général et des deuxièmes langues étrangères en particulier, trouver de nouveaux modèles didactiques nous semble intéressant sinon crucial. “Langue et citoyenneté” est une rubrique compatible avec les *assessments* et *carrier passports* introduits par le Ministère dans les collèges et les lycées japonais et qui seront bientôt étendus à tout le supérieur. Car l'objectif est officiellement d'élargir les critères d'évaluation des jeunes. Ces « passeports » éducatifs mentionnent, à côté des résultats scolaires standards, d'autres compétences et activités. Bénévolat, diplômes annexes, implications dans une organisation sociale deviennent des atouts pour compléter le portrait socio-éducatif des aspirants citoyens.

Plus fondamentalement, la “culture” gagne à être envisagée autrement que comme un capital de savoirs à posséder. L'*active learning* interculturel redonne sens à une construction de connaissances vécues comme personnelle, nécessaire et proposée en partage. L'émergence des intelligences artificielles nous pousse à repenser la place de l'humain dans les apprentissages. Dans une approche par l'érudition de la civilisation, le cerveau de chair est forcément perdant. Dans une interaction empathique, où la gestion de l'altérité par le langage et la manipulation de “valeurs” est centrale, la ressource et les compétences humaines sont décisives.

Souhaitons qu'à travers diverses initiatives, l'enseignement du FLE parvienne à se renouveler, pour correspondre toujours mieux aux attentes de ses destinataires mais aussi des sociétés qui les définissent et qu'ils vont nourrir. Ainsi, pourquoi apprendre le français à l'université ? C'est en faisant évoluer les didactiques que cet enseignement permettra de se dégager des idéaux de Meiji. On s'éloignera d'un schéma

d'« émancipation civilisationnelle », où les savoirs acquis grâce à la maîtrise de la langue-cible renforcent une occidentalisation des esprits. Les tâches de l'étudiants ne sont alors plus du type « Trouvez votre chemin » ou « Allez chez le docteur en France » (c'est-à-dire « Apprenez à survivre dans un milieu culturel différent et anxiogène, en vous y préparant par une maîtrise impeccable de la langue »). On modèlera plutôt une démarche permettant aux apprenants de former des ponts avec une autre culture, afin qu'ils soient amenés à prendre conscience des biais culturels dans une construction dynamique et partagée des connaissances. Lorsqu'ils partent en pays étranger pour enseigner leur langue et leur culture, leur FLE est moins une arme d'auto-défense en contexte de délocalisation ou d'hégémonie intellectuelle, qu'une opportunité concrète de décentration et de partage. ■

Bibliographie indicative

- Black, J. S., & Stephens, G. K. (1989). The influence of the spouse on American expatriate adjustment and intent to stay in Pacific Rim overseas assignments. *Journal of Management*, 15(4), 529–544.
- Brown, Donald E. (1991). *Human Universals*. New York City : McGraw-Hill.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Cross-cultural research and methodology series, Vol. 9. Intercultural interactions : A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, Seabury Press
- Giroux Henry A. (1988), *Teachers as intellectuals : toward a critical pedagogy of learning*, Branby, MA : Bergin & Garvey Press, 1988 *Critical Studies in Education Series*
- Geertz Clifford (1973), *The Interpretation of Cultures : selected essay*, New York, Basic Books.
- Hall Edward T, (1976), *Au-delà de la culture* (en), Seuil, 1979 - rééd. 2016 (en) *Beyond Culture*,
- Hammer, Gudykunst & Wiseman (1978), A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness, *International Journal of Intercultural Relations*,
- Kamal, A. A., & Maruyama, G. (1990). Cross-cultural contact and attitudes of qatari students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*,

- Conrad Kottak (2006), *Cultural Anthropology*, McGrawHil
- Lustig Myron W., Koester Jolene (1999), *Intercultural Competence : Interpersonal Communication Across Cultures*, Longman
- Matsumoto David & al (2001), *The Handbook of Culture & Psychology*, Oxford Univ Press
- Moran, Patrick (2001), *Teaching culture : Perspectives in practice*. Boston
- Shaules Joseph, (2015) *The Intercultural Mind : Connecting Culture, Cognition, and Global Living*, Nicholas Brealey
- Stone Feinstein, B. E., & Ward, C. (1990)* “Loneliness and psychological adjustment of sojourners : new perspectives on cultural shock”, In D. M. Keats, D. Munro and L. Mann (Eds), *Heterogeneity in cross-cultural psychology* (pp. 537–547). Lisse, The Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- 日本独文学会 Japanische Gesellschaft für Germanistik, 2015, p.23
- Fukuzawa Yukichi (1872-1876) *l'Appel à l'étude* (2018), traduit par Christian Galan, Les Belles Lettres
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), dirigé par Jean-Pierre Cuq, Clé International

Sites et ressources en ligne

- Marugoto (sites d'apprentissage du japonais de la Fondation du Japon)
<https://www.marugoto.org/en/> et <https://www.marugoto.org/en/about/>
- JLPT (site du test d'aptitude de japonais, Fondation du Japon)
<http://jlptgo.com/>
- <http://www.asahi.com/area/tokyo/articles/MTW20180213131560001.html>:
- F.L.E. : LVII, mondialisation et interculturel dans les écoles de la région de Tokyo
<https://chukou.passnavi.com/student/global/1441-10>
- F.L.E. : LVII dans l'enseignement secondaire dans la région de Tokyo
 Perspectives du F.L.E. universitaire,
 Interview pour *Saitama Tele* à la Facuté Internationale de Juntendo
<https://youtu.be/NjmDXwMmxXM?t=6>

Sortir du biais normatif en FLE : utiliser les outils linguistiques Google pour une meilleure prise en compte de l'usage

Jean-Luc Azra
Université Seinan Gakuin

1. Introduction

Dans nos approches du FLE, nous utilisons le plus souvent l'une ou l'autre de ces deux stratégies :

- un enseignement par règles et exceptions, qui est celui de la grammaire traditionnelle, qui reste courant dans l'enseignement moderne,
- un enseignement par modèles ou exemples, qui permet de donner une vision de l'usage sans pour autant se référer à des règles.

J'ai débattu de ces questions à différentes occasions¹. Dans cette nouvelle étude, j'ai décidé d'explorer les pratiques d'enseignants de FLE à travers leurs interventions et leurs discussions dans des groupes Facebook².

¹ AZRA, J.-L. (2018.04) « Enseigner des règles ou enseigner des formes ? Pour une approche par modèles en FLE au Japon ». *Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles* 6, pp.33–82, et AZRA, J.-L. (2019.11) *Enseigner l'écrit au Japon – La méthode des modèles*, Alma Éditeur.

² Quelques-uns de ses enseignants, autant parmi ceux qui posent des questions que parmi ceux qui leur répondent, ne sont pas de langue maternelle française. Cependant, j'ai négligé ce fait car ce n'est pas le niveau de leur expression et de leurs connaissances en français qui compte dans ma démarche,

J'ai relevé des conversations dans les trois groupes Facebook suivants :

- *Prof de FLE et langue française*
- *Enseigner le FLE, groupe d'entraide pour les profs de Français Langues Étrangère*
- *Prof de FLE (français langue étrangère)*.

Les enseignants qui participent à ces groupes (que j'appellerai ci-après « les intervenants »), travaillent en général dans des collèges et des lycées, des écoles primaires, des écoles privées, ou encore enseignent de façon indépendante en France ou à l'étranger. Ils sont en général titulaires d'un diplôme de FLE, mais aucun ou très peu d'entre eux n'enseignent au niveau universitaire.

La plupart des enseignants qui se manifestent dans ces groupes le font surtout pour trouver un emploi, pour rassembler des élèves pour leur cours, ou pour établir des correspondances entre classes. Cependant, un certain nombre d'entre eux cherchent aussi des réponses à des questions grammaticales ou prescriptives (par exemple, faut-il dire « voyager en train » ou « voyager par le train » ?).

Dans ce dernier cas, on peut dire que les intervenants se partagent en trois catégories : ceux qui recherchent une réponse normative à un problème donné (en général d'ordre grammatical), ceux qui affirment leur connaissance du problème posé et donnent une réponse tranchée, et enfin ceux qui préfèrent s'écartez de la norme et s'intéressent plus à l'usage.

2. Un exemple de questionnement

Prenons par exemple le dialogue suivant, tiré d'un de ces groupes³ :

- *Intervenante 1 : Bonjour ! on dit voyager EN train mais c'est correct dire voyager par le train ?*
- *Intervenante 2 : Les deux sont corrects, mais c'est "par train" et non "par le train". Mais cela*

mais, comme pour les natifs, leur position didactique (normative ou descriptive), dans leur traitement de la langue.

³ Dans toute cette étude, j'ai conservé l'orthographe et la ponctuation des enseignants et enseignantes dont j'ai copié les interventions.

dépend des verbes utilisés et du contexte.

- **Intervenante 3 :** *Voyager en train, se déplacer en train... Arriver par le train de 18h13... dès lors où l'on indique l'horaire. ; être acheminé par train... = moyen de transport. Ces personnes ou ces marchandises ont été transportées, acheminées par train, par avion, par bateau, etc.*

On observe donc que l'intervenante 1 se pose une question d'ordre normatif (« Est-ce que c'est correct ? »), et voudrait y trouver une réponse. On peut se demander pourquoi cette réponse est importante pour elle. Je pense qu'il s'agit d'un problème d'insécurité linguistique et didactique, comme on le verra plus loin. L'intervenante ne sait pas ce qu'elle doit enseigner ni comment le faire. Elle aimeraït sans doute pouvoir se référer à des certitudes grammaticales. Le problème qu'elle rencontre est moins un problème de grammaire que la constatation d'une variation linguistique qu'elle ne peut expliquer.

Les réponses des intervenantes 2 et 3 sont également prescriptives. De plus, l'intervenante 2 fait un commentaire quelque peu critique envers l'intervenante 1 : « C'est par train et non par le train » (ce qui n'est pas vrai dans l'usage comme on va le voir). L'intervenante 3 évoque un ensemble de cas. Si elle souligne que le contexte syntaxique est sans doute déterminant, elle ne tient pas compte du fait qu'il y a dans la langue de multiples niveaux de variation autre que grammaticaux : variation socio-culturelle, intrinsèque, etc.

3. Utilisation d'outils d'analyse de corpus disponibles en ligne

Je vais d'abord traiter l'exemple de « par train / par le train / en train » et faire quelques contre-propositions d'analyse des formes en question à l'aide de deux outils non normatifs disponibles sur le Web : Ngram et Google.

L'outil Ngram repose sur la base de données Google Books (ou Google Livres). Il permet d'observer l'évolution de la fréquence d'un ou de plusieurs mots ou groupes de mots, à travers le temps, dans les sources imprimées. Il analyse le contenu de centaines de milliers de livres en français publiés entre 1800 et 2012. Pour une expression donnée, par exemple « voyager par le train », il ne renvoie pas le nombre absolu d'occurrences, mais pour la période choisie, le pourcentage d'occurrences de

chaque mot (ou expression) parmi tous les autres mots (ou expression de la même longueur) dans le corpus⁴.

Pour un résultat différent, l'utilisation directe de Google permet de traiter dans le détail des occurrences d'expressions et de chaînes de mots. On peut décider de traiter que les sites d'une certaine langue ou autour d'une certaine date⁵.

En ce sens, Ngram et Google peuvent être considérés comme des corpus. Mais à la différence des corpus académiques, ils peuvent être utilisés immédiatement, sans grande difficulté technique. De plus, s'ils présentent certaines faiblesses, ils ont aussi l'avantage de traiter des quantités d'items incomparables avec celles des autres corpus (plusieurs milliards d'items dans 7,5 milliards de pages en français sur Google⁶).

Lorsque l'utilisateur demande une comparaison de plusieurs séquences de mots, Ngram trace alors des courbes permettant de comparer leur fréquence d'usage au cours du temps. Dans le cas de Google, on n'obtient pas directement de variation temporelle, mais on peut comparer la fréquence d'utilisation de deux formes à une date donnée.

Dans un premier temps, je vais chercher à comparer les occurrences de « par train » et « par le train » au moyen de Ngram (c'est-à-dire, rappelons-le, les occurrences telles qu'elles apparaissent dans les livres publiés entre 1800 et 2012 et recensés sur Google Books). Le problème qui se pose de tout de suite est l'intrication de diverses expressions comme « voyager par train » et « arriver par le train de 6 heures », la recherche de la seule expression « par le train » risquant de fusionner avec ces autres occurrences. Pour éviter ce problème, j'ai décidé de ne traiter qu'un seul verbe : « voyager par le train / voyager par train / voyager en train », quitte à réduire la taille du corpus sur lequel se porte mon investigation. Je suis ainsi sûr de comparer des choses comparables, positionnées dans le même contexte.

Il apparaît que « voyager par train » est quasiment inexistant jusqu'à la fin des

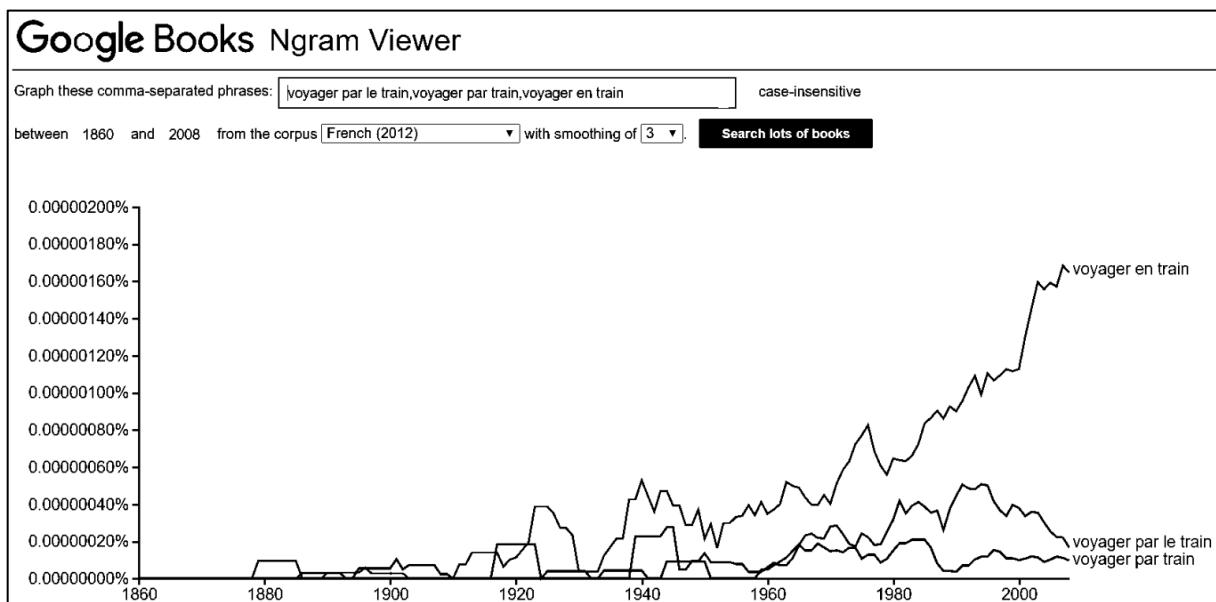
⁴ Voir books.google.com/ngrams/info.

⁵ J'appelle *image instantanée donnée par Google* le nombre d'occurrences d'une ou plusieurs expressions à un moment t (moment qui est d'ailleurs, à quelques jours près, le présent immédiat).

⁶ Par exemple, on trouve 5,45 milliards de pages contenant « à ».

années 50. Par la suite, il prend un peu d'importance mais il ne dépassera jamais « voyager par le train » ce qui contredit notre deuxième intervenante, malgré son assurance.

« voyager par le train » vs « voyager par train » vs « voyager en train » dans Ngram (recherche sur les livres recensés par Google Books) :



Il est intéressant maintenant de comparer les trois expressions « en train / par le train / par train ». On s'aperçoit que l'expression « en train » (ici dans « voyager en train ») apparaît dans les années 1910 et supplante aussitôt les deux autres expressions. Donc, pour répondre à notre intervenante 1, je ne dirais pas que « voyager en train » est plus correct, mais qu'il est simplement plus usité. Ceci est confirmé par une recherche instantanée Google de la situation actuelle :

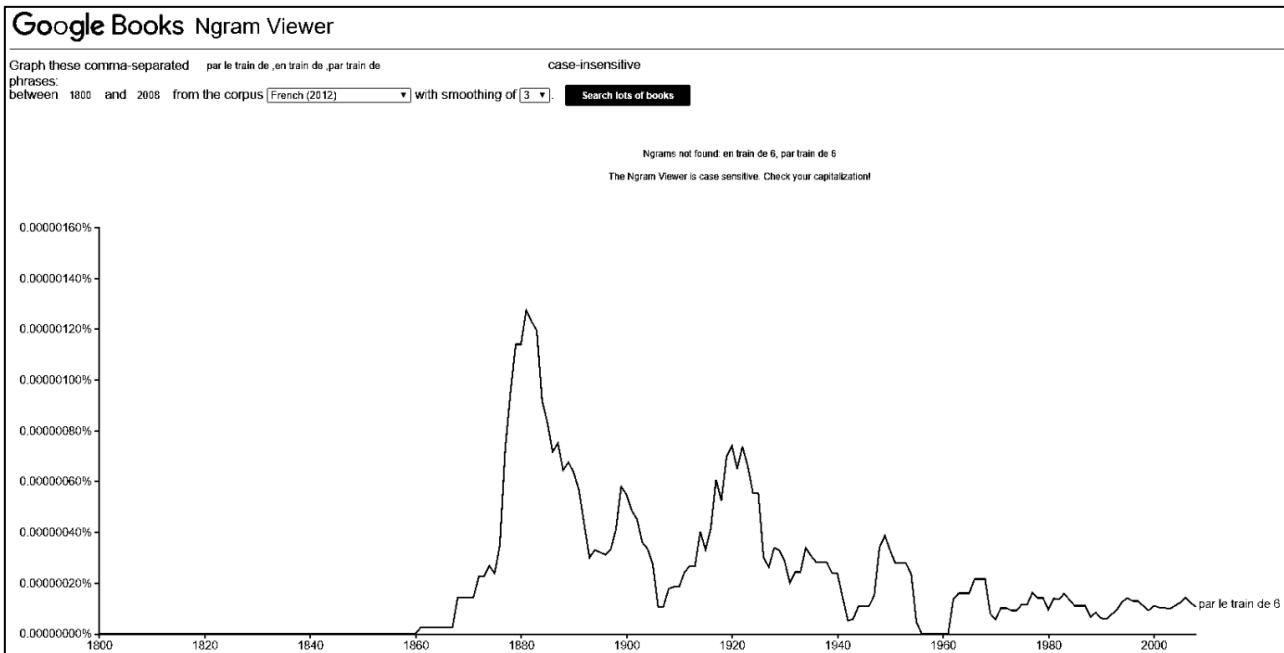
Image instantanée donnée par Google

voyager	en train	1 790 000
	par le train	75 900
	par train	8 180

Prenons maintenant le cas proposé par l'intervenante 3, selon laquelle on dirait

« arriver par le train de (x heure) ». Ngram confirme en effet que l'expression est représentée entre 1860 et maintenant. Les expressions « arriver par train de (x heure) » et « arriver en train de (x heure) » sont trop peu représentées pour apparaître sur Ngram.

« par le train de (x heures) » vs « en train de (x heures) » vs « par train de (x heures) » dans Ngram :



Qu'en est-il maintenant de « transporter / acheminer par train » ? Pour traiter toutes les situations correspondantes, j'ai cherché « marchandise par train » (qui recouvre les expressions « transporter / acheminer les marchandises par train », etc.) Dans ce cas « en train » et « par le train » sont trop peu représentés pour apparaître dans Ngram. Seul « par train » est représenté. Cependant ce résultat (qui dépend des livres recensé) est contredit par la recherche instantanée de Google (qui dépend des publications en ligne).

Image instantanée donnée par Google

Transporter en train	35 200	Transporter en avion	56 200
Transporter par train	7 550	Transporter par avion	41 800
Transporter par le train	66	Transporter par l'avion	13

Ce résultat montre que « transporter par » n'est ni le plus « correct », ni le plus en usage. En effet, il est nettement supplanté par « transporter en », contrairement à ce que la participante 3 laisse entendre.

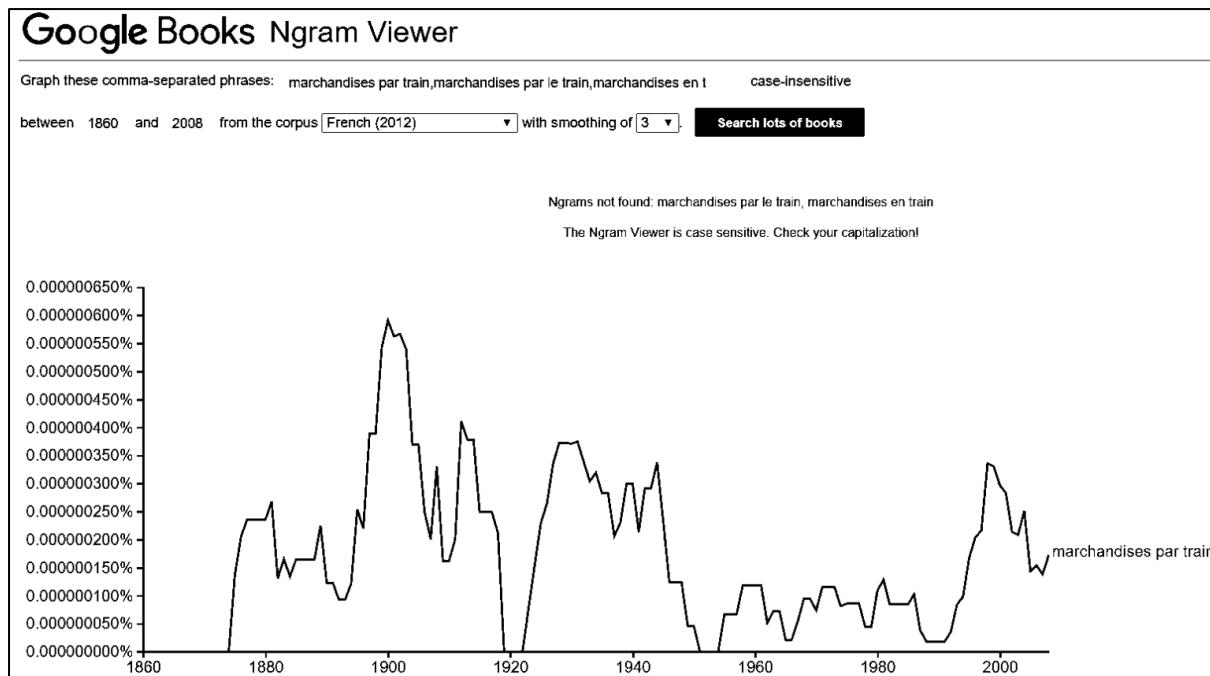
C'est là que le travail par Ngram et Google prend tout son sens. Il ne s'agit pas d'établir des données absolues qui vont permettre de répondre aux questionnements des participants. C'est exactement le contraire : il s'agit de montrer qu'il n'y a pas de réponses absolues à ces questions. La langue, par essence, est variable. On peut le voir dans son développement sur la ligne temporelle.

Si on s'en réfère à Ngram, on s'aperçoit que la proportion des expressions « par le train » / « par train » / « en train » a varié au cours des 100 dernières années, au moins dans l'écrit. Par exemple, dans les années 1980 à 2000, « par le train » est largement majoritaire en comparaison avec « par train », alors qu'il ne l'est pas vraiment avant et après. En revanche, « en train » domine à partir des années 20 puis devient largement majoritaire jusqu'à aujourd'hui. Cependant, là encore, cela ne nous dit rien sur le fait qu'il faille *dire* ou même *écrire* ceci ou cela. Même si « en train » se trouve plus souvent dans les documents écrits, « par train » et « par le train » sont aussi présents. Cette constatation réduit à néant les affirmations prescriptives.

L'intervenante 3 souligne que l'usage de « en train / par train / par le train » dépend du contexte, et en l'occurrence du verbe employé. On « arrive par le train de 18 heures » mais des marchandises sont « transportées / acheminées par train / par avion / par bateau ». J'ai voulu tester cette assertion.

J'ai d'abord recherché sur Ngram « marchandises par train / en train » pour inclure toutes les formes telles que « acheminer des marchandises par train ». La seule forme qui se manifeste est « par train ». « En train, par le train, etc. » sont trop peu fréquentes pour apparaître dans Ngram.

« marchandises par train » vs « marchandises par le train » vs « marchandises en train » dans Ngram



Cette constatation confirme la position de l'intervenante 3. Il y a cependant une différence importante. La proposition de l'intervenante 3 est normative : pour elle, on dit « transporter par train » parce que c'est ce qu'il faut dire. Dans notre résultat la réponse absolue est la même, mais il ne s'agit en rien d'un résultat normatif : c'est la réponse que renvoie un corpus.

Pour y voir plus clair, j'ai cherché sur Google le nombre d'occurrences instantanées pour les expressions suivantes : « en / par le / par », combiné avec les mots « train » et « avion » et les verbes « aller / venir / transporter / acheminer ». Il apparaît, qu'« aller » et « venir » renvoient majoritairement à la préposition « en (train / avion) ». Cependant, « par le train / par train » et même « par l'avion / par avion » sont aussi présents. En revanche, « transporter » et « acheminer » ne renvoient pas de façon identique à chacune de ces trois formes. Seul « par l'avion » est très peu représenté⁷.

⁷ Toutefois, il faut considérer que certaines expressions cachées peuvent influencer le décompte : par exemple « (faire) venir en train » dans le cas de « venir en train » ou encore « venir par l'avion (de x heure) » dans le cas de « venir par l'avion ».

	Aller	Venir	Transporter	Acheminer
En train	3.150.000	2.820.000	35.100	4.840
Par le train	34.800	221.000	10.800	2.200
Par train	31.800	18.000	7.100	4.040
En avion	702.000	181.000	45.200	550
Par l'avion	17.800	13.500	6.300	2
Par avion	25.600	24.600	44.800	4.900

La conclusion que j'en tire est qu'aucun résumé normatif ne peut donner une représentation réelle d'un tel paysage d'expressions. Les emplois sont multidimensionnels (verbe employé, nom qui suit la préposition, etc.)

4. Autres questions des intervenants et types de réponses

Sur les trois groupes Facebook que dont j'ai parcouru les interventions, on trouve un grand nombre de questions normatives. Celles-ci sont souvent introduites par des phrases telles que :

- *Est-ce qu'on doit écrire... ?*
- *Est-ce qu'on peut dire... ?*
- *Pourriez-vous me dire si... ?*
- *Pouvez-vous me confirmer que... ?*

Les réponses que font les intervenants trahissent au moins trois approches des problèmes posés.

D'abord, on trouve des réactions qui s'intéressent à la norme.

Certaines réponses tendent à mettre en cause la capacité langagière des autres intervenants ou de personnes extérieures au site. Comme les personnes qui interviennent dans ces groupes sont souvent des enseignants, on trouve aussi un certain nombre d'expression érudites ou spécialisées (par exemple, « emphase », « analyse

logique », « une question d'ordre facultatif »...). L'emploi des mots « correct », « incorrect », « faute », « vrai » est extrêmement fréquent. Enfin, certaines expressions tendent à abaisser les locuteurs fautifs, par exemple : « c'est une dérive », « Je te renvoie dans Grevisse », « elle se permet de dire... »

On rencontre de nombreuses réponses tranchées (à une question posée, on réagit comme s'il n'y avait qu'une seule réponse possible). Ces intervenants s'appuient sur des ouvrages normatifs de référence (les dictionnaires, les grammaires, les correcteurs électroniques, en particulier Antidote). Les intervenants concernés répondent parfois en une phrase très sèche qui exprime ce qu'ils pensent être la réalité grammaticale. Ils se posent en général comme des connaisseurs de la grammaire. Certains font des déclarations fantaisistes.

Il me semble que toutes ces formulations trahissent une grande insécurité linguistique. Il s'agit pour les intervenants de trouver la réponse normative qui va les assurer de ne plus se tromper. Cette insécurité apparaît d'ailleurs dans les commentaires qu'ils font de leurs propres questions :

- *Une question qui peut paraître bête, mais comme je n'ai honte de rien, je la pose quand même...*
- *Je suis en train de préparer mon prochain cours de phonétique et j'ai un doute par rapport un type de liaison.*
- *Je me casse la tête sur cette question...*
- *Un élève me montre son exercice... Je n'ai pas su quoi répondre.*
- *J'ai un étudiant qui se prépare au DELF, j'ai corrigé son écrit mais j'aimerais avoir un autre avis...*
- *Comment expliquer avec des mots (très) simples...*

On trouve aussi l'idée selon laquelle ce ne serait pas l'enseignant qui serait en situation d'insécurité linguistique, mais l'étudiant.

- *Une de mes apprenantes me demande...*
- *je suis bien d'accord, ce n'est pas un gros problème. Mais certains étudiants sont obsédés par la norme -ce que je ne remets pas en cause, ça les rassure- et en cours ça peut parfois tendre l'atmosphère.*

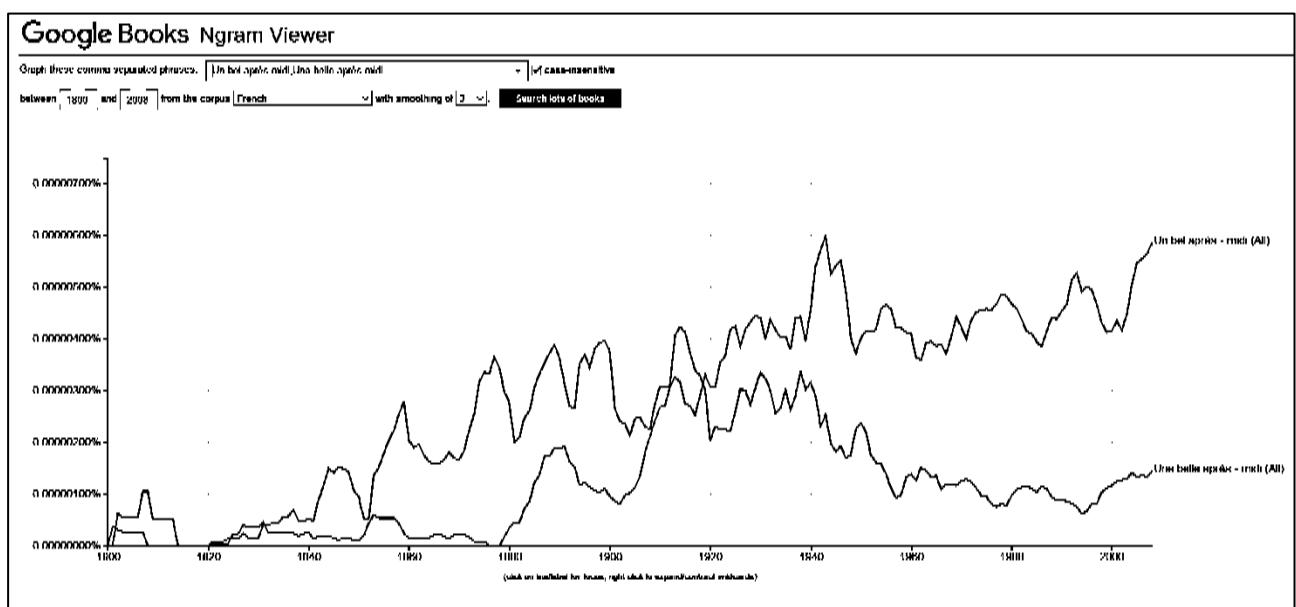
5. Autres exemples

À titre indicatif, j'ai examiné à l'aide des outils en ligne trois autres formes soulevées par les intervenants.

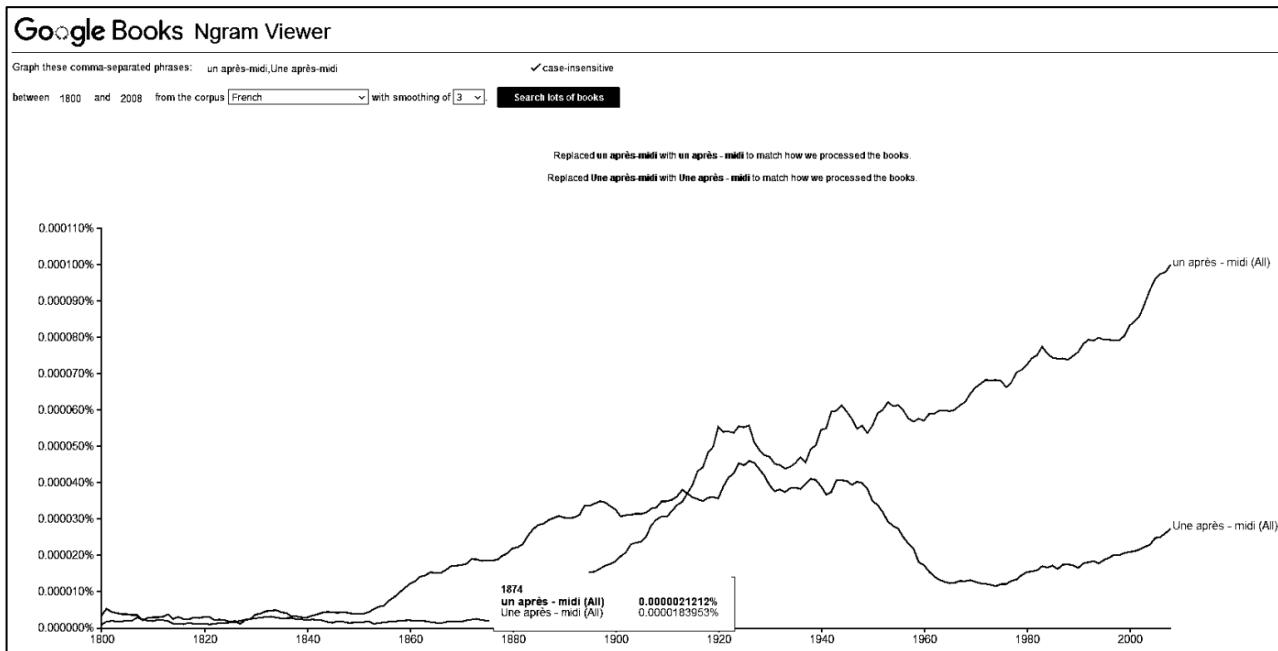
- *Vous avez l'habitude de souhaiter « Un bel après-midi » ou « Une belle après-midi » ? « Bon » ou « Bonne après-midi » ?*
- *On doit écrire plutôt : « C'est mes enfants et moi qui avons confectionné ce gâteau ? » ou bien : « Ce sont mes enfants et moi qui avons confectionné ce gâteau ? »*
- *Lequel est correct : « Je n'ai pas le temps » ou « je n'ai pas de temps ».*

Tout d'abord, j'ai observé sur Ngram les résultats pour « un bel après-midi », « un après-midi » et « bon après-midi », ainsi que les féminins correspondants. Le masculin sort gagnant. Cependant, il n'en a pas toujours été ainsi : dans l'écrit, si on observe les données Ngram, c'est le féminin qui l'emportait jusqu'en 1920 environ.

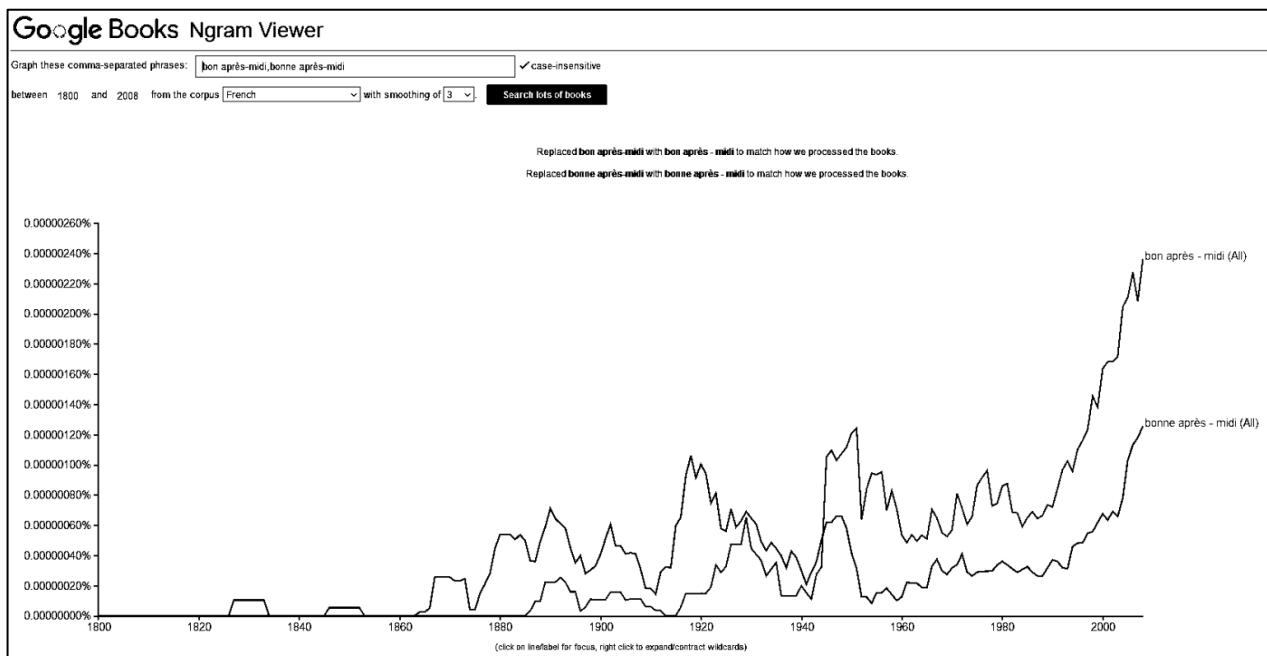
« *Un bel après-midi* » vs « *Une belle après-midi* », dans Ngram :



« *Un après-midi* » vs « *Une après-midi* », Ngram :



« *Bon après-midi* » vs « *Bonne après-midi* » dans Ngram :



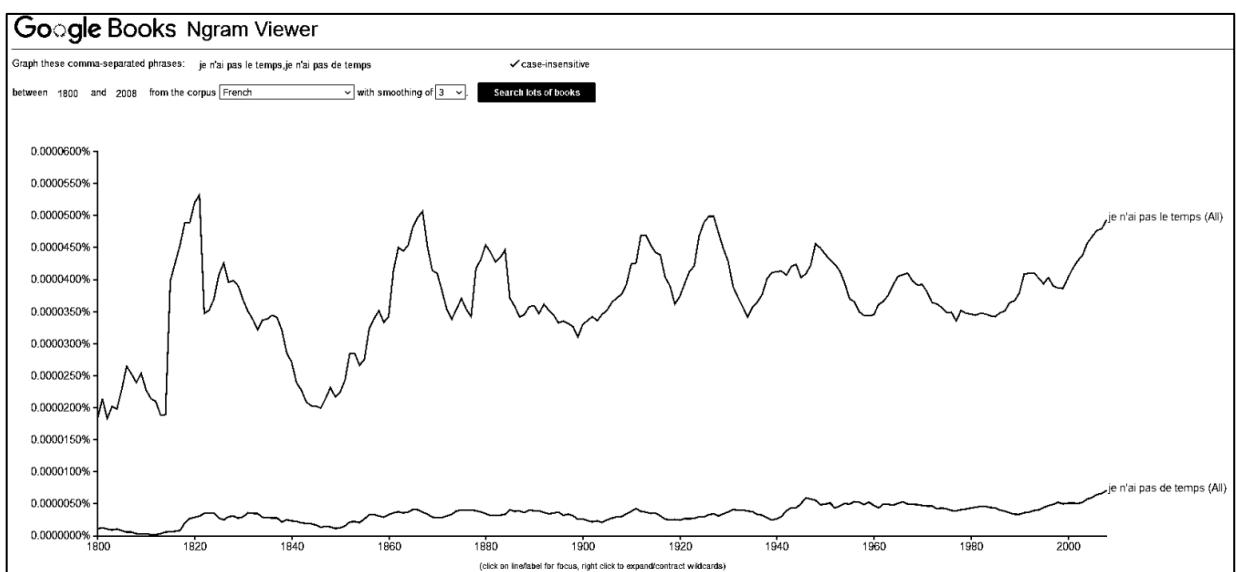
Si on fait une recherche instantanée sur Google, on voit que la différence est aussi claire que dans les documents écrits de Ngram / Google Books :

Image instantanée donnée par Google

un après-midi	5 360 000 occurrences
une après-midi	3 030 000 occurrences

Voyons maintenant la question de « Je n'ai pas de temps » et « Je n'ai pas le temps » :

« Je n'ai pas le temps » vs « Je n'ai pas de temps » dans Ngram :



On voit ici que si les deux expressions sont représentées, leurs fréquences sont très différentes. Attention cependant : l'instantané que donne Google pour l'internet présent montre qu'il y a aussi variation dans le nombre d'occurrences, mais aussi en fonction des structures impliquées. Autrement dit, on voit qu'il n'est pas raisonnable de comparer directement « Je n'ai pas le temps » et « Je n'ai pas de temps ». Il faut aussi explorer différentes formes attenantes. À titre indicatif, j'ai complété ici par les formes « le temps de faire (quelque chose) » et « (ne pas avoir) de temps à perdre »⁸.

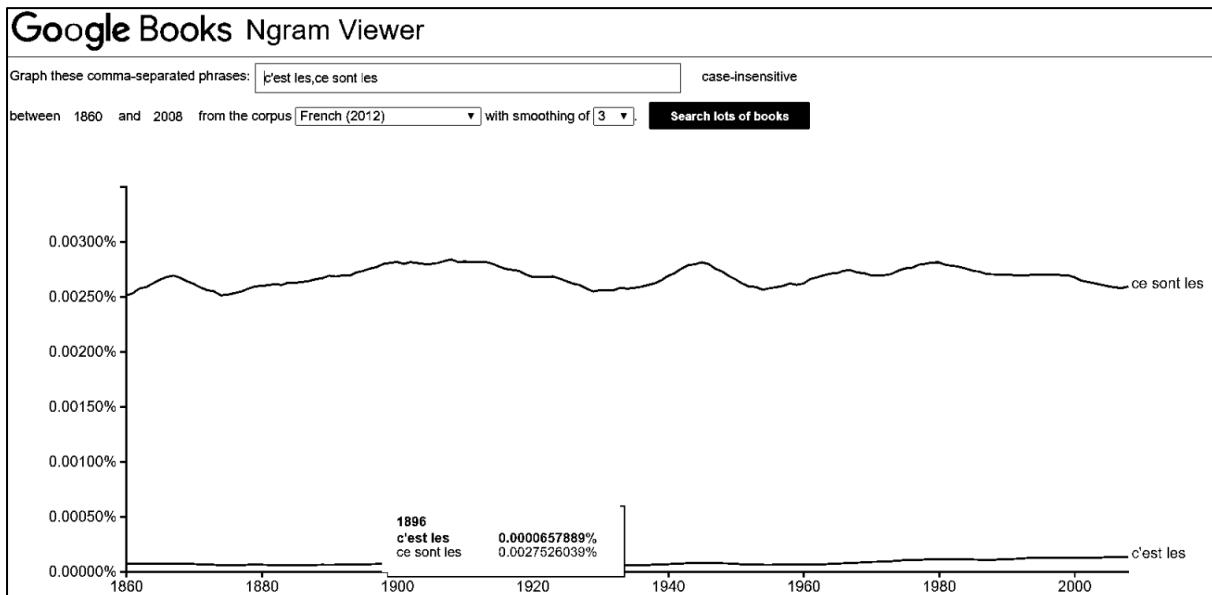
⁸ Cependant, je n'ai pas intégré « le temps pour faire (quelque chose) » car ce n'était pas soulevé par l'intervenant.

Image instantanée donnée par Google

Je n'ai pas le temps de faire	12 900 000
Je n'ai pas de temps de faire	2
Je n'ai pas de temps à perdre	1 690 000
Je n'ai pas le temps à perdre	346 000

Voyons maintenant les cas de « C'est les » et « Ce sont les » :

« *C'est les* » vs « *Ce sont les* », Ngram :



Ici, on voit qu'il n'y a guère de doute sur la forme la plus en usage, en tout cas dans les livres recensés par Google. Dans l'internet ordinaire, on observe la même différence.

Image instantanée donnée par Google

Ce sont les	118 000 000
C'est les	16 900 000

6. Réponses soulignant l'importance de l'usage

Voici quelques réponses d'intervenants qui défendent l'importance de l'usage sur la règle normative. Dans les groupes Facebook que j'ai parcourus, ces réponses sont minoritaires.

Certains intervenants en appellent à leur usage propre :

- *En ce qui me concerne, j'ai toujours considéré qu'après-midi est masculin car midi est masculin. Un midi, donc un après-midi. Après, ce n'est jamais que ma logique personnelle.*
- *Moi j'enseigne les deux en utilisant une ligne avec à gauche un (-) et à droite un (+), au milieu un trait à utiliser comme un curseur amovible que je peux bouger vers le peu probable ou fort probable.*

Certains défendent la valeur de l'usage par rapport à la règle normative, ou encore soulignent que la langue évolue :

- *C'est avec les dérives que la langue évolue. Si nous n'écrivons et ne parlons plus comme au 17e siècle, c'est parce qu'il y a eu des évolutions et que celles-ci sont en partie dues à des dérives. Il y a bien des fautes qui sont rentrees dans la langue.*
- *Personnellement, j'explique toujours à mes étudiants la règle et l'usage lorsqu'il y a une différence notable... c'est tout l'intérêt des langues vivantes, et comme tout ce qui vit, ça évolue!*
- *Plutôt que de prescrire une norme, il faut enseigner à observer ce qui se dit et s'écrit.*
- *En pratique, l'emploi du subjonctif s'étend et ça ne dérange personne. Je ne pense pas que ce soit un gros problème franchement !!!*
- *"Il est probable qu'il vienne." Je ne vois pas pourquoi cette phrase serait incorrecte. L'indicatif futur "Il est probable qu'il viendra." est aussi correct et plus utilisé. C'est fou le nombre de puristes qui s'accrochent à leurs certitudes... Par contre le présent de l'indicatif donne une phrase un peu bizarre "Il est probable qu'il vient."*

D'autres défendent la variation :

- *Les 2 sont employés*
- *Mais il est vrai que le masculin est le plus souvent utilisé.*
- *Que je sache il n'y a pas de règle générale qui interdit toujours la liaison entre le verbe et le mot qui suit. Cela dépend du verbe et du mot. Par exemple "il était-une fois". Bien sûr la liaison est en régression constante et encore plus entre V et O.*

- *La liaison est facultative entre les auxiliaires avoir et être et le participe passé qui suit, ainsi qu'après plusieurs verbes fréquents, dont le verbe être, avec lequel la liaison est particulièrement fréquente.*
- *Je pense qu'on peut indiquer les deux à l'élève : la règle et la pratique. Pour ma part, entendre "il est probable que je fais" me chiffonne...*
- *La "règle" c'est bonne journée, mais belle journée tend à gagner du terrain par emphase*
- *Le masculin et le féminin sont admis.*
- *Les deux sont vrais.*
- *Les deux (masculin et féminin) sont acceptés. Il semblerait que l'usage du masculin soit plus courant.*
- *les deux sont acceptées mais il y a une préférence (une recommandation ?)*
- *Les deux sont corrects. Au féminin, "une après-midi" peut indiquer une action dans la durée comme "une matinée", une "soirée", etc.*

Un autre enseignant souligne le caractère dérisoire de cette quête de norme :

- *Je suis prof de FLE et alphabétisation dans un centre social pour pers migrantes... euh ... ces préoccupations -là me font sourire ! J'ai l'impression d'être dans un autre monde !!!*

7. Les réponses à caractère normatif

Ce que j'appelle l'approche normative est une forme d'expression dans laquelle l'intervenant recherche une explication si possible unique aux questions linguistiques qu'il se pose sur la langue qu'il enseigne. Il se réfère le plus souvent à l'autorité : enseignant « qui sait », dictionnaire, grammaire de renom, etc. Pour lui (ou elle), la variation est possible mais elle constitue une gêne dans le rapport avec les étudiants.

Pour une chose, caractère normatif et « peur de la faute » (insécurité linguistique) semblent aller de pair. On le voit par exemple dans les réponses suivantes :

- *[...] mais il doit y avoir une règle de grammaire à ce sujet*
- *Pour ma part, s'il fallait trancher, j'aurais laissé passer le "je l'apprécie". Est-ce vraiment une faute? :/*

On y trouve aussi l'expression d'une foi sans faille envers les outils normatifs ou

l'érudition linguistique :

- (*Voir la) Banque de dépannage linguistique - Liaisons facultatives*
- *comme ce cas de figure.je te renvoie dans Grevisse (précis de grammaire française)tu y verras clair*
- (*Il doit y avoir une règle) ... Dans le Grevisse ?*
- *Étant donné qu'il s'agit d'un subordonnant cela n'a pas de fonction car mot vide en ce moment et selon Lucien Tesnière, "les mots vides n'ont pas de fonction dans la syntaxe structurale".*

Dans certains cas, la force du sentiment normatif et telle que lorsque l'usage le contredit, l'usage même est mis en doute. Il est considéré comme une entorse à la réalité :

- [...] impossible pour moi de prononcer cette phrase :)
- *Quand un d'eux me fait remarquer le fait que Antidote accepte les deux variantes. Je suis perplexe.). Aucune explication en Antidote non plus. Pourtant, c'est un outil qui fait autorité au Québec.*

Dans cette dernière remarque, le logiciel de correction Antidote, que plusieurs intervenants considèrent comme une référence, est mis en doute parce qu'il accepte deux variantes d'une forme normative, alors que l'intervenante n'en accepte qu'une seule. Face à cette contradiction entre son savoir et sa référence technique, l'intervenante avoue sa confusion.

Un autre aspect de l'opposition à la notion de variation s'exprime dans la critique du parler (ou de l'écrit) des autres. Ici, Carla Bruni et Céline Dion sont critiquées :

- *J'ai trouvé sur plusieurs sites internet et d'autres matériels que la liaison entre le verbe et le mot qui suit est interdite (ex: tu prends # une chaise). Alors, j'ai remarqué que dans la chanson « Quelqu'un m'a dit », de Carla Bruni, au refrain elle fait cette liaison : "Pourtant quelqu'un m'a dit / Que tu m'aimais encore (...)" C'est parce qu'il s'agit d'une chanson ? Peut-être parce que la langue maternelle de la chanteuse n'est pas le français ?*
- *J'appelle ça de l'hyper correction : à vouloir bien faire, on fait des erreurs. Carla a tout faux. Ce ne serait pas la première...*
- *"madame Céline" (Dion) se permet de dire "beaucoup important".*
- *Il y a souvent des liaisons fautives dans les chansons. C'est également le cas de la chanson « Si*

j'avais un marteau » de Claude François, quand il dit « Mes frères-et mes sœurs ».

- *Mais Céline dion dit pour que tu.m'aimes encore sans liaison*
- *De la banque de dépannage linguistique : "Enfin, on ne fait pas la liaison après le -s du verbe à la deuxième personne du singulier à l'indicatif présent ou au subjonctif présent.*
- *C'était l'exemple qu'il y avait dans le tableau d'où j'ai pris la règle de liaison interdite, mais mon problème c'est par rapport le refrain de Carla Bruni, c'est-à-dire liaison entre le verbe à l'imparfait et encore.*
- *Justement c ce que je dis en réponse à prends une chaise!! On ne la fait pas et .l exemple de Céline dion en est la preuve.*

Dans ce dernier cas, il semble que pour l'intervenant, un usage qui correspond à son idée de la norme devient la preuve de la validité de cette norme. Inversement, un usage qui ne correspond pas à cette norme est rejeté.

8. L'approche normative autoritaire

Ce que j'appelle l'approche normative autoritaire est une forme d'expression dans laquelle l'intervenant affirme sa connaissance du problème et certifie qu'il possède la bonne réponse. Pour lui (ou elle), il n'y a qu'une bonne réponse au problème soulevé. La variation n'existe pas. Il y a parfois même un certain mépris pour les intervenants qui se posent la question. En voici quelques exemples :

- *Moi, c'est toujours le féminin que j'emploie !!!*
- *Je dis toujours UN !*
- *Usage incorrect. C'est le même problème avec Après que*
- *J'ai toujours employé le masculin*
- *(On dit :) Bel après-midi et bonne journée*
- *Faux !*
- *Je n'ai pas mentionné quels sont les moyens, donc je dois dire "des moyens"*
- *Les entreprises sont les entreprises « en général » ou celles dont je parle et qui sont donc « définies »*
- *Allons-y -> Là, c'est différent. Il s'agit de l'impératif, pour lequel le tiret est obligatoire, et donc la liaison obligatoire également.*
- *le genre de liaison qui fait l'objet de débat est une question d'ordre facultatif même dans le*

registre soutenu... sinon il est admis de faire la liaison

- *il faut savoir raison garder...le superlatif relatif nous demande de mettre en relief beaucoup et important ensemble par l'entremise de l'adverbe "plus" ou moins...donc ne me dites pas que cela n'est pas possible...*
- *J'ajouterais que la formule merci de + infinitif est en réalité une demande polie.*
Merci de (bien vouloir) nous envoyer le dossier.
- *Tu peux l'utiliser comme clôture d'un courrier, si tu veux être tenue au courant par la suite, mais pas au milieu d'une conversation.*
- *Le mot TOUT est invariable devant les adjectifs féminins commençant par une voyelle ou un h muet.*

Notons aussi que certaines affirmations peuvent être à la fois pleine d'assurance et complètement fantaisistes. On lit par exemple :

- *J'utilise une après midi quand c'est positif et un après midi quand c'est négatif ou neutre.*
- *J'ai rencontré des gens, qui en leurs communications avec les personnes, dans une conversation, utilisent le masculin et le féminin , en fonction de genre , des personnes avec on parlent !*
- *langue est un nom commun qui doit donc être toujours accompagné d'un déterminant (article défini/indéfini, possessif, démonstratif) etc.... Dans le cas d'un nom propre, pas de déterminant : le domaine de Versailles*
- *On l'écrit et on le dit, oui. Mais on ne dit pas et on n'écrit pas beaucoup important mais très important notamment parce que le son explosif des p « répétitif » comme le pimpon des pompiers est désagréable à l'oreille...*
- *parler le français c'est parler la langue française et parler en français c'est parler comme un français...on fait allusion à l'accent français.merci*

9. La résistance aux outils en ligne

Le cas de « ce sont » et « c'est » évoqué plus haut est intéressant car il montre que l'usage ne présente ici aucune ambiguïté : « ce sont les... » est nettement plus fréquent que « c'est les... ». Ici, la question n'est pas celle d'une évaluation normative, mais simplement celle d'une observation des données à disposition. Or, il semble que les enseignants ne sachent pas extraire ces données, et n'ont comme référence didactique

que des références prescriptives comme, par exemple, le Grevisse ou Antidote⁹. Plus encore, certains enseignants considèrent les outils en ligne comme non fiable, voire dangereux. Ainsi, une des intervenantes m'écrit :

- « *Je pense que Google ne peut en aucun cas être considéré comme un outil performante (sic) pour analyser les faits de langue et les usages, a fortiori pour le français qui n'est pas la langue de base de Google. Je ne reconnaît pas Google parce que pour moi rien ne vaut ATILF, le CNRTL, ORTHOLANG, MORPHALOU et compagnie qui sont les seules instances réellement scientifiques sans éléments commerciaux cachés. Je ne fais confiance qu'à la vraie recherche scientifique.* » (Je souligne.)

Comme on le voit, cette méfiance vient du fait que Google n'est pas un outil issu de la Francophonie, qu'il ne s'intéresse justement pas à la norme mais aux données, et qu'il est soupçonné d'être manipulé par le grand capital (linguistiquement, en tout cas).

Conclusion : la norme, la langue et l'enseignement

En premier lieu, cette étude appelle différentes observations :

Pour une chose, la plupart des intervenants des groupes FLE de Facebook ont une vision normative de la langue française. Par normative, j'entends qu'ils s'intéressent non pas à la réalité de la langue mais aux règles telles que définies dans des ouvrages de référence (en particulier, sont cités : le Grevisse, le logiciel Antidote, la « Base de dépannage linguistique »).

Beaucoup de ces intervenants ont le sentiment que dans la plupart des cas, il n'existe qu'une seule manière de réaliser ou de prononcer telle ou telle expression. Certains d'entre eux sont dans des situations d'insécurité linguistique. Ils expriment leur inquiétude de ne pas pouvoir dire à leurs étudiants quelle est la manière « correcte » de dire les choses (l'emploi des mots « correct » et « incorrect » est d'ailleurs très fréquent). Leur participation à ces groupes Facebook semble consister à trouver la forme « correcte » qu'ils imaginent exister. D'autres affirment de façon

⁹ Grevisse, M. et Goosse, A. (2016, 16e édition) *Le bon usage*, De Boeck. Correcteur orthographique Antidote, antidote.info/fr.

autoritaire ce qu'ils considèrent comme la seule manière acceptable de réaliser telle ou telle expression. Leurs réponses affirment un savoir assuré, sans appel.

Certains de ses enseignants de FLE renvoient les autres intervenants aux ouvrages de référence, ce qui pourrait constituer un moyen de pointer l'ignorance de ces derniers. On observe chez eux non seulement un certain normativisme, mais aussi un certain mépris pour les personnes qui ne respectent pas ces normes.

Un tiers environ a une attitude plus ouverte à la variation linguistique et à l'usage. S'ils cherchent eux aussi, dans le cadre de leur enseignement de la langue, des réponses à leurs doutes, ils défendent par exemple l'idée qu'il puisse y avoir plusieurs formes possibles pour une même expression, ou une forme pour l'oral est une forme pour l'écrit, ou encore d'autres formes de variation.

La consultation de certaines formes sur Ngram et Google m'a permis de comparer les affirmations de certains intervenants de groupes de FLE de Facebook avec l'usage sur Internet. Il en ressort un paradoxe remarquable : d'une part, ce qu'on savait déjà, la langue est incroyablement variable ; mais d'autre part, beaucoup d'enseignants ne voient pas cette variation, ou cherchent à l'ignorer, ou encore la craignent.

Par exemple, si on se pose la question de savoir si on dit : « voyager en train / par le train / par train », on voit qu'il est absurde de chercher à déterminer quelle est la forme « correcte ». Que ce soit dans le corpus historique écrit de Ngram, ou que ce soit dans un instantané portant sur dizaines de milliers d'items dans l'Internet ordinaire, ces formes sont représentées toutes les trois, même si elles ne le sont pas à niveau égal.

On voit également qu'un certain nombre d'enseignants veulent connaître une « vérité » linguistique, et que certains manifestent un normativisme autoritaire. Tout se passe comme si la grande variabilité de la langue était ressentie, mais constituait un terrain miné. Ces enseignants vivraient alors dans le déni de la variation.

Ce déni est d'autant plus dommage qu'avec ces immenses corpus en ligne on dispose désormais (à part pour les questions de prononciation) de la possibilité de faire des vérifications rapides ainsi que de constater *de visu* l'extraordinaire diversité de la langue. D'autant plus dommage aussi parce que, contrairement à ce que semblent penser les enseignants normativistes, la variation n'est absolument pas un obstacle à

l’enseignement de la langue. En effet. L’enseignant qui accepte la variation n’est pas obligé de donner des explications de détails, souvent fausses, sur les expressions françaises. Si on adopte comme je le préconise un enseignement par modèles plutôt qu’un enseignement par règles et exception, (voir note 1) on peut proposer aux étudiants des expressions en contexte (par exemple : « Vous venez à / en vélo ? » « Non, en train / par le train ») sans avoir nécessairement à expliquer pourquoi on utilisera plutôt telle ou telle forme. ■

Utiliser l'analyse du discours pour améliorer la pédagogie des formateurs libéraux de FLE

Sébastien Mouton, chercheur indépendant

Résumé

La réflexion critique sur la pédagogie des langues a toujours été au centre du développement de l'enseignement depuis l'époque de John Dewey (1910). Elle a gagné du terrain dans l'enseignement du français depuis les années 1990 (Chaubet 2010). Quoi qu'il en soit, pour le professeur de français langue étrangère (FLE) libéral, ce genre d'analyse peut être difficile à faire dans un pays étranger où il n'a pas de collègues sur qui s'appuyer, ni de soutien institutionnel. C'est pourquoi l'ethnométhodologie de l'analyse du discours peut-être très utile, car elle utilise des enregistrements de conversations avec l'apprenant, et celles-ci reflètent objectivement l'enseignement à analyser. Bonnah et Smithers (2017) ont effectué ce travail pédagogique en anglais langue étrangère (EFL) à l'université au Japon. Ce concept est applicable aussi aux professeurs de français indépendants.

Dans cet article, je reviens sur les aspects théoriques de l'AD (Conversation Analysis / Analyse du discours). À titre d'illustration, j'applique la méthode à l'enregistrement d'un cours particulier de FLE pour un apprenant adulte japonais. J'explique les résultats puis je commente ce qu'ils impliquent pour l'enseignement du français. Enfin, je porte un regard critique sur l'efficacité de l'AD pour le développement professionnel des enseignants de FLE indépendants.

1. Introduction - La nécessité de la réflexion

Enseigner étant une profession exigeante, les enseignants tentent souvent d'améliorer leurs techniques et connaissances en collaboration avec leurs collègues. Par exemple, un professeur peut éventuellement permettre à d'autres personnes d'observer sa classe et améliorer ses performances grâce à un retour critique sur son enseignement. Par ailleurs, il faut noter que beaucoup de professeurs de langue étrangère en Asie sont indépendants comme moi, et ne disposent daucun soutien institutionnel ou relationnel avec d'autres professeurs. Au Japon, il y a de grandes organisations pour enseigner l'anglais comme seconde langue : ETJ (English Teachers in Japan) et la plus académique JALT (Japan Association for Language Teaching). Cette dernière association inclut le français dans un groupe de langues non différencié comme l'allemand et l'espagnol. En ce qui concerne le FLE, il y a plusieurs associations de moindre volume : la SJDF (Société Japonaise de Didactique du français) et quelques rencontres pédagogiques annuelles comme les RPK (Rencontres Pédagogiques du Kansai). Ces occasions sont sporadiques et ne permettent pas d'avoir des rencontres et des échanges continus. On peut dire que les enseignants libéraux de FLE travaillant à l'étranger, au Japon en particulier, sont professionnellement isolés.

Dans le cas de professeurs de FLE indépendants en Asie, une réflexion critique à travers la transcription d'un enregistrement de classe sur les manières d'enseigner, offre une alternative pour avoir un retour critique sur ses propres méthodes d'enseignement, permettant dans l'avenir d'atténuer les points négatifs et de mettre en avant les points positifs. La réflexion critique sur l'enseignement est considérée comme un moyen universel d'améliorer la qualité pédagogique des cours. Bonnah et Smithers (2017) affirment que "le principe central de la pédagogie moderne depuis John Dewey est que l'éducateur devrait toujours améliorer ses propres pratiques pédagogiques en analysant celles-ci" (285). L'importance de cette autocritique dans le développement professionnel est aussi reconnue dans la pédagogie française selon Chaubet (2010).

Cette réflexion serait d'inspiration herméneutique-phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle privilégierait dans la formation du professionnel la découverte de soi et du monde ; elle se placerait sous un paradigme interprétativiste, puisqu'il s'agit de

découvrir le sens que les uns et les autres donnent à la profession, à l'acte d'enseigner, etc.; enfin, elle cultiverait une veine critique-dialectique destinée à faire prendre conscience au professionnel que son action n'est jamais neutre, qu'elle s'inscrit dans des architectures politiques, économiques, éthiques, etc. (14)....

C'est pourquoi le concept « d'analyse réfléctive » pour les professeurs de FLE devrait impliquer la notion d'auto-évaluation, d'apprentissage dans la façon d'interpréter leur place dans la profession et dans l'action d'enseigner, devenir critique dans cette démarche et ses implications politiques, économiques et éthiques. Comme je montrerai ci-dessous, en adaptant au paradigme de l'analyse de la conversation centré sur le discours selon Bonnah et Smithers (2017) et en l'appliquant à l'enregistrement d'un cours, cette analyse offre l'opportunité aux professeurs de français de découvrir une façon structurée de se reconnaître eux-mêmes comme éducateurs et de devenir plus réceptifs à leurs pratiques inconscientes, afin de s'améliorer au quotidien.

2. Le problème des enseignants indépendants

Toutefois, simplement enregistrer et écouter une conversation avec un apprenant n'assure pas forcément une analyse pertinente. Comme Bonnah et Smithers (2017) le remarquent, “l'analyse réfléctive suggère que les éducateurs puissent automatiquement produire une analyse efficace et enrichissante. Même avec une base conceptuelle, cela n'est pas nécessairement lié à l'élaboration de meilleures pratiques et est difficile à traduire en recherches pouvant être partagées avec d'autres” (285). De même, Chaubet (2010) :

“Disséquer un moustique est plus facile que d'ouvrir le processus cognitif-affectif d'un humain réflexif. Dans ces conditions, il est compréhensible que les chercheurs aient eu recours à des modélisations progressives et approximatives du processus de réflexion. La pensée réfléchie de Dewey constitue l'une de ces représentations, à base d'un ensemble d'hypothèses et de postulats. Le postulat, par exemple, que toute personne est potentiellement capable de mener une pensée réfléchie, ce qui ne signifie pas que tout le monde le fasse. L'hypothèse, par exemple, que c'est un sentiment de

trouble, de malaise ou de curiosité qui déclenche la pensée réfléchie, ce qui ne veut pas dire que d'autres déclencheurs n'interviennent pas" (22).

En effet, au début, je n'étais pas certain de pouvoir mener mon processus de réflexion et d'analyse sans aide extérieure, notamment en raison d'un manque de formation ou d'expérience en analyse conceptuelle dans ce domaine. Pour remédier à ces lacunes, Bonnah et Smithers (2017) proposent d'utiliser une forme d'analyse de conversation associée à une orientation visible des interactions apprenant-enseignant. Cette double approche est cohérente avec la vision française de la réflexion juste selon Chaubet (2010) :

"Le terme « *réflexif* » désignera... le mouvement en question, recouvrant à la fois ses deux fondateurs – Dewey et sa *pensée réfléchie*, ainsi que Schön et son *praticien réflexif* – et leurs héritiers spirituels, qui ont su faire mûrir leurs travaux et les ont enrichis à la lumière de nouvelles connaissances" (18).

Alors que l'analyse de la conversation offre l'opportunité d'améliorer à la fois les techniques analytiques et pédagogiques, le cadre du discours permet un niveau de pensée plus organisé et plus gratifiant. Une réflexion utile doit inclure à la fois l'auto-analyse et l'application de cette réflexion pour l'amélioration des techniques. Comme Bonnah et Smithers (2017) l'expliquent, l'analyse de la conversation possède une longue histoire depuis son développement par le sociolinguiste Harvey Sacks dans les années 60 aux Etats-Unis, jusqu'aux développements méthodologiques fait par Goffman et par beaucoup d'autres par la suite (287).

Toutefois, le cadre de recherche s'étant étendu durant cette période dans des champs tels que la sociolinguistique et la psychologie, de différentes manières et avec de nombreux chercheurs, il peut sembler trop compliqué à utiliser par les enseignants. Bonnah et Smithers (2017) affirment que les analystes de l'AD n'ont pas besoin d'être des chercheurs expérimentés qualifiés dans les méthodes d'enquête qualitatives, ils n'ont pas besoin non plus de générer une discussion théorique pour formuler des hypothèses. Une compréhension simple du cadre de l'analyse de la conversation peut permettre aux enseignants d'avoir un regard utile sur leurs propres pratiques interactionnelles. Ils peuvent se baser sur des discours enregistrés comme données

réutilisables permettant de rectifier les points à améliorer. En utilisant comme base l'analyse de la conversation, les enseignants s'engageront dans une pratique réutilisable et fiable basée sur des preuves, liée à des fondements théoriques sociolinguistiques et permettant une recherche partageable (302).

La première question est de savoir si les enseignants peuvent apprendre l'analyse de la conversation, comme Bonnah et Smithers (2017) le suggèrent : "les seuls véritables prérequis sont la soif de compréhension et d'amélioration de son propre enseignement, la détermination d'apprendre les bases de l'AD, de les appliquer à son propre comportement inconscient, et la patience de retranscrire et d'analyser les interactions durant les classes (287)". Ce sont les caractéristiques partagées par des enseignants indépendants comme moi-même qui enseignent de manière indépendante. Il faut ajouter que les enseignants libéraux possèdent toutes les connaissances nécessaires pour utiliser l'analyse du discours. Une autre façon de voir les choses est d'accepter de faire des erreurs. Notre discours de l'AD n'est pas seulement heuristique mais aussi une mnémonique enseignants apprennent l'AD par la pratique. La question est de savoir comment un éducateur peut s'auto-critiquer. Considérant que l'AD fournit les aspects techniques de l'auto-analyse, le discours permet d'en saisir le niveau conceptuel. Un discours, comme Bonnah et Smithers (2017) l'expliquent, est une preuve linguistique de relations de pouvoirs, d'interactions, et d'identité (294). L'enseignement, par sa nature, inclus le partage du pouvoir entre l'enseignement et l'étudiant. Ceux-ci interagissent pour essayer de créer chez l'apprenant une deuxième identité. Je pense que ce cadre me permettra, ainsi qu'à d'autres enseignants, d'avoir une meilleure perspective et surtout de dégager des idées concrètes afin d'améliorer mon enseignement.

Comme Chaubet (2010) le remarque :

"Le processus de pensée réfléchie suggéré par Dewey devient un modèle de procédure destinée à accélérer la prise de conscience de nos théories implicites personnelles et des préconceptions qui minent nos pratiques. *Il faut* devenir réflexif, c'est le seul moyen de nous extirper de nos actions inconscientes et de transformer le système éducatif, puisque de nombreux auteurs suggèrent que les réformes imposées

de l’extérieur laissent intacts les anciens comportements des enseignants. La réflexion prend le statut d’une discipline analytique et salutaire, à s’imposer et à répandre pour le bien de tous (15)”.

La pratique simplifiée de l’AD avec une insistance sur le discours, fonctionne grâce à la capacité d’interprétation créative de l’enseignant. Bonnah et Smithers notent : “Au lieu de prescrire ce que l’analyste va découvrir comme résultat, l’analyse du discours permet plus facilement aux éducateurs de faire leur propre jugement basé sur leurs connaissances et intuitions” (294). Cela s’accorde avec Chaubet (2010) : “il faut transmettre au futur professionnel les outils qui lui permettront non seulement d’exercer la profession, mais de continuer à apprendre, et à user de jugement pratique et critique, au-delà de la formation initiale” (13). L’analyse du discours est précisément l’outil adéquat pour que les professeurs de français libéraux puissent faire ce processus d’autocritique en utilisant leur expérience et leurs connaissances, afin de développer leurs réflexes analytiques et ainsi améliorer qualitativement leur pédagogie.

3. Apprendre comme pratique sociale

La question demeure de savoir, comment ce type d’analyse peut améliorer la qualité de l’enseignement. Comme Bonnah et Smithers (2017) l’affirment : “Grâce à l’AD, les enseignants peuvent trouver des clefs pour comprendre comment sont organisés les interactions au sein de la classe, comment les relations sociales entre apprenant et professeurs se développent à travers la création du discours et ainsi découvrir des moyens pour améliorer l’enseignement en favorisant ces interactions” (286).

L’objectif premier de l’enseignement, pour les enseignants libéraux spécialement, n’est point seulement de transmettre des connaissances purement linguistiques, mais aussi et surtout de favoriser et de développer la communication. Ainsi Bonnah et Smithers avancent que “dans une classe de langue, le pouvoir de l’enseignant est paradoxalement réduit par une interaction qui améliore les compétences linguistiques des élèves et, dans les cas où cela implique d’infuser une nouvelle culture, une approche discursive de l’AD semble promettre de nouvelles découvertes” (289). Cela

me paraît vrai pour l'enseignement du français au Japon comme pour l'anglais.

Dans ce contexte, le développement professionnel a un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage. Comme Chaubet (2019) l'explique:

“La réflexion en formation des enseignants est envisagée comme un moteur de construction du professionnel lors de sa formation. Sous sa forme réflexive, elle est un recul critique par rapport à soi, à son travail, à ses préconceptions plus ou moins organisées et conscientes, ainsi qu’aux savoirs et théories standardisés, publics. Celles-ci sont à considérer plus comme des possibilités et des consensus de l’époque que comme des normes à suivre aveuglément. Dans cette optique, la réflexion est un instrument personnel à travailler et affiner pour mieux concilier les exigences contradictoires de deux logiques en tension, inhérentes aux formations professionnalisantes (12-13)”.

En effet, utiliser l'AD pour refléter les discours évidents qui ressortent des enregistrements de conversations de classe, relie les enseignants à des « théories normalisées » publiques, qui ajoutent de l'objectivité à leurs méthodes et à leurs résultats, tout en leur ouvrant la porte à une certaine communauté de chercheurs. Plus important encore, cela leur permet également de ne plus suivre « aveuglément » une méthode d'enseignement préconçue, mais au lieu de cela, de pouvoir l'utiliser comme « un instrument personnalisé », qui sert de « moteur de construction » pour l'enseignant.

4. Un exemple de conversation

Pour cette étude, j'ai enregistré pendant 10 minutes une conversation avec une étudiante de niveau avancé (Delf B2) qui apprend le français depuis plusieurs années et qui a habité en France pendant un an. La conversation s'est faite dans le cadre d'un cours privé.

Je commencerai par un extrait de 34 lignes pour montrer comment un court passage et son analyse peuvent donner des informations enrichissantes pour améliorer l'enseignement. Je limiterai mon analyse de l'expression linguistique. Je ne traiterai

pas les aspects de la communication tels que l'intonation ou les pauses, qui concernent l'AD de haut niveau.

Transcription de la conversation

- 1 S: Sinon quoi de neuf ça va?
- E: Oui ça va, j'ai un concert.
- S: Tu as un concert?
- E: De flûte...
- 5 S: Flûte... tu connais le nom de cette flûte ? Flûte traversière ?
- E: Flûte traversière... pas *shakuhachi*.
- S: Le nom vient de traverser, *wataru* en japonais, cette direction, cette image de traverser où tu dis : « de travers » comme traversière. Oui parce qu'il y a plusieurs flûtes. Tu as la flûte traversière mais tu as aussi la flûte “hautbois”, qui est la même forme qu'un *shakuhachi*, tout droit.
- 10 S: Tu vas où ? À Otsu ?
- E: À côté de *Biwako Hotel*.
- S: Ah... euh... *Biwako Hall* ?
- E: Pas *Biwako Hall*, devant *Biwako Hotel*, vous traversez et il y a un vêtement (bâtiment).
- 15 E: Dedans il y a une petite salle pour faire concert.
- S: Ah d'accord, d'accord donc c'est un petit concert dans une petite salle
- E: 60 personnes à peu près.
- S: 60 personnes, d'accord... donc c'est une flûte traversière...?
- E: Une flûte avec 3 autres, ils sont 4.
- 20 S: Tu connais le nom pour dire 4 musiciens en musique classique ?
- E: Quartet.

- S: C'est très bien... ahahahahah.
- E: Ça s'appelle quartet
- S: Un quartet, oui un quartet, exactement, ahahahaha
- 25 E: Une personne qui joue flûte traversière, les autres piano, piano et drum
- S: Donc tu as flûte traversière, tu as piano, "drum" tambour
- E: Tambour?
- S: Tambour... le tambour, c'est un peu, ça ressemble au *taiko*
- E: Ah ouais ouais
- 30 S: Tu sais avec des.... tambours ou alors tu sais les groupes de pop-rock, euhhhhhh
- S: Ça s'appelle une batterie
- E: Une batterie, ah ouais ouais...
- S: Un tambour est un petit *taiko* mais la définition du mot *drum* en français est « percussion ». Donc tout ça, tambour, batterie, *taiko*, la catégorie on va dire percussion.

Je rejoins Bonnah et Smithers (2017) sur le fait que l'AD devrait être un outil que les enseignants peuvent utiliser facilement (302) et je tenterai de modéliser une interprétation des enregistrements facile à reproduire par les autres enseignants. Pour cette raison, ma transcription est écrite en français courant, sans aucun des symboles techniques de l'analyse sociolinguistique. Cependant, je me référerai au tableau des « trois discours et exemples de questions » que ces auteurs proposent pour guider mon analyse et harmoniser mes termes de référence avec les leurs (Tableau 1).

Tableau 1 (Bonnah and Smithers, 296)

The Three Discourses and Reflective Questions

1. POWER
<p><i>Speaker Selection</i> – Who initiates conversation? Is this person often dominating conversation? What <i>Opening Gambits</i> are used? Are these conversation starters indicative of anything? Who <i>holds the floor</i> and can continue talking? Are other students constrained from speaking?</p> <p><i>Topic Selection</i> – Is the teacher <i>dominating</i> the topics and direction of conversations, or have students picked up enough strategies and confidence to lead discussions?</p> <p><i>Authority Claims</i> – Whose opinion is accepted as fact on certain topics? Is there room to validate student experience? Is anyone's opinion valued more than others?</p>
2. INTERACTION
<p><i>Turn Taking</i> – How do speakers signal their turn to speak? Do students have the ability, or are they reliant on the teacher?</p> <p><i>Hedges</i> – How do speakers signal caution or uncertainty about their utterances?</p> <p><i>Saving Face</i> – Does the teacher give students an 'out' or show them when they make an error?</p> <p><i>Back Channels</i> – Is the teacher giving enough feedback or encouragement? Are students responding to these and repairing their utterances?</p> <p><i>Negotiation</i> – When communication breaks down, how is it <i>repaired</i> or put back on track?</p>
3. IDENTITY
<p>How is student or teacher <i>cultural identity</i> expressed in the conversation? Are differences in values or norms evident?</p> <p>Are students signaling <i>turn sequences</i> in an appropriate manner for L2, and are they recognizing teacher signals for turn changing?</p> <p>How are students <i>presenting themselves</i> – as L2 learners or users?</p> <p>Which <i>cultural norms</i> are being referenced or conformed to?</p>

En général, trois discours différents, un positif et deux négatifs peuvent être vus, indiquant que des améliorations pourraient être apportées. Premièrement, en termes d'interaction, l'étudiante a réalisé des actions mettant l'accent sur son rôle d'apprenante, en répétant spécifiquement les mots utilisés par l'instructeur. C'est ce qu'on appelle « régulateur ». L'instructeur termine la ligne 5 par « flûte traversière ? », que l'étudiante répète au début de la ligne 6 « flûte traversière » et qu'elle clarifie en ajoutant « pas *shakuhachi* ». Cela montre qu'elle est à la recherche de connaissances et obtient une confirmation de l'enseignant en utilisant le régulateur. De même, à la ligne 26, l'enseignant mentionne « tambour », que l'étudiante répète à la ligne suivante, confirmant qu'elle a bien compris. Outre ce signal de l'élève, l'enseignant répète également ce que l'élève dit, comme dans la ligne 24, lorsque l'enseignant renvoie le mot « quartet » introduit par l'élève. Cela indique une démocratie de régularisation

avec l'élève répétant ce qui a été clarifié par l'enseignant. Ensuite, le professeur apporte une confirmation afin que la conversation puisse continuer.

L'instructeur a aussi invoqué son pouvoir de parole pour expliquer les catégories liées au vocabulaire, au lieu de laisser la conversation évoluer naturellement. À la ligne 7, l'enseignant commente :

« Le nom vient de traverser, *wataru* en japonais, cette direction, cette image de traverser où tu dis : « de travers » comme traversière. Oui parce qu'il y a plusieurs flûtes. Tu as la flûte traversière mais tu as aussi la flûte « hautbois », qui est la même forme qu'un *shakuhachi*, tout droit ».

Après cela, il revient à la conversation avec la double interrogation, « Tu vas où ? À Otsu ? » Cela indique que le tour de parole en français est dominé par l'enseignant et que, par conséquent, l'interaction n'est pas aussi égalitaire que pour le premier point. La question reste en suspens. Elle nécessitait une correction du cours de la conversation pour revenir à la conversation d'origine. À ce niveau avancé de la conversation, où l'élève peut raconter une histoire (celle d'un concert) et choisir ses détails, ne serait-il pas préférable de laisser poursuivre la conversation plutôt que de faire un détour par le vocabulaire ?

Enfin, le recours à des constructions métaphoriques avec explications en japonais indique que la conversation repose sur la traduction, avec peu d'explications en français. En revoyant l'échange sur les flûtes (lignes 5 à 10), l'enseignant se réfère à un *shakuhachi*, une flûte japonaise en bambou, pour décrire la forme d'une flûte occidentale ou hautbois. De même, l'enseignant utilise le mot *taiko* (tambour japonais) pour décrire un tambour occidental (lignes 28 et 34). Il en résulte que l'enseignant utilise la traduction ou les mots apparentés comme un raccourci pour comprendre, alors qu'une explication en français seulement permettrait à l'étudiant d'appréhender comment les choses sont expliquées. Évidemment, avec des étudiants de niveaux relativement bas, de telles traductions sont inévitables, d'autant plus que les Japonais sont moins familiarisés avec le français qu'avec l'anglais, auquel ils sont exposés pendant leurs années d'école. Cependant, au fur et à mesure que l'élève progresse, utiliser des explications dans la langue cible est aussi un exercice important et une

source d'apport, non seulement de vocabulaire, mais également d'élaborations d'explication de concepts difficiles voire inconnus.

5. Implications

Les résultats ci-dessus suggèrent de quelle manière l'enseignant peut améliorer ses pratiques et soutenir ainsi l'apprentissage. Premièrement, la répétition, ou régulateur, entre enseignant et étudiant implique qu'une relation égalitaire entre enseignant et étudiant soit possible. Bien que de nombreuses théories pédagogiques se concentrent sur le déséquilibre de pouvoir entre enseignant et élève, quand il est possible d'équilibrer cette relation, un apprentissage efficace peut se mettre en place. Ce modèle se produit dans une conversation en L1, où on voit que l'auditeur suit le locuteur.

Ensuite, l'enseignant doit utiliser judicieusement son droit de parole. Dérouter une conversation pour des explications de termes et des introductions de vocabulaire associé implique que l'enseignant transmet ce qu'il ou elle considère comme digne d'enseigner, mais il se peut que ce ne soit pas la même chose que ce que l'élève juge utile d'apprendre. Pour éviter de gaspiller de l'énergie ou de perdre le rythme de l'apprentissage, il est sans doute préférable de ne les utiliser que lorsque l'élève le demande ou si la conversation s'interrompt en raison d'un manque de vocabulaire approprié. Cela ne veut pas dire qu'un tel décalage est toujours mauvais, surtout si l'étudiant le trouve enrichissant, mais que les deux parties doivent se mettre d'accord sur le moment de les utiliser et sur la façon de dire qu'elles sont nécessaires.

Enfin, le recours à des mots apparentés en japonais doit être mis en corrélation avec le niveau de l'élève et les objectifs de la leçon afin de s'assurer qu'ils soient appropriés. Lorsque les élèves sont des débutants ou des apprenants de niveau intermédiaire qui rencontrent de nouveaux mots, les mots apparentés peuvent être jugés utiles. Si les étudiants sont capables et désirent communiquer complètement en français, les connaissances doivent être évitées. L'enseignant doit réfléchir davantage à la situation, aux besoins et aux capacités de l'élève et concrétiser ses critères d'utilisation des connaissances.

Conclusion et perspectives

Globalement, l'AD peut être utile aux enseignants libéraux pour les aider à analyser leur enseignement et développer des moyens de l'améliorer. Ils n'ont pas besoin de comprendre complètement la théorie élaborée depuis un demi-siècle ni tous les outils d'analyse de l'AD, cependant ils peuvent, avec une version simplifiée de la méthode, élargir leurs connaissances au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience et gagnent en confiance. Analyser des extraits de ses propres enregistrements devient à la fois une pratique réflexive, qui permet d'améliorer l'enseignement, mais permet aussi au professeur isolé de mener des recherches pouvant être partagées avec des éducateurs se trouvant dans des situations similaires, ainsi qu'avec des enseignants et des chercheurs bénéficiant d'un soutien institutionnel, comme une université ou une association d'enseignants. Cela permet également de rassembler des enseignants isolés et de les reconnecter informellement avec leurs pairs bien que les professeurs au Japon aient une forte tradition d'enseignement et de développement professionnel autodidacte.

Cependant, cette forme de l'AD n'est pas sans limites. Mon omission de l'aspect non verbal de l'enseignement est un point faible, car, comme le soulignent à juste titre Cadet et Tellier (2014), "il convient de rappeler que l'enseignant est un être multimodal [...] et que toutes les dimensions de son activité sont naturellement en interaction" (8). Non seulement la voix et le corps de l'enseignant sont en interaction, ils font partie aussi intégrante de l'interaction avec l'élève et devraient également être au centre de la pratique. Dans cette optique, alors que l'acquisition d'enregistrements audio est un bon premier pas pour gagner en confiance, les enseignants devraient aussi prendre en considération les enregistrements vidéo et l'analyse de leurs mouvements de corps et des modulations de leur voix. C'est la direction dans laquelle je souhaite mener mes futurs travaux. ■

Références

Bonnah, T. & Smithers, R. (2017). “Reflecting on Interaction: Using Conversation Analysis to Improve ESL Teacher Reflection.” Kwansei Gakuin University Foreign Language Journal, 21. 285-304. February, 2017.

Dewey, John. 1910. How We Think. Boston: D.C. Heath & Co.; selections from Part One, “The Problem of Training Thought,”

Cadet, Lucille and Tellier, Marion. (2014). Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. HAL archives.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306868>

Lucile Cadet, Marion Tellier. Avant Propos. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, Editions Maison des Langues, 2014, 978-8484439301.

Chaubet, Philippe. (2010). “La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux.”

<https://core.ac.uk/download/pdf/55647101.pdf>

Autres ressources

Ressources pour le FLS

<http://salledesprof.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>

PD in rural schools

https://constellation.uqac.ca/3298/1/Allaire_etal_jde_2009.pdf

Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, Saïd TASRA, Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)

http://developpementprof.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/04/prproeff_guidepedago_ens.pdf

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (CÉTIC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

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

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

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

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le N°3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

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

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

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est **pas** une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais

qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

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

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

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

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

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général issus de recherches menées par les auteurs depuis un certain temps. Par exemple, dans le N°1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le N°4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

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

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils

n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

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

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

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

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

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

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

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère des mêmes problématiques. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un « mystère ». Par exemple, dans le N°3, l'article de Meiko Ikezawa résout la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le N°4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

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

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

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

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

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

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

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

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

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants

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

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

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

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

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

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

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

ISSN 2433-3379

APPEL À TEXTES

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

**VENEZ PUBLIER DANS LES
CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !**

L'intérêt pour vous est :

- d'étoffer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances d'obtenir d'éventuels postes)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...
- Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, et à vous demander si vous n'auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le même esprit.
- Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.
- Dans le site revuecetic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d'article.

Contact : Jean-Luc Azra
jeanlucazra@gmail.com

ISSN 2433-3379