

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°11 – Août 2024



FLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Comment apprendre une langue étrangère ?

Enseigner le français au Japon à des enfants

Réussir le DELF B1/B2 pour les apprenants japonais

HORS THÈME

Traductologie de l'« onomato-pet »

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 trois études (Azra, Beraud, Collin) revus anonymement par deux évaluateurs, et une étude hors thème (Viatte) revue par un évaluateur.

Merci à celles et ceux qui ont apporté leur soutien.

Illustration de couverture :

Enseignement à l'École polytechnique (36882355041).jpg
Arrivée de la 1ère promotion des Bachelors de l'École polytechnique
Crédit photographique : © École polytechnique - J.Barande
Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°11 – Août 2024

FLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Jean-Luc Azra

Comment apprendre une langue étrangère ?

Difficultés des étudiants japonais et expériences
d'allolocuteurs français et francophones 5

Adrien Beraud

Enseigner le français au Japon à des enfants :

le cas de l'école internationale Gyosei 49

Angélique Collin

Réussir le DELF B1/B2 pour les apprenants japonais, un
objectif inatteignable ? Aperçu des difficultés culturelles et
linguistiques 69

HORS THÈME

Chloé Viatte

Traductologie de l'« onomato-pet » :
de Rabelais au théâtre de marionnettes japonais 117

Le Q & R des auteurs 139

Appel à textes 145

Comment apprendre une langue étrangère ?

Difficultés des étudiants japonais et expériences d'allolocuteurs français et francophones

Jean-Luc Azra
Université Seinan Gakuin

The present study [takes] as a starting point the alleged difficulty of learning English for the Japanese and [explores] some factors that could possibly explain this phenomenon. (Hinoya & Gatbonton 2000)

« Mais qu'est-ce qu'ils ont fait pendant quatre ans vos étudiants, monsieur ? Ils ne parlent pas du tout français ! » (Réflexion d'un jeune français, à l'issue un travail de groupe avec des étudiants japonais)

1. Introduction : le pourquoi et le comment

L'objectif de cet article est de répondre à la question « Comment apprendre une langue étrangère ? »¹ Je ne prétendrai pas y trouver de solution absolue, mais je ferai néanmoins une suggestion, disons, radicale : ne faire qu'une brève initiation scolaire puis passer un séjour de six mois à un an à l'étranger, et ceci pour tous les étudiants, de façon institutionnelle et obligatoire².

On s'intéressera ici plus particulièrement aux étudiants japonais, qui finissent

¹ Je remercie Jana Charles pour son aide dans la préparation de cet article.

² L'aspect technique et financier de cette suggestion ne sera pas évalué ici, mais pourra faire éventuellement l'objet d'un travail postérieur. Notons que l'obligation de stage professionnel existe en France pour pratiquement tous les cursus.

l'université avec six ans d'anglais, mais qui pour la plupart d'entre eux ne peuvent pas communiquer dans cette langue³. Cette difficulté se reproduit dans l'apprentissage du français, car au bout de quatre ans, sauf s'ils ont fait un séjour relativement long dans un pays francophone, ces mêmes étudiants ne sont pas en mesure de composer des phrases en français ni d'avoir des conversations.

Il me semble que la plupart des travaux en didactique s'orientent vers le « pourquoi » : (pourquoi les étudiants sont-ils si peu motivés⁴ ; pourquoi, malgré des années d'études, leur connaissance en langue sont-elles si limitées ?). Ces travaux s'intéressent plus rarement au « comment » (comment faire pour qu'ils adoptent un comportement efficace face à la langue étrangère ? Comment faire pour qu'ils s'expriment avec une certaine facilité dans une langue en quelques mois comme le font beaucoup d'étudiants non-japonais, et par quelles méthodes originales obtenir ces résultats ?) Ce « comment » a été ma quête personnelle pendant 30 ans d'enseignement en université au Japon et j'avoue que les résultats sont mitigés⁵. Finalement, ces résultats ont assez peu dépendu de moi, et pour cause, comme on le comprendra à l'issue de cette étude.

Le « comment » est ici l'objectif de fond. Cependant, il est difficile d'atteindre cet objectif sans réfléchir au « pourquoi ».

³ Sargeant (2009 ; 106-110) défend l'idée selon laquelle l'anglais est extrêmement populaire chez les Japonais, mais qu'en même temps, le niveau d'apprentissage scolaire est déficient.

⁴ Gardner & Lambert (1959) ont suggéré deux grandes catégories d'orientation motivationnelle vers une langue étrangère : l'« intégrative » et l'« instrumentale ». La première est basée sur le désir de s'identifier à un groupe ou à une culture particulière et de maîtriser la langue afin de s'intégrer dans cette communauté linguistique (par exemple, l'Amérique et les Américains). L'autre s'intéresse plutôt aux avantages que la maîtrise de la langue peut apporter à la vie de l'apprenant dans sa propre culture, y compris des facteurs tels que l'accès à de meilleures possibilités d'emploi et d'autres aspects du développement professionnel (cité par Sargeant 2009 ; 109). Yashima (2000) montre que les deux orientations, instrumentale and intégrative, prédisent toutes deux assez clairement la motivation des étudiants : « These cultural factors seem to represent the learners' willingness to understand different cultures and interact with people overseas, and to have contact with the rest of the world ».

⁵ Citons cependant la réussite de la « méthode immédiate » (Azra e.a. 1999, 2002, 2005) qui a permis à des dizaines d'enseignants de français, d'allemand et de japonais au Japon de faire parler leurs étudiants, ainsi que d'une méthode d'enseignement du français écrit basée sur des principes similaires (Azra 2013, 2019).

Dans cette étude, je vais d'une part revenir sur quelques données de la littérature didactique pour me faire une idée générale de ce « pourquoi ». D'autre part, je vais m'appuyer sur une petite enquête réalisée auprès de 159 Français et francophones de mon entourage, hommes et femmes de tous âges, tous locuteurs de l'anglais ou d'une autre langue étrangère. Cette enquête porte sur la question de savoir comment ils ont appris cette langue étrangère et quels ont été les facteurs décisifs.

Enfin, ces deux approches seront combinées afin de proposer une méthode didactique originale.

2. Les étudiants japonais sont-ils vraiment si mauvais en langues ?

S'il ne fallait qu'un seul témoignage, la réflexion de l'étudiant français cité en exergue peut suffire : « Qu'ont fait vos étudiants pendant quatre ans ? Ils ne parlent pas du tout français ! »⁶ C'est d'ailleurs cet épisode qui a provoqué chez moi la volonté forte et continue de *trouver une solution à ce problème*.

À propos de l'anglais, Hinenoya & Gatbonton (2000) soutiennent que « The Japanese reputation for being unsuccessful ESL learners has been acknowledged by both Japanese and foreign language educators and scholars ». Hayes par exemple déclare : « Students, even after instruction in the language from 6 to 10 years, still cannot comprehend or compose more than the simplest English sentences and cannot read, write or speak with any kind of fluency » (Hayes 1979 ; 366, cité par Hinenoya & Gatbonton 2000). Des chercheurs japonais ont également fait remarquer que la maîtrise de la langue anglaise au Japon est faible malgré une scolarité approfondie en anglais (Ota, 1994 ; 201, cité par Hinenoya & Gatbonton 2000).

Il est certain que le niveau général des Japonais en anglais (et incidemment, en

⁶ À noter que les étudiants français en question, en situation d'échange au Japon, ont maîtrisé un japonais sinon parfait, au moins communicatif, en six mois à un an sur place. On reviendra plus loin sur la supériorité pédagogique de l'échange international sur la situation de classe.

français) n'est pas très élevé⁷.

La mauvaise qualité de l'enseignement est souvent évoquée. Celle-ci serait due à un enseignement orienté vers les examens d'entrée, qui portent sur la grammaire et la traduction plutôt que vers la communication orale. D'autres facteurs tels que l'ethnocentrisme, la timidité, le collectivisme pourraient également être en jeu, ainsi que des facteurs extra-culturels comme la distance linguistique entre l'anglais et le japonais.

3. La langue étrangère comme code ou comme illustration

Les raisons ci-dessus semblent toute avoir une validité, mais j'ai montré qu'il en est au moins une autre : la mauvaise compréhension de ce qu'est, d'une manière générale, une langue étrangère et de ce à quoi elle est censée servir (Azra 2016, 2017). Par l'observation systématique de l'anglais utilisé dans les messages publicitaires, dans les panneaux d'interdiction ou encore dans les noms de bâtiments, je suis arrivé à la conclusion que les langues étrangères sont principalement utilisées au Japon comme codes et illustrations⁸, et non comme outils de communication interculturelle.

Dans l'arbre du « pourquoi », à un niveau encore supérieur à cette question se trouve peut-être la différence entre la langue comprise comme outil de communication

⁷ Le site Magoosh (2016, en ligne) avance les données suivantes : « Top average TOEFL scores : Singapore (97), India (94) Pakistan (92) ; bottom average TOEFL scores : Laos (59), Tajikistan (66), Japan (71), Afghanistan (71) ». Le site Collegedunia indique que la France, dont la réputation en matière d'apprentissage des langues n'est pas bonne, a un score supérieur (87 points contre 71 en 2000). Cependant, le site JALT 2024 conteste la validité de ces comparaisons, le nombre d'inscrits au test étant radicalement différent : 155 000 pour les Japonais contre 18 000 pour les Français. Ces chiffres montrent que les étudiants japonais sont inscrits en masse, ce qui réduit forcément la moyenne générale de leurs résultats.

⁸ Un code est un symbole ou un ensemble de symboles à valeur unique, connu de tous et rarement associé à d'autres symboles. Ainsi le dessin d'une cigarette dans un cercle rouge barré est n'a qu'un seul sens et est compris de tous. Il en va de même pour les mots « no smoking ». Par ailleurs, une illustration est décorative ou représentative. Une langue, en revanche, produit des énoncés en nombre infini, de sens multiples, interprétables par un nombre de personnes limité et seulement dans un contexte. Au Japon, l'anglais ou les autres langues ne sont pas utilisées comme langues mais principalement comme codes ou comme illustrations.

interpersonnel (ce qu'elle est) et la langue comme objet social interne à la société japonaise (code, illustrations, outil d'évaluation). Le problème principal n'est peut-être pas de ne pas vouloir apprendre l'anglais ou d'autres langues étrangères, mais plutôt de ne pas les considérer comme des propriétés extérieures qu'il faut acquérir avec modestie mais comme des objets intérieurs que le Japon s'est approprié, comme autrefois les caractères chinois, les religions venues du continent, ou encore la médecine occidentale. Ainsi, le gouvernement, les publicitaires, les commerçants ou les individus peuvent faire de l'anglais ce qu'ils veulent, ce qui interdit toute application communicative d'une part, et internationale d'autre part, malgré les intentions déclarées.

4. À quoi sert la langue ?

Dans de telles conditions, l'enseignement des langues étrangères (l'anglais depuis le secondaire, puis pour certains le français ou d'autres langues) paraît dérisoire. Cependant, Nishino & Watanabe (2008) rappellent qu'historiquement, l'anglais est enseigné principalement pour introduire les connaissances et la technologie occidentales au Japon⁹. Il en va de même pour les autres langues.

Selon le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT), « With the advent of globalization, Japan has come to play a greater role in the international community, and it has a growing need for oral communication [...]. Le MEXT a décidé que l'anglais serait matière obligatoire dans le secondaire et a stipulé le développement des « capacités pratiques de communication » comme objectif principal de l'enseignement des langues étrangères. À cette fin, le MEXT (2003) envisage que « des capacités de communication de base et pratiques seront acquises » (cité par Nishino & Watanabe 2008)

Cependant, on ne sait pas si ces compétences « communicatives » sont

⁹ Depuis lors, l'enseignement de l'anglais a été dispensé en grande partie par la méthode de *yakudoku* (grammaire-traduction). En accord avec cette méthode, le professeur donne des explications en japonais. Les étudiants ne prononcent pas d'anglais, sauf lorsqu'ils répètent après le professeur. (Nishino & Watanabe 2008).

intégratives ou instrumentales. Si l'on observe les slogans des universités, on s'aperçoit qu'elles ne sont véritablement ni l'une ni l'autre mais plutôt « créatrices d'idéal », c'est à dire que l'anglais est censé apporter miraculeusement une vie rêvée : « Living Our Dreams », « Do you have a dream ? », « Find your dream at the Open Campus » sont quelques-uns des slogans d'universités relevés par Sargeant (2009 ; 108). Lorsque Sargeant interroge les étudiants sur ce qu'ils feraient s'ils pouvaient soudain parler anglais, il obtient entre autres les réponses suivantes : « I would live in Hawaii with several dogs », « Il will eat all the deserts in the world », « I would buy aromatherapy materials and prepare them myself », « I would become the wife of a foreigner and raise kids in California ». « I would live in a house were I can wake up and dive straight into the pool ».

Ainsi, au moins pour les étudiants cités ici, l'anglais devient une source de changement. C'est la baguette magique qui peut réaliser tous les désirs. Plusieurs de ces désirs n'ont d'ailleurs pas de rapport direct avec la maîtrise de l'anglais, mais sont des désirs d'une vie meilleure (Sargeant 2009 ; 108-109).

Yashima (2000) demande à des étudiants du secondaire quel est l'intérêt d'apprendre l'anglais. Elle relève 37 composants, dont voici les plus représentés : « Meet and converse with varied people », « Useful in getting a good job », « Think and behave like Americans / British », « Know various cultures and peoples », « Acquire new ideas and broaden my outlook », « No specific purpose, but useful », « Travel to North America and UK ». On y trouve des motivations intégratives (« rencontrer / s'américaniser / voyager »), instrumentales (« utile ») et idéales (« devenir meilleur »). Bien plus loin dans le classement (numéro 30 sur 37) on trouve une motivation institutionnelle (« English is a required subject »).

Sargeant (2009 ; 130) remarque que l'« anglais » mentionné dans ces enquêtes et dans les travaux linguistiques n'est pas homogène mais renvoie à plusieurs sens et concepts. Il note : « The only English that [is] acknowledged as being English as such [is] directly related to a British or American source (for example, British pop music, an American film or a conversation with a friend from Britain) ». En d'autres termes, d'une part l'anglais est conçu comme langue du monde, d'autre part il n'est pas accepté

comme tel.

5. La mondialisation

Selon Yamaguchi & Tollefson (2011), les Japonais entretiendrait deux conceptions de la mondialisation : la mondialisation comme opportunité et la mondialisation comme menace.

La mondialisation comme menace est associée à l'immigration et à la délinquance, ainsi qu'à la mixité raciale et à la dilution de la culture japonaise. Dans ce contexte, apprendre une langue étrangère serait céder à cette mondialisation comme menace.

La mondialisation comme opportunité et celle qui est exprimée par les slogans des universités, par le MEXT et par les enseignants en général. Ainsi, Yamaguchi & Tollefson (2011) commentent un document du MEXT : » [T]he material explicitly lists the major [alleged] effects of globalization on today's students : they will work for international companies, they will travel and work outside of Japan, and they will interact with individuals who are not Japanese ». Avec l'anglais, les étudiants acquièreront un avantage concurrentiel significatif en comparaison avec les étudiants inscrits dans un programme traditionnel.

Matsuda (2011), cite aussi le MEXT (2003) : « With the progress of globalization in the economy and in society, it is essential that our children acquire communication skills in English, which has become a common international language, in order for living in the 21st century »¹⁰.

¹⁰ Matsuda (2011) écrit aussi : « Teachers and students agree that English has become an/the international lingua franca in today's world. Eighty-seven per cent of the students believed that a good command of English is important for understanding foreigners and their cultures, and many of them agreed or strongly agreed that they would use English to talk to Americans (70 per cent) or people from other Asian countries (49 per cent) », « For students, the most common reason given for why they believed English was important was that English is an international language, and is crucial for understanding foreign people and culture » (ce qui n'est cependant pas en accord avec l'enquête de Yashima 2000).

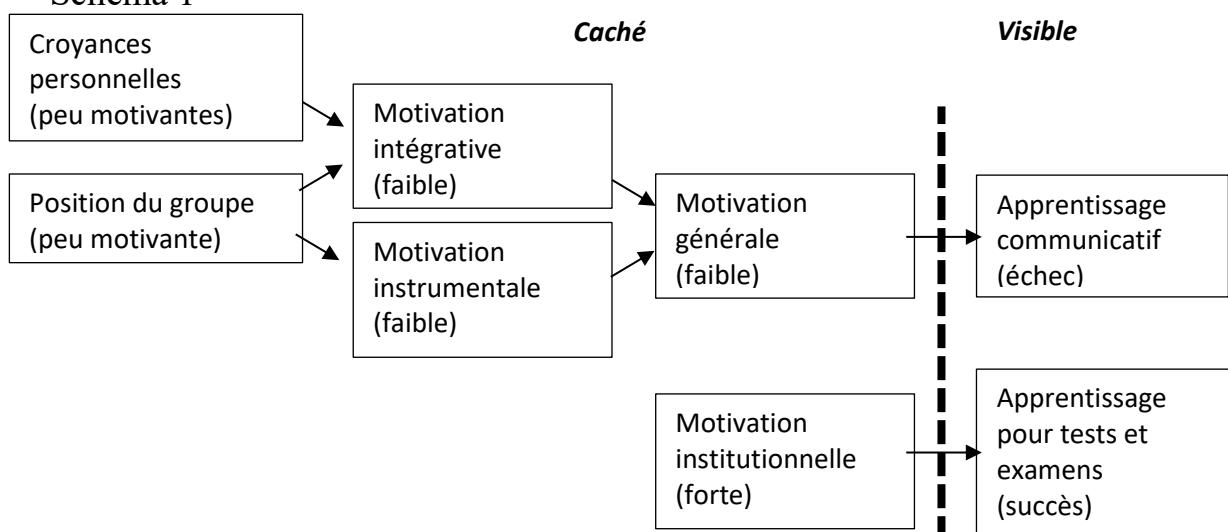
6. Revenir sur la motivation

On a vu que Gardner & Lambert (1959) ont suggéré deux grandes catégories de motivations envers une langue étrangère : l'« intégrative » (devenir part de la culture en question) et l'« instrumentale » (trouver du travail, etc.) Ainsi, Hinenoya & Gatbonton (2000) explorent l'attitude des étudiants japonais non par rapport à la langue cible mais par rapport à la perception socioculturelle qu'ils ont d'eux-mêmes. On peut supposer que les étudiants qui n'apprennent pas correctement la langue manquent de ces deux types de motivations, intégrative et instrumentale.

La relation de l'apprenant à son propre groupe et les relations internes déterminent aussi la validité, ou l'intérêt, de l'apprentissage. Autrement dit, si les membres du groupe considèrent qu'apprendre une langue étrangère n'est pas une bonne chose ou n'est pas nécessaire, l'apprenant individuel sera tenté de ne pas le faire.

Dans le schéma (1), j'essaye d'extraire des généralités qui permettent d'expliquer pourquoi l'apprentissage communicatif est un échec alors que l'apprentissage pour les tests et les examens est un relatif succès. Tout d'abord, les croyances personnelles de l'étudiant entrent en compte. On s'aperçoit que même si ces croyances sont fortes et clairement exprimées (« l'anglais est la langue du monde », « Apprendre l'anglais, c'est réussir dans le monde d'aujourd'hui », etc.) elles ont en fait peu d'effet sur l'apprentissage. Elles génèrent une motivation intégrative faible selon laquelle, finalement, l'étudiant n'a pas tellement envie ni de rencontrer des étrangers, ni de parler avec eux, ni d'aller dans des pays étrangers et d'utiliser l'anglais.

Schéma 1



Comme on l'a évoqué, si le groupe est hostile à l'apprentissage de la langue, les étudiants se sentiront obligé de l'être également pour pouvoir rester intégrés. Ainsi la position du groupe à une influence sur la motivation intégrative et sur la motivation instrumentale¹¹

Au final, l'étudiant développe une motivation générale faible ou nulle et donc un apprentissage communicatif voué à l'échec.

Face à cet échec, les enseignants (et plus particulièrement les enseignants étrangers) peuvent se dire que les étudiants ne veulent pas communiquer, et qu'ils n'ont pas de motivation. Cependant, on ne perçoit pas le détail de ce qui est caché, à savoir les croyances personnelles, la position du groupe, etc.

Par ailleurs, il existe une motivation intégrative très forte que j'ai appelée « motivation institutionnelle ». Celle-ci implique d'avoir de bonnes notes et de réussir sa scolarité. Cette motivation est autrement plus puissante que les autres. Elle constitue le sens même de l'intégration scolaire. Or la motivation institutionnelle est uniquement portée par les tests et la préparation des examens d'entrée des universités (ou, dans le cas des étudiants qui sont déjà à l'université, le succès des quatre années d'études et la remise d'un diplôme).

7. Ethnocentrisme

Gatbonton (1975) et Hinenoya & Gatbonton (2000) suggèrent que la fidélité au groupe peut créer un obstacle à l'apprentissage de l'anglais. Or l'ethnocentrisme est une forme de fidélité qui pourrait avoir des effets négatifs importants, comme l'ont

¹¹ Je remercie une commentatrice anonyme pour la réflexion suivante : « Ce point peut être renforcé à partir du concept d'ostracisme en psychologie sociale, défini par l'exclusion ou même seulement l'ignorance d'un individu ou d'un groupe (Williams, 2007). Ce concept implique que les individus vont se conformer au groupe par besoin d'appartenance pour éviter l'ostracisme, mais aussi pour éviter les conséquences émotionnelles, notamment d'angoisses, plus fortes chez les adolescents que chez les adultes (Sebastian, Viding, Williams & Blakemore, 2010). Or, l'apprentissage des langues dans le secondaire et l'université se fait dans cette période d'adolescence et d'entrée dans l'âge adulte. »

proposé certains chercheurs (par exemple Hayes 1979 ; Miller 1982 ; Reischauer 1981, cités par Hineno & Gatbonton 2000).

Watanabe (cité dans Ike, 1995) déclare que « The purpose of learning English is to cultivate the learner's mind [...T]he learning of English should also be regarded as an opportunity to bring out the realization of the value of the learner's mother tongue and culture ». Autrement dit, l'anglais ne servirait pas à apprendre l'anglais, quelles que soient les motivations impliquées ; il servirait à valoriser la culture japonaise¹².

Toutes ces études suggèrent qu'il s'établit une vision de soi par opposition aux autres groupes ethniques, sous forme d'une résistance à apprendre les langues étrangères, entre autres¹³.

8. Suffit-il de prendre conscience du fait que la langue est un outil de communication interculturelle ?

Dans Azra (2016, 2017), les langues étrangères n'étaient pas perçues comme des outils de communication interculturelle / interpersonnelle, et que par conséquent elles ne pouvaient être utilisées comme telles. Mais l'inverse est-il vrai ? Si les langues étaient considérées comme des outils de communication, cela suffirait-il à rendre l'apprentissage des langues étrangères plus efficace au Japon¹⁴ ?

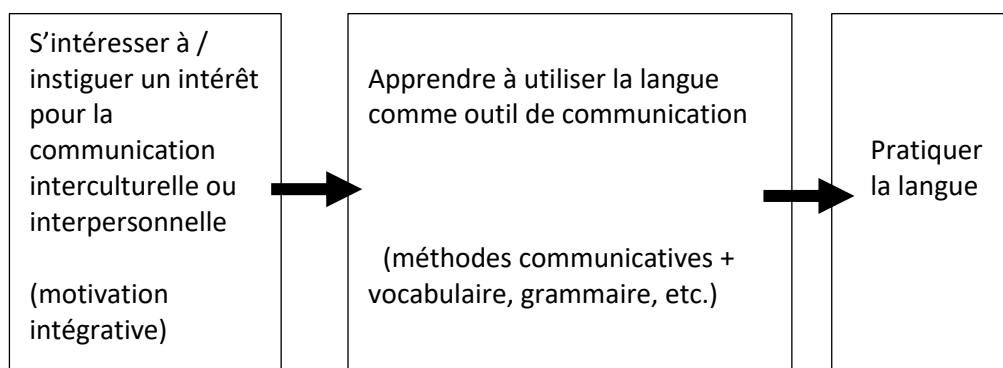
¹² On peut aller jusqu'à associer ethnocentrisme et xénophobie : « The inward nature of the Japanese, the periods of [...] ultranationalism and xenophobia all augur against the teaching of English. It may very well be that the Japanese do not want to learn English or, for that matter, any foreign language, as the bilingual and those having spent any time abroad are "deviant" » (Hayes 1959 ; 372, cité par Hineno & Gatbonton 2000).

¹³ À noter aussi : « In many contexts, the spread and use of English is linked with a history of colonialism, [for example] in the Philippines, Singapore, Malaysia and Hong Kong (Yamaguchi & Tollefson 2011), ce à quoi j'ajoute le sous-continent indien et l'Afrique de l'Est. Le colonialisme britannique et américain explique en partie le statut officiel actuel de l'anglais dans ces régions. Le Japon souffrirait d'une sorte de contre-colonialisme qui fait qu'il a pu, dans le passé, et peut encore, se passer de l'anglais et de la culture anglo-saxonne.

¹⁴ Segeant (2009 ; 138) remarque aussi : « The language people speak or what they consciously think of the language is at odds with the way people actually use it, resulting in an evident disparity between perception and practice. Despite the ubiquitous presence of signs, adverts, brand names and loan-words in Japan, all exhibiting an English origin, these various types of language use appear not

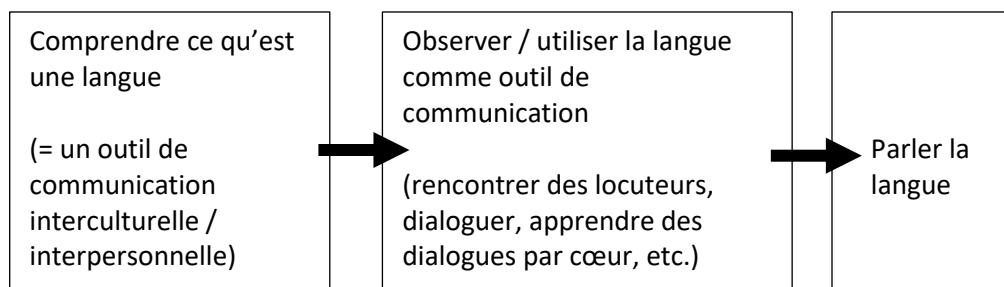
Ainsi on ne peut pas affirmer qu'il suffit de faire comprendre que la langue est un outil de communication interpersonnelle, il faudra aussi modifier la notion même de langue et la relation globale du pays et de l'ethnie avec l'international. Par exemple, même si certains étudiants veulent apprendre l'anglais pour améliorer leur capacité à avoir des contacts interculturels, ça ne sert pas à grand-chose de tenter d'instiguer une telle motivation chez les autres apprenants, car leur désir de le faire (autrement dit leur intérêt pour les étrangers) est tout simplement absent. Autrement dit, le schéma qui mène vers la capacité d'utiliser la langue comme outil de communication interpersonnel n'est pas celui-ci :

Schéma 2



Mais plutôt celui-là :

Schéma 3



9. La “timidité”

La timidité est souvent citée comme l'une des raisons de la difficulté des étudiants

to be sanctioned as real or authentic English according to the interpretive standards ».

japonais à s'exprimer dans une langue étrangère. Néanmoins, c'est un problème qui dépasse celui de l'anglais ou du français, car les étudiants japonais ont aussi souvent beaucoup de difficulté à s'exprimer dans leur propre langue.

En fait, il y a deux formes de « réserve » dans la société japonaise, qui peuvent apparaître comme de la timidité aux Occidentaux :

D'abord, le fait que l'expression de soi, d'une façon générale, n'est pas bien vue¹⁵.

Ensuite la peur d'être jugé par le groupe (en l'occurrence les autres étudiants de la classe) quand on exprime une opinion, quelle qu'elle soit. Cette difficulté est d'ordre psychologique et social. Je ne pense pas qu'elle puisse être surmontée par une quelconque forme d'enseignement, à moins d'employer des moyens quelque peu coercitifs qui exigent la prise de parole (comme de faire faire des exposés, imposer des sketches par paires, etc). Il est cependant possible de jouer sur la « motivation basse tension » dont a parlé Louis Benoit à propos de la « Méthode Immédiate » (Benoit 1999, 2016). Cette motivation tient dans la nécessité de recevoir une note et de réussir sa scolarité. Néanmoins, si cette motivation basse tension, dans une certaine mesure, peut entraîner l'étudiant à s'exprimer dans la classe, cela ne lui donnera pas pour autant les moyens de lutter contre son inquiétude sociale en dehors de la classe, ni d'accomplir une quelconque forme de communication internationale ou interculturelle.

Une autre difficulté est que la langue « outil de communication interculturel » peut aussi être un obstacle, car cela signifie tout simplement qu'il faut établir une communication avec des étrangers, ce qui semble voué à l'échec¹⁶.

¹⁵ « In Japan, individualization and outspoken behaviour [are] regarded as vices, rather than virtues » (Matsumoto 1994)

¹⁶ Pour les Japonais, « Foreigners may understand Japanese language and culture but never to the extent that the Japanese themselves do. By the same token, some Japanese believe that they cannot learn foreign languages to the extent that others can. » (Ramsay & Birk 1983, cités par Hinenoya & Gatbonton 2000).

10. Les contre-motivateurs

Un grand nombre d'études ont été consacrées à la question de la motivation, mais très peu s'intéressent à ce que j'appellerai « la contre motivation », c'est-à-dire les facteurs qui font que l'étudiant perd sa motivation avant ou pendant son apprentissage¹⁷.

Voici par exemple le témoignage d'une élève de lycée cité par Matsuda (2011) : « I went to a cram school [...]. It was a class run by a foreigner and we always played games, but we spoke only English and as I tried hard to understand what was being said, and I was gradually able to speak it. I really liked that, but now we're doing so much grammar and fill-in-the-blank exercises in class and that's painful ». On y lit la profonde déception et l'ennui de cette étudiante confrontée aux méthodes traditionnelles du secondaire (« that's painful »).

Voici également le témoignage d'un enseignant de lycée. On comprend la volonté d'enseigner la communication de celui-ci et les difficultés qu'il rencontre : « Classes at our school, and other regular high schools, mainly focus on reading comprehension and hardly have a communicative component [...] I try to teach students knowledge they can remember rather than skills » (Matsuda 2011).

Un certain nombre de raisons ont été évoquées dans la littérature sociolinguistique pour expliquer cette perte de motivation.

En ce qui concerne les enseignants, les professeurs d'anglais du secondaire ont reçu peu de formation aux approches communicatives. Par ailleurs, leur maîtrise de l'anglais est faible en général¹⁸. Ensuite, parce que de nombreux professeurs pensent que leurs compétences orales sont déficientes, ils n'osent pas utiliser l'oral en classe (Nishino & Watanabe 2008). Enfin, de nombreux enseignants pensent que la méthode

¹⁷ « Koizumi et Matsuo (1993) ont examiné les changements d'attitude et de motivation d'élèves japonais de terminale apprenant l'anglais et ont signalé un changement négatif au cours des sept premiers mois suivant leur inscription » (Yashima 2000).

¹⁸ Ainsi, une enquête du MEXT a indiqué que moins de la moitié des professeurs d'anglais du secondaire a atteint l'objectif linguistique fixé de 500 points au TOEFL (MEXT 2006, cité par Nishino & Watanabe 2008).

traditionnelle de grammaire-traduction est meilleure pour préparer aux examens. (Nishino & Watanabe 2008).

En ce qui concerne les étudiants, ceux-ci ont très peu d'occasions de communiquer dans la langue. Ils ne ressentent pas, en général, de besoin de pratiquer. Ensuite, en ce qui concerne la préparation aux examens d'entrée, ils préféreront se concentrer sur la compréhension écrite. Enfin, il y a trop d'étudiants dans les classes, et les enseignants étrangers sont trop peu nombreux (Nishino & Watanabe 2008).

11. Comment apprendre les langues individuellement ?

Au Japon, en ce qui concerne le français à l'université, la fameuse méthode grammaire-traduction qui a prévalu jusque dans les années 90 disparaît maintenant dans la plupart des établissements au profit d'une méthode qui allie la grammaire traditionnelle, l'oral (lire des phrases à voix haute, poser des questions à son voisin...), et des éléments culturels (image de la France, présentation de la francophonie, leçons sur la gastronomie ou le tourisme...). Les choses peuvent se faire dans des ordres différents (par exemple, on peut présenter un dialogue que l'on va lire, puis donner des éléments de grammaire correspondants ; on peut aussi traiter inversement des points de grammaire (la conjugaison par exemple) puis donner des phrases de dialogue et des éléments culturels. Cependant, dans tous les cas, on peut dire qu'on présente des éléments qui n'ont rien à voir, comme on le verra plus loin, avec l'apprentissage réel des langues tel que pratiqué par les gens ordinaires en dehors de système éducatif, quand cette pratique mène à une capacité effective d'utiliser la langue avec des natifs.

Fort de cette constatation, je me suis demandé comment j'ai pu apprendre les différentes langues que j'ai apprise.

En ce qui concerne l'anglais, je ne peux pas dire que ma scolarité secondaire ait été totalement inutile. En cours d'anglais, j'ai appris la grammaire de base et un vocabulaire minimal. Cet apprentissage ne m'a certainement pas permis de pratiquer la langue ; cependant, comme j'étais férus de pop anglo-américaine, je me suis attaché à traduire Genesis ou Pink Floyd et à chanter leurs chansons de façon répétitive. Ceci

a certainement constitué une sorte d'immersion et a produit des progrès significatifs. C'est ensuite en voyageant puis en vivant aux États-Unis que mon anglais a atteint un niveau satisfaisant¹⁹.

En ce qui concerne l'allemand, qui était ma première langue au collège, la situation est à peu près la même que pour l'anglais : un peu de grammaire et un peu de vocabulaire en classe m'ont sans doute mis le pied à l'étrier. Deux séjours linguistiques, puis des voyages, m'ont permis de développer mon allemand jusqu'à un niveau de compréhension et d'expression correcte. Inversement, ne pratiquant aucune immersion en allemand depuis plus de 30 ans, je ne peux plus dire que je le parle.

J'ai appris l'italien en quelques semaines simplement en voyageant dans le pays. Il n'y a donc pas eu de préparation grammaticale ou scolaire. C'est l'immersion seule qui m'a permis d'atteindre rapidement un niveau communicatif correct.

Prenons enfin le cas du japonais. C'est sans aucun doute l'immersion qui m'a permis d'apprendre la langue. Quand je suis arrivé au Japon, j'avais pratiqué six mois seul un peu de grammaire et essentiellement du vocabulaire. En particulier, j'avais appris tous les mots d'un petit lexique (environ 1000 mots) ce qui m'a permis d'arriver au Japon avec un certain nombre de noms, de verbes ou d'adjectifs de base. Ensuite, c'est en suivant des cours et en parlant avec mes amis que j'ai pu rapidement progresser. La méthode, ici, est donc : vocabulaire, immersion, un peu de grammaire, et toujours plus d'immersion. Mon japonais est cependant essentiellement oral.

La conclusion est que, si je m'en tiens à mon expérience personnelle, l'apprentissage de type scolaire m'a apporté des bases, mais à aucun moment n'a suffit pour que je puisse m'approprier une langue. Inversement, l'immersion seule a pu

¹⁹ Je peux également citer le cas de mes deux enfants qui ont fait une partie de leurs études dans des pays anglophones, le premier à l'université, et le second à partir du lycée. Ils sont maintenant trilingues japonais/anglais/français. Le niveau d'anglais qu'ils ont atteint à leur retour est sans comparaison avec celui de leurs camarades restés dans le système japonais. On peut parler de niveau courant alors que celui des étudiants japonais ayant fait quatre ans d'anglais dans le circuit ordinaire est à peine supérieur à zéro.

suffire dans le cadre d'une langue relativement simple et proche du français. Dans le cas de langues plus difficiles, on peut dire que j'ai appris par une préparation grammaticale réduite et une dose de vocabulaire plus systématique.

De façon intéressante, j'ai pratiqué pour l'anglais, à l'adolescence, un auto-apprentissage basé sur des documents à la fois écrit et audio, pour lequel j'avais une forte motivation, pour ne pas dire une passion. Cette auto-apprentissage n'a jamais fait l'objet d'aucune pression scolaire. : C'est un travail intégralement volontaire. J'insiste sur le caractère écrit et audio des documents sur lesquels j'ai travaillé : en l'occurrence des chansons de groupes pops anglo-saxons des années 70 (dont les textes étaient particulièrement fournis, complexes).

Aujourd'hui, d'autres documents possibles, dans le même esprit, sont disponibles. Par exemple : des chansons (on trouve maintenant sur Internet les paroles de nombreux titres), des films (avec sous-titres), des vidéos YouTube (avec sous-titres), des documentaires. On peut trouver sur Internet des sujets qui intéressent l'étudiant. De plus, grâce aux logiciels de lecture à voix haute ou encore grâce à des softs qu'on peut se procurer sur Internet, on peut à la fois écouter des documents imprimés, les lire, les traduire, etc.

12. Une enquête auprès de Français et francophones allolocuteurs²⁰

Dans cette étude, je me suis intéressé à la manière dont les Français ordinaires apprennent une langue. Je leur ai demandé d'évaluer à propos de la langue étrangère qu'ils maîtrisent le mieux la manière dont ils ont fait cet apprentissage. Je n'ai pas voulu évoquer spécifiquement l'anglais, car beaucoup de Français maîtrisent souvent mieux une autre langue, par exemple l'espagnol ou l'italien.

L'enquête a porté sur 159 personnes d'avril à juillet 2021, sur Facebook ou par

²⁰ J'ai forgé ce terme signifiant : « qui parlent une autre langue que la leur ». Le terme « allophone » renvoie à une autre réalité (« qui n'est pas de langue maternelle française »). Il est surtout utilisé dans le système scolaire.

mail. Notons que la participation via Facebook a rendu difficile l'évaluation de l'âge et du sexe. J'ai donc décidé de ne pas en tenir compte, et de m'intéresser, de façon générale, aux méthodes et aux situations d'apprentissage.

Pour ne pas rebouter les répondants et obtenir plus de réponses, je n'ai posé que les questions suivantes :

(1) Quelle est la langue étrangère que vous maîtrisez le mieux ? (Comment estimez-vous votre niveau dans cette langue : courant, avancé, intermédiaire, débutant ?)

(2) Comment avez-vous appris cette langue étrangère et quelle méthode conseilleriez-vous pour apprendre une langue étrangère ?

(3) Combien de temps environ avez-vous passé dans le ou les pays où on parle cette langue ?

En ce qui concerne la durée, 12 % des sondés ont répondu plus de 10 ans, 28 % plus d'un an, 16 % de six mois à un an, 12 % quelques mois et enfin 32 % ont répondu un mois ou moins.

En ce qui concerne les méthodes d'apprentissage, les réponses proposées s'organisent en huit phrases-clés, dans cet ordre²¹ (voir ANNEXE 1) :

- travailler dans cette langue ou habiter dans un pays de cette langue (36 réponses)
- avoir des relations personnelles ou fréquenter des amis de cette langue dans son propre pays (29 réponses)
- regarder des films ou des vidéos, faire des jeux en ligne (26 réponses)
- lire des livres ou des bandes dessinées (24 réponses)
- apprendre du vocabulaire (7 réponses)
- pratiquer la grammaire (1 réponse)

²¹ J'ai classé les réponses selon la méthode des mots-clés que j'ai développée dans les séminaires de quatrième année de l'université Seinan. Il s'agit d'extraire, à partir des réponses longues données par les répondants, un ou plusieurs mots-clés qui résument l'essence de la réponse, puis de classer ces mots-clés par fréquence.

Ce à quoi s'ajoute :

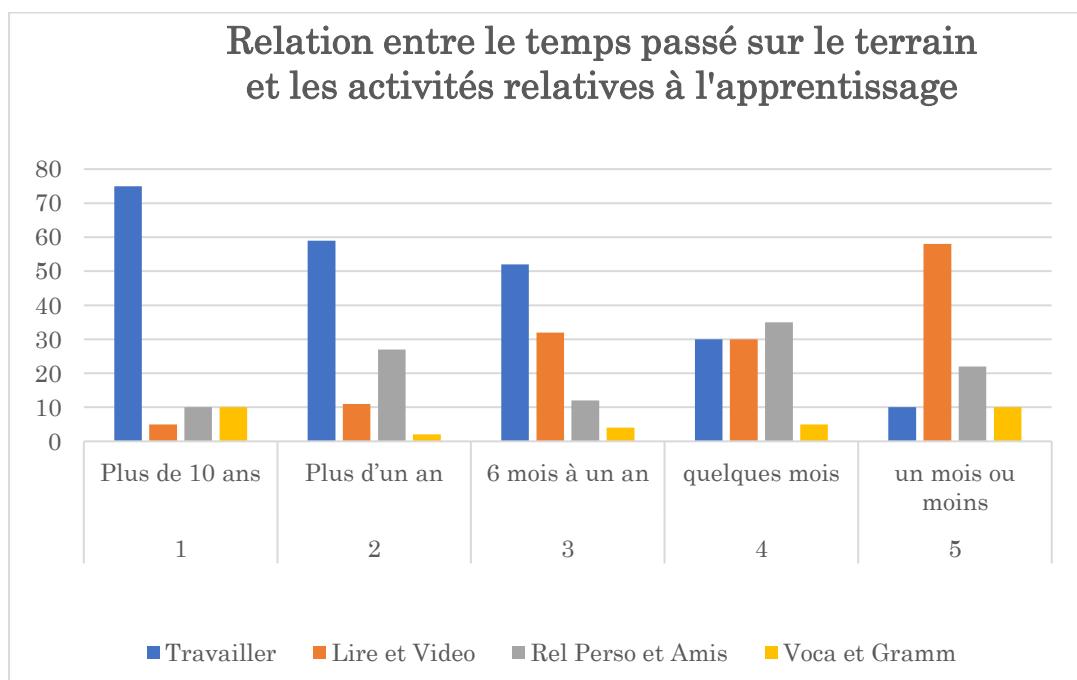
- apprendre à l'école (36 réponses). Cependant, les répondants parlent seulement d' » école », et dans la plupart des cas on ne peut pas savoir à quel niveau et dans quel type d'établissement ; on n'en connaît pas non plus les méthodes d'apprentissage.

Tous ceux qui ont passé plus de quelques mois dans un pays étranger soutiennent que c'est travailler / habiter qui leur ont le plus servi pour l'apprentissage de la langue. Il y a une relation entre la durée du séjour et l'impact sur l'apprentissage.

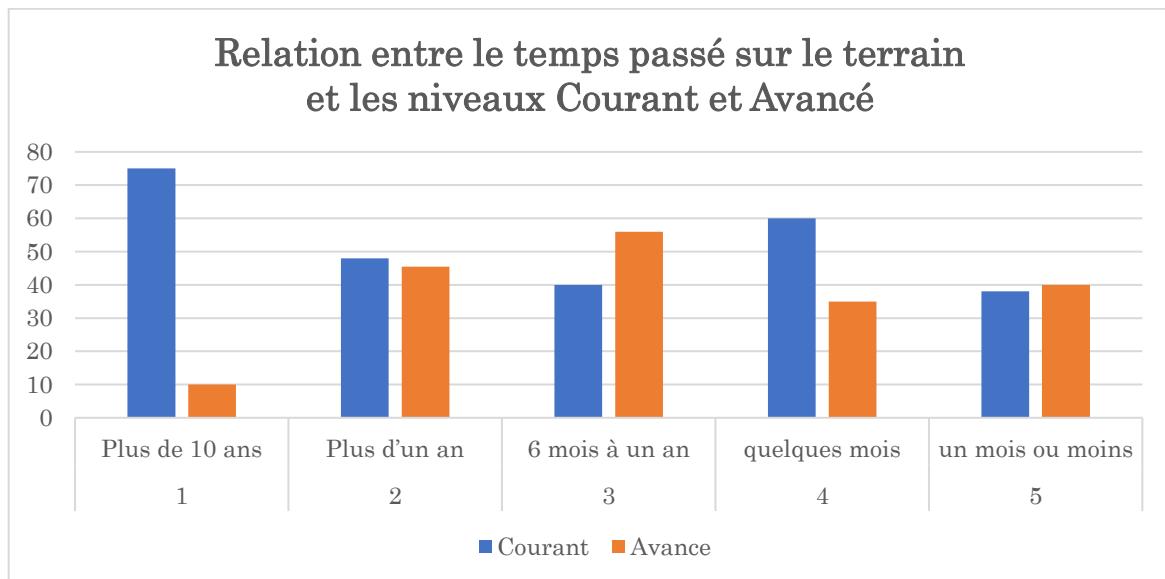
En dehors de l'immersion, ce sont d'abord une forme de scolarité et les relations personnelles et amicales qui se sont révélées efficaces. Les autres modes d'apprentissage semblent avoir eu moins d'importance.

En dessous d'un mois, c'est la lecture, les relations avec les amis dans son propre pays et les vidéos qui auraient eu le plus d'effet.

Graphique 1 (voir ANNEXE 2)



Gaphique 2 (voir ANNEXE 3)



En ce qui concerne le niveau auto-estimé, près de 90 % des répondants se déclarent de niveau courant ou avancé dans la langue étrangère qu'ils maîtrisent le plus, ce qui est certainement exagéré. On peut sans doute en dire deux choses : d'abord, que les répondants n'ont peut-être pas une vision très claire de ce que signifie parler une langue couramment ou à un niveau avancé. Ensuite, qu'ils ont sans doute une confiance sans faille en eux-mêmes. Ce n'est peut-être pas une mauvaise chose, car la confiance en soi est un facteur important de l'apprentissage.

La grammaire et le vocabulaire sont très peu représentés, ce qui jette un doute sur l'apprentissage classique des langues en situation de classe.

Toujours en ce qui concerne les modes d'apprentissage, il y a une différence notable entre les répondants qui se déclarent de niveau courant, avancé ou intermédiaire et ceux qui se déclarent débutants (travailler étant le mode principal d'apprentissage chez les premiers, lire et voir des vidéos étant celui des seconds).

13. Faire pareil, mais faire mieux ?

Dans la partie précédente, nous nous sommes fait une idée de la façon dont les gens apprennent réellement les langues. Nous allons maintenant imaginer une révision

de l'apprentissage des langues dans le secondaire et à l'université.

Pour cela, nous allons proposer et comparer deux approches : une approche interne à la classe qui consiste principalement à améliorer le système d'enseignement existant, et une approche extérieure à la classe.

En fait, l'enseignement des langues aujourd'hui est conçu comme quelque chose qui se passe dans une salle de classe. Avec la disparition progressive de la méthode grammaire-traduction, il prend en gros deux formes :

L'approche théorique / communicative / culturelle, qui est celle que prônent pratiquement tous les manuels universitaires, peu exigeante et majoritaire.

L'approche technique, minoritaire, qu'on trouve par exemple pour l'apprentissage des kanjis ou du vocabulaire anglais, et qui consiste de façon exigeante à apprendre des listes de mots, de caractères ou de phrases types.

Étant donné que ces deux approches sont largement adoptées par les enseignants et les institutions, on ne voit pas pourquoi elle serait si mauvaises et pourquoi il n'y aurait pas des moyens simples de les améliorer pour les rendre plus efficaces. On pourrait par exemple rendre plus systématique les apprentissages communicatifs dans la classe, on pourrait mettre au point des formes différentes de manuel, on pourrait enseigner la grammaire par des moyens nouveaux, etc.

Cependant, on a vu plus haut que c'était l'immersion qui était la forme la plus fréquemment associée à un apprentissage réussi de la langue ; mais adapter l'immersion à la situation de classe paraît difficile sinon impossible.

On peut éventuellement tenter de remplacer la notion de motivation par la notion d'effort. La motivation ne peut être enseignée²². L'effort se mesure, en particulier en évaluant des quantités ou des résultats (apprendre 50 mots de vocabulaire ; retenir cette chanson ou ce texte par cœur ; travailler pendant une heure ; obtenir tel score).

Cependant, par essence, le problème n'est pas soluble dans une nouvelle méthode ; il n'y a pas de moyen miraculeux qui permettra d'en sortir de l'intérieur du

²² « Soyez motivés ! » serait une injonction paradoxale au sens de Watzlawick (1980 ; 106-107, 128).

système. Il paraît nécessaire à ce stade de penser depuis « l'extérieur de la boîte », c'est-à-dire de réviser drastiquement notre manière de voir les choses. À vrai dire, il faudrait radicalement repenser ce qu'est une langue étrangère, comment on l'enseigne, comment on l'apprend.

On peut tout de même se demander s'il ne serait pas possible de créer une forme de pseudo-immersion et de contacts avec la langue à l'intérieur de l'établissement scolaire et à l'intérieur de la classe. C'est ce que tentent de faire les approches communicatives, mais d'une façon qui reste très superficielle. Par exemple, l'enseignant aura beau répéter à chaque cours : « Bonjour tout le monde, comment ça va ? », il ne crée pas d'automatisme chez les étudiants.

Certaines méthodes prônent aussi de donner les instructions de classe en français. À la limite, les étudiants peuvent les comprendre et les retenir, mais ça n'a d'intérêt que dans la classe. De plus, le temps de répétition, le temps d'écoute et le temps de compréhension en classe est notoirement insuffisant²³.

On peut cependant imaginer une pratique des méthodes habituelle qui soit plus extensive, et, disons-le, plus sérieuse. Aujourd'hui dans les cours de français universitaire, l'apprentissage du vocabulaire ne dépasse guère 25 mots dans l'année, alors qu'un minimum de 1000 mots, soit 35 mots par semaine de cours est pourtant un objectif raisonnable. Par ailleurs, 1000 mots de vocabulaire, c'est la possibilité d'avoir des conversations réelles, de réelles lectures, etc.

Il faudrait aussi acquérir des compétences nécessaires à l'apprentissage minimal d'une langue, compétences qu'on n'enseigne jamais : la lecture / prononciation à voix haute ; l'apprentissage par cœur d'une quantité raisonnable de phrases essentielles de la vie quotidienne, non seulement « bonjour » et « au revoir » mais aussi par exemple « c'est deux euros cinquante » ou « je viens pour l'inscription ». Il s'agit aussi de

²³ En ce qui me concerne, les langues que j'ai réussi à pratiquer à un niveau conversationnel minimal ou courant (japonais, anglais, allemand, italien et espagnol) ont correspondu à plusieurs mois de pratique en immersion, soit sans doute entre 300 et 1000 heures de communication ordinaire. Le temps de communication dans une classe d'une heure trente ne dépassant sans doute pas 15 minutes, il est de l'ordre de 5 minutes par étudiant *et par semestre* pour une classe de 40 étudiants.

profiter des possibilités de pseudo-immersion proposée par internet : apprendre des chansons par cœur, savoir les chanter au karaoké, trouver des poèmes, des textes, des vidéos.

Cependant, idéalement, le contact immersif se fait avec des personnes réelles, au cœur d'une culture et d'une société, autrement dit par des séjours dans les pays où on parle cette langue. C'est le point sur lequel on devrait travailler le plus dans les universités, pour l'organiser de façon universelle, systématique et beaucoup plus construite.

14. Utiliser des vidéos en ligne ?

On trouve sur internet, et en particulier sur Youtube, de très nombreux cours de langues. Cependant, on peut constater que :

La plupart de ces cours sont en fait des éléments de cours de quelques minutes à une demi-heure. Très peu constituent un ensemble d'apprentissages suivis qui puisse permettre de progresser dans une langue jusqu'à un certain niveau.

En conséquence, la plupart sont aussi des cours pour débutants.

La plupart traitent en fait d'un point précis de grammaire ou de lecture / prononciation. On trouve très peu, voir pas du tout, de modèles conversationnels, de travail sur documents authentiques, d'exercices d'écoute, c'est-à-dire de matériaux se rapprochant peu ou prou de l'immersion.

Ainsi, j'ai recherché sur Youtube des vidéos portant sur les méthodologies d'apprentissage, ou donnant des conseils pour apprendre des langues étrangères (français, anglais, autres...). Voici les conseils proposés dans 27 vidéos (ANNEXE 4) :

- 23 vidéos donnent des conseils qui au final résultent d'une motivation ou d'un travail individuel. (« Arrêtez de penser en français », « immergez-vous dans la langue », « travaillez régulièrement », « entretenez votre motivation », etc.) Seulement 2 vidéos proposent un apprentissage avec une personne extérieure.
- 9, donc un tiers, soutiennent que la meilleure technique est le par cœur, c'est-à-dire

la mémorisation simple de listes de mots et de phrases classiques.

- Seulement 4 vidéos touchent le sujet de la motivation individuelle, en proposant de choisir judicieusement le support d'apprentissage en le mettant en parallèle avec une passion ou un intérêt personnel (« étudier le vocabulaire dont vous avez besoin », « cela doit rester plaisant », etc.)
- Seulement 6 vidéos recommandent l'oral et l'immersion comme méthode d'apprentissage. On peut y ajouter 3 vidéos qui préconisent un rapport quotidien avec la langue étrangère.
- 4 vidéos mettent l'accent sur la répétition de l'exercice proposé.
- L'organisation du travail n'est traitée que par 2 vidéos.

Ainsi, ces vidéos proposent surtout des conseils pour un apprentissage seul. Il n'y a rien sur le point de vue de l'enseignant ni sur les situations de classe. Dans l'immense majorité des autres vidéos, on trouve surtout des leçons, et en particulier des leçons de grammaire ou de prononciation. Presque toutes ces leçons sont explicites, c'est-à-dire qu'elles décrivent comment faire au lieu de faire pratiquer.

15. Apprend-on vraiment les langues dans la salle de classe ?

De l'enquête dont les résultats ont été présentés plus haut on a vu que la manière dont les répondants avaient appris une langue étrangère et atteint un niveau courant à avancé était un mélange d'apprentissage scolaire et de séjour immersif dans un pays où on parle cette langue. Cela correspond aussi à mon expérience personnelle, puisque pour les quelques langues les plus difficiles que j'ai pratiquées, j'ai commencé par un apprentissage scolaire ou un apprentissage individuel de la grammaire et du vocabulaire pour ensuite séjourner plus ou moins longtemps dans le pays.

Ceci étant compris, que peut-on faire pour améliorer la situation linguistique des élèves et des étudiants ordinaires ?

La priorité semble d'organiser des séjours linguistiques durables, systématiques et institutionnalisés. C'est-à-dire que sauf handicap particulier, tous les élèves

devraient avoir à participer à ces séjours, de la même façon dont ils sont tenus aujourd’hui d’être présents dans les classes. Il s’agit donc de remplacer la motivation individuelle et intégrative par une motivation instrumentale forte, c’est-à-dire par une motivation institutionnelle : au même titre qu’on doit se préparer aux examens d’entrée à l’université, on doit se préparer à un long séjour linguistique. Bref, il s’agit d’instiguer une révolution au premier sens du terme, c’est-à-dire un renversement : mettre la communication interpersonnelle au-dessus de tout et en faire le premier objectif. Ce qu’on pourrait appeler la technique de la langue (grammaire, conjugaison, phonétique...) deviendrait alors un complément d’apprentissage ou un préliminaire.

La langue étant un outil de communication interpersonnelle, elle ne peut se pratiquer que dans la communication entre personnes. Pour cette raison, l’apprentissage seul, l’usage de logiciels, de livres, de documents audio, ou de vidéos sur YouTube etc. peuvent éventuellement être des outils complémentaires pendant la période d’apprentissage scolaire, mais ils ne remplaceront pas la communication réelle avec des personnes réelles qu’on ne pourra trouver que pendant un séjour linguistique.

16. Conclusion

De nombreuses études académiques ont cherché à comprendre le pourquoi des difficultés que rencontrent les élèves et les étudiants japonais dans l’apprentissage des langues étrangères en général, et de l’anglais en particulier. Ces études se sont surtout penchées sur la question de la motivation, distinguant en particulier deux types de motivation : la motivation intégrative, qui consiste à vouloir faire partie de l’univers et de la culture des personnes qui parlent la langue, et la motivation instrumentale, qui porte sur la croyance en ce que le fait de pratiquer cette langue va apporter des améliorations dans la vie (comme de trouver un meilleur travail, etc.).

De mon côté, j’ai soutenu que l’un des problèmes rencontrés par les étudiants et les Japonais en général dans leur apprentissage des langues, est que la langue n’est pas conçue comme un outil de communication interpersonnelle, mais simplement comme un code interne au Japon. Cela rejoint certaines positions académiques selon lesquelles la langue étrangère n’est pas destinée à apporter une culture différente, mais à mettre

en valeur la culture et la langue japonaise par comparaison. Il existe au Japon une forme d'ethnocentrisme qui veut que ce qui intéresse avant tout les Japonais, ce sont le Japon et la culture japonaise. Tout ce qui concerne l'étranger et les langues étrangères est souvent considéré comme négatif. Ceci se manifeste parfois par une résistance à l'apprentissage des langues étrangères.

Dans de telles conditions, l'apprentissage scolaire des langues étrangères, que ce soit l'anglais ou le français, paraît dérisoire.

On peut maintenant se demander si on ne pourrait pas provoquer la motivation des étudiants, de façon à ce que ces problèmes soient en quelque sorte contournés. Mais dire à quelqu'un « soyez motivé » est ce qu'on appelle en psychologie une injonction paradoxale, c'est-à-dire, comme « soyez spontané » ou « soyez heureux », une injection à faire de l'intérieur quelque chose qui ne peut être acquis que de l'extérieur.

Il reste que les seules motivations qui peuvent être acquises sont des motivations institutionnelles. Dans ce cas, le système pousse à faire quelque chose tout simplement en n'en donnant pas le choix, comme dans le cas des cours ordinaires et de leur contenu.

La conclusion de cette partie est que l'apprentissage de l'anglais ou d'autres langues étrangères pâtit d'un manque de motivation, mais pour des raisons psychologiques, on ne peut pas forcer quelqu'un à se motiver. Techniquement, dans la situation japonaise, on ne peut rien faire pour pousser les étudiants à être plus motivés et à apprendre les langues de façon plus efficace. Ce qu'il faudrait, c'est une modification drastique du système lui-même : faire en sorte que les étudiants se trouvent dans une situation qui élève leur niveau d'apprentissage sans avoir à passer par une meilleure motivation.

La synthèse que l'on peut tirer de ces différences éléments est la suivante : *la méthode la plus efficace pour apprendre une langue est l'immersion, éventuellement accompagnée d'une préparation scolaire*. Si cette position est confirmée, elle devrait avoir un impact énorme sur l'enseignement des langues en général. Si l'on veut que nos étudiants apprennent une langue étrangère, il faut impérativement les envoyer six mois au moins dans un pays où l'on parle cette langue, et on pourra alors accomplir en quelques mois bien plus qu'en de nombreuses années d'enseignement scolaire. Selon

toute vraisemblance, la réponse à la question-titre « comment apprend-on une langue étrangère ? » est donc la suivante : principalement en séjournant dans le pays, et mieux encore en y étudiant ou en y travaillant.

Mon université n'envoie qu'une fraction de ses étudiants en séjour d'échange. Ils s'agit des étudiants les plus motivés puisque les séjours se font par choix. Cependant, *il faudrait rendre le séjour / stage à l'étranger obligatoire*, exactement de la même façon qu'un stage en entreprise est obligatoire pour obtenir la plupart des diplômes en France aujourd'hui²⁴.

On peut cependant se demander si un séjour d'échange systématique n'entrerait pas en conflit avec les bénéfices et les nécessités de l'institution, à savoir que l'université doit accueillir des étudiants de langue pendant quatre ans. Toutefois, on peut très bien imaginer qu'un an suffirait à apprendre la langue et qu'ensuite les cours pourraient être consacrés à des matières plus complexes, en particulier dans les domaines des sciences humaines (société, langue, psychologie, éducation, etc.). Or, dans l'état actuel des choses, il est presque impossible de trouver les moyens et le temps matériel pour étudier de telles matières.

Par ailleurs, dans la situation d'échange à l'étranger, les croyances personnelles telles que « l'anglais est la langue du monde » ou « l'anglais est un outil de

²⁴ La même commentatrice anonyme fait la réflexion suivante : « Un stage en entreprise en France ne me semble pas comparable à un séjour obligatoire à l'étranger : le séjour à l'étranger a un coût relativement important. C'est aussi ce qui participe du peu d'étudiants partant, au-delà de leur motivation : en ont-ils les moyens. Je pense qu'il faudrait aborder ce point également ». Un second commentateur fait la réflexion suivante : « C'est une proposition intéressante, mais comment la mettre en œuvre, est effectivement la question qui vient tout de suite à l'esprit. On s'interroge sur "l'aspect technique et financier de cette suggestion". Pour que cela puisse se faire, Il faudrait certainement une décision politique "audacieuse" (lire : "ce n'est peut-être pas pour demain"). Corollairement, cela met en évidence cette question : Pourquoi ce n'est pas déjà le cas ? On voit bien que la politique actuelle menée pour les LE ne va pas dans le bon sens (manque de profs, etc.), et ce, malgré la volonté affichée des universités de développer les échanges d'étudiants qui vont à / viennent de l'étranger. C'est paradoxalement ». En effet, la politique des universités est paradoxalement. Elle va dans deux sens opposés : d'une part, elle essaie d'envoyer le plus possible d'étudiants à l'étranger (en ce qui concerne la question du coût, elle fonctionne par échanges, c'est-à-dire que le coût est en principe échangé par les universités, donc nul). D'autre part, elle maintient un système pédagogique archaïque.

communication avec des personnes intéressantes » peuvent trouver immédiatement une application. Quant à la position du groupe scolaire japonais qui d'ordinaire est plutôt un obstacle, elle est absente puisque dans les situations d'échanges internationaux, on se trouve en général seul ou dans des groupes constitués d'étrangers. Enfin, que les motivations intégratives ou instrumentales soit fortes ou faibles, elles sont remplacées par une motivation immédiate qui consiste à réussir à s'intégrer dans un milieu différent et dans un pays différent. C'est ce que j'appellerai la motivation migratoire, car elle est similaire à celle d'un migrant s'installant dans un pays nouveau.

La motivation institutionnelle telle qu'elle se présente au Japon (les tests des examens) disparaîtrait alors complètement au profit d'une réussite aux éventuels cours universitaires étrangers, qui sont avant tout des apprentissages linguistiques pratiques²⁵.

On peut aussi dire que le séjour à l'étranger court-circuite deux aspects de l'échec institutionnel qui peut se produire dans le pays d'origine. Premièrement, l'échec communicatif : dans le cadre d'un séjour d'échange, sauf exception, au bout de six mois ou un an on pratique la langue avec plus ou moins de succès mais en tout cas on devient capable de l'utiliser et de progresser. Deuxièmement, l'aspect temporel. Dans la situation institutionnelle japonaise, on va reproduire d'année en année les mêmes schémas de fonctionnement et ne jamais réussir son apprentissage communicatif. Mais dans le cas d'une situation d'échange, l'apprentissage communicatif se fait, disons, de façon pratiquement naturelle au bout de quelques mois.

Ainsi, pour dépasser la barrière de l'échec communicatif, la solution linguistique consisterait à envoyer chaque étudiant en séjour d'échange pendant six mois ou un an, et faire des jeunes Japonais des migrants temporaires. Pour qu'il se fasse, cet échange devrait faire l'objet d'une obligation institutionnelle. ■

²⁵ Le même commentateur poursuit : « Si le séjour linguistique devient obligatoire, je ne suis pas sûre que ça retirerait la motivation institutionnelle : réussir son séjour serait un impératif pour réussir son diplôme. La forme "réussir un test" changerait pour "réussir son semestre/ année" »

17. Références

- Benoit, L. (1999). « Une motivation basse tension en classe de conversation » Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka : RPK.
- Benoit, L. (2016) « Une stratégie conversationnelle » Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Études Interculturelles N°2
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). « Motivational variables in second-language acquisition » Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie, 13(4).
- Gatbonton, E. (1975) « Systematic variations in second language speech : A sociolinguistic study », McGill University
- Hinenoya, K., & Gatbonton, E. (2000) « Ethnocentrism, cultural traits, beliefs and English proficiency : A Japanese sample » Modern Language Journal, 84(2)
- Ike, M. (1995) « A historical review of English in Japan (1600–1880) », World Englishes Volume 14, Issue 1, Wiley Online Library
- Koizumi, R. & Matsuo, K. (1993) « A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students » Japanese Psychological Research
- Matsuda, A. (2011) « 'Not everyone can be a star' : Students' and teachers' beliefs about English teaching in Japan » in Seargeant (2011a).
- Matsumoto, D. R. (1994). *People : Psychology from a cultural perspective*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Nishino, T. , Watanabe, M. (2008) « Communication-Oriented Policies versus Classroom Realities in Japan », in TESOL, Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Seargeant, P. (2009) *The idea of English in Japan : Ideology and the evolution of a global language*, Multilingual Matters.
- Seargeant, P. (Ed.) (2011a) *English in Japan in the Era of Globalization*, Palgrave Macmillan.
- Seargeant, P. (2011b) « Introduction : English in Japan in the Era of Globalization » in Seargeant (2011a).
- Sebastian, C. e.a. (2010) Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72.
- Williams, K.D. (2007) Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58.
- Watzlawick, P. (1980) Le langage du changement : éléments de communication thérapeutique, Seuil, 1980
- Yamaguchi M. & Tollefson J. W. (2011) « Elite Discourses of Globalization in Japan : The Role of English » in Seargeant (2011a).
- Yashima, T. (2000) « Orientations and motivations in foreign language learning : A study of Japanese

college students », University English Education Society.

Sites

Magoosh Blog (2016) Average TOEFL Scores by Native Language and Home Country

Collegedunia (2022) TOEFL Average Score Program Wise and Country Wise 2022

JALT (2000) TOEFL Scores in Japan : Much Ado About Nothing

ANNEXES

ANNEXE 1

Enquête : comment les Français et francophones interrogés ont appris la langue étrangère qu'ils maîtrisent le mieux

1. IMMERSION : 7ans pendant d'enfance aux us

1. IMMERSION : Anglais (fluent) et thaïlandais (moyen supérieur). Je vis une partie de l'année en Thaïlande et y ai vécu à temps plein plusieurs années. Apprentissage : Pour le thaï école internationale sur place 3 ans), conversation avec les locaux, séries, films, applis (Dictionnaire, Google translate). Pour l'anglais ça a été au collège puis avec la musique, les films, les séries, beaucoup de voyages dans des familles d'hôtes (US, Canada, Angleterre), avec les clients de mon hôtel et mes amis étrangers autres que francophones vivants en Thaïlande.

1. IMMERSION : Anglais avance, appris vite fait au lycée, développé intensivement une fois partie à l'étranger. Donc apprentissage plutôt sur le tas et sur le tard

1. IMMERSION : Anglais niveau avancée, je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant après quelques voyages en Angleterre et en Irlande (dont deux dans des familles d'accueil) entre mes 11 et 14 ans. Les jeux vidéo, internet et de manière générale une présence de plus en plus forte de l'anglais dans notre environnement m'a aussi aidé à acquérir les bases de la langue. Il y a ensuite le japonais à un niveau intermédiaire - avancée. Je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant vers mes 20 ans, après un an d'apprentissage au rythme de 2h par semaine et beaucoup de travail personnel. Le déclencheur s'est fait lorsqu'un ami japonais m'a aidé à apprendre la langue et que je me suis rendu chez lui au Japon pendant 3 semaines.

1. IMMERSION : Anglais, niveau avancé. Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

1. IMMERSION : Au contact des patients

1. IMMERSION : Avec mes colocataires

1. IMMERSION : Bonjour, Je suis allée à la fac en Australie pour devenir prof de japonais et j'y vis toujours. J'ai commencé le japonais en France toute seule 4 heures par jour puis je suis allée à des cours. Je suis allée à une école après le lycée où j'étudiais le japonais et l'italien l'après-midi. Je suis allée au Japon et j'étais intéressée par le Coréen

car beaucoup de coréen étaient dans ma classe et surtout j'ai adoré l'alphabet. J'ai commencé à apprendre le suédois, allemand et coréen. J'ai arrêté plusieurs langues parce que ça faisait trop. Je parle un peu en japonais sur messenger et adoré aider ceux qui veulent l'apprendre mais j'aimerais l'étudier. Je donne des cours de japonais mais j'aimerais en donner plus. J'ai parlé récemment avec une italienne et ça m'a fait beaucoup de bien. J'aimerais reprendre l'italien, le japonais et le français et continuer à apprendre l'espagnol

1. IMMERSION : Échange scolaire jeune donc un besoin de communiquer.
1. IMMERSION : Énormément de lecture dans la langue, pour engranger un maximum de vocabulaire. L'année là-bas a par contre, été plus que bénéfique pour l'oral.
1. IMMERSION : Espagnol, niveau avancé. J'ai suivi des cours au collège, puis j'ai vécu 2 ans au Mexique et je continue à le pratiquer avec mes amis du Mexique.
1. IMMERSION : Être à l'étranger facilite l'anglais car c'est la langue internationale. Le fait de voyager oblige à parler dans une langue étrangère mais si on ne connaît pas de notion de la langue au départ cela reste difficile.
1. IMMERSION : Famille d'accueil c'était vraiment parfait
1. IMMERSION : Français, anglais. Le français en venant étudier ici, et l'anglais à l'école et j'ai continué toute seule ensuite.
1. IMMERSION : J'ai appris l'anglais avec des suédois, principalement, pendant que j'étais en tournée avec mon groupe. J'ai également fait une tournée aux USA de 1 mois. Pour moi, apprendre sur le tas et discuter avec des natifs est la meilleure façon d'apprendre.
1. IMMERSION : J'ai mis la première réponse pour le choix « travailler dans cette langue » mais le fait de regarder des films/séries est également un paramètre fondamental.
1. IMMERSION : J'ai parlé anglais dans un contexte de travail international avec des locuteurs d'autres langues, c'est très pratique
1. IMMERSION : J'ai passé 1 an à Taïwan pour apprendre le Chinois Mandarin. Personne ne parle français là-bas. Donc immersion totale. Il n'y a rien de mieux pour apprendre la langue. J'ai pu perfectionner mon anglais par la même occasion.
1. IMMERSION : Je parle aussi anglais, je l'ai appris à l'école, je devrais dire mal appris vu ma génération car mal enseigné, et je l'ai grandement amélioré par la force des choses depuis que je vis dans une province canadienne anglophone.
1. IMMERSION : Je suis japonaise. Comme j'habitais pendant 7 ans en France. La langue française est ma deuxième langue. Pour ne pas l'oublier je pratique tous les jours avec plusieurs applications.
1. IMMERSION : Je vis en Australie donc je l'utilisais tout le temps
1. IMMERSION : Jeux vidéo (discuter en anglais ligne) + travail
1. IMMERSION : L'anglais est depuis plus de 20 ans la langue que je parle le plus, pour le travail et à la maison. Mais ce n'est pas grâce à l'école où j'étais nullissime. J'ai appris l'anglais en deux moments : #1 en partant de longs mois aux USA y travailler et en apprenant la langue sur le tas, #2 en partant étudier en Hollande en anglais où les cours de langues étaient extrêmement pointus. Les native speakers étaient très heureux d'y échapper ! Depuis, j'enseigne et écrit principalement en anglais. Tu veux savoir pour le Russe et les autres langues aussi ? Il faudrait un article entier pour parler de cela !
1. IMMERSION : L'anglais niveau académique, le déclencheur c'est fait pour moi lorsque j'ai commencé à m'intéresser aux médias anglais en rapport avec les jeux vidéo (les matchs en anglais etc.) Je pense que peu importe combien de temps on étudie une langue, si on n'a pas d'intérêt on n'apprendra pas, je pense que ma génération a plus appris l'anglais au travers des jeux vidéo, des séries et d'internet en général qu'avec des cours. Pour le japonais, je dirais niveau avancé et mon déclencheur de niveau s'est effectué quand je suis venu faire mon échange universitaire à Fukuoka et que j'ai eu la chance de travailler avec le meilleur prof. Le japonais étant une langue très éloignée du français, sans communication, aucun progrès n'est possible, il faut pratiquer pour apprendre !
1. IMMERSION : L'anglais niveau académique, le déclencheur c'est fait pour moi lorsque j'ai commencé à m'intéresser aux médias anglais en rapport avec les jeux vidéo (les matchs en anglais etc.) Je pense que peu importe combien de temps on étudie une langue, si on n'a pas d'intérêt on n'apprendra pas, je pense que ma génération a plus appris l'anglais au travers des jeux vidéo, des séries et d'internet en général qu'avec des cours. Pour le japonais, je dirais niveau avancé et mon déclencheur de niveau s'est effectué quand je suis venu faire mon échange universitaire à Fukuoka. Le japonais étant une langue très éloignée du français, sans communication, aucun progrès n'est possible, il faut pratiquer pour apprendre !
1. IMMERSION : L'École proposait des voyages scolaires, qui permettaient de mettre nos apprentissages en pratique, et j'ai aussi bénéficié de séjours à l'étranger pas chers et encadrés par des adultes (des colos, quoi), grâce au CE

(comité d'entreprise) de mon père.

1. IMMERSION : Le fait de partir à l'étranger et de vivre avec la langue anglaise a été le déclic. C'était concret et important dans la vie de tous les jours. Les livres cristallisent la langue. La vie l'a fait vivre.

1. IMMERSION : Le japonais, avancé et académique et l'anglais, avancé aussi mais un peu plus rouillé à l'oral. J'ai des bases en allemand qui me permettent de comprendre et de faire des phrases simples (niveau voyage et écoute de la radio). En chinois et coréen, j'ai un niveau débutant. Idem en aïnou, néerlandais et portugais.

1. IMMERSION : Les cours à l'école + la pratique lors de voyages scolaires et colos m'ont permis de parler couramment 3 langues étrangères au moment du bac.

1. IMMERSION : Netflix ! ! Avant, je n'entendais jamais d'anglais. J'ai d'abord aiguisé mon écoute avec le streaming, puis je me suis libérée (je n'ai pas trop eu le choix) en vivant dans des pays anglophones. Plus de peur, surtout que je travaillais avec des personnes qui n'étaient pas non plus natives de la langue. Ça libère.

1. IMMERSION : Parfaitement bilingue Français/Italien après mettre installer sur place avec ma famille. Je l'ai surtout appris sur mon lieu de travail, entre collègues et dans la vie de tous les jours, en faisant les courses, etc... Je pense qu'il n'a rien de mieux que l'immersion totale dans un pays pour apprendre la langue (bien entendu, je parles dans mon cas où la langue est de racine latine, donc guère différente de la nôtre)... Pour le Japonais, cela doit être une autre paire de manche. J'ai essayé d'apprendre le Japonais à travers des méthodes, livres, applications, mais j'ai beaucoup de mal, je n'ai pas la dynamique et le stimulus qui me boost. Si vous avez des techniques ou méthodes qui fonctionnent bien, je suis preneur ! Le seul Japonais que j'ai appris c'est celui utilisé couramment et lors des cours d'arts martiaux et de Shiatsu que je prenais mais sinon dur dur.... Je sais que ma seule alternative sera de me rendre un jour au Japon, mais quand..... ?

1. IMMERSION : Parler avec des natifs qui nous corrigent les fautes, lire des romans dans la langue

1. IMMERSION : Participer à beaucoup de sorties/fêtes et d'événements avec les locaux

1. IMMERSION : Pour le japonais, via le travail.

1. IMMERSION : Rien de mieux qu'un séjour en immersion total dans le pays, au sein d'une famille d'accueil par exemple. Avant mon séjour aux USA quand j'avais 15 ans : 11/20 en anglais. Après mon séjour : 18/20 ...

2. AMIS ET RELATIONS : 50 % passer du temps avec des amis, 50 % avec les vidéos qui a été pour ma grammaire le plus efficace (film en anglais avec le sous-titre en anglais)

2. AMIS ET RELATIONS : 50 % passer du temps avec des amis, 50 % avec les vidéos qui a été pour ma grammaire le plus efficace (film en anglais avec le sous-titre en anglais)

2. AMIS ET RELATIONS : Anglais niveau avancée, je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant après quelques voyages en Angleterre et en Irlande (dont deux dans des familles d'accueil) entre mes 11 et 14 ans. Je rejoins le commentaire de Jonathan Ly sur le fait que les jeux vidéo, internet et de manière générale une présence de plus en plus forte de l'anglais dans notre environnement m'a aussi aidé à acquérir les bases de la langue. Il y a ensuite le japonais à un niveau intermédiaire - avancée. Je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant vers mes 20 ans, après un an d'apprentissage au rythme de 2h par semaine et beaucoup de travail personnel. Le déclic s'est fait lorsqu'un ami japonais m'a aidé à apprendre la langue et que je me suis rendu chez lui au Japon pendant 3 semaines.

2. AMIS ET RELATIONS : Au-delà de la lecture c'est le fait d'utiliser la langue (pas forcément avec des natifs) pour de vrais besoins de communication.

2. AMIS ET RELATIONS : Avec mes colocataires

2. AMIS ET RELATIONS : Beaucoup de lecture  et l'écoute des autres

2. AMIS ET RELATIONS : Également, je jouais à plusieurs jeux en ligne (MMORPG/FPS), et la communauté était multi-nationale, ainsi on devait communiquer en anglais pour la plupart du temps."

2. AMIS ET RELATIONS : En parlant dans cette langue fréquemment de manière amicale (amis qui ne parlent ni français ni japonais).

2. AMIS ET RELATIONS : Français et anglais, niveau avancé. J'ai appris, seul avec des livres et des personnes de mon entourage.

2. AMIS ET RELATIONS : Grâce à des amis

2. AMIS ET RELATIONS : Il suffit juste de pratiquer la langue à l'oral avec des natifs le maximum possible

2. AMIS ET RELATIONS : J'ai appris l'anglais avec des suédois, principalement, pendant que j'étais en tournée avec mon groupe. J'ai également fait une tournée aux USA de 1 mois. Pour moi, apprendre sur le tas et discuter avec des natifs est la meilleure façon d'apprendre.

2. AMIS ET RELATIONS : J'ai trouvé la pratique plus efficace que la théorie : au lieu d'apprendre les choses par

coeur dans les livres, j'ai préféré entraîner ma compréhension et expression orale et écrite en regardant des animés, lisant en japonais, écrivant de temps en temps et en échangeant avec des japonais.

2. AMIS ET RELATIONS : J'apprends cette langue depuis l'âge de 7 ans et j'ai choisi de faire des études de Langue et Littérature Française. Mais, ce qui m'a vraiment aidé à multiplier mes connaissances et mes compétences linguistiques étaient le contact quotidien avec des locuteurs natifs.

2. AMIS ET RELATIONS : Jeux vidéo (discuter en anglais ligne) + travail

2. AMIS ET RELATIONS : La lecture reste indispensable, parler avec les amis ne permet pas vraiment d'avoir grammaire, orthographe et vocabulaire très bons..

2. AMIS ET RELATIONS : Les amis sont essentiels pour l'apprentissage solide de la langue, mais les livres et les films sont aussi très importants pour le développement du vocabulaire !!

2. AMIS ET RELATIONS : Ma langue maternelle : le français. L'espagnol est la langue que je parle le mieux, disons couramment (bacc. en études hispaniques à l'Université de Montréal). Je l'ai enseignée pendant 8 ans. Je n'ai jamais vécu dans un pays hispanophone, seulement à Montréal. Je l'ai apprise dans les années 80 à l'école secondaire, au CÉGEP (fin de mes niveaux). Puis, à l'université avec les hispanophones dont c'était la langue maternelle. Au lieu de faire Études françaises Études françaises j'ai choisi études hispaniques (espagnols d'Espagne et d'Amérique Latine ! !)

2. AMIS ET RELATIONS : Parler avec des natifs qui nous corrigent les fautes, lire des romans dans la langue

2. AMIS ET RELATIONS : Participer à beaucoup de sorties/fêtes et d'événements avec les locaux

2. AMIS ET RELATIONS : Pour la question précédente, je voulais ajouter une autre réponse : en plus de travailler dans la langue cible, ce qui m'a beaucoup aidé était le fait d'avoir des relations sociales dans cette langue ainsi que de regarder des films. Pour l'anglais en particulier, c'est une langue assez facile à pratiquer n'importe où sur la planète.

2. AMIS ET RELATIONS : En aidant mes enfants qui étaient scolarisés dans une école grecque, à faire leurs devoirs.

2. AMIS ET RELATIONS : Établir une relation personnelle ou familiale en France a été aussi significative.

2. AMIS ET RELATIONS : Famille, mariage

2. AMIS ET RELATIONS : Grands parents espagnols, ils m'ont parlé espagnol depuis toute petite

2. AMIS ET RELATIONS : Je tiens ma passion pour les langues de mon père qui parlait et écrivait couramment l'allemand et l'espagnol.

2. AMIS ET RELATIONS : L'anglais est depuis plus de 20 ans la langue que je parle le plus, pour le travail et à la maison. Mais ce n'est pas grâce à l'école où j'étais nullissime. J'ai appris l'anglais en deux moment : #1 en partant de longs mois aux USA y travailler et en apprenant la langue sur le tas, #2 en partant étudier en Hollande en anglais où les cours de langues étaient extrêmement pointus.

2. AMIS ET RELATIONS : Parfaitement bilingue Français/Italien après mettre installer sur place avec ma famille. Je l'ai surtout appris sur mon lieu de travail, entres collègues et dans la vie de tous les jours, en faisant les courses, etc... Je pense qu'il n'a rien de mieux que l'immersion totale dans un pays pour apprendre la langue (bien entendu, je parles dans mon cas où la langue est de racine latine, donc guère différente de la nôtre)... Pour le Japonais, cela doit être une autre paire de manche. J'ai essayé d'apprendre le Japonais à travers des méthodes, livres, applications, mais j'ai beaucoup de mal, je n'ai pas la dynamique et le stimulus qui me boost. Si vous avez des techniques ou méthodes qui fonctionnent bien, je suis preneur ! Le seul Japonais que j'ai appris c'est celui utilisé couramment et lors des cours d'arts martiaux et de Shiatsu que je prenais mais sinon dur dur.... Je sais que ma seule alternative sera de me rendre un jour au Japon, mais quand..... ? Bonne journée à vous. Cordialement. Stéphane.

3. VIDEO : 50 % passer du temps avec des amis, 50 % avec les vidéos qui a été pour ma grammaire le plus efficace (film en anglais avec le sous-titre en anglais)

3. VIDEO : Anglais niveau avancée, je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant après quelques voyages en Angleterre et en Irlande (dont deux dans des familles d'accueil) entre mes 11 et 14 ans. Les jeux vidéo, internet et de manière générale une présence de plus en plus forte de l'anglais dans notre environnement m'a aussi aidé à acquérir les bases de la langue. Il y a ensuite le japonais à un niveau intermédiaire - avancée. Je pense avoir dépassé le stade de locuteur hésitant vers mes 20 ans, après un an d'apprentissage au rythme de 2h par semaine et beaucoup de travail personnel. Le déclencheur s'est fait lorsqu'un ami japonais m'a aidé à apprendre la langue et que je me suis rendu chez lui au Japon pendant 3 semaines.

3. VIDEO : Apprendre les chansons en anglais, et connaître la traduction en français.

3. VIDEO : Beaucoup de matériel audio à l'école (entre 15 et 18 ans)

3. VIDEO : Également, je jouais à plusieurs jeux en ligne (MMORPG/FPS), et la communauté était multi-nationale,

ainsi on devait communiquer en anglais pour la plupart du temps."

3. VIDEO : En plus d'écouter des contenus en anglais je regardais des séries/films étrangers (pas en anglais) avec les sous-titres anglais et je fais toutes mes recherches (même sur des sujets/contenus non en anglais) en anglais pour utiliser la langue constamment.

3. VIDEO : En plus de la lecture, beaucoup de vidéos (Films, actualités, documentaires...) pour apprendre les sons et discussions avec des natifs

3. VIDEO : En regardant la télévision

3. VIDEO : J'ai aussi beaucoup chanté de chansons en anglais à la guitare.

3. VIDEO : J'ai commencé l'apprentissage jeune en club dans ma ville (j'avais 8/9 ans) mais la musique Anglo saxonne a joué un rôle prépondérant...je n'aimais pas ne pas comprendre les chansons...donc j'ai commencé à traduire tous les textes des chansons que j'aimais, de Pink Floyd, des Doors, Nirvana... avec un vieux Robert et Collins (pas d'internet en 1992) puis je n'ai plus eu besoin de traduire...

3. VIDEO : J'ai mis la première réponse pour le choix « travailler dans cette langue » mais le fait de regarder des films/séries est également un paramètre fondamental.

3. VIDEO : J'ai trouvé la pratique plus efficace que la théorie : au lieu d'apprendre les choses par cœur dans les livres, j'ai préféré entraîner ma compréhension et expression orale et écrite en regardant des animes, lisant en japonais, écrivant de temps en temps et en échangeant avec des japonais.

3. VIDEO : Je n'ai jamais voyagé dans un autre pays. J'ai appris entre livres d'exercices/leçons et les films/livres en vost pour commencer puis uniquement en vo

3. VIDEO : Je l'apprends beaucoup avec des vidéos YouTube.

3. VIDEO : Jeux vidéo (discuter en anglais ligne) + travail

3. VIDEO : L'anglais pour moi. J'étais d'une nullité à l'école, mais je suis devenu assez fort (niveau moyen) avec les jeux video/film et séries surtout

3. VIDEO : Le français et l'anglais d'où l'anglais je l'ai appris à l'école puis je l'ai perfectionné en autodidacte (bien que j'aie encore du taf pour l'améliorer), en regardant des films et séries en VO sous-titrés en anglais, j'ai trouvé que c'était mieux qu'en Vostfr et dès lors mon niveau a grimpé

3. VIDEO : Le karaoké

3. VIDEO : Le premier décollage en compréhension orale : grâce à la télé japonaise que je laissais allumée tous les soirs pendant ma première année au Japon (où je travaillais en français)

3. VIDEO : Les amis sont essentiels pour l'apprentissage solide de la langue, mais les livres et les films sont aussi très importants pour le développement du vocabulaire !!

3. VIDEO : Lire et regarder des films en français a été essentiel avant mon séjour en France. Le niveau acquis m'a permis de pratiquer le français en toute confiance à mon arrivée.

3. VIDEO : Netflix !! Avant, je n'entendais jamais d'anglais. J'ai d'abord aiguisé mon écoute avec le streaming, puis je me suis libérée (je n'ai pas trop eu le choix) en vivant dans des pays anglophones. Plus de peur, surtout que je travaillais avec des personnes qui n'étaient pas non plus natives de la langue. Ça libère.

3. VIDEO : Pour la question précédente, je voulais ajouter une autre réponse : en plus de travailler dans la langue cible, ce qui m'a beaucoup aidé était le fait d'avoir des relations sociales dans cette langue ainsi que de regarder des films. Pour l'anglais en particulier, c'est une langue assez facile à pratiquer n'importe où sur la planète.

3. VIDEO : Quelque chose qui m'a beaucoup aidé dans l'apprentissage de l'anglais, ce sont les jeux (de cartes, jeux vidéo), beaucoup de jeux. Par exemple, jouer à Magic the Gathering avec des cartes en anglais avait pas mal amélioré mes notes d'anglais au lycée, car j'y apprenais beaucoup de vocabulaire qu'on ne voyait pas dans des cours classiques.

3. VIDEO : Regarder Netflix avec des sous-titres.

3. VIDEO : Si pas dans le pays de la langue, être constamment baigné dans la langue (séries, livre, musique, réseaux sociaux, ordinateur/téléphone dans une autre langue) ; faire l'effort de penser dans une autre langue, même en faisant des fautes grammaticales ou en parlant/pensant comme un enfant de 3 ans

4. LIRE : 50 % passer du temps avec des amis, 50 % avec les vidéos qui a été pour ma grammaire le plus efficace (film en anglais avec le sous-titre en anglais)

4. LIRE : Anglais, niveau avancé. Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

4. LIRE : Anglais, niveau avancé. Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

4. LIRE : Au-delà de la lecture c'est le fait d'utiliser la langue (pas forcément avec des natifs) pour de vrais besoins de communication.
4. LIRE : Beaucoup de lecture  et l'écoute des autres
4. LIRE : En lisant des Mangas traduit en anglais.
4. LIRE : En plus de la lecture, beaucoup de vidéos (Films, actualités, documentaires...) pour apprendre les sons et discussions avec des natifs
4. LIRE : Énormément de lecture dans la langue, pour engranger un maximum de vocabulaire. L'année là-bas a par contre, été plus que bénéfique pour l'oral.
4. LIRE : Français et anglais, niveau avancé. J'ai appris, seul avec des livres et des personnes de mon entourage.
4. LIRE : J'ai beaucoup lu des scans de manga pendant le collège/lycée, et comme la plupart étaient traduits en anglais j'ai dû ""apprendre"" la langue.
4. LIRE : J'ai eu de très bons professeurs au collège et au lycée avec des cours en immersion totale. C'était une matière qui me plaisait et j'ai rapidement lu dans cette langue en plus de l'écouter. C'est également une pratique que j'ai gardé après mon parcours scolaire.
4. LIRE : J'ai trouvé la pratique plus efficace que la théorie : au lieu d'apprendre les choses par cœur dans les livres, j'ai préféré entraîner ma compréhension et expression orale et écrite en regardant des animes, lisant en japonais, écrivant de temps en temps et en échangeant avec des japonais.
4. LIRE : Je n'ai jamais voyagé dans un autre pays. J'ai appris entre livres d'exercices/leçons et les films/livres en vost pour commencer puis uniquement en vo
4. LIRE : La lecture reste indispensable, parler avec les amis ne permet pas vraiment d'avoir grammaire, orthographe et vocabulaire très bons..
4. LIRE : Le karaoké
4. LIRE : Les amis sont essentiels pour l'apprentissage solide de la langue, mais les livres et les films sont aussi très importants pour le développement du vocabulaire !!
4. LIRE : Lire également pour le plaisir (des bd ou des mangas mettent le sujet en action et les bulles mettent le dialogue...) ou bien lire les Harry Potter a été motivant quand j'ai voulu connaître la fin
4. LIRE : Lire et regarder des films en français a été essentiel avant mon séjour en France. Le niveau acquis m'a permis de pratiquer le français en toute confiance à mon arrivée.
4. LIRE : Perso je me suis mise à lire quotidiennement en anglais, du contenu sur internet que je ne trouvais pas en français. Dans le même temps en étude on nous demandait de lire des romans en anglais. Je me suis assez vite habituée à lire dans cette langue
4. LIRE : Pour ma part la lecture m'aide (via sous-titre sur des séries, visuel) mais se complique avec le japonais avec un alphabet différent qui ralenti ma progression et l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau"
4. LIRE : Principalement, lecture de comics et de livres de règles de jeux de rôle.... et quelques romans. Ah aussi : apprendre le japonais avec des méthodes et dictionnaire anglais a beaucoup contribué à améliorer mon anglais. ;-)
4. LIRE : Quelque chose qui m'a beaucoup aidé dans l'apprentissage de l'anglais, ce sont les jeux (de cartes, jeux vidéo), beaucoup de jeux. Par exemple, jouer à Magic the Gathering avec des cartes en anglais avait pas mal amélioré mes notes d'anglais au lycée, car j'y apprenais beaucoup de vocabulaire qu'on ne voyait pas dans des cours classiques.
4. LIRE : Regarder Netflix avec des sous-titres.
4. LIRE : Si pas dans le pays de la langue, être constamment baigné dans la langue (séries, livre, musique, réseaux sociaux, ordinateur/téléphone dans une autre langue) ; faire l'effort de penser dans une autre langue, même en faisant des fautes grammaticales ou en parlant/pensant comme un enfant de 3 ans
5. VOCABULAIRE : Ce qui a été pénible sur le moment mais qui m'a bien aidée par la suite, c'était d'apprendre des petits dialogues par cœur pour avoir les tournures de phrases en tête.
5. VOCABULAIRE : Consacrer un peu de temps tous les jours à améliorer mon vocabulaire dans la langue en question, à l'aide de flash cards m'a beaucoup aidé.
5. VOCABULAIRE : Énormément de lecture dans la langue, pour engranger un maximum de vocabulaire. L'année là-bas a par contre, été plus que bénéfique pour l'oral.
5. VOCABULAIRE : J'ai appris le français à l'école de manière traditionnelle avec des exercices de traduction concernant la grammaire et le vocabulaire aussi et avec des listes de vocabulaire à apprendre par cœur.

5. VOCABULAIRE : J'ai commencé l'apprentissage jeune en club dans ma ville (j'avais 8/9 ans) mais la musique Anglo saxon a joué un rôle prépondérant...je n'aimais pas ne pas comprendre les chansons...donc j'ai commencé à traduire tous les textes des chansons que j'aimais, de Pink Floyd, des Doors, Nirvana... avec un vieux Robert et Collins (pas d'internet en 1992) puis je n'ai plus eu besoin de traduire...

5. VOCABULAIRE : J'utilise Anki qui me permet de mémoriser des mots de vocabulaires et grammaire que j'essaye de mettre en pratique par la suite dans ma vie de tous les jours.

5. VOCABULAIRE : Principalement, lecture de comics et de livres de règles de jeux de rôle.... et quelques romans. Ah aussi : apprendre le japonais avec des méthodes et dictionnaire anglais a beaucoup contribué à améliorer mon anglais. ;-)

6. GRAMMAIRE : Parler avec des natifs qui nous corrigent les fautes, lire des romans dans la langue

7. ÉCOLE : A l'école

7. ÉCOLE : À l'école publique, et après dans un centre de langues pour la certification, mais maintenant que je fais un Master 2 sur la Didactique du FLE, j'ai appris le plus !

7. ÉCOLE : Anglais (fluent) et thaïlandais (moyen supérieur). Je vis une partie de l'année en Thaïlande et y ai vécu à temps plein plusieurs années. Apprentissage : Pour le thaï école internationale sur place 3 ans), conversation avec les locaux, séries, films, applis (Dictionnaire, Google translate). Pour l'anglais ça a été au collège puis avec la musique, les films, les séries, beaucoup de voyages dans des familles d'hôtes (US, Canada, Angleterre), avec les clients de mon hôtel et mes amis étrangers autres que francophones vivants en Thaïlande.

7. ÉCOLE : Anglais (fluent) et thaïlandais (moyen supérieur). Je vis une partie de l'année en Thaïlande et y ai vécu à temps plein plusieurs années. Apprentissage : Pour le thaï école internationale sur place 3 ans), conversation avec les locaux, séries, films, applis (Dictionnaire, Google translate). Pour l'anglais ça a été au collège puis avec la musique, les films, les séries, beaucoup de voyages dans des familles d'hôtes (US, Canada, Angleterre), avec les clients de mon hôtel et mes amis étrangers autres que francophones vivants en Thaïlande.

7. ÉCOLE : anglais avance, appris vite fait au lycée, développé intensivement une fois partie à l'étranger. Donc apprentissage plutôt sur le tas et sur le tard

7. ÉCOLE : Anglais, niveau avancé. Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

7. ÉCOLE : Anglais, niveau avancé. Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

7. ÉCOLE : Appris : à l'école, puis en lisant, puis en communiquant /travaillant.

7. ÉCOLE : Espagnol, niveau avancé. J'ai suivi des cours au collège, puis j'ai vécu 2 ans au Mexique et je continue à le pratiquer avec mes amis du Mexique.

7. ÉCOLE : Faire des études.

7. ÉCOLE : Français, anglais. Le français en venant étudier ici, et l'anglais à l'école et j'ai continué toute seule ensuite. Le français, je dirais un niveau avancé et l'anglais entre intermédiaire et avancé. Je parle japonais aussi mais c'est surtout oral. Mon niveau écrit est intermédiaire.

7. ÉCOLE : Français, bilingue, 16 ans en France, apprise à l'école CM1/CM2, quelques cours particuliers mais sans plus.

7. ÉCOLE : Il faut la pratiquer régulièrement.

7. ÉCOLE : J'ai appris 3 langues étrangères au collège, puis au lycée, en France.

7. ÉCOLE : J'ai appris le français à l'école de manière traditionnelle avec des exercices de traduction concernant la grammaire et le vocabulaire aussi et avec des listes de vocabulaire à apprendre par cœur.

7. ÉCOLE : J'ai commencé l'apprentissage jeune en club dans ma ville (j'avais 8/9 ans) mais la musique Anglo saxon a joué un rôle prépondérant...je n'aimais pas ne pas comprendre les chansons...donc j'ai commencé à traduire tous les textes des chansons que j'aimais, de Pink Floyd, des Doors, Nirvana... avec un vieux Robert et Collins (pas d'internet en 1992) puis je n'ai plus eu besoin de traduire...

7. ÉCOLE : J'ai commencé l'étude du grec moderne avec la méthode Assimil, et je connaissais déjà le grec ancien. J'ai par ailleurs poursuivi des études très sérieuses à Langues orientales- Paris.

7. ÉCOLE : J'ai eu de très bons professeurs au collège et au lycée avec des cours en immersion totale. C'était une matière qui me plaisait et j'ai rapidement lu dans cette langue en plus de l'écouter. C'est également une pratique que j'ai gardé après mon parcours scolaire.

7. ÉCOLE : J'ai eu une initiation en maternelle et était en classe européenne au collège

7. ÉCOLE : J'ai fait des études de traduction

7. ÉCOLE : J'ai pris des cours pendant 12 dans une école de langue privée (à raison de 2h par semaine) où je pouvais passer les examens du Cambridge annuellement (j'ai donc tout obtenu de beginner jusqu'à C2 cambridge)

7. ÉCOLE : J'apprends cette langue depuis l'âge de 7 ans et j'ai choisi de faire des études de Langue et Littérature Française. Mais, ce qui m'a vraiment aidé à multiplier mes connaissances et mes compétences linguistiques étaient le contact quotidien avec des locuteurs natifs.

7. ÉCOLE : Je l'ai apprise ainsi parce que j'étais obligée de l'apprendre à l'école.

7. ÉCOLE : Je voudrais souligner la méthode israélienne de l'oulpan (école d'hebreu) redoutablement efficace

7. ÉCOLE : L'école a fait beaucoup

7. ÉCOLE : L'École proposait des voyages scolaires, qui permettaient de mettre nos apprentissages en pratique, et j'ai aussi bénéficié de séjours à l'étranger pas chers et encadrés par des adultes (des colos, quoi), grâce au CE (comité d'entreprise) de mon père.

7. ÉCOLE : Le français aussi. Je l'ai étudié à l'université et à l'Alliance Française. Niveau avancé, je crois !!!

7. ÉCOLE : Le français. Au niveau avancé. Je l'ai appris au lycée et à l'Université, en lisant en français et en regardant TV5 Monde. Je suis professeur de FLE.

7. ÉCOLE : Le français. Au niveau avancé. Je l'ai appris au lycée et à l'Université, en lisant en français et en regardant TV5 Monde. Je suis professeur de FLE.

7. ÉCOLE : Le japonais, avancé et académique et l'anglais, avancé aussi mais un peu plus rouillé à l'oral. J'ai des bases en allemand qui me permettent de comprendre et de faire des phrases simples (niveau voyage et écoute de la radio). En chinois et coréen, j'ai un niveau débutant. Idem en aïnou, néerlandais et portugais.

7. ÉCOLE : Les cours à l'école + la pratique lors de voyages scolaires et colos m'ont permis de parler couramment 3 langues étrangères au moment du bac.

7. ÉCOLE : Les examens oraux en classe prépa en anglais où on est obligé de parler

7. ÉCOLE : Ma langue maternelle : le français. L'espagnol est la langue que je parle le mieux, disons couramment (bacc. en études hispaniques à l'Université de Montréal). Je l'ai enseignée pendant 8 ans. Je n'ai jamais vécu dans un pays hispanophone, seulement à Montréal. Je l'ai apprise dans les années 80 à l'école secondaire, au CÉGEP (fin de mes niveaux). Puis, à l'université avec les hispanophones dont c'était la langue maternelle. Au lieu de faire Études françaises Études françaises j'ai choisi études hispaniques (espagnols d'Espagne et d'Amérique Latine ! !)

7. ÉCOLE : Master de japonais ça aide !

7. ÉCOLE : Prendre des cours

7. ÉCOLE : Principalement, lecture de comics et de livres de règles de jeux de rôle.... et quelques romans. Ah aussi : apprendre le japonais avec des méthodes et dictionnaire anglais a beaucoup contribué à améliorer mon anglais. ;-)

8. DIVERS : Alexia Hurier : Anglais et japonais. Pour l'anglais à l'école comme la plupart des français même si c'était beaucoup d'écrit finalement, puis à la fac...mais j'ai beaucoup plus appris à travers les séries et films en VO et en étant en colloc avec des étrangers (obligé de parler anglais h24). Le japonais d'abord seule avec des bouquins, puis avec une école à Tokyo et beaucoup de pratique en colloc' et en travaillant dans un resto. Ce qui a le mieux marché pour moi dans les 2 cas c'est de regarder beaucoup la télé dans ces langues-là sans sous-titre et d'être obligé de m'exprimer dans une langue même sans la connaître parfaitement. on a très peu de pratique en France donc ça reste de l'écrit et on est plutôt nul à l'oral

8. DIVERS : Anglais, appris à l'adolescence car nous avions beaucoup de voisins américains et je jouais donc en anglais la plupart du temps avec mes copains américains. Ensuite du travail personnel, de la traduction scientifique... Japonais à l'Inalco pendant mes études (je faisais médecine) puis reprise dans une association franco japonaise à Paris et actuellement à la Maison de la Culture du Japon à Paris. Enfin plusieurs voyages au Japon, films en vo etc...

8. DIVERS : Dans mon expérience, étudier la langue, étudier dans la langue, partir dans le pays et travailler là-bas ont été les facteurs qui m'ont permis de parler la langue à un niveau très élevé. Quant à l'anglais (que je maîtrise aussi au niveau courant et que j'ai appris par moi-même). Je n'ai jamais réellement étudié, mais jouer aux jeux-vidéos, regarder des sites en anglais et regarder des séries m'ont permis de parler la langue à un niveau assez élevé pour que je l'utilise dans les jours de tous les jours. J'utilise maintenant l'anglais tous les jours et ceci m'a permis également d'être courant dans la langue.

8. DIVERS : En fait, c'est un tout : pour moi, c'est tout ce qui est en haut. Même plus de 20 ans plus tard, j'apprends toujours des choses sur la langue et l'apprentissage n'est jamais terminé puisque je me rends compte que je ne maîtrise jamais parfaitement la langue. Il y a toujours des nuances ou des jeux de mots que je n'arrive pas à comprendre.

8. DIVERS : Il n'y a apparemment pas moyen de faire plus qu'un choix. En fait, outre « lire dans cette langue », que

j'ai coché, l'étude dans des manuels, de la grammaire et du vocabulaire (avec des enregistrements en complément) a eu autant d'impact, et je ne pourrais pas dire si l'un de ces moyens en a eu plus qu'un autre. Aussi la constitution de mon propre matériel didactique (fiches de kanji pour les mémoriser, etc.)

8. DIVERS : J'ai appris l'anglais uniquement à l'école, depuis le collège jusqu'à l'université (mais je n'ai pas étudié l'anglais comme branche principale, c'était juste un cours). Les cours étaient très orientés sur la littérature, faire des dissertations en anglais mais aussi jouer des extraits de pièces etc. Je suis sans doute sortie de l'école en parlant ""comme un livre"" mais les séries, internet et les voyages ont rapidement donné un peu plus d'authenticité à mon anglais !

8. DIVERS : J'ai pu apprendre les bases facilement à l'école et personnellement à travers des livres et séries, mais c'est véritablement par l'immersion que j'ai pu apprendre des langues.

8. DIVERS : L'anglais en premier : je l'ai appris à l'école puis j'ai largement amélioré en lisant des mangas en anglais : c'est comme ça que j'ai retenu le vocabulaire et les expressions courantes. Je l'utilise aujourd'hui au travail avec une partie de mes apprenants (migrants en France). Mon niveau de japonais est quasiment au même niveau : appris au lycée et à l'université (jusqu'à la maîtrise). Je l'ai amélioré en vivant au Japon et en regardant des films etc !

8. DIVERS : Pendant les cours de portugais à la fac, j'ai commencé par écouter des classiques de la musique brésilienne, j'en retenais des structures grammaticales et le vocabulaire. Mais vivre dans le pays plusieurs années, c'est ce qui m'a permis de maîtriser la langue.

8. DIVERS : Tous les autres arguments de la question précédente ont de l'impact aussi si pratiqué tous les jours

ANNEXE 2

Relation entre le temps passé sur le terrain et les activités relatives à l'apprentissage

2-1. Relation entre la durée sur le terrain et le mode d'apprentissage (activité)

Situation	Nombre	Mode d'apprentissage	Quantité	Pourcentage
Plus de 10 ans	20/159	Travailler ou habiter	15	75 %
		Relations personnelles	2	10 %
		Grammaire	2	10 %
		Lire	1	5 %
		Amis dans son pays	0	0 %
		Films ou vidéo	0	0 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
Plus d'un an	44/159	Travailler ou habiter	26	59 %
		Relations personnelles	10	23 %
		Grammaire	1	2 %
		Lire	5	11 %
		Amis dans son pays	2	4 %
		Films ou vidéo	0	0 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
6 mois à un an	25/159	Travailler ou habiter	13	52 %

		Relations personnelles	2	8 %
		Grammaire	1	4 %
		Lire	3	12 %
		Amis dans son pays	1	4 %
		Films ou vidéo	5	20 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
quelques mois	20/159	Travailler ou habiter	6	30 %
		Relations personnelles	2	10 %
		Grammaire	1	5 %
		Lire	3	15 %
		Amis dans son pays	5	25 %
		Films ou vidéo	3	15 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
un mois ou moins	50/159	Travailler ou habiter	5	10 %
		Relations personnelles	2	4 %
		Grammaire	3	6 %
		Lire	17	34 %
		Amis dans son pays	9	18 %
		Films ou vidéo	12	24 %
		Apprendre du vocabulaire	2	4 %

2-2 Relation entre le mode d'apprentissage (activité) et la durée sur le terrain

Mode d'apprentissage	Nombre	Durée	Quantité	Pourcentage
Travailler ou habiter	20/159	Plus de 10 ans	15	23 %
		Plus d'un an	26	40 %
		6 mois à un an	13	20 %
		quelques mois	6	9 %
		un mois ou moins	5	8 %
Relations personnelles	18/159	Plus de 10 ans	2	11 %
		Plus d'un an	10	55,5 %
		6 mois à un an	2	11 %
		quelques mois	2	11 %
		un mois ou moins	2	11 %
Grammaire	8/159	Plus de 10 ans	2	25 %
		Plus d'un an	1	12,5 %
		6 mois à un an	1	12,5 %
		quelques mois	1	12,5 %
		un mois ou moins	3	37,5 %
Lire	29/159	Plus de 10 ans	1	3,5 %
		Plus d'un an	5	17,5 %
		6 mois à un an	3	10 %
		quelques mois	3	10 %
		un mois ou moins	17	59 %
Amis dans son pays	17/159	Plus de 10 ans	0	0 %
		Plus d'un an	2	12 %
		6 mois à un an	1	6 %

		quelques mois	5	30 %
		un mois ou moins	9	49 %
Films ou vidéos	20/159	Plus de 10 ans	0	0 %
		Plus d'un an	0	0 %
		6 mois à un an	5	25 %
		quelques mois	3	15 %
		un mois ou moins	12	60 %
Apprendre du vocabulaire	2/159	Plus de 10 ans	0	0 %
		Plus d'un an	0	0 %
		6 mois à un an	0	0 %
		quelques mois	0	0 %
		un mois ou moins	2	100 %

ANNEXE 3

Relation entre le temps passé sur le terrain et les niveaux « courant » et « avancé »

3-1 Relation entre le niveau auto-estimé et le mode d'apprentissage (activité)

Niveau	Nombre	Mode d'apprentissage	Quantité	Pourcentage
Courant	77/159	Travailler ou habiter	34	44 %
		Relations personnelles	7	9 %
		Grammaire	3	4 %
		Lire	18	23,5 %
		Amis dans son pays	8	10,5 %
		Films ou vidéo	7	9 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
Avancé	63/159	Travailler ou habiter	26	41 %
		Relations personnelles	8	13 %
		Grammaire	2	3 %
		Lire	9	14 %
		Amis dans son pays	8	13 %
		Films ou vidéo	10	16 %
		Apprendre du vocabulaire	0	0 %
Intermédiaire	16/159	Travailler ou habiter	5	31 %
		Relations personnelles	3	19 %
		Grammaire	1	6 %
		Lire	2	12 %
		Amis dans son pays	1	6 %
		Films ou vidéo	3	19 %
		Apprendre du vocabulaire	1	6 %

Débutant	3/159	Travailler ou habiter	0	0 %
		Relations personnelles	0	0 %
		Grammaire	2	66 %
		Lire	0	0 %
		Amis dans son pays	0	0 %
		Films ou vidéo	0	0 %
		Apprendre du vocabulaire	1	33 %

3-2 Relation entre le niveau auto-estimé et le temps passé sur le terrain

Niveau	Nombre	Durée	Quantité	Pourcentage
Courant	77/159	Plus de 10 ans	15	19,5 %
		Plus d'un an	21	27,5 %
		6 mois à un an	10	13 %
		quelques mois	12	15,5 %
		un mois ou moins	19	25 %
Avancé	63/159	Plus de 10 ans	2	3 %
		Plus d'un an	20	32 %
		6 mois à un an	14	22 %
		quelques mois	7	11 %
		un mois ou moins	20	32 %
Intermédiaire	16/159	Plus de 10 ans	3	19 %
		Plus d'un an	3	19 %
		6 mois à un an	1	6 %
		quelques mois	1	6 %
		un mois ou moins	8	50 %
Débutant	3/159	Plus de 10 ans	0	0 %
		Plus d'un an	0	0 %
		6 mois à un an	0	0 %
		quelques mois	0	0 %
		un mois ou moins	3	100 %

3-3 Relation entre le temps passé sur le terrain et le niveau auto-estimé

Situation	Nombre	Mode d'apprentissage	Quantité	Pourcentage
Plus de 10 ans	20/159	Courant	15	75 %
		Avancé	2	10 %
		Intermédiaire	3	15 %
		Débutant	0	0 %
Plus d'un an	44/159	Courant	21	48 %
		Avancé	20	45,5 %
		Intermédiaire	3	7 %
		Débutant	0	0 %
6 mois à un an	25/159	Courant	10	40 %
		Avancé	14	56 %
		Intermédiaire	1	4 %
		Débutant	0	0 %
quelques mois	20/159	Courant	12	60 %

		Avancé	7	35 %
		Intermédiaire	1	5 %
		Débutant	0	0 %
un mois ou moins	50/159	Courant	19	38 %
		Avancé	20	40 %
		Intermédiaire	8	16 %
		Débutant	3	6 %

ANNEXE 4

Types de vidéos d'apprentissage linguistique proposées sur YouTube

YT Conseils	Seul/e ou autre	Motivation, support, injonction paradoxale etc.	Catégorie	Lien	Nombre de vues	Niveau
Écouter et regarder plein de contenus	seul					
Copier, mimer les comportements, utiliser les petits bruits français pour paraître plus naturel.	seul ?		Mimétisme culturel	https://youtu.be/l56ZgDXyTIA	25,569	5 astuces pour apprendre, débutants
Lire en choisissant judicieusement le support *journaux politiques, magazines féminins, manga...	seul		Recherche support/passion ou domaine recherché	https://youtu.be/l56ZgDXyTIA	25,569	5 astuces pour apprendre, débutants

Ayez une démarche active	Seul	injonction paradoxale				
Arrêtez de penser en français	Seul	injonction paradoxale				
Travaillez régulièrement et entretenez votre motivation	Seul	injonction paradoxale				
En dormant, répétition		injonction paradoxale	Accélération des techniques d'apprentissage	https://youtu.be/d0yGdNEWdn0	25,656,842	débutants ?
Ne restez pas seul	Extérieur	Motivation extérieure	Recherche de support			
pratiquer plus qu'étudier la grammaire	seul ?	Motivation extérieure	recherche de support			
Apprentissage via rôle model, identifier les techniques d'apprentissage d'une personnellement qui a déjà réussi	Extérieur	Motivation extérieure	modelling, approche psychologique, rôle model	https://youtu.be/d0yGdNEWdn0	25,656,842	débutants ?
Privilégier l'oral	seul ?	Motivation extérieure ?	Écoute ? pratique ?			
Trouver sa motivation personnelle : toutes les méthodes sont bonnes mais chacun doit trouver celle qui lui correspond. Cela doit rester plaisant.		Motivation intérieur	La raison de l'apprentissage d'une langue devrait donner la méthode	https://youtu.be/o_XVt5rdpFY	5,678,917	débutant

La répétition et l'organisation	Seul	Motivation intérieure	organisation du temps d'études	https://youtu.be/o_XVt5rdpFY	5,678,917	débutant
Baigner dans de l'oral	seul	Motivation personnelle	écoute			
étudier les sons qui n'existent pas en français	seul	Motivation personnelle	phonétique			
Utiliser des dictionnaire de fréquence	seul	Motivation personnelle	technique, lexique			
privilégier les mots les plus courants	seul	Motivation personnelle	technique, lexique			
Mémoriser chaque mot dans son contexte	seul	Motivation personnelle	technique, lexique			
Immersion, cours tout en français, plus support écrit	Seul	Motivation personnelle	Écoute et lecture, utilisation de l'alphabet phonétique	https://www.francaisavec pierre.com/cours-de-francais-debutants	2,121,760	Débutant 1
Apprendre des dialogues, parallèle avec l'anglais	seul	Motivation personnelle	Mémorisation et comparaison linguistique de structure. Répétition	https://youtu.be/1wQBLJlvyPY	2,418,286	3 heures pour parler français couramment, débutant ?
Apprendre un peu tous les jours genre 30 min plutôt que 3h et garder l'esprit frais	seul	Motivation personnelle	Management du temps, conditionnement mental	https://youtu.be/l56ZgDXyTIA	25,569	5 astuces pour apprendre, débutants

Créer 2 cahiers, un pour les erreurs à ne pas répéter, un pour le vocabulaire répétitif	seul	Motivation personnelle	Technique, lexique, répétition	https://youtu.be/l56ZgDXyTIA	25,569	5 astuces pour apprendre, débutants
Mémorisation 400 mots avec EMOJI	seul	Motivation personnelle	Mémorisation mot/image	https://youtu.be/OKHN7O2kwJQ	231,949	débutant
Ne négligez pas l'oral	seul	Motivation personnelle	oral, prononc.			
Immergez-vous dans la langue	seul	Motivation personnelle	Écoute, oral, lecture	https://youtu.be/L-ilv-2JSEE	2,000	Débutants
Apprenez le vocabulaire dont vous avez besoin, avec les bonnes techniques	seul	Motivation personnelle	technique, lexique			

Enseigner le français au Japon à des enfants : le cas de l'école internationale Gyosei

Adrien Beraud
École primaire internationale Gyosei de Nagareyama

Résumé

Dans un contexte dans lequel notre contact avec différentes cultures se développe, parler plusieurs langues étrangères tend naturellement vers une nécessité. Ainsi, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues dès le plus jeune âge devient alors un nouvel enjeu de taille dans l'éducation.

De par la spécificité de ce jeune public, « comment approcher l'enseignement du FLE aux enfants ? » devient alors une problématique à laquelle les professeurs doivent répondre dans certaines institutions et dont la réponse ne doit pas se calquer sur le public adolescent ou adulte. C'est le cas de l'école internationale Gyosei au Japon, une école dans laquelle les enfants de 6 à 12 ans apprennent l'anglais et le français.

Après un aperçu du cadre d'enseignement, l'article présent développera les différences majeures avec le public adulte afin de comprendre les spécificités de ce jeune public d'apprenants. Suite à ces observations, l'article proposera enfin plusieurs approches permettant aux enfants de progresser et de rester motivés dans leur apprentissage du français.

1 Contexte d'enseignement

Gyosei est une école privée internationale dans la préfecture de Chiba. Les enfants y apprennent, dès 6 ans et jusqu'à 12 ans, l'anglais et le français. Si la première école Gyosei a été fondée en 1979, celle qui nous intéresse dans cet article est plus récente et date de 2016. Une nouvelle école primaire qui, dans le contexte actuel, s'est donné pour mission d'élever et d'éduquer les élèves pour qu'ils deviennent des jeunes gens ouverts sur la mondialisation.

Aujourd'hui, le nombre d'élèves par classe est assez conséquent et oscille entre 25 et 30. L'emploi du temps des enseignants est constitué de 26 leçons de 45 minutes par semaine, du lundi au samedi. Ces leçons sont effectuées seul ou avec l'aide d'un professeur « support ». Le professeur support est la plupart du temps japonais, mais il peut aussi être d'une autre nationalité.

Ainsi, des professeurs japonais, mais aussi de plusieurs autres nationalités, travaillent ensemble : anglais, américains, russes, philippins et francophones pour la plupart. Les enfants sont donc habitués à apprendre dans un environnement plurilinguistique et dans certains cas il m'arrive d'utiliser l'anglais et le japonais pendant mes leçons pour servir à l'apprentissage du français.

Tous les professeurs étrangers y occupent une « véritable place d'enseignant » dans la mesure où ils ne sont pas considérés comme « ALT » (Assistant Language Teacher). Ainsi, en ce qui concerne les professeurs FLE, en suivant le curriculum de l'école et l'échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), nous avons à charge de créer le contenu pédagogique, planifier toutes les leçons, évaluer et guider les élèves vers les différents objectifs pragmatiques, grammaticaux, phonétiques, lexicaux et culturels.

Outre les leçons, la position des enseignants étrangers consiste aussi à assister les professeurs japonais pendant le « *homeroom* ». Cela peut s'apparenter à une sorte de rituel matinal de 30 minutes avant les leçons, durant lequel les enfants se préparent. Nous nous occupons de l'appel (les enfants peuvent répondre par exemple par « *I'm*

fine ! » ou encore « *ça va, bonjour !* »), de faire dire la date ou encore la météo du jour en anglais aux enfants et de faire un discours en anglais et/ou japonais sur différents sujets : règles à respecter, évènements intra ou extra scolaires, anecdotes...

D'autres tâches quotidiennes s'y ajoutent, comme principalement : surveiller l'ouverture de l'école, surveiller les enfants pendant la récréation, nettoyer les salles de classes, servir le repas à midi, organiser des « *English break time* » (des moments de 10 minutes durant lesquels les enfants parlent, par groupes, en anglais en répondant à une question ciblée), assister au « *kaeri homeroom* » (qui peut s'apparenter à un *homeroom* de fin de journée), accompagner les enfants à la station de train, s'occuper de la fermeture de l'école, assister aux réunions hebdomadaires, faire des comptes-rendus de ces réunions ou encore mettre en place des évènements intrascolaires.

Bien que l'école soit internationale, la culture du travail à la japonaise prédomine et il faut donc adopter une attitude exemplaire au quotidien. Le travail de professeur FLE ne se limitant pas au simple fait d'enseigner aux enfants, l'un des principaux challenges est alors de garder une bonne planification des leçons malgré la quantité conséquente de cours et un emploi du temps chargé.

Mais c'est aussi la spécificité du public enfant qui rend la tâche du professeur FLE particulière en milieu scolaire. Bien sûr, ce profil de public nécessite d'adopter une manière d'enseigner qui se différencie du public adulte, mais le cadre d'enseignement de Gyosei apporte aussi d'autres particularités.

Comme dans d'autres institutions, la très grande majorité de ces enfants se sont retrouvés à apprendre le français en raison d'un choix parental, ce qui peut produire un manque d'intérêt chez le jeune apprenant.

Cependant, les enfants apprennent déjà une seconde langue à Gyosei et les moyens mis en place pour l'apprentissage de l'anglais sont aussi plus conséquents (nombre d'heures, évènements, tests « *eiken* »...). Bien que d'une grande richesse, apprendre une troisième langue peut donc avoir un effet négatif sur la motivation de l'enfant en lui donnant l'image d'une « langue mineure ».

Enfin, encore plus que l'anglais, le français est pratiqué par les enfants exclusivement en milieu scolaire. En effet, certains élèves sont issus de couples mixtes

qui pratiquent l'anglais à la maison. D'autres ont déjà vécu des situations dans lesquelles ils ont été amenés à apprendre l'anglais avant d'arriver à Gyosei. L'anglais se fait donc pour certains enfants en acquisition simultanée (apprentissage dès la naissance) ou au minimum en apprentissage bilingue (l'anglais étant utilisé pour enseigner d'autres disciplines à Gyosei). L'anglais est aussi acquis dans le cadre de nombreuses interactions quotidiennes avec les enseignants, ce qui n'est pas le cas pour le français.

Même si le temps d'exposition à cette troisième langue est plutôt important dans cette école (3 heures et 45 minutes par semaine), au contraire de l'anglais, le français ne participe pas à l'apprentissage scolaire d'autres disciplines. Se réduisant donc à quelques séances par semaine, l'acquisition du français langue étrangère reste donc « un apprentissage limité en institution » dans ce contexte.

Comment approcher l'enseignement du FLE aux enfants, comment susciter leur intérêt pour faciliter l'apprentissage d'une troisième langue et l'acquisition de nouvelles compétences en milieu scolaire sont ainsi les principaux problèmes auxquels cet article tentera de répondre.

2 Comment approcher l'enseignement du FLE aux enfants

Existe-t-il seulement une manière d'enseigner aux enfants ? Il y a-t-il une ou plusieurs méthodes ? Quand est-il de la hiérarchisation des objectifs ?

Voici ce que le CECRL apporte comme constat et premier élément de réponse²⁶ : « *Les débats autour de l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire le montrent bien, qui mettent en évidence, à l'intérieur d'un même pays ou d'une même région, de grandes fluctuations et divergences dans la définition même des finalités premières et nécessairement "partielles" données à cet enseignement. Que doivent faire les élèves ? Apprendre quelques solides rudiments du système linguistique étranger (composante linguistique) ? Développer une conscience linguistique ? Des habiletés ?*

²⁶ CECRL, 2000, p. 130-131.

Des façons d'être ? Se décentrer par rapport à leur langue et à leur culture maternelles ou se conforter dans celles-ci ? Prendre confiance en se découvrant et en s'affirmant capable d'apprendre une langue autre ? Apprendre à apprendre ? Mettre en place une capacité minimale de compréhension de l'oral ? Jouer avec la langue étrangère et l'apprivoiser (notamment dans certaines de ses caractéristiques phonétiques ou rythmiques) à travers comptines et chansons ? Acquérir des connaissances autres ou pratiquer des activités scolaires autres (musique, éducation physique, etc.) par le médium de la langue étrangère ? Bien évidemment, il n'est pas interdit de courir plusieurs lièvres à la fois et des objectifs distincts peuvent être combinés ou enchaînés, mais l'important est bien ici de marquer que, dans la construction d'un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs, des contenus, des mises en ordre, des modes d'évaluation, sont étroitement dépendantes de l'analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées ».

Autrement dit, il n'y a donc certainement pas une seule manière d'enseigner aux enfants et il n'y a pas non plus de hiérarchie entre les objectifs pragmatiques, linguistiques ou culturels.

D'ailleurs, l'école internationale de Gyosei a développé son propre programme dans le cadre des mandats du ministère japonais de l'Education. En ce qui concerne le français, le contenu pédagogique et le *curriculum* de Gyosei restent « classiques » dans la mesure où ils suivent exactement la méthode de français « *Zoom pas à pas* ». L'enseignant est cependant libre d'utiliser la manière qui lui semble la plus appropriée pour enseigner ce contenu et l'élargir si besoin. Aucune priorité n'est donnée à une compétence en particulier.

Comprendre comment l'enfant peut rentrer plus facilement dans une nouvelle langue qui lui est inconnue et trouver une approche pertinente pour faciliter l'acquisition des futures compétences linguistiques est une problématique à laquelle il est avant tout nécessaire de s'intéresser. Pour répondre à cette interrogation, interrogeons-nous d'abord sur les différences avec le public adulte.

2.1) Les différences majeures avec le public adulte

2.1.1) Premières observations : différences avec l'adulte pendant les séances pédagogiques

Voici pour commencer une liste de comportements qui diffèrent généralement des adultes et que j'ai remarqués, de manière empirique, pendant mes leçons :

- Les enfants sont très volontaires pour participer et ont besoin de s'exprimer. L'atmosphère des leçons est d'ailleurs souvent très dynamique et l'enfant n'est pas inhibé à l'idée de pratiquer l'oral devant toute la classe ;
- Si une même activité dure trop longtemps, l'enfant perd en attention rapidement. La mémoire de l'enfant est aussi plus courte ;
- Les enfants sont dotés d'un esprit ludique important. Là où l'adulte trouve souvent dans le jeu une activité divertissante, c'est une activité dans laquelle l'enfant s'implique énormément ;
- L'enfant a une connaissance réduite du métalangage et de la culture. En effet, par leur âge plus avancé, les adultes possèdent aussi des connaissances culturelles et linguistiques que l'enfant n'a pas encore pleinement développées. Les adultes connaissent le métalangage et peuvent comprendre « l'explicite » ou disons « la forme d'une règle grammaticale » grâce aux connaissances qu'ils ont accumulées en apprenant leur langue maternelle ou d'autres langues.
- L'enfant entre 6 et 12 ans apprend encore à lire, à écrire et commence à développer des éléments de métalangage en quantité encore restreinte. Adopter une approche davantage basée sur le sens plutôt que la forme est donc essentiel.
- Au niveau culturel, effectuer des activités qui permettent à l'enfant de trouver des similitudes ou différences avec son propre pays, le poussera à être plus curieux et à construire une compétence interculturelle. Il faut donc apporter des connaissances à l'enfant pour qu'il se positionne et développe son ouverture d'esprit.
- L'enfant a besoin d'attention et d'affection. Lui montrer de l'intérêt va participer à conserver de la motivation envers son apprentissage.

- Les enfants ont un besoin important de bouger.

Sur ce dernier point, C.O’Neil (1993) affirme d’ailleurs que lorsque l’enfant réagit par des actions lors d’activités qui impliquent le corps, ces derniers comprennent mieux la langue étrangère et atteignent plus facilement les objectifs linguistiques prévu que les adultes, car « *l’adulte, au contraire, s’efforce de manipuler la langue étrangère tout à fait indépendamment d’une activité physique* »²⁷. Respecter le besoin des enfants de bouger, leur offrir des opportunités d’exprimer ce besoin à travers des activités qui vont lier le geste à la parole s’avère alors essentiel.

C’est donc notamment à ces besoins qu’il faut répondre pour que l’enfant prenne plus de plaisir dans son apprentissage. L’atmosphère de la classe en sera aussi plus agréable pour les jeunes élèves et ces derniers garderont confiance dans leur capacité à s’améliorer, facteur essentiel dans leur motivation au quotidien.

En effet, par rapport aux adultes, les enfants peuvent plus facilement se décourager, redouter de ne pas réussir et abandonner. Comprendre par quoi les enfants sont motivés est donc fondamental pour adapter l’enseignement du FLE à ce public et faciliter leur apprentissage par la suite.

2.1.2) *La motivation*

Les enfants peuvent-ils être aussi motivés que les adultes dans leur apprentissage ? Possèdent-ils des motivations différentes ? Dans le cas de notre contexte d’enseignement, l’apprentissage du français avec un temps d’exposition limité peut-il affecter leur motivation ?

Pour comparer cette notion avec les adolescents ou les adultes, intéressons-nous d’abord aux motivations de ces deux publics. En parcourant quelques articles, on se rend compte facilement que ceux-ci possèdent souvent des raisons fortes et concrètes pour apprendre le français.

En Europe, chez les étudiants tchèques du français des lycées bilingues²⁸, on

²⁷ O’NEIL Charmian, 1993, Les enfants et l’enseignement des langues étrangères.

²⁸ A.Vlasatá, 2012, p.24-26. Les spécificités de l’enseignement du FLE chez les grands adolescents

retrouve par exemple les raisons suivantes : « la culture française me plaît » ; « quelqu'un parle français parmi mes proches » ; « le français est utile ». D'après A. Vlasatá, ces étudiants ont un véritable souhait de maîtriser le français un jour et possèdent donc une forte motivation. 31 % des élèves de ces lycées n'auraient cependant pas fait le choix de l'apprentissage du français. En République tchèque, l'image d'une langue d'élite, exotique et utile jouerait néanmoins en faveur du français. La plupart des étudiants possèdent une motivation intrinsèque et n'auraient pas de regrets dans leur apprentissage.

Au Japon, les apprenants d'un âge plus avancé (de 60 ans et plus) sont aussi guidés par une motivation parfois encore plus importante, et ce, malgré les faibles opportunités que ce type de public rencontrera pour pratiquer la langue²⁹. On y retrouve les raisons suivantes : « je souhaite voyager en France » ; « je veux lire des livres » ; « j'aime la mode et la musique française » ; « je veux découvrir l'architecture française ».

Les motivations sont même « existentielles » ou relèvent même encore de « l'échappatoire » : d'après les interviews menées par J-B. Pottier, comprendre une autre culture, être capable de donner son avis dans une autre langue ou encore adopter un style de vie à la française est un but pour certains de ces apprenants. Même si le français ne semble donc pas nécessaire dans leur vie quotidienne, ce public, poussé par un besoin de construction identitaire et de sens, a développé une sensibilité importante dans l'apprentissage de cette langue.

Par leur âge plus avancé, les adultes développent donc une raison et une motivation qui peuvent parfois être considérables. A priori, il est naturel de penser que les enfants vont posséder en majorité une motivation « extrinsèque » (exemple : je vais à l'école pour faire plaisir à mes parents). Cependant, il ne faut pas sous-estimer non plus la capacité de l'enfant à développer une raison d'apprentissage « intrinsèque ». Dans certains cas, j'ai pu observer chez certains de mes apprenants une motivation déjà importante.

et adultes du niveau débutant A1.

²⁹ J-B.Pottier, 2016, p.5-15, CETIC. Enseigner le français au Japon à des apprenants de 60 ans et plus.

Pour obtenir une comparaison plus objective, j'ai réalisé un questionnaire qui a été distribué à 61 élèves (37 en deuxième année, 24 en quatrième année). Les enfants devaient répondre à deux questions : « Penses-tu être motivé par l'apprentissage du français ? » et « Pourquoi ? ».

Le « pourquoi ? » peut s'avérer une question difficile pour ce jeune public. J'ai d'abord remarqué, en amont, que les enfants n'ont pas forcément tous une définition claire de ce qu'est la motivation (à 7 ans comme à 9 ans). À quel point l'enfant est donc capable de lier objectivement une raison qui le motive par rapport à son apprentissage quotidien est donc une question complexe. C'est un aspect qu'il faut alors garder en tête dans l'appréciation des résultats du questionnaire. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai formulé la première question avec le verbe « penser » et non pas le verbe « être ». Enfin, plutôt que les enfants écrivent ce qu'ils pensent être une motivation, cette première observation m'a donc poussé à guider et à proposer directement aux enfants différentes raisons pour faciliter le questionnaire.

Ainsi, selon un système de réponses à cocher, les enfants pouvaient choisir jusqu'à trois raisons pour lesquelles ils se sentent motivés dans leur apprentissage. Chaque élève pouvait donc cocher entre une et trois raisons. Une case « autre » était aussi disponible dans le cas où les propositions ne leur convenaient pas.

Pour vérifier les comportements observés de manière empirique en 2.1.1, le questionnaire propose notamment « j'aime apprendre grâce à des jeux » (le jeu est un outil que j'utilise régulièrement pendant les leçons) ou encore « j'aime parler français ».

Enfin, j'ai demandé aux enfants de cocher les raisons avec des couleurs pour évaluer leur degré d'importance : le rouge pour la motivation principale, le bleu pour la deuxième et le noir pour la troisième. Le but final du questionnaire étant donc de comprendre plus largement un ensemble d'influences qui peuvent motiver l'enfant dans son apprentissage, mais aussi d'apprécier la valeur de ces mêmes motivations.

Au total, 58 élèves ont répondu qu'ils pensent être motivés (soit 95 %). Voici maintenant les raisons de ces motivations :

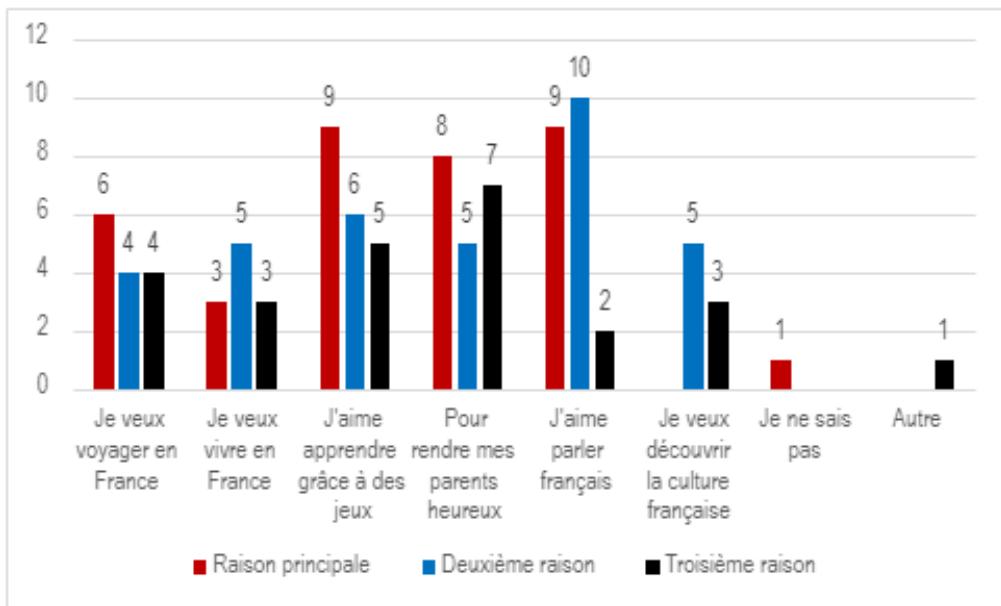


Figure 1 : L'origine de la motivation des élèves de 2ème année.

Pour les 36 élèves ayant répondu « oui » au questionnaire en deuxième année, trois raisons sortent du lot : apprendre par le jeu (coché 20 fois dont 9 fois en rouge), pour rendre mes parents heureux (coché 20 fois, dont 8 fois en rouge) et parler la langue (coché 21 fois, dont 9 fois en rouge). Ces trois raisons seraient une source de motivation principale ou secondaire importante pour de nombreux élèves. On peut noter que le voyage est déjà une raison envisagée par certains des apprenants.

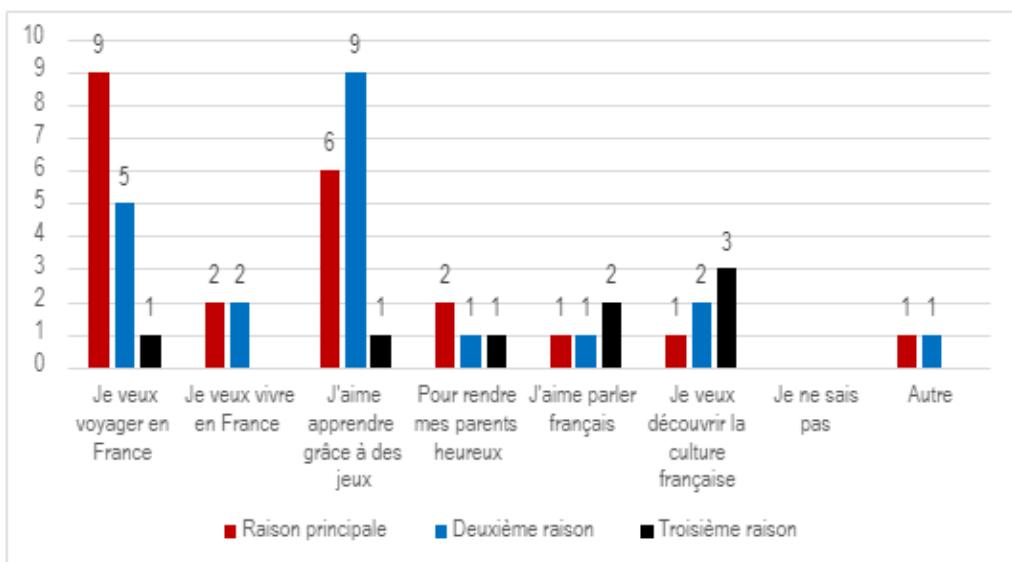


Figure 2 : L'origine de la motivation des élèves de 4ème année.

Pour les 22 élèves ayant répondu « oui » au questionnaire en quatrième année, deux raisons sortent du lot : voyager en France (coché 15 fois dont 9 fois en rouge) et apprendre par le jeu (coché 16 fois, dont 6 fois en rouge). On voit ici que par rapport aux élèves de deuxième année, l’envie de voyage prend le dessus sur le fait de rendre ses parents heureux ou de pratiquer l’oral.

Globalement, on remarque aussi que peu d’élèves ont coché la case « autre » ou « je ne sais pas » quant à l’origine de leurs motivations. Si l’on cumule et classe les raisons principales (en rouge) et secondaires (en bleu) des 58 élèves, on obtient les résultats suivants :

1. J’aime apprendre grâce à des jeux : 30 apprenants (15 en rouge, 15 en bleu) ;
2. Je veux voyager en France : 24 apprenants (15 en rouge, 9 en bleu) ;
3. J’aime parler français : 21 apprenants (10 en rouge, 11 en bleu) ;
4. Pour rendre mes parents heureux : 16 apprenants (10 en rouge, 6 en bleu) ;
5. Je veux vivre en France : 12 apprenants (5 en rouge, 8 en bleu) ;
6. Je veux découvrir la culture française : 8 apprenants (1 en rouge, 7 en bleu).

Concernant les motivations extrinsèques, le jeu est donc une motivation majeure chez l’enfant dans son apprentissage. On notera aussi qu’apprendre pour rendre ses parents heureux reste une raison importante (surtout pour les élèves, plus jeunes, de deuxième année). 25 apprenants ont ainsi une raison principale qui est extrinsèque.

Concernant les motivations intrinsèques, elles ne sont pas à sous-estimer puisque 32 apprenants ont une raison principale qui viendrait d’eux-mêmes (cumul de « je veux voyager en France », « j’aime parler français », « je veux vivre en France », « je veux découvrir la culture » et « autre »). Il est intéressant de constater que de voyager en France est déjà une raison assez importante pour de nombreux élèves. Cultiver cette envie est donc un aspect qu’il faut garder à l’esprit. Les 4èmes années ayant fait récemment dans l’unité en cours la découverte de certains départements français ou encore de l’île de la Réunion, leur choix de réponse a pu être influencé à ce moment de leur apprentissage.

Comparé à l'adulte, cependant, la part des raisons extrinsèques occupe une place encore très grande chez l'enfant et il est donc important d'utiliser des outils comme le jeu pour préserver la motivation des apprenants. Les raisons « plus fortes » d'apprentissage comme découvrir la culture ou vivre en France sont assez logiquement moins représentées.

La pratique de l'oral et de situations de communication centrées sur l'apprenant est une vraie source de motivation pour plusieurs apprenants et il est donc important d'adopter aussi une approche qui tient compte du besoin des élèves de s'exprimer.

Enfin, le fait que 95 % des élèves pensent être motivé par l'apprentissage du français est un score très important. L'apprentissage à l'école en contexte bilingue aurait pu donner aux enfants une image de « langue mineure ». La pratique du français resterait ainsi une discipline intéressante pour les élèves de Gyosei malgré un temps d'exposition faible à la langue.

Dans les 5 % restant, pour les enfants ayant répondu « non » à la première question, le français est « difficile » pour la plupart d'entre eux. Un seul élève pense que le français « n'est pas utile », un seul encore ne sait pas la raison pour laquelle il ne se sent pas motivé. Les enfants seraient donc bien en capacité d'être, comme les adultes, motivés par l'apprentissage d'une langue tant qu'ils ont la place pour s'amuser et s'exprimer.

2.1.3) Les fonctions cognitives

Il n'y a pas que la motivation qui est liée à l'âge, mais aussi les fonctions cognitives. Celles qui vont particulièrement nous intéresser sont : l'attention (capacité à être alerte, à maintenir son attention sur la durée et à se concentrer sur plusieurs tâches), les fonctions exécutives (la mémoire, l'inhibition...) et le langage³⁰ (habileté phonologique, lecture...).

Voici ce que l'on peut notamment apprendre sur le développement de la mémoire

³⁰ Société de biologie, 2016, p.1-2. Le développement cognitif et cérébral de la mémoire : de l'enfance à l'âge adulte.

(Société de biologie, 2016) : « *Une augmentation des performances de mémoire de travail est observée jusqu'à environ 15 ans (Lee et al., 2013). L'organisation décrite par Baddeley (boucle phonologique, calepin visuo-spatial et buffer épisodique) est retrouvée dès l'âge de 6 ans. Le développement des capacités de stockage passif, dans la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial, s'observerait principalement jusqu'à 8 ans avec une évolution plus modérée jusqu'à 12 ans (Gathercole, 1998). Par exemple, l'empan auditivo-verbal, qui se définit par le nombre d'unités verbales (chiffres, lettres....) que nous pouvons maintenir en mémoire, augmente entre 3 et 13 ans passant de 2 à 7 items (performances de l'adulte) ».*

Ainsi, les performances de stockage des informations verbales (boucle phonologique) sont en plein développement chez l'enfant. La performance globale de la mémoire de travail (« *un espace de stockage à court terme et de manipulation d'une petite quantité d'informations qui est impliqué dans de nombreux apprentissages* ») augmente même jusqu'à l'âge de 15 ans. Utiliser des stratégies pédagogiques qui permettent aux enfants de mieux mémoriser et de maintenir leur attention (plus faible que celle des adultes) est donc essentiel. Car, au contraire des adultes qui ont développé des techniques pour mémoriser, les enfants ont des capacités inférieures sur ce point.

En ce qui concerne le langage et plus particulièrement les habiletés phonologiques des enfants (fluence verbale, intonation, articulation...), plusieurs études discutent de la faculté des enfants à acquérir facilement de nouvelles compétences linguistiques phonétiques.

Par exemple, selon Cohen (1982), la flexibilité cérébrale et l'adaptabilité des organes phonateurs sont meilleures quand l'enfant est tout petit. L'enfant entre 2 et 4 ans aurait une grande disposition face au langage³¹. On peut noter aussi Lenneberg (1967) qui suggère l'existence d'une période critique (entre 2 et 13 ans) pendant laquelle il serait possible d'acquérir aisément la langue maternelle. M.Pesty (2019) dans « *Acquisition d'une langue étrangère et didactique de la phonétique anglaise en France* », cite le biologiste Long (1990) : « *les nombreux changements d'ordre*

³¹ Cohen, R. 1982. *Plaidoyer pour les apprentissages précoce*s. Paris : Presses Universitaires de France.

neurologique ou neurophysiologique s'opérant au cours de la croissance seraient alors responsables de la perte de capacité de l'apprenant à acquérir de nouvelles compétences langagières en L2 après un certain âge ». La plasticité du cerveau diminuerait donc avec le temps et affecterait la facilité d'acquisition d'une langue étrangère.

Cependant, il est important de distinguer l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à la langue maternelle, car la situation d'apprentissage est différente. En situation d'acquisition scolaire, la relation entre la précision de la prononciation de mots étrangers et l'âge peut être à l'avantage des adultes³². Gaonac'h, D. et Macaire, D. citent l'étude suivante dans un rapport scientifique intitulé « *Les langues à l'école dès le plus jeune âge. Paris : Cnesco* » : « *Olson et Samuels (1973) avaient évalué l'effet de séquences d'entraînement en situation scolaire : il s'agissait d'exercices d'imitation d'énoncés oraux en langue étrangère. Les auteurs comparaient 3 groupes d'élèves débutants en allemand aux USA : un groupe d'une école élémentaire (âgés de 10 ans en moyenne), un groupe d'un collège (14-15 ans), et un groupe d'une université (âgés de 18 à 26 ans). L'évaluation de la prononciation des élèves et des étudiants par des « juges » natifs était meilleure pour les élèves de collège ou d'université, que pour celle de l'école élémentaire. Ces auteurs concluaient que la supériorité habituelle des enfants en matière de prononciation tient aux situations d'apprentissage, et notamment au temps d'exposition à la langue. Lorsque les conditions d'apprentissage sont parfaitement contrôlées, l'avantage d'un apprentissage précoce disparaît, et les adultes peuvent même se montrer supérieurs aux enfants* ».

J'émettrai donc ici une réserve concernant la facilité d'acquisition d'aspects phonologiques en milieu scolaire de notre public cible (entre 6 et 12 ans) par rapport à un public adulte. La différence se fera encore sur la manière dont les enfants vont acquérir ces compétences phonologiques et comment l'enfant peut prendre du plaisir dans cette même acquisition.

³² Olson & Samuels, 1973. The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation.

2.2) Les approches et stratégies pédagogiques à adopter

Sur la base des observations précédentes, voici les approches pédagogiques à privilégier :

1. Adopter une approche dite « actionnelle » (s'applique à tout type de public), définie par le CECRL. Autrement dit, une approche qui permet à l'enfant d'imaginer clairement une situation concrète et “proche de la vie” dans laquelle il peut réutiliser les actes de paroles étudiés. Proposer rapidement des occasions pour que l'enfant puisse s'exprimer à l'oral dans des situations simples va lui permettre de se sentir impliquer dans son apprentissage.
2. Adopter une approche ludique : au service de l'acquisition de nouvelles connaissances, le jeu permet aux enfants de créer, de solliciter « le besoin de réussir » mais aussi de communiquer et de se sociabiliser. Il occupe donc une place majeure pour motiver l'enfant et faciliter le développement de nouvelles compétences linguistiques.
3. Adopter une approche « multisensorielle » : visuelle, auditive et kinésique (dans la mesure du possible, il faudrait qu'elle soit aussi olfactive et gustative) afin que l'enfant se sente impliqué « avec son corps » en expérimentant plusieurs types d'activités dans son apprentissage. Diversifier les activités va permettre de faire appel à tous les sens de l'enfant, susciter sa curiosité et limiter l'ennui.

Croiser ces trois approches au sein d'une même séquence pédagogique va permettre à l'enfant une expérience complète dans son apprentissage et de répondre à plusieurs de ses besoins.

Voici enfin d'autres éléments qu'il est important de garder à l'esprit pendant une séance pédagogique. Cette liste n'est pas exhaustive et a seulement pour modeste objectif de présenter quelques stratégies et idées « clé en main » que les enseignants FLE peuvent appliquer (chacun des points suivants pouvant être développés) :

- Comme vu précédemment, la mémoire de travail de l'enfant étant en plein développement, solliciter cette dernière à travers la répétition systématique du contenu à assimiler est un facteur primordial. Bien entendu, la répétition d'une

même occurrence linguistique doit se faire dans le cadre d'activités variées et courtes (20 minutes au maximum). Ainsi, cette répétition ne sera pas vécue comme lassante par les élèves. L'attention de l'enfant étant faible, effectuer des activités de courte durée est nécessaire.

- La contextualisation et la bonne organisation sémantique du lexique à apprendre ont un effet sur la diminution de l'oubli chez l'enfant.³³ Dans une séance, donner aux enfants l'opportunité de comprendre le contexte dans lequel ils vont apprendre le nouveau lexique, leur permet de saisir le sens complet des mots. Citant Westen, 2000, 246 : l'organisation sémantique quant à elle permet un meilleur encodage dans la mémoire.
- Impliquer l'enfant dans des activités « kinésiques » est primordial, mais il est aussi nécessaire de faire varier « l'intensité » des activités au sein d'une même séance. Les enfants ont besoin de bouger, mais il faut aussi leur imposer des moments de réflexions et de calme. Ainsi, on pourrait considérer une séance pédagogique comme la forme que pourrait prendre une « montagne russe » avec ses moments forts et faibles en fonction de l'activité. L'important est d'éviter un cours uniquement statique.
- Mettre en place une progression lente avec des objectifs modestes. En effet, ce n'est pas en une séance de 45 minutes que l'enfant va pouvoir clairement s'exprimer sur des objectifs communicatifs comme « dire d'où l'on vient » ; « exprimer ce que l'on veut manger » ou bien encore « raconter ses habitudes ». Plusieurs phases sont nécessaires avant une bonne acquisition de l'acte de parole ciblé. Pour MR Gashmardi, M Saeedi (2013), la répartition de l'apprentissage dans le temps est aussi un facteur clé à prendre en compte pour faciliter l'acquisition.
- Pour solliciter la confiance des apprenants, mettre en place un rituel de début de séance (salutations, dire la date et/ou la météo en français...) leur permettra d'aborder les leçons plus sereinement. « Rebrasser » la séance précédente avant

³³ Gashmardi, M. R., & Saeedi, M. (2013), p.43-64. L'impact de la contextualisation, de l'organisation sémantique et de l'apprentissage réparti sur la diminution de l'oubli : le cas des apprenants enfants Iraniens du FLE.

d'intégrer le nouvel objectif de langue est aussi important. Partir du connu vers l'inconnu permet en effet de jouer positivement sur la confiance des élèves quant à leur capacité à acquérir de nouvelles compétences et préserve leur motivation.

- Ne pas négliger « l'émotionnel » : montrer de l'affection et de l'intérêt à la progression de l'enfant est important pour leurs motivations personnelles et une atmosphère de classe agréable. Trouver un équilibre entre fermeté et souplesse pendant la séance est aussi primordial : la manière dont l'enseignant va gérer la classe occupe une place importante. Trop de fermeté et les enfants n'ont alors plus la place pour s'exprimer ou jouer avec la langue. Trop de souplesse et ces derniers vont rapidement s'éparpiller, ne pas écouter, chahuter.
- Pour développer la compétence phonétique de l'enfant, des exercices de discrimination auditive peuvent fonctionner comme chez l'adulte, mais il peut être envisageable de lier le geste à l'écoute pour rendre l'activité plus dynamique (exemple : je lève la main quand j'entends le son [r], les deux mains si j'entends [l]). C'est d'ailleurs ce que propose souvent la méthode de français utilisée par Gyosei. Il est encore plus intéressant de réaliser ce genre d'activité si les phonèmes à discriminer proviennent à la base de mots contenus dans une chanson, un poème ou une comptine que les enfants connaissent en amont. Cela permettra de nouveau à l'élève de trouver du sens dans son apprentissage. Les chansons sont intéressantes pour acquérir des compétences de phonies-graphies par la lecture et le chant, mais aussi pour découvrir des structures morphosyntaxiques et rythmico-mélodiques (accentuation, syllabation, intonation...). J'ai souvent été agréablement surpris par le fait que les enfants me demandent régulièrement s'ils pouvaient rechanter des chansons étudiées dans des unités antérieures, voire l'année précédente. Il faut bien entendu toujours garder à l'esprit que le choix d'un tel support pédagogique doit se faire en ayant pleine conscience des compétences linguistiques à viser.

Conclusion

L'enseignement du FLE aux enfants ne se limite donc pas à une seule stratégie, surtout dans un contexte dans lequel il n'y a pas de hiérarchie concrète des objectifs

pragmatiques, linguistiques et culturels. Les différences avec le public plus âgé amènent cependant à penser différemment l'approche du FLE. Dans le cadre de l'école internationale Gyosei, nous pouvons constater que les enfants ne sont absolument pas imperméables à l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, même si celui-ci se fait dans un cadre limité par l'institution. Il est cependant nécessaire de donner l'opportunité à l'enfant de jouer, de s'exprimer, de bouger, de comparer sa culture, en bref, de faire l'expérience d'activités variées et centrées sur son quotidien. La mémoire de travail de l'enfant étant encore en plein développement, il faut que cet apprentissage se fasse à un rythme plus lent que l'adulte avec de nombreuses répétitions. Tous ces éléments respectés permettront à l'enfant de susciter son intérêt pour une nouvelle langue, de rester motivé et de développer son ouverture d'esprit, une notion fondamentale aujourd'hui. ■

Références bibliographiques

- CECRL, C. Cadre européen commun de référence pour les langues. 2000.
- COHEN, R. Plaidoyer pour les apprentissages précoce. Paris : Presses Universitaires de France. 1982.
- GAONAC'H, Daniel et MACAIRE, Dominique. *Les langues à l'école dès le plus jeune âge : rapport scientifique*. 2019. Thèse de doctorat. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) ; Institut français de l'éducation (Ifé).
- GASHMARDI, Mahmoud Reza et SAEEDI, Malihe. L'impact de la contextualisation, de l'organisation sémantique et de l'apprentissage réparti sur la diminution de l'oubli : le cas des apprenants enfants Iraniens du FLE. *Recherches en langue et littérature française*, 2013, p. 43-64.
- LENNEBERG, E. Biological Foundations of Language. New York : John Wiley & Sons. 1967.
- LONG, M. Maturational constraints on language development, Studies in Second Language Acquisition. 1990.
- OLSON, Linda L. et JAY SAMUELS, S. The relationship between age and accuracy of foreign

- language pronunciation. *The Journal of Educational Research*, 1973, vol. 66, no 6, p. 263-268.
- O'NEIL, CHARMIAN. Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. 1993.
- PESTY, Marion. *Acquisition d'une langue étrangère et didactique de la phonétique anglaise en France*. 2019. Thèse de doctorat. Université d'Orléans.
- POTTIER, Jean-baptiste. Enseigner le français au Japon à des apprenants de 60 ans et plus. CETIC. 2016.
- SOCIETE DE BIOLOGIE. Le développement cognitif et cérébral de la mémoire : de l'enfance à l'âge adulte. 2016.
- VLASATÁ, Adéla. Spécificités de l'enseignement du FLE chez les grands adolescents et les adultes du niveau débutant A1. 2012.
- WESTEN, Drew. *Psychologie : Pensée, cerveau et culture*. De Boeck Supérieur. 2000.

Réussir le DELF B1/B2 pour les apprenants japonais : un objectif inatteignable ?

Aperçu des difficultés culturelles et linguistiques

Angélique Collin
Institut français de Tokyo

Introduction

Avec un taux de réussite relativement faible à l'examen de « Diplôme d'études en langue française » (DELF) niveaux B1 et surtout B2 au Japon, les apprenants japonais semblent rencontrer de grandes difficultés à obtenir ce « sésame » qui ouvrira les portes de l'enseignement supérieur en France. À travers cet article nous souhaitons présenter au lecteur quelques réflexions sur cet examen, et explorer les influences culturelles, linguistiques et émotionnelles qui entrent en jeu afin d'apporter une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les apprenants japonais et nous espérons apporterons quelques pistes qui aideront à y remédier. Dans cet article, nous nous limiterons à étudier les aspects de la production orale et écrite des DELF B1 et B2.

A/ Taux de réussite au DELF B1 et B2 au Japon

Nous vous proposons pour commencer d'observer les taux de réussite au DELF B1 et B2. Les données nous ont été fournies par le centre d'examen de l'Institut français du Japon d'Osaka.

Année		Inscrits	Présents	Admis	Présents/Admis
2019	B1	785	692	497	71,82%
2020	B1	591	480	355	73,96%
2021	B1	703	571	503	88,09%
2022	B1	724	559	409	73,16%
2023	B1	803	661	436	65,96%

Année		Inscrits	Présents	Admis	Présents/Admis
2019	B2	704	592	331	55,91%
2020	B2	622	515	263	51,07%
2021	B2	725	558	297	53,22%
2022	B2	756	581	278	47,84%
2023	B2	788	617	253	41,00%

Comme nous pouvons l'observer, si le taux de réussite est relativement satisfaisant pour le niveau B1, bien qu'il ait tendance à diminuer chaque année, il est loin de l'être au niveau B2. En 2023, le taux de réussite était de 41%, avec une tendance générale à la baisse.

1. Les écarts dans l'enseignement des langues étrangères en Europe et au Japon, la disparité comme premier obstacle ?

La France a décidé d'accélérer l'enseignement des langues étrangères et encourage l'initiation de celles-ci dès l'école maternelle et rend obligatoire l'enseignement d'une première langue étrangère (à priori, l'anglais) à partir de l'école primaire.

L'objectif est que les apprenants aient atteint le niveau A2 du CECR en dernière année de collège. Le site de l'éducation nationale nous informe :

« La mise en place d'un plan de renforcement de l'apprentissage de l'anglais et des autres langues vivantes tout au long de la scolarité obligatoire a été annoncée en décembre 2022. **L'objectif est que, d'ici 2025, au moins 80% des élèves atteignent**

en fin de 3e le niveau requis en anglais (au minimum le niveau A2). Ces dispositions, qui sont prises pour la langue anglaise, irrigueront l'enseignement de l'ensemble des langues vivantes. C'est une question de niveau d'exigence qui est due à l'ensemble des élèves et qui **concerne l'ensemble des langues vivantes** ».

Au collège, deux langues étrangères sont obligatoires avec la possibilité de suivre une autre matière dans une langue étrangère. Au lycée, la France offre la possibilité de commencer l'étude d'une troisième langue étrangère. Le même site internet nous indique qu'en fin de lycée, le niveau idéal atteint serait le niveau B2 pour la LV1 et nous rappelle sa définition : « **Niveau B2** : niveau cible pour **l'épreuve du baccalauréat**. Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre »

Ainsi, l'enseignement de la première langue étrangère, principalement l'anglais en France, commencé dès la primaire permettrait d'atteindre un niveau B2 à la sortie du lycée. En ce qui concerne la deuxième langue étrangère, commencée au collège, on devrait atteindre un niveau A2+ / B1 et pour la troisième langue, commencée au lycée, un niveau A2.

Mais qu'en est-il au Japon ? Le Japon, dans son système éducatif public, tout comme la France, favorise l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère de l'école primaire à la fin du lycée. Il existe néanmoins un décalage de niveau et d'expérience d'apprentissage des langues étrangères entre les apprenants français et japonais dès le collège. Alors qu'en France on commence l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (LV2) en classe de 4^{ème}, au Japon, les apprenants pouvant étudier une LV2 au collège sont très rares, peu d'établissements publics proposant cette possibilité. Ce ne sera qu'au lycée qu'ils pourront éventuellement commencer l'apprentissage d'une LV2, en classe de première, à raison de deux cours de 50 minutes par semaine, dans un lycée dit « international ». En terminale, l'accent étant mis sur la préparation des examens d'entrée à l'université, le nombre d'heures de cours de LV2 se réduisent à une peau de chagrin. Pour ceux qui ont commencé à étudier

le français au lycée, réussir à atteindre un niveau A1 relève déjà du miracle. D'autres pourront commencer l'apprentissage de cette deuxième langue étrangère en première année d'université.

Nous avons donc d'un côté, à l'entrée à l'université, les apprenants français qui auront obligatoirement déjà eu l'occasion d'étudier au minimum deux langues étrangères, si ce n'est trois pour certains ; alors que la majeure partie des apprenants japonais n'auront eu de contact qu'avec une seule langue étrangère : l'anglais. L'écart d'apprentissage des langues étrangères et la familiarité avec l'études de celles-ci entre les apprenants français et japonais est donc frappant.

Or, les universités françaises se basent sur un contexte d'enseignement linguistique européen pour exiger des apprenants étrangers un niveau B1 pour entrer en Licence et un niveau B2 pour rejoindre un Master. Aussi, les apprenants japonais, ayant commencé le français à l'université ou dans l'enseignement supérieur, se trouvent fortement défavorisés lorsqu'ils souhaitent étudier en France et qu'un niveau de français est requis. Nous avons souvent rencontré des apprenants qui devaient partir de zéro et atteindre un niveau B2 en un an maximum afin de pouvoir aller étudier en France.

Les écarts de niveaux en langue étrangère entre les apprenants japonais et français ne sont pas le seul obstacle à la réussite du DELF. Les divergences entre les contenus culturels et linguistiques du DELF et les motivations des apprenants japonais peuvent aussi être source de difficultés supplémentaires à l'obtention du sésame.

2. Décalage de contenu entre le DELF et les motivations et objectifs des apprenants

Le DELF se veut un examen généraliste et international. Son contenu ne change pas en fonction du contexte culturel, géographique ou social des candidats. Les apprenants souhaitant intégrer un conservatoire régional pour se perfectionner en musique, rejoindre une école de mode ou une école de cuisine, ou encore intégrer une faculté de Droit passeront le même examen. Le professeur se trouvera même dans

l'impossibilité de personnaliser et d'adapter son enseignement à l'objectif de l'apprenant comme il est fortement conseillé dans les courants actuels de FLE. Il devra focaliser son enseignement sur la préparation et la réussite au DELF. Que l'apprenant souhaite étudier la musique en français ou qu'il souhaite apprendre à communiquer avec l'administration de sa future école, il devra d'abord apprendre à rédiger une lettre de plainte auprès de la mairie, sujet très souvent présent dans l'épreuve de production écrite du DELF B2. Il doit apprendre à réfléchir et à débattre « *à la française* » à l'image d'un locuteur natif et si possible devenir un citoyen, ou plutôt un « *acteur social* » idéal.

On peut donc se poser la question suivante : « Le contenu intrinsèque du DELF concorde-t-il toujours avec le contenu des futurs cours de l'apprenant ou est-il en adéquation avec ses motivations d'apprentissage de départ ? »

La culture éducative japonaise repose essentiellement sur la passation de tests dès le plus jeune âge. On passe des tests pour entrer dans une bonne école primaire, dans un bon collège, dans une bonne université. Le test est source de motivation et de finalité d'apprentissage pour beaucoup d'étudiants. Les tests japonais sont basés sur un système de QCM (questions à choix multiples) souvent corrigé par des machines. Ces tests demandent une accumulation de connaissances apprises par cœur et laissant rarement place à la spontanéité, créativité ou réflexion. Beaucoup de candidats japonais passent l'examen de DELF B1/B2 pour connaître leur niveau de français, mais aussi comme objet de motivation à l'apprentissage du français. En effet, le site de « France Education » nous indique que « *Les examens du DELF évaluent des compétences à communiquer* ». Or, cet examen reflète peu le réel niveau de l'apprenant car il est réalisé hors du contexte dans lequel celui-ci évolue quotidiennement ou évoluera dans le futur. Ce n'est pas parce qu'un candidat ne sait pas exprimer son point de vue sur un article de journal qu'il ne saura pas communiquer avec un chef en cuisine. D'ailleurs, certains apprenants sont démotivés par le fait qu'ils ne comprennent pas les rouages de la réflexion et du débat « *à la française* ». Plus que le lexique, la morphosyntaxe ou la prononciation, c'est la façon de s'exprimer, l'ordre et la logique dans lesquels interagissent les apprenants qui sont réellement pris en compte dans l'évaluation de la production orale et écrite.

Comme nous l'avons vu précédemment, les apprenants qui ont pour projet d'étudier en France dans un certain domaine de spécialité se retrouvent fortement pénalisés par le bachotage intensif qu'entraîne la préparation et la réussite au DELF B1/B2. Au lieu de se concentrer sur un apprentissage de type FOS (Français sur Objectif Spécifique), ils sont obligés d'étudier des émissions de radios généralistes, de lire des articles de vulgarisation scientifique et d'apprendre les règles épistolaire pour exprimer leur mécontentement. Mangiante et Parpette (2011) indiquent que « les seules formations en français général dont les apprentissages de communication « pour tous » aussi diversifiées soient-ils ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours et l'écriture des travaux de validation ».

L'enseignant-chercheur Roland Viau (2010) nous conseille de susciter la motivation en proposant des activités signifiantes aux yeux de l'étudiant, qu'il considérera comme utiles et intéressantes. Il faut aussi que l'apprenant « n'ait pas le sentiment de devoir accomplir un travail qui n'intéresse que son professeur et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation ». Il s'agit de le responsabiliser en lui laissant faire des choix et de le laisser contrôler son propre apprentissage. Dans le cas du bachotage pour le DELF, nous pourrions même émettre l'idée que l'apprenant est *infantilisé* et n'a aucun choix dans son apprentissage et que la plupart des choix didactiques ou d'évaluation sont imposés, aussi bien à lui qu'au professeur.

Anquetil M. (2007) propose de « décontextualiser » l'évaluation, de la « défranciser » et de l'adapter en fonction du contexte culturel et des besoins objectifs et réalistes de l'apprenant. Elle soumet l'idée d'une épreuve optionnelle qui évaluerait ses compétences dans la spécialité du choix du candidat. Cela éviterait à tous les candidats de la planète d'avoir « à se couler dans les discours communs et autres débats de société des Français » et d'imposer une « culture discursive à la française » à l'oral et à l'écrit. (Anquetil 2007)

Nous venons de voir qu'il existe un réel écart entre le contenu évaluatif du DELF, ethnocentré sur la culture française, et la motivation première des apprenants, qui ont souvent besoin d'étudier un vocabulaire spécifique lié à leur avenir et / ou leur actuel

environnement d'études ou de travail. Cet écart se répercute aussi sur l'enseignement et la pédagogie du professeur, ce dernier étant obligé de préparer ses apprenants à la réussite de cet examen, plutôt qu'à leur proposer des cours sur mesure relevant du domaine du FOS (Français sur Objectif Spécifique).

3. Écarts entre les compétences évaluées au DELF et le contexte culturel des apprenants

Dans le cas de l'évaluation des compétences orales et écrites du DELF, les niveaux A1 et A2 ont pour thèmes des généralités universelles telles que l'alimentation, les habitudes, les loisirs, le travail, etc. Elles abordent peu l'aspect de l'individu en tant qu'acteur social sur une scène interculturelle. Même en méconnaissant certains codes de communication ou de notions culturelles, en se raccrochant à sa propre culture et à ses connaissances, le candidat japonais pourra fournir une production tout à fait convenable aux attentes du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001) et de l'examineur de DELF. Bien sûr, le candidat devra s'adapter à la situation demandée dans l'énoncé, gérer les actes de politesse, ne pas utiliser le tutoiement si c'est le vouvoiement qui est attendu, mais malgré cela, ces deux premiers niveaux requièrent surtout des connaissances lexicales et morpho-syntactiques.

Par contre, en ce qui concerne les niveaux B1 et B2, en plus des compétences linguistiques, des compétences sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles vont entrer en interaction pour arriver à une production idéale selon les critères attendus. Et c'est justement dans le cadre de ces compétences sociolinguistiques, pragmatiques et interculturelles que les apprenants japonais pourraient rencontrer des difficultés. Le CECRL (2001 : 15) indique que les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre, qu'ils peuvent être propres à une culture donnée et renvoient « néanmoins » à des constantes universelles. Affirmer ainsi que tous ces aspects renvoient à l'universalité illustre une volonté d'ignorer les différences qui existent entre les êtres humains dans leur manière d'être, de faire, de penser et cet ethnocentrisme

peut être source de malentendus à la fois dans la classe de FLE et dans l'évaluation des compétences tels que le DELF nous le propose.

Dans le chapitre 3.6 du CECRL, on nous indique que le niveau B1 est caractérisé par : « la capacité à poursuivre une interaction », « à faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne » et que le niveau B1 + se concentre plutôt sur la quantité d'informations échangées. Par exemple, il faut pouvoir donner son opinion sur une nouvelle ou expliquer pourquoi quelque chose pose problème. Or, dans la culture japonaise, donner son opinion sur une nouvelle ou expliquer pourquoi quelque chose est un problème, est un acte rare et cognitivement parlant difficile à organiser, car on évite la négativité dans la communication.. En ce qui concerne le niveau B2, on nous dit que « le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation » et qu'il met l'accent sur la relation logique et la cohésion ou encore la négociation. Toute personne s'intéressant de près ou de loin à la sociolinguistique et à l'interculturalité a conscience que ces concepts varient d'une culture à l'autre, et même d'une personne à l'autre au sein d'un même groupe social. Or, au Japon, on ne marchande pas comme on pourrait marchander sur une brocante ou dans un bazar oriental. Et d'après notre expérience et si l'on tient compte du fait que notre langue influence notre façon de penser, il apparaît clairement qu'évaluer ces relations de logique et de cohérence dans un contexte japonais associées à des thématiques sociales relève d'une difficulté particulière pour les apprenants japonais. Nous pensons fortement que la conception de l'examen en France et la décontextualisation du DELF engendrent des obstacles supplémentaires.

4. Les thèmes abordés dans le DELF, une difficulté supplémentaire ?

En tant qu'examinatrice de DELF, nous avons souvent été confrontée à un problème récurrent : l'apprenant ou le candidat n'a aucune connaissance ou ne porte aucun intérêt, même dans sa langue maternelle aux thèmes abordés dans les documents écrits ou oraux proposés au DELF. Aussi, il lui sera difficile d'anticiper le contenu d'un document et ne pourra avoir recours à l'inférence s'il n'a pas été habitué à cette technique durant son éducation scolaire. Beacco J.C (2000 : 47) parle de la variable de

la « maturité sociale », c'est-à-dire de l'expérience sociale de l'apprenant. Ainsi, l'implication des individus dans la vie démocratique aurait des incidences sur leur culture sociale et politique et pour certains publics plus désengagés, les compétences à interpréter et à réagir à des phénomènes de société non connus d'eux serait à construire (Beacco, 2000 : 48). Nous pouvons confirmer l'existence de cette problématique tout d'abord par le fait que les Japonais sont plutôt désengagés par rapport à la vie politique de leur pays, mais aussi parce que nous-même avons estimé que certains thèmes abordés dans les DELF B1 et B2 n'étaient pas évidents même dans notre langue maternelle ; à vingt ans ou à peine sortie du lycée nous n'aurions sans doute pas pu traiter certains sujets si facilement. Nous avons effectué des recherches sur le site de France Education (anciennement CIEP) et nous n'avons pas réussi à trouver des explications claires concernant les limites d'âge des candidats pour les DELF JUNIOR et DELF TOUT PUBLIC puisqu'ils utilisent uniquement le terme subjectif « adolescents », qui n'a aucune valeur fixe concernant l'âge. Néanmoins, le site du DELF Japon indique que le DELF Junior est réservé aux moins de 16 ans. Nous en déduisons qu'à partir de 17 ans, les candidats japonais doivent passer le DELF tout public pour lequel une maturité sociale très forte est nécessaire..

5. Exemple des thèmes abordés lors de la production orale

Voyons à présent les différentes thématiques qui sont abordées au DELF B1 et B2 pour la troisième partie de l'épreuve de production orale : donner son point de vue.

Thématiques abordées dans le **DELF B1**, production orale, expression d'un point de vue :

Le télétravail	Location de vêtements	Le recyclage
Les petits boulot d'été	Internet et les choix culturels	Habiter à la campagne
S'engager dans l'humanitaire	L'écologie dans la famille	L'enseignement à distance
Le stress aux examens	L'argent de poche	Robotisation du travail
Les Français et la cuisine	Métiers genrés	La maison idéale
L'alimentation au travail	Les cartes postales	Vivre sans télé
L'alimentation et le sucre	Le sport au travail	Le courrier électronique

Thématiques abordées dans le **DELF B2**, production orale, expression d'un point de vue :

Inégalités des salaires	Le tourisme et l'entretien du patrimoine	Une nouvelle manière de regarder la télé
Louer un ami	Droit à l'oubli	L'école à deux ans
Prendre du temps pour soi	Le tri sélectif	L'absence au travail
Le bonheur	Coach de vie	Le surplus d'informations
Se déconnecter des réseaux sociaux	Transparence des menus au restaurant	Zéro papier
Le travail et le bonheur	L'école et les parents	Rôle de l'école ou de l'université

Comme nous pouvons le voir, les thèmes abordés traitent de problèmes de société : écologie, réseaux sociaux, les métiers genrés, inégalités... et d'autres de la vie sociale : le travail, l'école, l'université et parfois même de philosophie : le bonheur ou le temps pour soi. Les thèmes de cultures savantes (sciences, littérature...) ne sont pas abordés ici alors qu'il s'agit de thèmes plus universellement connus. Les thématiques et problématiques sociales ne sont pas forcément les mêmes partout dans le monde et le rapport entretenu avec ces thématiques varie entre les individus. La conscience écologique, ou encore la parité homme-femme par exemple, sont perçus différemment d'une culture à l'autre ou d'un pays à l'autre. À cela s'ajoute le fait que les Japonais n'étant pas habitués à s'exprimer sur des sujets de société et à donner leur propre avis, auront « tendance à donner des opinions conventionnelles transmises par les médias et la moins polémique possible ». Azra (2019 : 58) et les candidats continueront de relayer des informations et arguments entendus à la télé et considérés comme acquis et irréfutables.

Nous pouvons facilement imaginer qu'en fonction de la maturité sociale et même de l'âge du candidat que certaines thématiques seront plus familières, plus ou moins éloignées de la réalité sociale du candidat, ou correspondant à l'expérience personnelle du candidat. Comme les examinateurs ne peuvent attribuer les sujets en fonction de l'âge du candidat, même si ce dernier a le choix entre deux sujets, on peut facilement imaginer la difficulté d'un candidat étudiant à l'université, ayant peu d'expériences interpersonnelles, professionnelles ou touristiques et s'intéressant vaguement à l'actualité, à exposer ses idées sur un sujet qu'il connaît mal. Finalement, ce ne sont

plus des compétences langagières qui sont évaluées mais des compétences à trouver des idées pour meubler un certain temps de parole. Anquetil M. (2010) précise : « Les candidats interrogés après la passation réfèrent que leur unique préoccupation à ce moment est « qu'est-ce que je vais bien pouvoir dire ? ». Il n'y a donc pas de leur part focalisation de l'attention sur la langue mais bien sur le thème ». Rivière V. (2019) note que « le souci de produire et d'enchaîner se trouve donc parfois en porte-à-faux avec la vraisemblance et la cohérence sémantique et interdiscursive de l'échange ». Il apparaît clairement que le choix des thèmes de discussion est capital et qu'en fonction des sessions, les candidats peuvent être plus ou moins désavantagés par des sujets éloignés de leur réalité quotidienne ou culturelle.

Nous venons de voir qu'il existe de nombreux écarts entre les thèmes abordés, les compétences évaluées dans le DELF et le contexte culturel japonais. Les différences culturelles présentes dans le monde entier semblent être gommées afin de préserver l'universalité de l'examen. La maturité sociale de l'apprenant apparaît aussi comme un élément important la réussite au DELF.

Nous allons voir à présent que différents aspects culturels peuvent aussi être sources de difficultés.

6. Difficultés de la production écrite : l'influence de la culture épistolaire japonaise ?

La langue influence la culture, la culture influençant la langue. Il existe une relation d'interdépendance entre langue et culture (Mangiante, 2015).

Il n'est pas rare d'entendre les enseignants de FLE non japonais dire des productions écrites de leurs apprenants qu'elles ne sont pas logiques, mal construites, hors-sujet et que l'argumentation tourne « en rond » ou encore que les apprenants ne sachent pas faire la différence entre un fait et un exemple et que la conclusion ne soit que la répétition du développement.

À la lecture de plusieurs articles, notamment ceux de Yumi Takagi, nous avons pu trouver quelques éléments de réponses à cette façon « décontenancée » d'écrire des apprenants Japonais. Nous avons aussi pu réaliser que notre ethnocentrisme culturel plaçait la façon de rédiger « *à la française* » comme une règle internationale maniable et accessible à tous les individus. Nous pensions tout simplement que la logique humaine était identique dans toutes les cultures. De plus, que ce soit à l'université en France durant nos études de langues japonaises ou bien en discutant avec des Japonais, nous n'avions jamais pris connaissance de l'existence et de l'importance du genre littéraire enseigné à l'école japonaise.

Yumi Takakagi (2006) explique clairement dans son article que l'origine du problème (qui en est un aux yeux des Français) vient de la culture et de l'éducation littéraire japonaise. Les apprenants n'ayant pas conscience des différences culturelles épistolières entre nos deux pays, transfèreraient une méthode d'écriture japonaise sur leur production en langue française. D'après l'article de Yumi Takakagi, nous résumons cette culture épistolaire sous forme de tableau afin d'en faciliter la lecture :

Caractéristiques	Remarques
Les normes épistolaires sont influencées par un style de poème d'origine chinoise appelé « <i>Kishōtenketsu</i> » Ce style daterait du 13 ^e siècle	Ki : exposition du sujet/ Planter le décor Shō : développement par rapport au Ki Ten : effet de changement, de surprise Ketsu : réconciliation des Ki-shō-ten
On n'aborde pas directement l'objet de la lettre dans l'introduction	C'est une marque d'impolitesse
Dans une lettre, on s'excuse et on donne de ses nouvelles	L'interaction avec le lecteur est importante
Les salutations finales sont courtes	Cela peut donner un effet brutal dans une production écrite en française
Les consignes d'écriture sont moins dirigées, moins précises	Par rapport à la langue française, à l'écrit, les Japonais ont plus de liberté.
On laisse place à la subjectivité et à l'imagination du lecteur	Si les phrases ne sont pas forcément bien reliées entre elles, c'est pour laisser suggérer autre chose

	au lecteur
L'expérience personnelle est importante	L'utilisation du « je » est valorisée
La répétition n'est pas problématique	Au contraire, on pourrait même dire que la redondance est un effet de style

En plus de ces spécificités, nous avons pu observer, que ce soit auprès d'un public d'apprenants lycéens ou d'un public adulte, qu'avant de procéder à l'écriture ils n'effectuaient pas de brouillon. Ils utilisent des stylos à encre effaçable ou des critériums et ils effaceront si nécessaire les éventuelles erreurs d'orthographe mais ne reviendront pas sur l'enchaînement des idées. L'erreur étant mal tolérée, ils ont tendance à la faire disparaître via des ratures extravagantes. D'ailleurs, nous conseillons aux professeurs de FLE d'expliquer rapidement à leurs apprenants que pour des raisons d'esthétisme, barrer une erreur d'un trait unique horizontal suffit amplement.

7. Exemple de production d'une apprenante et analyse

Voyons à présent un exemple de production d'une apprenante qui a participé à un stage de préparation au DELF B1. Nous avons changé les noms propres et conservé la mise en page et la ponctuation originale.

Consignes de la production écrite : À votre avis, quels ont été les changements importants des vingt dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été négatifs ou ceux qui ont été positifs selon vous ? Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet. (160-180 mots)

Production de l'apprenante :

« Les changements les plus importants de ces vingt dernières années dans mon pays »

Ce sont des naissances et développement des réseaux sociaux par exemple. Twitter, Instagram et Facebook.

Ceux qui ont été positifs

Selon moi, les réseaux sociaux sont les choses qui m'ont apporté les quelques personnes importantes pour moi. Par exemple, j'ai rencontré K.I qui a fait ses études (la physique) à l'université de T. et de plus fait de la composition et de la direction sur Twitter quand j'avais 10 ans. Nos relations continuent jusqu'à présent, maintenant je joue son pièce. Je lis le « la théorie de la musique de Jacques Casterede avec lui et j'apprends les mathématiques, la physique, et l'histoire de la musique.

Ceux qui ont été négatifs

Sur les réseaux sociaux, je suis submergée d'informations qui sont émis par mes amis. Quand mes amis déplient ses activités, j'ai des moments de dépression. Et j'ai perdu beaucoup de temps à cause de Twitter. Il s'en suit que je s'épuise psychologiquement parce que je ne peux pas écouter mes musiques préférées ».

Un enseignant de culture francophone en lisant cette production écrite se dirait sans doute que c'est du hors sujet. Mais pour la structure japonaise, elle correspond en grande partie au modèle d'écriture japonais. L'apprenante est partie du sujet principal : les changements dans son pays. Elle « plante » le décor : les réseaux sociaux. Elle développe ensuite les effets positifs et négatifs que cela a engendré dans sa vie : la rencontre avec I.K et l'épuisement psychologique. Pour l'apprenante, l'épuisement psychologique semble être la conclusion de son essai. Il est aussi possible qu'elle ait arrêté sa production car elle était arrivée à la fin de la page ou bien parce qu'elle avait atteint le nombre de mots demandés.

Nous avons souvent remarqué que, pour les apprenants japonais, atteindre le nombre de mots demandés dans la consigne était une des principales finalités de la tâche. D'après nos observations, quand les apprenants s'aperçoivent qu'ils n'ont pas atteint le nombre suffisant de mots à la fin de leur production, ils n'hésitent pas à rajouter des phrases supplémentaires après leur conclusion, ce qui engendre en général, une incohérence totale de la production puisqu'on a l'impression qu'ils repartent sur un développement.

Il est intéressant de remarquer qu'à l'intérieur même du premier paragraphe de la production de l'étudiante, on peut déceler le modèle Kishōtenketsu :

-Selon moi, les réseaux sociaux sont les choses qui m'ont apporté les quelques personnes importantes pour moi. : elle plante le décor

- Par exemple, j'ai rencontré K.I qui a fait ses études (la physique) à l'université de T. et de plus fait de la composition et de la direction sur Twitter quand j'avais 10 ans. : Elle développe par rapport à la phrase précédente.

Nos relations continuent jusqu'à présent, maintenant je joue son pièce. : Il n'y a pas vraiment d'effet de surprise mais cette phrase casse la continuité dans le temps par rapport à la phrase précédente.

Je lis le « la théorie de la musique de Jacques Casterede avec lui et j'apprends les mathématiques, la physique, et l'histoire de la musique : Elle relie les deux parties précédentes : la physique et la musique.

La digression entre le sujet d'origine et le résultat final peut être surprenant pour un francophone qui trouvera cette production purement égocentrique. Le sujet de départ traitait des changements de son pays, mais finalement, l'apprenante n'a traité que de son expérience personnelle. Ce genre de digression est habituelle dans les productions écrites et même orales parmi les apprenants japonais. Ils partent souvent d'exemples personnels pour présenter leurs idées et n'exposent pas de faits généraux. Par exemple, lors d'une production orale (DELF B2) dont le sujet portait sur l'inégalité de la répartition des tâches domestiques hommes-femmes à la maison, une candidate avait débuté son argumentation par « *Je suis d'accord avec ce texte car mon père est comme ça. Il ne fait rien à la maison* ».

Comme nous venons de le voir, la culture épistolaire japonaise a une grande influence sur les productions écrites des apprenants. Certaines productions pouvant être déroutantes pour des lecteurs français ne le seront sans doute pas pour des lecteurs japonais plus tolérants à une certaine prise de liberté. L'enseignant devra donc fournir des modèles précis aux apprenants afin qu'ils puissent s'en inspirer.

8. La culture « émotionnelle » et communicative japonaise

Il existe certaines habitudes culturelles relevant de l'anthropologie qui méritent d'être citées puisqu'elles exercent une influence sur le mode de pensée et donc sur l'expression orale des apprenants. Dans cette partie, nous allons nous pencher sur la *convergence émotionnelle*, un comportement langagier basé sur l'implicite qui peut parfois déconcerter les locuteurs francophones.

Tomoko Higashi (1992 : 16) nous indique que le mode communicationnel des Japonais est basé sur la *convergence émotionnelle* qui renforce un sentiment d'unité pour les membres d'un groupe. Cette convergence indique tout d'abord à ne pas montrer de désaccord et d'éviter tout échange conflictuel avec l'interlocuteur. On ne marquera pas clairement sa désapprobation et un refus sera implicite. On utilisera des expressions « coussins » telles que « Je vais y réfléchir », « C'est un peu difficile pour moi », « Je ne sais pas si c'est possible ». Ainsi, une argumentation « à la française » dans laquelle on doit clairement donner son opinion est un exercice périlleux pour l'apprenant japonais. Higashi T. (1992) ajoute que « la négociation est fondée sur l'attention favorable portée à l'autre, grâce au souci de convergence émotionnelle ». Le manque de signe explicite peut déstabiliser les francophones car un apprenant peut répondre « oui » tout en changeant de façon abrupte à la fin de la conversation en disant finalement « non ». Nous pourrions comparer ce mode de communication au type de raisonnement concessif qui consiste à admettre la validité d'une partie des arguments ou des idées de l'interlocuteur. Mais elles ne seront peut-être pas forcément réfutées par la suite.

Vannieuwenhuyse (2001 : 38) nous en apprend un peu plus sur l'arrière-plan culturel et langagier des apprenants japonais. Pour ces derniers, une réponse courte et parfaite sera mieux valorisée qu'une réponse longue pleine d'erreurs. De plus, la conversation japonaise se base plutôt sur des questions ciblées et des réponses courtes. Il est impoli d'ajouter soi-même des informations supplémentaires. L'auteur conseille donc aux professeurs d'enseigner le plus rapidement possible ces différences culturelles aux apprenants japonais car certains n'ayant aucun contact avec la culture ou des interlocuteurs francophones pourraient avoir du mal à conscientiser cette

méthode de communication. La culture communicative a donc une forte influence sur la langue source mais aussi langue cible, puisque si l'apprenant n'est pas sensibilisé à ces différences, il procédera à un transfert malvenu pouvant entraîner des malentendus entre les interlocuteurs.

9. Difficultés rencontrées lors de l'épreuve de production écrite : aspects socio-culturel et linguistique, cohérence et cohésion

L'épreuve de production écrite pour le niveau B1 dure 45 minutes et pour le niveau B2, 1 heure. Le format de l'épreuve est souvent identique : pour le niveau B1, il s'agit de répondre à une question posée par une personne inconnue sur un forum ou à un e-mail d'un ami ou d'un collègue. Il faut en général donner des conseils et parler de son expérience personnelle. Si la plupart du temps les candidats rencontrent des problèmes liés à l'orthographe, à la morphosyntaxe ou à l'enchaînement des idées, les thèmes abordés sont accessibles et reflètent une interaction épistolaire naturelle. Mais là encore, comme le souligne Vigner (2012) : « Il ne suffit pas pour bien écrire, d'écrire des phrases correctes. Celles-ci doivent prendre place dans un cadre discursif et textuel conforme aux usages rhétoriques propres à une langue et à une structure. On n'écrit pas dans tous les pays du monde de la même manière, même lorsque cet écris répond à des visées fonctionnelles communes ». Il est donc important que les apprenants de français puissent s'approprier les normes rhétoriques et discursives, les conventions d'écriture propres à la langue française. On notera par exemple qu'en français, on finit toujours une correspondance en souhaitant quelque chose de positive à l'interlocuteur : une bonne journée, un bon week-end... Aussi il est important qu'ils puissent imiter, transposer et soient souvent en contact avec des modèles d'écriture.

Au niveau B2, l'exercice est plus ardu. Dans deux des sujets, le candidat est censé faire partie d'une association d'habitants de quartier, ou bien il est employé dans une entreprise. Il est considéré comme un « acteur social ». Il doit contester sous forme de lettre argumentative une décision prise à tort par la mairie ou par son employeur. Une apprenante de français qui avait répondu à notre sondage sur son expérience du DELF B2, nous avait fait la remarque suivante concernant cette épreuve : « Pour moi, écrire

une lettre pour exprimer mon mécontentement est très difficile. Pour deux raisons principales : tout d'abord parce qu'en tant que japonaise, j'ai rarement l'occasion de me plaindre de ce genre de sujet, et ensuite parce que je rencontre rarement ce genre de lettre dans la vie de tous les jours ». Il est vrai qu'avoir accès à de telles correspondances est plutôt rare, à moins de travailler à la mairie en France ou de faire partie du syndic de son immeuble. De plus, dans les livres de préparation au DELF B2, il n'y a en général qu'une lettre modèle sur laquelle l'apprenant pourra s'appuyer. Il faut se tourner vers les ouvrages de préparation au DELF B2 JUNIOR pour avoir accès en détail à des modèles types de lettres. À cela s'ajoute un autre aspect culturo-social : au Japon, le mécontentement reste silencieux, personne ne se plaindra directement à la mairie d'un problème d'urbanisme et encore ne remettra en question la décision prise par un chef sur son lieu de travail.

Vigner G. (2012) remarque que dans l'ordinaire de la vie du locuteur natif, le texte élaboré est rarement écrit sans aide ni appui. On peut utiliser des dictionnaires, réutiliser des formules (...) faire relire son texte par un proche, tant la tâche est perçue comme complexe. La preuve se retrouve dans l'existence de guides de correspondance ou de guides spécialisés tels que l'écriture d'une lettre de motivation à destination des locuteurs natifs par exemple. Si pour ces derniers, l'écriture d'une lettre de contestation est un exercice périlleux, on peut incontestablement imaginer la difficulté dont une apprenante nous avait fait part : « Je dois à la fois me concentrer sur l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, les conjugaisons, le féminin, le masculin, mes idées, l'organisation, l'enchaînement... Il y a tellement de choses à prendre en compte que je n'arrive pas à écrire ». Il est d'ailleurs commun lors de nos corrections de deviner que certains candidats ont préféré apprendre une lettre type par cœur qu'ils s'efforcent de faire correspondre au sujet donné le jour J ou bien de voir des lettres inachevées par manque de temps.

À toutes ces difficultés s'ajoutent aussi celle de la compétence discursive, notamment de la différence culturelle, qui réside entre l'art discursif français et japonais. Nous avons traité précédemment le genre littéraire japonais « *Kishōtenketsu* » composé de quatre parties : 1) exposition du décor, 2) développement par rapport au décor 3) changement 4) réconciliation entre les deux

thèmes précédents, et accordant une place importante à l'expression des sentiments et de l'*ego*. Observons la production d'une candidate passant le niveau B2. La consigne portait sur le fait que la mairie avait décidé de détruire un parc pour y construire un parking, il fallait expliquer pourquoi le parc était important pour les citoyens, convaincre la mairie de changer d'avis et faire d'autres propositions. Voici la retranscription de la production écrite niveau B2 d'une candidate japonaise :

« Chère ma marie, je m'appelle Yoko O., je suis un habitant dans cette ville en pleine de vendue. Mon fille, elle s'appelle K. est lycéenne dans cette ville. Elle préfère à cette ville, donc elle a choisi d'aller au lycée très calme. Elle est en train d'apprendre sur la nature. Comme elle habite à cette ville, elle ne manque jamais l'object pour rechercher des insectes, des fleures et la pollution aussi. (...) (*long passage sur les passe-temps préférés de sa fille*) Pour les habitants, ce parc est agréable, paisible et confortable. Ils jouent avec leur enfants et ils s'assoient sur des bancs en lisant des livres tranquillement.

Moi, je suis peintre, donc j'adore la peinture de cette atmosphère. Au printemps, des fleures des amandiers freulissent et des oiseaus chantent. En automne...(...), en hiver il neige...Tout est blanc ! On doit garder cette nature dans l'avenire. Si vous décide de casser ce parc beaucoup d'habitants vous donnent leur avis opposé. Encore une fois, trouvez l'autre solution s'il vous plaît ! Cordialement Y.O »

En lisant cette production, on peut tout de suite imaginer le décor que la candidate a créé à l'aide des poèmes traditionnels japonais faisant l'éloge de la nature. Elle en appelle à la sensibilité du destinataire pour qu'il revoie lui-même sa décision et c'est à lui de trouver une autre solution. L'acte de convaincre est sous-entendu et serait même considéré comme agressif s'il était énoncé directement. Et en effet, le travail des élus politiques consiste aussi à trouver des solutions aux problèmes. La candidate respecte les normes épistolaires japonaises en finissant brutalement sa lettre.

Comme nous venons de le voir, le manque de cohérence et de cohésion dans les productions écrites des candidats ayant pour langue première le japonais et ayant reçu une éducation japonaise prendrait racine dans leur culture éducative et communicative. Il ne suffit pas d'intégrer dans sa production des connecteurs logiques en début de

phrase pour que cela suffise à donner du sens à un texte. Du point de vue japonais, certaines productions sont cohérentes mais d'après les règles épistolaires françaises, elles ne le sont pas. Takagi (2006) explique que les Japonais ignorent ce que les Français appellent « un plan ». Ils pensent aussi que l'auteur doit donner naissance à une forme et une idée originale, ce qui peut donner un résultat désastreux en français.

Comment alors prendre en compte la culture éducative de l'apprenant et ne pas la dévaloriser par la notation ?

Beacco (2008) cite l'anthropologue Duranti (2004) : « Tout contexte sociétal a créé une ou des cultures du langage qui présentent de multiples aspects relevant de l'anthropologie linguistique ». Chaque société aurait sa propre tradition de discours qu'elle supposerait naturelle. Ainsi, les apprenants de langue étrangère utiliseraient le mécanisme de transfert à partir des normes d'écriture enseignées et acquises en langue source. Si les apprenants n'ont pas accès à une certaine méthodologie d'analyse du discours, ni à de nombreux exemples qu'ils pourraient comparer, il semble fort difficile pour ces derniers de prendre conscience des différences et difficultés qui existent dans cette activité complexe et procédurale qu'est la production écrite.

Une autre difficulté réside dans l'utilisation des connecteurs logiques, à l'oral ou à l'écrit pour les apprenants japonais. Ceux-ci sont en général limités à « et », « mais » et « donc », certains arrivant néanmoins à utiliser plus ou moins le fameux trio « tout d'abord, ensuite, enfin ». À l'écrit s'ajoute souvent le problème de la ponctuation. L'influence de l'anglais engendre la présence d'une majuscule au pronom « Je » même au milieu de la phrase. Le transfert de l'oral à l'écrit entraîne souvent une utilisation redondante de « parce que » en début de phrase. C'est pour cela que l'on trouve souvent des phrases telles que : « Ma saison préférée, c'est l'été. Parce qu'il y a mon anniversaire ». Les apprenants japonais n'ont pas conscience de cette « erreur » si on peut la nommer ainsi car ils la font aussi en anglais et rares sont les professeurs qui la corrigent ou l'expliquent. Néanmoins, en sensibilisant l'apprenant à cette « cassure de rythme » acceptable en japonais mais peu naturelle aux yeux d'un natif, il est possible d'y remédier. Simplement, l'apprenant n'a pas conscience de ces différences culturelles. D'ailleurs, cette écriture sans connecteurs logiques que Sourisseau (2001 :

202) nomme « hachée » perturbe la compréhension du texte pour un locuteur natif. Elle souligne que « dans la langue japonaise, la seule juxtaposition de deux propositions suffit à faire saisir la relation entre elles. Les étudiants n'ont donc pas l'habitude de recourir à ces liens logiques ». Nous ajouterons aussi qu'en japonais, la répétition n'est pas une erreur de style. Il est courant de retrouver de nombreuses redondances dans les productions écrites, par manque d'entraînement mais aussi par manque de vocabulaire.

Pour d'autres productions, le problème est le « hors-sujet » selon les critères de la compétence discursive française, ou bien encore le manque d'expérience, de connaissances ou tout simplement le manque d'intérêt des apprenants pour un sujet donné. Un candidat a très sincèrement écrit sur sa copie dont le sujet portait sur les avantages et inconvénients de travailler à l'étranger : « Je n'ai jamais eu cette expérience, alors je ne peux pas répondre, désolé ».

Nous avons remarqué que plus le sujet était éloigné « socialement » de l'apprenant, c'est-à-dire du contexte universitaire ou du contexte japonais, plus le manque de cohésion était important. Les apprenants essayant d'effectuer un remplissage de copie le plus rapidement possible.

Il ne faut pas oublier que le développement d'internet et des méthodes de communication via messagerie et mails ont multiplié les possibilités d'échanger par écrit. Que ce soit en France ou au Japon, on téléphone de moins en moins, on écrit de plus en plus. Il est donc important de ne plus reléguer l'écrit à un simple accessoire de l'oral et de consacrer plus de temps de classe à l'enseignement de la cohérence et de la cohésion « *à la française* ». Néanmoins, une autre difficulté réside aussi dans le fait que les apprenants et les professeurs de FLE ont peu accès à des modèles de lettres et peu de méthodes de FLE en proposent.

10. L'absence de modèle dans les manuels de FLE

Nous avons rencontré des difficultés à trouver des modèles de lettre pour la production écrite du DELF. De nombreuses méthodes de FLE, même celles qui proposent des outils pour préparer cet examen ne présentent pas de modèles nets et

précis. Il faudra se tourner vers les versions « DELF Junior » qui présentent des lettres entières. Certaines méthodes de FLE notamment EDITO B1 (éditions DIDIER, 2018) proposent uniquement des tableaux avec des morceaux de phrases qui se présentent comme celui-ci :

Pour écrire un mail de réclamation	
Commencer un mail formel : *(Bonjour), Madame/Monsieur, * Depuis quelques mois, j'ai constaté que... *Pourtant rien n'a été fait	Terminer le mail *Cordialement/Bien à vous
Demander *Nous réclamons / demandons que...	

Or, c'est aussi la composition d'une phrase entière qui pose problème aux apprenants. Comment, sans exemples concrets et complets pourraient-ils s'approprier les codes d'écriture ? Cette méthode ne propose aucun modèle de différents genres de texte à l'apprenant. Les documents authentiques proposés en compréhension écrite ne peuvent pas non plus servir de modèles car le niveau du locuteur natif est difficilement atteignable et ils ne contiennent pas d'exemple des compétences discursives ou socioculturelles à acquérir.

En ce qui concerne la méthode EDITO B2 (éditions DIDIER 2018), les concepteurs de cette méthode semblent avoir orienté le contenu pédagogique vers la colère et la contestation *à la française*. Dans la plupart des tâches écrites à réaliser, il sera question d'exprimer son mécontentement, sa colère ou de se plaindre. Heureusement, quelques thèmes plus « joyeux » sont tout de même présents : amour, écologie, histoire, voyage, cuisine, cinéma...

Parmi les 41 activités de production écrite proposées dans ce manuel, 9 sont estampillées « DELF » :

- Écrire un compte rendu de réunion
- Exprimer son désaccord dans une lettre de plainte

- Écrire une lettre de réclamation
- Réagir dans une lettre à un article
- Exprimer son point de vue sur les nouvelles technologies et la médecine
- Écrire un article sur les risques du réchauffement climatique
- Rédiger une lettre de plainte
- Écrire au courrier des lecteurs à propos des réseaux sociaux
- Exprimer sa colère dans une lettre à un journal local

Tout comme dans le niveau B1, aucun modèle de lettre ou de texte ou même de correction ne sont proposés, laissant le scripteur livré à lui-même. Aussi, il faudra absolument que l'enseignant fournisse un stock de documents authentiques ou semi-authentiques permettant aux apprenants d'accéder à un modèle et de voir ainsi ce qui est attendu en matière d'objectif final de production. L'apprenant n'a évidemment pas à atteindre un niveau de perfection, le scripteur natif n'y arrivant pas lui-même, néanmoins guider l'apprenant et lui fournir des modèles pourra au moins l'aider à développer ses compétences socioculturelles, les codes variant d'une culture à l'autre.

Berdal-Masuy F. et Briet G. (2007 : 4) nous rappellent que « la logique argumentative dans un type de texte très culturellement marqué : s'il existe des différences de progression argumentative selon les lieux de la Francophonie (l'article scientifique en français au Québec, en France et en Belgique), le raisonnement diffère encore plus lorsque le rédacteur est d'origine latine ou asiatique ». Ces aspects socioculturels ne sont pas du tout abordés dans les deux manuels que nous avons traités dans cette partie. Aussi pour combler le manque de matériels didactiques de ces deux manuels, l'enseignant devra avoir recours soit à d'autres ouvrages spécialisés du type « l'écriture en FLE », soit créer lui-même son matériel pédagogique adapté au niveau, besoins et objectifs de ses apprenants¹.

¹ Voir aussi Azra (2019).

Il s'avère d'ailleurs, que ces difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants japonais se retrouvent transposés aussi directement ou indirectement dans l'épreuve de production orale.

11. Difficultés rencontrées lors des épreuves de production orale

11.1 *Le cas de la production orale niveau B1, exercice en interaction*

Courtillon J. (2003 : 97) explique dans son ouvrage qu'il est intéressant de considérer deux types de compétences : « savoir communiquer » et « savoir exposer et argumenter ». Elle ajoute que la première compétence intéresse tous les apprenants. La seconde n'intéresse que ceux qui s'engagent dans un cursus universitaire. Comme nous l'avons vu précédemment, tous les candidats au DELF n'ont pas forcément l'intention d'aller étudier en France, et en plus, argumenter à l'oral ne permet pas forcément de développer les compétences communicatives et discursives universitaires.

Pour le DELF B1, les difficultés résident dans le deuxième et troisième exercice de l'épreuve individuelle : l'exercice en interaction et l'expression d'un point de vue. Dans les consignes, nous pouvons trouver une liste d'actes communicatifs à réaliser au cours de l'interaction avec l'examinateur :

Consignes issues d'épreuves officielles ou disponibles sur le site de France Education	« Vous essayez de le convaincre des avantages de ce système ».
« Vous n'êtes pas d'accord, vous insistez pour vous faire rembourser ».	« Vous essayez de le faire changer d'avis ».
« Vous tentez de comprendre les raisons de ce refus et de le convaincre d'accepter votre proposition ».	« Vous êtes fermement opposé à cette idée. Chacun défend son point de vue ».

Ayant connaissance des particularités de la culture langagière et communicative japonaise, il est aisément de deviner que des actes de communication tels que « convaincre », « insister », « défendre son point de vue », ne sont pas des actes

naturels pour les Japonais et dans notre expérience nous pouvons affirmer qu'il arrive souvent que la négociation ne soit pas claire, qu'elle tourne en rond ou encore que le candidat accepte ou ne réfute pas les propositions de l'examinateur de peur d'être mal noté. Beaucoup de candidats japonais n'osent pas affirmer leur position afin de respecter la convergence émotionnelle avec l'examinateur qui, de surcroît représente le modèle tout puissant de l'excellence de la compétence langagière et communicative.

11.2. Le cas de l'exercice « expression d'un point de vue » niveaux B1 et B2

En ce qui concerne l'épreuve « expression d'un point de vue » des niveaux B1 et B2, la difficulté réside dans l'exercice en lui-même : émettre son point de vue. Il ne sera pas surprenant de retrouver pendant l'exposé du candidat un raisonnement « surprenant », un hors-sujet, une reprise des idées exposées dans l'article proposé sans en exposer clairement son point de vue : la rhétorique japonaise étant différente de la rhétorique française. À cela, s'ajoute le fait que le candidat doit commencer son exposé par un monologue, et ne connaissant pas la position de l'examinateur, ne peut utiliser la *convergence émotionnelle* et peut donc difficilement prendre position par rapport au sujet. Sourisseau (2003 : 98) explique qu'« il est extrêmement difficile pour l'étudiant japonais de donner son avis, puisqu'il est plus important de répondre à l'attente d'autrui que de s'exprimer lui-même » et qu'« il préfère rester silencieux, au lieu d'oser exprimer un avis contraire ».

Alors que les consignes officielles nous indiquent un temps d'exposé entre cinq et sept minutes, il arrive le plus souvent que le candidat ait fini en une ou deux minutes ou bien qu'il fasse une lecture de l'article, ce qui pose problème dans l'évaluation : l'examinateur n'ayant pas assez de matières pour évaluer essaiera tant bien que mal de poser des questions au candidat afin de l'encourager à parler et à créer de la matière pour meubler le temps imparti. Lors de notre enquête, un sondé nous a fait la remarque suivante : « Pourquoi les examinateurs ont toujours l'air en colère ? » En effet, contrairement aux Japonais, les examinateurs n'ont pas à jouer sur la convergence émotionnelle et bien qu'ils doivent rester bienveillants, ils doivent se mettre en situation d'écoute et se concentrer afin de potentiellement capter le point de vue du

candidat, de réussir à comprendre sa position, mais aussi de réorganiser dans sa tête les idées afin de les adapter à son mode de raisonnement culturel ce qui demande un effort cognitif important. Cela peut aussi déstabiliser le candidat qui pourrait mal interpréter les expressions faciales de l'examinateur et pourra ainsi engendrer des blocages dans le développement de l'exposé : « Il n'a pas l'air d'accord avec ce que je dis alors je vais changer de stratégie et d'avis ». Au niveau B2, en plus de la défense d'un point de vue argumenté, c'est l'exercice en interaction, qui se personnalise en un débat qui pose des difficultés d'ordre socioculturelles puisque la confrontation de points de vue n'est pas une activité qui va de soi au Japon.

Anquetil (2010), d'après ses observations, pointe du doigt le fait que la situation et le contexte de communication ne sont pas naturels pour les épreuves de production orales du DELF B1 et plus. Elle ajoute : « On ne parle pas pendant 10 minutes pour ne rien dire » et que le format du monologue n'est pas conforme aux normes conversationnelles en vigueur, surtout sans documentation préalable. Sans « enjeu interpersonnel », on ne retrouve pas la « co-construction » qui a lieu normalement lors d'une rencontre, mais plutôt d'une exhibition de la compétence du candidat par une mise en mots. Elle met aussi en exergue le fait qu'il s'agit d'une sorte d'écrit oralisé.

Nous venons de voir dans cette partie les différentes difficultés rencontrées par les apprenants japonais pour construire un argumentaire correspondant aux normes françaises de rhétorique et nous avons mis en avant l'aspect peu naturel des épreuves de productions orales. Nous souhaitons à présent aborder la problématique de la charge culturelle des mots contenus dans les consignes du DELF, autre obstacle à la réussite des épreuves orales aussi bien pour l'apprenant que pour l'examinateur.

12. Les consignes : une difficulté supplémentaire pour les candidats et les examinateurs

Cette partie est basée sur notre propre expérience en tant qu'examinatrice de DELF.

L'épreuve de production orale du niveau B1 se révèle à nos yeux plus compliquée,

risquée et déséquilibrée que celle du niveau B2. En effet, l'épreuve contient trois parties : l'entretien dirigé, l'exercice en interaction et l'expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur. Le candidat dispose de dix minutes de préparation pour la troisième partie, les deux premières parties étant improvisées. C'est surtout la deuxième partie de l'épreuve, l'exercice en interaction qui pose le plus de questions et de problèmes aussi bien du point de vue du candidat que de l'examinateur en raison de ses consignes parfois peu claires ou ne permettant pas un échange égalitaire entre les deux protagonistes.

Au-delà des situations qui demandent des connaissances culturelles, il y a aussi les situations invraisemblables dans lesquelles il va falloir faire preuve d'imagination pour les deux locuteurs.

Nous vous proposons d'analyser quelques consignes de l'exercice en interaction niveau B1 :

« Vous passez une année en France. Vous avez l'habitude d'emporter au travail un déjeuner que vous avez préparé à la maison. Vous proposez à un collègue de préparer le déjeuner à tour de rôle et de le partager tous les midis plutôt que d'aller au restaurant ou à la cafétéria ».

Ici, la consigne porte à confusion. Tout d'abord, il est écrit qu'on a l'habitude d'apporter à son travail son déjeuner préparé à la maison, comme au Japon d'ailleurs. Ce qui sous-entend qu'on ne va ni au restaurant ni à la cafétéria. Mais, tout à coup, on doit proposer à un collègue de partager la tâche de la préparation du repas un jour sur deux pour éviter d'aller au restaurant ou à la cafétéria. Quel restaurant, quelle cafétéria, puisqu'à la base on apporte notre déjeuner ? La situation est incongrue et peu réaliste, on n'imagine personne, même en France, proposer ce genre d'injonction à un(e) collègue. Nous estimons qu'entre natifs, cette réalisation est peu plausible, mais dans le cas d'un(e) employé(e) japonais(e) qui travaillerait en France, on n'imagine encore moins cette situation car dans la culture japonaise, ne pas embêter autrui est une des règles de vie en société.

Nous avons aussi rencontré des difficultés avec cette consigne :

« Vous venez d'arriver à Paris pour la première fois. Vous prenez un taxi pour aller

à votre hôtel et vous demandez au chauffeur de faire un petit circuit touristique. Après 30 minutes, vous n'avez vu aucun monument mais vous vous rendez compte que le taxi va coûter cher. Une discussion commence ».

Ici, le problème réside dans une consigne peu claire. L'acte de langage évalué est la discussion. Terme très vague même si discuter est une compétence nécessaire à un échange langagier. On imagine peu un touriste fraîchement débarqué à Paris demander ce genre de course à un taxi. Lorsque nous avons fait passer l'épreuve de production orale, les candidats et moi-même, nous sommes vite retrouvés à court de répliques malgré notre objectif d'examinatrice de vouloir faire produire le candidat au maximum afin de l'évaluer.

Rivière V. (2019), à partir d'observations d'épreuves de production orale de DELF B1 note que « l'enjeu de faire produire le candidat amène l'évaluateur à prolonger la négociation là où dans la vie réelle, elle aboutirait rapidement. Ce qui amène à des échanges où l'évaluateur "malmène" sur le plan interactionnel le candidat ». La situation d'interaction est donc totalement artificielle voire faussée si l'un des deux locuteurs n'arrive pas à trouver des idées pertinentes pour relancer l'échange.

Une consigne peu naturelle et peu logique peut aussi avoir des répercussions importantes sur la motivation et l'assurance du candidat. Il n'est plus évalué sur ses compétences langagières et communicatives, mais sur ses compétences à trouver des répliques improvisées de dialogues. Cela peut engendrer des blocages et un stress chez les candidats mal préparés. L'examinateur devant rester plutôt en retrait et intervenant peu, se retrouve aussi privé de la métacommunication : expressions du visage, gestes...qui peuvent aussi déstabiliser le candidat. Ce « déficit contextuel » (Anquetil 2012) engendre une distorsion dans ce cadre normatif de l'évaluation dans laquelle l'examinateur se retrouve privé de liberté interactionnelle et « pris dans un étou entre son objectif de productivité et son souci d'enchaîner sur la parole du candidat pour parvenir à une fin acceptable pour chacun ». (Rivière)

À l'issue de cette interaction factice et plutôt pauvre, il sera aussi difficile pour l'examinateur d'évaluer objectivement les compétences du candidat.

Nous venons de voir que de nombreux facteurs sociaux, linguistiques et culturels s'entrecroisent dans l'acquisition et l'évaluation des compétences en langue étrangère et qu'ils peuvent être à l'origine de difficultés pour les apprenants japonais. Nous avons énumérés plusieurs concepts qui entrent en jeu dans l'élaboration d'un acte communicatif : la maturité sociale de l'apprenant, la convergence émotionnelle, les normes conversationnelles et les codes de la rhétorique variant selon les cultures, l'éloignement géographique et social. À cela s'ajoute différentes difficultés qui sont rencontrées à la fois par l'apprenant, mais aussi par l'examineur-correcteur de DELF : le manque de modèles dans les méthodes de FLE, les consignes parfois approximatives des examens, la vision ethnocentrique sur sa propre culture épistolaire et argumentative. Tous ces écarts peuvent avoir une forte influence sur l'évaluation des compétences orales et écrites de l'apprenant qui se voit évaluer dans des situations artificielles peu conformes aux normes conventionnelles de communication.

B / Propositions didactiques pour améliorer la réussite du public japonais au DELF B1 et B2 à partir d'un cas concret

Nous débuterons ce troisième chapitre par une citation de Charaudeau P. (1999) :

« Ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, c'est le discours. Pour le dire autrement, ce ne sont pas les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel ; ce sont les *usages* que les communautés font de ces mots, les manières d'utiliser la langue pour raisonner, pour raconter, pour blaguer, pour ordonner, pour persuader, pour séduire ».

À partir d'un cas concret d'un stage de préparation à la passation du DELF d'apprenants japonais, nous allons énumérer les difficultés concrètes rencontrées par les différents acteurs (institution, enseignants, apprenants...) À travers l'analyse des exercices de productions écrites proposées dans deux manuels de FLE, nous montrerons que le manque de modèles écrits est aussi un obstacle à la réussite des candidats au DELF. Nous proposerons tout au long de ce chapitre des pistes pédagogiques pour aider les apprenants japonais à améliorer leur production orale et

écrite.

1. Le contexte

L'université des Beaux-Arts de Tokyo propose à ses étudiants des stages de préparation au DELF B1/B2 pendant les intercessions de ses propres cours. L'université commande ces stages à l'Institut français de Tokyo. Ils ont lieu sur cinq jours, 3 heures par jour. Avant la crise sanitaire, nous avons eu l'occasion d'effectuer ce stage trois fois en présentiel à l'université puis après et pendant la crise, deux fois à distance via Zoom. Lors des trois premiers stages, nous devions préparer les étudiants au DELF et au TCF puis l'université semble avoir abandonné la préparation au TCF qui n'était plus dans le bon de commande. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans ce mémoire, l'enseignement de la langue étrangère au Japon est toujours orienté vers la finalité de passer un examen.

La participation à ces stages est volontaire. Les apprenants appartiennent à différents départements d'études : instruments de musique, musicologie, art, histoire de l'art, cinéma, danse...ils peuvent aussi bien être étudiants que chercheurs et peuvent avoir tous les âges. Quant au niveau, il n'y a pas de conditions d'admission ni d'évaluation, nous avons donc eu des apprenants de niveau A1 à B2 dans une même classe. Le nombre d'étudiants variant entre 7 et 10 en moyenne. Ils étudient le français pour différentes raisons : souhait d'études en France, affection pour la culture et/ou la langue française, une langue étrangère étant obligatoire pour être admis en doctorat. Certains ont déjà effectué un an ou six mois d'études en France, d'autres jamais. Le principal obstacle pour ces étudiants japonais, c'est que l'enseignement d'une deuxième langue étrangère intervient souvent trop tard dans le cursus scolaire, soit en première ou en deuxième année d'université et ce de façon non intensive. Il est donc très difficile pour les étudiants qui souhaitent effectuer leurs études en France d'atteindre un niveau B2 en six mois ou un an d'apprentissage de la langue.

2. Les difficultés rencontrées

2.1. *Les documents pédagogiques utilisés*

Pendant les premiers stages, nous avons utilisé les documents pédagogiques conçus par d'autres enseignants. Ces documents consistaient en une série d'exercices repris de différentes méthodes « franco-françaises » de préparation aux examens, ou de sites internet officiels proposant des exemples d'épreuves de DELF ou de TCF. Les documents présentés ne contenaient pas d'exercices d'appropriation destinés en particulier au public japonais. En somme, les documents n'étaient pas ou peu adaptés au public cible. Dès le premier cours, nous avons rencontré des problèmes avec la consigne de l'épreuve écrite du TCF qui fait partie des exemples officiels partagés sur Internet :

« Vous venez d'arriver en France, vous êtes à l'aéroport. Votre valise n'est pas arrivée. Au bureau d'accueil, l'employé vous donne une fiche à compléter. Indiquez comment est votre valise et comment vous l'avez perdue. 60 mots minimum, 120 mots maximum ».

À cela, un étudiant nous interpelle en indiquant que la situation n'est pas logique et que si notre valise n'est pas arrivée, ce n'est pas de notre faute alors comment expliquer la façon dont on l'a perdue ? Il n'avait pas tort. Il s'avère que le candidat devra donc redoubler d'ingéniosité non-langagière pour rédiger un texte avec le nombre de mots nécessaires.

Nous remarquons par la suite que pour les simulations d'épreuves de production orale ou écrite les apprenants avaient de grandes difficultés à ordonner leurs idées et à réaliser une production cohérente aux « idéaux discursifs français ». Même les étudiants qui avaient un niveau B1/B2 avaient des difficultés à échanger à l'oral plus de trois minutes avec leur partenaire sur des sujets simples tels que les saisons, le cinéma, leurs goûts musicaux. Dans leur cas, faire appel au lexique nécessaire pour réaliser la tâche était difficile.

L'utilisation des connecteurs logiques étant limitée à « et », « mais » et « donc ». Certains arrivaient néanmoins à utiliser le trio « tout d'abord, ensuite, enfin », mais le contenu des phrases ne convenait pas. Pour d'autres productions, le problème était le

« hors-sujet » selon les critères de la compétence discursive française, ou bien encore le manque d'expérience, de connaissances ou tout simplement le manque d'intérêt des apprenants pour un sujet donné. Nous avons remarqué que plus le sujet était éloigné « socialement » de l'apprenant, c'est-à-dire du contexte universitaire ou du contexte japonais, plus le manque de cohésion était important. Les apprenants essayaient d'effectuer un remplissage de copie le plus rapidement possible, en accord avec le nombre minimum de mots exigé par la consigne.

3. Les changements entrepris dans la méthode d'enseignement

Alors que pendant le premier stage, les documents utilisés étaient issus de méthodes de préparation au DELF et au TCF alternant compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite, nous avons petit à petit changé nos méthodes d'enseignement et les documents proposés pour les adapter aux apprenants.

3.1 La production orale

Les étudiants de français à l'université ont très peu l'occasion de parler en français pendant leurs cours. La priorité est donnée à la grammaire et à la traduction. Certains ont l'habitude de lire des articles dans des revues françaises mais pas de s'exprimer oralement et ils ont rarement été sensibilisés à la phonétique, leur prononciation a rarement été corrigée et de nombreuses erreurs se sont fossilisées. Il faudrait plutôt proposer un stage « d'expression orale et de prononciation » dans un premier temps, en début d'année, plutôt qu'un stage de préparation au DELF.

Au DELF, les thèmes de production orale ont pour sujets des thèmes sociaux d'ordre général d'après une vision franco-ethnocentrique. Certains thèmes ne sont pas évidents à traiter pour les publics du monde entier. De plus, là encore, la notion d'âge est importante. Sans valeur de jugement, certaines personnes ne s'intéressent pas à l'actualité et ne lisent pas les médias d'information. Aussi, sans documentation préalablement préparée par le professeur, il sera probablement difficile pour les apprenants de s'exprimer sur un sujet d'actualité éloigné de leur réalité.

Au moment où a eu lieu un des stages, de nombreux médias parlaient d'une règle silencieusement tolérée et acceptée dans le monde du travail au Japon : l'obligation pour les femmes de porter des chaussures à talon ou l'interdiction de porter des lunettes pour certains métiers alors qu'il n'y avait aucun type d'exigence pour les hommes. Traiter un sujet dont ils se sentent proches, du moins géographiquement parlant, est plus facile pour eux. Mais n'oublions pas qu'il peut s'avérer difficile de donner son opinion sur un sujet particulier devant toute la classe.

Afin de guider les apprenants dans leur préparation à la production orale, nous leur avons donné des rôles, et par paire ou groupe de trois, ils devaient trouver des « idées » afin de défendre leur propre rôle. Le fait que le professeur donne un rôle bien défini à l'étudiant (la femme qui a mal aux pieds, l'employeur qui défend ce type de règle...) lui permet d'énoncer des idées sans que ce soit lui, en tant qu'individu qui « parle » et évite ainsi de froisser la partie adverse ou ses camarades. N'oublions pas que pour les Japonais exprimer son opinion personnelle, de plus est, dans un groupe, est culturellement mal vu, et qu'à cela s'ajoute la peur du jugement d'autrui. C'est une source de stress supplémentaire, surtout lorsque les apprenants ne se connaissent pas depuis longtemps. En leur donnant une autre identité, un rôle, il est plus facile pour l'apprenant japonais de produire une phrase ou de transmettre une idée car il délègue sa propre responsabilité à celle du professeur. Nous ajouterons que certains didacticiens comme Blanchet (2004 : 31) sont d'ailleurs contre cette pratique puisqu'il conseille de « prendre l'apprenant pour qui il est, et non pas l'affubler d'un autre nom et lui faire endosser des rôles artificiels ». Mais en prenant appui sur notre expérience, nous avons remarqué que les jeunes apprenants japonais avaient besoin de ces rôles artificiels pour se libérer dans une société où la pression du groupe est envahissante. Finalement, le plus important n'est-il pas de s'adapter à son public d'apprenant ? En tout cas, assigner un rôle à un apprenant japonais qui n'est pas habitué à prendre des initiatives et à exprimer son opinion est une aide importante à ne pas négliger.

Pendant les tâches de préparation, l'enseignant passera dans les groupes pour aider les apprenants, puis en leur faisant écrire leurs arguments au tableau. Le professeur a un rôle de guide et de « conseiller » que les apprenants apprécient. En effet, les apprenants japonais ont besoin d'être guidés dans ce genre de tâche communicative et

actionnelle auxquelles ils n'ont pas été habitués pendant leur scolarité. Il est évident qu'il n'y a pas de formule magique pour les aider à réussir l'épreuve de production orale du DELF ; aussi il faut procéder étape par étape.

3.2 Proposition de déroulement d'une activité permettant à l'apprenant d'exprimer « une opinion » ; préparation à la production orale du DELF B1/B2

Voici quelques suggestions pour aider à la préparation de la production orale du DELF B1/B2.

- Expliquer les différences culturelles et les similitudes qui existent entre la culture française et la culture japonaise pour exprimer son opinion. On pourra par exemple faire une liste des particularités françaises et demander aux apprenants si au Japon la même chose existe ou non.
- Leur mettre à disposition une liste d'expressions-clés facilement utilisables à leur niveau. Il faudra les sensibiliser au fait qu'un débat *à la française* n'est pas un débat *à l'américaine* et que l'objectif n'est pas d'écraser son adversaire avec des idées ni de « gagner ». En effet, lorsque nous avons assisté à des débats en langue anglaise dans un lycée japonais, l'enseignant japonais encourageait les apprenants en disant « attaquez l'autre ! attaquez l'autre ! ». Ils n'avaient pas pour objectif d'exprimer et de partager une idée, mais plutôt d'écraser l'autre camp et de finir la tâche au plus vite.
- Choisir un thème de société dont les apprenants sont proches ou dont les médias parlent (réseaux sociaux, dangerosité des écrans, manque de sommeil, inégalités hommes-femmes). Attention, il faut donner des exemples précis à titre d'illustration.
- Donner des consignes claires et détaillées et ne pas hésiter à faire un remue-méninge en groupe et à inviter les apprenants à utiliser certaines expressions ou certains mots.
- Délimiter avec eux le temps de préparation nécessaire.

- Attribuer des rôles aux apprenants.
- Former des paires ou des groupes de trois apprenants au maximum et assigner un rôle à chacun en respectant leur personnalité.
- Passer dans les rangs et guider les apprenants, aider à la prononciation, noter les problèmes ou les erreurs dont on pourra parler ensuite en groupe.
- Inviter chaque « scripteur du groupe » à se rendre au tableau afin d'écrire les opinions de son groupe.
- Comparer les idées, les ressemblances, les différences.
- Répondre aux questions, revoir ensemble les problèmes de prononciation.
- Inviter les apprenants à préparer chez eux une production écrite dans laquelle ils donneront leur avis personnel tout en s'appuyant sur les arguments partagés en classe. Cette production n'a pas à être parfaite. Elle servira de « matière » ou de support pédagogique pour le professeur afin de voir où en sont les apprenants et les aider à améliorer leurs compétences linguistiques et discursives.

Il faudra sans doute aussi rappeler aux apprenants qu'au DELF, il s'agit de donner son avis sur un phénomène de société. Il sera donc capital de travailler sur les différences qui existent entre un fait, une idée, un argument et un exemple. Les apprenants japonais ont tendance à s'approprier les idées d'autrui sans les citer. Il sera aussi nécessaire de les sensibiliser à l'utilisation d'expressions telles que « J'ai lu dans un article que... », « J'ai vu à la télé que... », « Un /une spécialiste a dit que... ». Sans ces expressions, il est fort probable que l'apprenant produise ce genre d'énoncé : « Je pense que c'est normal que les femmes soient discriminées aux tests de sélection à l'entrée de l'université de médecine, car un jour, elles tomberont enceinte, il faudra les remplacer et ça posera des problèmes à tout le monde ». Principal argument entendu tous les jours à la télé au moment du scandale afin de faire adhérer toute la population à cette « normalité ». Aucun contre-argument n'était diffusé. On ne parlait pas non plus de la situation à l'étranger. Proposer des modèles et des exercices entraînant les apprenants à modérer et nuancer leurs propos est aussi nécessaire.

Pour résumer, il est fondamental de proposer aux apprenants des modèles qu'ils pourront imiter, de les faire travailler en groupe, d'éviter de demander un avis strictement personnel sur un sujet polémique devant toute la classe et de proposer des exercices permettant l'acquisition de la modération des propos.

3.3 La production écrite

Nous venons de voir que les compétences en compréhension écrite et en production écrite sont intrinsèquement liées. On ne peut pas produire ce qu'on ne connaît pas. Or, nous avons mis en avant le fait que les cultures discursives japonaise et française étaient différentes sur de nombreux points et que le fait de ne pas avoir conscience de ces différences pouvait entraîner, à tort, des transferts de compétences ou connaissances de la langue source ou de la L1 à la L2. Aussi, en compréhension écrite, il est conseillé de proposer des textes du même genre que les productions que les apprenants seront amenés à réaliser. Plus l'apprenant s'habituerà à voir différents types de textes plus il pourra composer des modèles et posséder des schémas interprétatifs. Il faudra procéder à des études détaillées de textes permettant de dégager les différentes parties, les différentes idées, arguments, exemples...

Cela évitera ainsi que l'apprenant japonais ne rédige son texte sans faire de plan et n'écrive au fil de la plume. Parmi les exercices que nous pouvons citer, certains s'avèrent très efficaces : faire rédiger un devoir selon un plan bien défini, faire retrouver la ponctuation d'un texte, retravailler la mise en page, retrouver un plan, faire des exercices sur la cohérence et la cohésion.

Il est très dur pour un apprenant de percevoir lui-même les anomalies de sa production. Il arrive aussi qu'il ne comprenne pas la correction du professeur natif (les signes utilisés en correction ne sont pas internationaux...). Aussi il est important en début de cours d'indiquer la signification des signes ou codes utilisés par le professeur. Au Japon, les professeurs utilisent en général seulement X pour « faux » et O pour « juste ». Il n'y a pas de correction détaillée.

Nous avons pour habitude de relever les erreurs « typiques » des étudiants japonais et d'en faire une liste. Les étudiants, par groupe, doivent trouver ensemble les

fautes et proposer une correction. On peut avoir parfois de bonnes surprises. Par exemple, une apprenante ayant participé à un stage précédent avait été la plus rapide à corriger une phrase commençant par « Parce que ». Elle a ainsi expliqué aux autres ce qui était correct ou plus naturel. Elle était très fière d'avoir pu montrer que le stage précédent lui avait été utile.

Par exemple, nous avons donné cet exercice. Lucile, personnage fictif, avait des problèmes de sommeil et demandait conseil sur un forum public.

Vous êtes docteur, vous répondez à Lucile. Vous lui donnez des conseils et vous lui dites ce qu'elle devrait et ne devrait pas faire.

Consigne : il y a des erreurs dans les phrases ci-dessous. Trouvez-les !

- 1) Je pense que bien dormir ce n'est pas facile. On n'a pas le temps de faire du sport tous les jours.
- 2) Vouloir absolument dormir, c'est pas nécessaire.
- 3) Vous voulez dormir ? Vous devez vous promener !
- 4) Je sais pas pourquoi vous ne dormez pas bien.
- 5) Même si vous prenez des somnifères, donc, vous ne dormez pas bien ?
- 6) De plus, je vous souhaite bon courage et à bientôt !
- 7) Les somnifères, ce n'est pas bon pour la santé.

Pendant les premiers stages, nous avons fait l'erreur de ne pas proposer l'étude de différents textes en compréhension écrite, notamment par faute de temps et aussi parce que nous estimions à tort que l'apprenant pouvait l'effectuer seul, chez lui. Nous nous sommes limités à donner aux apprenants des exercices issus de méthodes de préparation au DELF. C'est lors du dernier stage que sous l'impulsion de la responsable pédagogique de l'Institut, nous avons décidé de nous concentrer sur certaines compétences et de ne pas travailler le DELF dans son ensemble, c'est-à-dire, de ne pas demander aux apprenants de produire ou de répondre aux questions sans leur proposer de modèle à imiter. Nous devions réaliser ce stage à deux, le premier professeur s'occupant de la compétence « négocier » (point faible des Japonais) et nous, nous devions nous occuper de « donner des conseils ». Nous avons adapté nos documents pour pouvoir les exploiter facilement sur Zoom. À la fin du stage, lorsque nous avons

demandé aux apprenants ce qu'ils avaient appris pendant ce stage, ils ont pu clairement définir leurs progrès : « J'ai fait des progrès pour donner des conseils et négocier. Je ne savais pas bien comment négocier avant, et maintenant je sais mieux utiliser le conditionnel pour donner des conseils ».

Toujours en ce qui concerne toujours la production écrite, il est très important de fixer le nombre de mots minimum demandés. Sans cela, on risque de recevoir des productions composées du strict minimum. Voici un exemple. Nous n'avions pas donné de consigne concernant le nombre de mots. La consigne comportait un message de Tomoko, qui demandait des conseils à son ami(e) car elle hésitait entre Lyon ou Montréal pour ses études. Voici la production (niveau B1) d'une étudiante. C'était la première fois que celle-ci participait au stage.

« Chère Tomoko!

Merci pour ton mail. Je suis heureux de savoir que tu es bien.

Alors, de l'université, si j'étais à votre place, je choisirais aller à Montréal.

Parce que je pense que tu pourrais savoir directement l' aspect positif et négatif de l'État multinational, ce qui est important pour étudier les Relation Internationales.

Mais je trouve que ça dépend de la spécialité que tu prends intérêt.

Bon courage! »

Nous avons procédé à une aide corrective par code couleur en lui indiquant les endroits à améliorer et à corriger et en lui donnant des indications sur le contenu de la production, notamment d'expliquer pourquoi Montréal était plus attractif, et d'utiliser les expressions vues en cours. L'apprenante nous a renvoyé cette production :

« Chère Tomoko!

Merci pour ton mail. Je suis heureuse de savoir que tu vas bien

Alors, au sujet de l'université, si j'étais à ta place, je choisirais d'aller à Montréal.

Parce que les gens qu'ont venu de partout dans le monde habitent en Canada, tu

pourrais savoir directement l'aspect positif et négatif de coexistence.

Je pense que il est plus important de sentir ces avantages et inconvénients que lire documents pour étudier les Relations Internationales.

Mais je te recommande de choisir l'université par les professeurs, car ils ont des idées très différentes.

Bon courage! »

La fin de la production est toujours aussi abrupte et la dernière phrase relance un autre débat, comment bien « choisir son université » qui n'était pas vraiment le sujet de départ. On voit donc bien l'importance de travailler sur le contenu des différentes parties d'une production écrite.

Vous trouverez en annexe une séquence didactique utilisée pendant un stage de préparation au DELF B1.

Si le contenu de la production écrite au niveau B1 concorde avec des réalités sociales et des situations communicatives réelles (donner des conseils sur un forum ou à un proche, parler de son expérience), la production écrite du niveau B2 semble poser plus de problèmes aux apprenants. Tout d'abord parce qu'il s'agit en général d'une lettre de plainte dans laquelle il faut s'efforcer de faire changer d'avis une institution (la mairie ou son employeur en général). Il semble que cette « lettre à la mairie » soit devenue une épreuve habituelle du DELF B2. Mais cette redondance dans les sujets d'épreuve pose plusieurs problèmes : tout d'abord, parce que l'enseignant va devoir consacrer beaucoup de temps à l'enseignement d'un seul type discursif : la lettre argumentative, alors qu'il existe d'autres types d'écrits nécessaires à l'avenir de l'apprenant : textes de type narratif, explicatif, poétique, descriptif, injonctif, conversationnel... Ensuite, il ne peut adapter le contenu de son enseignement aux objectifs et motivations des apprenants et se focalise surtout sur ce type de texte. Est-ce qu'un étudiant qui a le projet d'aller étudier la trompette en France pendant un an aura réellement besoin de savoir écrire ce genre de lettre ? Malheureusement l'enseignement ne préparera pas les apprenants qui souhaitent étudier ou travailler en

France à affronter réellement les situations d'écrit de la vie sociale, universitaire ou même professionnelle. Ne vaudrait-il mieux pas travailler sur la rédaction et les normes d'une lettre de motivation pour trouver un emploi par exemple ?

De plus, il s'avère difficile de trouver des documents authentiques, aussi bien pour l'enseignant que l'apprenant, qui renconteront rarement ce genre de situation dans leur vie quotidienne, surtout à l'étranger. C'est peut-être aussi pour cette raison que certaines méthodes de français, ne valorisant « que » les documents authentiques font le choix de ne pas proposer de modèles de lettre, et cela au dépend des apprenants qui en auraient besoin. Un autre problème se pose sur le fait que cette épreuve n'étant plus une surprise, certains apprenants apprennent des lettres par cœur qu'ils se contentent juste de réadapter avec plus ou moins de succès à la situation de la consigne et donne un résultat faussé et artificiel de ses compétences. Mais, comme nous l'avons vu précédemment, un locuteur natif aura lui aussi du mal à rédiger une lettre de ce type en un temps limité et sans documentation préalable.

Conclusion

Nous avons énoncé le fait que la culture éducative revêtait différents visages et que son influence impactait la culture d'apprentissage des apprenants mais aussi la culture d'enseignement des enseignants. Chaque culture et langue possédant leurs propres codes communicatifs et discursifs, il est important de sensibiliser rapidement les apprenants et les enseignants aux points de divergences et de convergences de celles-ci car l'intercompréhension est la clé d'une communication réussie.

Nous avons aussi abordé la question des consignes et du contexte social et culturel « franco-français » dans lequel le DELF était conçu, ce contexte influençant les concepteurs d'examen et désavantageant les candidats japonais peu habitués à argumenter *à la française* sur des débats typiquement français. Nous avons aussi démontré le décalage qui existait entre les motivations et objectifs d'apprentissage et les contenus des épreuves du DELF. En effet, cet examen, qui se veut généraliste, ne peut tenir compte des motivations de chaque apprenant et son contenu s'avère parfois à l'opposé des besoins réels des apprenants. Réussir le DELF ne garantit pas une

réussite de son cursus universitaire en France puisque ce dernier ne permet pas de développer les compétences communicatives et discursives universitaires nécessaires. À cela s'ajoute aussi le fait que les méthodes de FLE se basant de plus en plus sur le contenu des épreuves de DELF ne varient plus leurs supports pédagogiques et ont tendance à aussi gommer les particularités de la culture française. Voulant privilégier absolument les documents authentiques, elles ne proposent presque plus de modèles de différents types de textes qui seraient nécessaires à l'acquisition des codes discursifs de la culture de « l'autre », limitant ainsi l'appropriation interculturelle et la rencontre avec l'altérité.

Finalement, nous pouvons nous demander quelle est la réelle légitimité du DELF, qui oblige les apprenants à apprendre à raisonner *à la française* et qui, bien qu'il soit la clé pour joindre un cursus universitaire français, ne permet pas l'acquisition des compétences écrites nécessaires à l'université. Pour résoudre ce problème, il faudrait proposer des options d'épreuves spécialisées en fonction du domaine dont l'apprenant est spécialiste et l'évaluer sur des besoins concrets. Mais encore là se pose la question de l'utilité de l'évaluation. Avant d'évaluer, il faudrait surtout former correctement. Prioriser l'évaluation et ajuster l'enseignement sur un examen, c'est aussi appauvrir la variété et la liberté d'enseignement. À cela s'ajoute aussi le problème du contexte social et éducatif. Il serait peut-être nécessaire de réfléchir à la décontextualisation du DELF pour certains exercices et de l'adapter au contexte des apprenants. L'hégémonie et « la course au DELF » nous apparaît inquiétante. Cette marchandisation de l'éducation des langues ne semblant pas bénéficier ni aux apprenants, ni aux enseignants. ■

Bibliographie

Anquetil, M., 2010, « L'interaction en situation de certification de FLE, un regard critique ». Colloque international, pp.6,12 "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. [hal-00534429](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534429)

Azra, J-L., 2019, *Enseigner l'écrit au Japon - La méthode des modèles*, Alma Editeur, pp. 57,58

Beacco, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, pp. 47-49

Beacco, J.-C., 2008, « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues » Revue japonaise de didactique du français, Vol.3, n.1, Études didactiques - octobre 2008, p. 8

Beacco, J.-C, Chiss, J.-L., Cicurel, F., et Véronique, D. (dir.), (2005), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Actes du colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, (12-14 décembre 2002), PUF, Paris

Berdal-Masuy, F. et Briet, G., 2007, « Ecrire selon le Cadre Européen commun de référence : entre fiction et réalité ». In: Enjeux, Vol. 69, no.1, p. 79-91 (été 2007)

Blanchet, P., 2004 « L'approche interculturelle en didactique du FLE » Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne, p. 31

Charaudeau, P. 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », Revue Le Français dans le Monde, n° 230, Paris, Hachette-Edicef, consulté le 18 juin 2021 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. Consultable en ligne [URL: http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html](http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html) , consulté le 12 juin 2024

Charaudeau, P., 2001, « Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », dans Analyse des discours. Types et genres, éditions universitaires du Sud, Toulouse.

CIEP, 2015, La lettre du CIEP. Numéro spécial, Les 30 ans du DELF-DALF. [En ligne]: <https://www.ciep.fr/sites/default/files/lettre-ciep-30-ans-delf-dalf.pdf> [consulté le 25 juin 2021].

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, pp. 4,15, 84, 61

Courtillon, J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette. pp. 44, 47, 97

Duranti, A., (ed) 2004, *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford: Blackwell.

Higashi T., 1992, *Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais*.

Analyse de la communication exolingue entre Japonais et Français, dans la revue : Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues, pp. 13, 30

Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2011, *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG pp. 116

Mangiante, J.-M., 2015, « La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? », dans Meunier O., Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité, Arras, Artois Presses Université, p. 122

Rivière, V., 2019, « L'épreuve orale du DELF : une homologie entre performance économique et performance langagière ? », dans *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de

langues vivantes (APLV)., [hal-02411393](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02411393) pp. 4, 5

Sourisseau, J., 2003, *Bonjour/Konnichiwa : pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris Budapest Torino, L'Harmattan, pp. 98, 202

Takagi Y.,2006, *Remarques sur les spécificités du japonais constituant des difficultés dans l'apprentissage du FLE*. 大阪府立大学人間社会学部言語文化学科, Osaka Metropolitan University, pp. 13, 28

Vannieuwenhuyse (appelé aussi Vannieu) B., 2017, *Enseigner l'oral au Japon- guide pratique*, Alma Editeur, pp. 37, 38az

Viau, R., 2010, « La motivation dans l'apprentissage du français », Colloque international de la SJDF Le 6 novembre 2010 à l'Université de Kyoto, pp. 240

Vigner, G., 2012 « Ecrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* (n° 51, janvier 2012), p. 16-33

Sitographie

Site du Ministère de l'éducation et de la jeunesse : « Les langues vivantes, étrangères et régionales »

<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>

Consulté le 12/6/2024; Conseil de l'Europe, site du Cadre commun européen pour les langues

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Consulté le 12/6/2024; France éducation

<https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public?langue=fr>

Consulté le 12/6/2024

Annexe

Début de séquence pédagogique, préparation au DELF B1

Tous les exercices peuvent se faire seul, en binôme ou en groupe.

Objectif : Apprendre à donner des conseils en français

1) Les différentes formules pour donner des conseils / Révisions du conditionnel présent

Parmi ces phrases, lesquelles donnent des conseils ?

Tu devrais essayer de manger moins le soir.	Essaie plutôt de lire un livre.
Chaque matin, je prends des vitamines.	Les docteurs recommandent de ne pas regarder son smartphone avant de dormir.
Allons au restaurant ensemble !	Tu pourrais faire plus de sport.
Je te conseille d'arrêter de boire de l'alcool.	Et si vous vous leviez plus tôt le matin ?
Il faudrait changer ton lit.	Arrête de me téléphoner le soir !

2) Conjugaison/ Révisions

Complétez ce tableau au conditionnel présent

Infinitif	Tu	Vous
Pouvoir		
Devoir		

3) Lisez ce texte et répondez aux questions :

Sur un forum où les étudiants peuvent poser des questions, vous lisez le message de Lucile :

« Bonjour à tous,

Je m'appelle Lucile, j'ai 25 ans et je suis étudiante en musique. J'écris sur ce forum car j'ai un petit problème. Depuis plusieurs mois, je n'arrive plus à dormir. Je dors bien sûr, mais seulement quelques heures par nuit. Je suis tout le temps fatiguée et je dois prendre des somnifères. À cause de ça, je ne peux pas bien me concentrer pendant les répétitions. Je ne me sens vraiment pas bien. Auriez-vous des conseils ? Merci ! »

- a) Quel est le problème de Lucile ?
- b) Elle a ce problème depuis combien de temps ?
- c) Qu'est-ce qu'elle demande ?
- 4) Plusieurs personnes répondent à Lucile mais il y a des problèmes dans ces débuts de réponse. Identifiez-les et expliquez pourquoi quand c'est possible.
- a) « Bonjour Lucile, je te remercie de m'avoir écrit »
- b) « Bonjour Lucile, votre message est très intéressant et je souhaiterais vous parler de mon expérience personnelle ».
- c) « Bonjour à tous, aujourd'hui je voudrais vous parler de mes problèmes de sommeil... »
- d) « Bonjour Lucile, je pense que tu devrais arrêter les somnifères ».
- e) « Bonjour Lucile, je ne peux pas vous donner de conseils car je ne vous connais pas. Désolé ! »
- 5) **D'après vous, quelles sont les phrases correctes pour répondre à Lucile ?**

Bonjour Lucile, je me permets de vous répondre car j'ai eu le même problème récemment.	Bonjour Lucile, moi aussi je suis étudiant en musique, on pourrait répéter ensemble si tu veux !
Bonjour Lucile, moi aussi j'ai le même problème mais je ne trouve pas de solution.	Bonjour Lucile, ta question est trop difficile pour moi, tu devrais plutôt aller voir le médecin.
Salut Lucile, je comprends bien ton problème et je vais essayer de te donner quelques conseils.	Salut Lucile, je pense que tu n'es pas la seule dans ce cas-là. Voici mes conseils :

(d'autres exercices détaillant la mise en forme du mail doivent être réalisés par le professeur)

- Exercice qui intervient après l'étude des connecteurs logiques :
- 6) Lisez le message du docteur Dupont qui répond à Lucile. Placez les mots au bon endroit.

(attention, il faudra expliquer aux apprenants que parfois, plusieurs réponses sont possibles)

surtout / car / de plus / pour conclure / récemment / tout d'abord / en effet / donc / ensuite

Bonjour Lucile,

Je me permets de répondre à votre message car je suis médecin et je rencontre presque tous les jours des jeunes gens qui ont le même problème que vous, je souhaite vous donner quelques conseils.

....., j'aimerais savoir si vous utilisez beaucoup votre Smartphone avant de dormir., saviez-vous que la lumière bleue de l'écran est mauvaise pour le cerveau et les yeux ?

Si c'est possible, évitez d'utiliser l'ordinateur, de regarder la télévision ou votre smartphone le soir. Lisez plutôt un livre ou le journal.

....., il est vraiment important de sortir, de bouger, de prendre le soleil et de faire de l'exercice. Essayez de vous promener dans un parc au moins une heure par jour. Ça vous fera du bien !

....., en ce qui concerne la nourriture, il est important de manger tôt et léger. Je vous recommande d'éviter les plats trop gras et trop sucrés., ne mangez pas de plats qui contiennent trop d'additifs alimentaires comme les nouilles instantanées par exemple. Ne buvez pas non plus de café ou de thé l'après-midi.

Si j'étais à votre place, j'essaierais d'arrêter les somnifères sur le long terme, c'est vraiment mauvais pour votre santé. Vous devriez essayer de faire une sieste de 20 minutes l'après-midi quand c'est possible et surtout, n'hésitez pas à faire de la méditation avant de dormir. Ça va vous détendre.

....., si malgré ces conseils, vous n'arrivez toujours pas à dormir après quelque temps, je vous conseille d'aller voir un médecin qui pourra mieux vous aider.

Je vous souhaite bon courage ! Docteur Dupont.

- 7) Dans le message du docteur Dupont, relevez toutes les expressions qui expriment un conseil.

Je vous recommande de	

- 8) Et vous ? Avez-vous d'autres conseils à donner à Lucile pour bien dormir ?
Réfléchissez avec votre partenaire et trouvez au moins 3 conseils.

- 9) Vous recevez le message suivant de la part de votre ami(e) Makoto. Vous lui répondez et vous lui donnez des conseils par rapport à son projet d'études à l'étranger.

Salut ! Comment vas-tu ? Ça fait longtemps que je ne t'ai pas donné de mes nouvelles. Comment se passent tes cours à la fac ? Moi, ça va très bien. En fait, je t'écris pour te demander un

conseil. Comme tu le sais, j'étudie le piano au conservatoire à Paris. J'aimerais aller étudier un an à l'étranger mais j'hésite entre aller étudier à Montréal au Canada ou bien à Milan en Italie. Quelle ville est-ce que tu me conseilles ? Tu choisirais quoi, toi et pourquoi ? Réponds-moi vite !

Makoto

Traductologie de l'« onomato-pet »

De Rabelais au théâtre de marionnettes japonais

Chloé Viatte,

Faculté internationale d'Arts Libéraux, Université Juntendo

Résumé

Le Japon s'ouvre à la diversité des langues, la tendance actuelle n'est pas au "tout anglais". À côté de l'approche multilingue se développe de plus en plus une offre en "japonais facile" (*yasashii nihongo*). Or un des principes pour rendre une langue maternelle plus accessible à des locuteurs non natifs est d'éviter les onomatopées car, paradoxalement peut-être, ces tournures censées coller au plus près des sons naturels sont fortement indexés culturellement et doivent elles aussi être traduites pour signifier, s'adapter à la phono-esthétique interne à chaque langue et être interprétables par les destinataires. Dans cet article, en nous référant à la tradition littéraire de la renaissance de l'art de la *vesse* et du *crepitus* nous allons discuter de la traduction française à apporter à une pièce de marionnettes japonaise dont le nœud dramatique repose sur une série d'onomatopées exprimant des pets formidables et explorer une limite de la traduction interculturelle.

Mots-clés : Traductologie, Pièce de marionnettes, Onomatopées, Traduction transculturelle

Onomatopoeia translatology

From French Renaissance literature to Japanese traditional puppet theater

Abstract

Japan is opening up to a diversity of languages, and the current trend is not "all-English". Alongside the multilingual approach, there is a growing offer of "easy Japanese" (*yasashii nihongo*). One of the principles of making a mother tongue more accessible to non-native speakers is to avoid onomatopoeia. Paradoxically, these expressions, which are supposed to be as close as possible to natural sounds, are strongly culturally indexed and must also be translated in order to convey meaning, adapt to the phono-aesthetics of each language and be interpretable by the target audience. In this article, with reference to the Renaissance literary tradition, we will discuss the French translation to be given to a puppet play whose dramatic crux is based on a series of onomatopoeia and explore the limits and the potential of transcultural translation.

Keywords : Translatology, Puppet play, Onomatopoeia, Transcultural translation

1. Introduction

Nous sommes le 4 juin 2023 au Centre Donald Keene de Kashiwazaki, les spectateurs applaudissent les marionnettistes qui viennent de donner un extrait d'un des cinq grands classiques du théâtre de poupées appelé *sekkyō* qui faisait florès dans le Japon du XVIIe siècle. Le public était venu voir *La Dame Renarde* (*Shinoda-duma*, cf notre article dans *Juntendo Journal*). Mais en rappel, l'auditoire a pu découvrir une pièce originale créée pour l'occasion. La troupe de marionnettes traditionnelles japonaise (*ningyō jōruri*) s'appelle Saruhachi-za et le récitant au shamisen (banjo japonais), Watanabe Hachi tayū a écrit et composé pour l'occasion une piécette comique. Intitulée *La Bru qui pète* (*Hekkoki yomedon*), elle se propose, sur la trame d'un conte populaire, de narrer les aventures d'une belle aux pets retentissants. Une histoire dont le dénouement vient éclairer de manière ludique l'étymologie du terme "chambre, pièce", *heya* en japonais.

Le conte originel avait été remanié afin de proposer une fable originale qui puisse

s'inscrire dans la tradition de la marionnette burlesque dite *noroma-ningyō* qui survit sur l'île de Sado, mais aussi dans la tradition des "Batailles de pets" (*He-gassen*), dont les rouleaux peints (*emaki*) ont fait le bonheur du petit peuple d'Edo.

Le pet est un ressort comique universel. En Europe notamment il a pu faire l'objet de traité, de typologie et de grammaire satiriques, citons un des textes les plus connus qui s'intitule *De l'Art de péter honnêtement en société d'un certain M. Ortuin*, qui selon La Charité aurait été écrit de la main même de Rabelais (La Charité, p.116). Au Japon, le thème est déjà traité par Toba Sōjō à la fin de la période de Heian au début du XIIe siècle et continue d'être repris par les artistes pendant Edo et même après. Le *Recueil des odeurs et fracas* (*Kunkyō-shū*, 1757) est un exemple de traité faisant référence en la matière, il a même fait l'objet d'une réécriture en 1972.

Mais dans la pièce qui nous occupe, un des ressorts du burlesque tient aux onomatopées inhabituelles intégrées au récit, nous voudrions réfléchir aux stratégies linguistiques à mettre en œuvre pour rendre et traduire ces passages importants du texte.

2. Traduction de la pièce.

La bru qui pète, conte pour 3 marionnettes et shamisen

Il était une fois, il y a bien longtemps, une vieille femme absolument adorable et son fils aîné tout empreint de piété filiale. Aimé et héritier de la famille, il allait bientôt devoir prendre femme, épouser une jeune fille du voisinage. La voici, elle est travailleuse et de tempérament joyeux, on ne peut rien lui reprocher. Elle sera la bru idéale. Mais pourtant, peu à peu il semblerait que quelque chose vienne à clocher.

Tout d'un coup on la voit pâlir et perdre de son entrain, petit à petit on dirait qu'elle perd l'usage de la parole. La vieille qui s'inquiète de lui lancer,

" Eh bien ma bru, que se passe-t-il donc ? Seriez-vous souffrante ?

Ce à quoi la demoiselle qui ne répond pas, reste tête basse.

"Ma bru, quel que soit votre tourment, parlez je vous prie !"

Pressée de répondre, elle finit par dire à demi-voix

"He, pe..., je voudrais ben péter. Mais nous sommes là pour les noces. Depuis tout à l'heure je ne fais que me retenir, mais j'en ai tant envie, que je n'en puis plus."

"C'était donc ça ! Cela arrive à tout le monde. Ma pauvre, ne vous gênez donc pas ! Pétez tout votre soûl."

Mais sans se départir de son air triste, la bru de continuer,

"Oh non, si vous saviez, mes pets sont comment dire, hors du commun, effroyables, absolument extraordinaires !"

La vieille à ces mots,

"Oh oh, une péteuse de premier rang ? Voilà qui est surprenant. Mais allez, pétez donc !"

La demoiselle déjà cramoisie,

"Ben, si vous le dites. Mais alors, accrochez-vous bien à ce pilier là, car j'ai le pet mortel."

La voilà qui écarte le pan de son habit et dévoile son trou du cul.

"Eh bien, si je puis me permettre."

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, tombées les portes coulissantes,

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, intérieur sans dessus-dessous,

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, la bru a commencé à péter c'est effroyable !

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, les cabanons alentours sont pris au jeu,

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, la vieille est emportée,

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, ça souffle sur les rizières,

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, la vieille s'agrippe à un gros radis noir.

Quand vient à menacer un pet encore plus puissant que les précédents, celui qu'elle avait jusqu'alors retenu, retenu- NU NU NU NU, il s'annonce formidable,

ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON PPON, quand le pet retenu explose, la

vieille, son gros radis, la maison même s'envolent au loin.

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, c'est maintenant la vieille qui est soufflée jusqu'à la montagne voisine.

Et là, elle se cramponne à une énorme pousse de bambou.

ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON PPON, la pousse de bambou est arrachée, en moins de temps qu'il ne faut pour le penser, la maison est sans dessus-dessous. Oh non, quel cataclysme !

BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON, explosion !

La vieille est propulsée au fin fond des montagnes, elle atterrit juchée sur la grosse tête d'un sanglier, se cramponne à sa monture et poursuit son envolée.

ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON PPON

"Mille pardons, j'ai soufflé belle-maman ! ! !" La demoiselle demande à être excusée.

La vieille dit en riant

"En voilà un phénomène, grâce à toi j'ai pu récupérer, un gros radis, une pousse de bambou et même un sanglier, parfait pour un pot-au-feu au gibier."

Le fils aîné qui lui aussi s'en revient de la lande en est tout abasourdi. Cette bru qui pète, mérite pour ses œuvres une ovation. L'admiration est sans borne.

Ce fils avec une épouse de ce gabarit peut avoir le cœur léger, s'il est entouré de bons murs, s'il construit un abri à pets.

C'est ainsi que furent créés ce qu'on appelle les parapets ! ! !

Itchô Banjô saketa !

Lien pour découvrir la pièce (dans la représentation du 4 juin 2023) :

<https://www.youtube.com/watch?v=kD4kl9KDGaE>

(Fig. 1) La marionnette du sanglier (Saruhachi-za)



La Bru qui pète (*Hekkoki Yome don*) est à l'origine un conte populaire. On retrouve cette histoire sous des titres proches. Il existe d'une part, *Hekkoki yome sama* où *sama* est un titre honorifique plus flatteur que *don*, ou bien d'autre part *Hehiri yome* où *hehiri* dans sa forme infinitive *hehiru* signifie également péter mais dans une registre plus soutenu que *hekkoki*. Ce type de personnage de la jeune épouse affligée à cause d'un besoin de se soulager le ventre a également été exploité dans de courts poèmes relevant du genre *senryū*. Karai Senryū (1718-90) est un poète qui a donné son nom à un genre poétique qui se rapproche par la forme du haïku mais qui verse dans la veine satirique. Les vers ont pour vocation de se moquer des jeunes femmes si réservées qu'elles ne peuvent même pas se laisser aller devant leur mari. Le plus connu narre qu'elle s'est tant retenue que : "Le pet de la bru / Par tous ses organes / S'est frayé chemin." (*yome no he ha /gozō roppu wo/ kakemeguri*). L'expression *gozō roppu* désigne les organes principaux en médecine chinoise traditionnelle. Le poème, comme le conte ou la pièce, narrent en filigrane qu'il serait dommage de se retenir. Car le pet a une fonction prophylactique.

Ce conte connaît plusieurs variantes qui nous éclairent sur les motivations du récit. L'une d'elle est très parlante quant au statut de belle-fille dans la structure familiale traditionnelle japonaise. En effet, au premier pet ravageur, la bru est bannie de la maisonnée et expulsée hors de la demeure pour avoir causé du tort à sa belle-mère. Le fils est chargé de se débarrasser de l'épousée. Mais alors qu'ils traversent les montagnes, le jeune femme par la force de son pet aide des villageois à recolter des poires (ou des kakis selon les régions), puis vient au secours à des bateliers coincés sur la berge car le vent est tombé. À chaque fois qu'elle vient en aide à ceux qui l'entourent,

elle est gratifiée de présents. Le fils de la maison se dit qu'il serait donc dommage de se séparer d'elle et la ramène à demeure.

Dans la traduction de la pièce rendue ci-dessus, nous avons changé la fin pour rendre le jeu de mot. En effet, le texte japonais ne parle pas de parapet mais de la création d'une chambrée. En réalité c'est "une chambre à soi" qui est construite pour la demoiselle en conclusion de l'histoire. En japonais, chambre se dit *heya* qui est un homonyme de *heya* qui peut être traduit par "pièce du pet". Jadis beaucoup de jeunes femmes souffraient de la hiérarchie dans la famille traditionnelle, leur place n'était pas enviable et elles avaient à pâtir des humeurs des membres de leur belle-famille. Mais ici à la fin du récit, la belle épousée se retrouve à avoir une chambre à elle... dénouement qui aurait certainement plu à Virginia Woolf. Le pet rime souvent avec la honte de celui qui est en quelque sorte victime de son anatomie et de la nature. Mais ici il va, l'espace d'une histoire, rimer avec glorification. Péter est un art libératoire pour les corps en général qui peuvent et doivent laisser parler leur nature, mais il l'est aussi pour les jeunes femmes en particulier qui peuvent ainsi gagner en pouvoir.

3. Le problème de l'onomato-*pet*

Le bruit du pet peut sembler facile à imiter tant la bouche peut tenter d'imiter le processus en jouant sur la pression de l'air et en modulant avec les lèvres et la langue. En japonais, deux termes sont usités pour désigner le pet, il s'agit de *he* et de *onara*. Et il existe de nombreuses onomatopées pour le dénoter (*pū*, *pussū*, *bū*, *bububutts* ou *sū*).

Le terme le plus ancien est *he*, et *onara* est un "gynécophone" (*nyōbō-kotoba*). C'est-à-dire que c'est un mot qui relève de "parlers de femmes" (ou de "parole féminine" pour recourir à la terminologie utilisée par Léon Pagès dans son dictionnaire japonais français de 1862). Nés à la cour pendant la période Muromachi (1336-1573) ces "gynécophones" relevaient d'un langage précieux. La morphologie de ce parler use de plusieurs processus linguistiques. Le premier procédé consistait à remplacer une terminaison usuelle par le suffixe *moji*, c'est ainsi qu'est apparu notamment le terme *shamoji* (louche) (Inoguchi, p.90). Une autre technique était d'ajouter le préfixe "o" et d'omettre la fin du mot. Ainsi, au Japon quand vient l'hiver on se régale de *oden*. Léon

Pagès définit (*o*)*den* par "Ces tranches sont faites d'un fromage de haricots pulvérisés et pétris avec du *Miso* ; elles sont mises en brochettes et grillées. (Pagès, 1862, p.255)". "Le mot *Den* est une expression féminine", précise-t-il. Pourtant le terme initial pour désigner ce plat ou divers aliments à base de konjac ou de petites brochettes bouillies était *dengaku*. Les précieuses de la Renaissance japonaise ont créé le mot *oden* toujours usité de nos jours en ôtant *gaku* et en rajoutant *o* en tête de mot. La création des termes suivants : *ohiya(shi)* (eau=venant de la périphrase "pour se rafraîchir"), *onigiri* (boule de riz= "riz pressé"), *omusubi* (boule de riz= "riz noué"), *otemoto* (baguette="près de la main"), *onaka* (ventre, tripes de poisson="à l'intérieur") ainsi que de la salutation *Ohayō* ou le prénom *omae(na)* (tu"=devant moi) pour n'en citer que quelques uns, résultent du même procédé (Inoguchi, p. 89-91).

Le pet se disait *he* (le substantif venait déjà de l'onomatopée dénotant du phénomène physique sonore). Ce terme a été évité au profit de la tournure "faire du bruit, souffler" pour "faire un vent" (*narasu*) duquel elles enlevaient *su* puis ajoutaient *o* pour donner *onara*.

En français plusieurs termes sont à considérer, "pet" est le terme générique, la flatuosité (ou flatulence) est plus recherchée, le prout est souvent sonore, la vespe sourde et odorante, l'emprunt au latin nous permet de distinguer encore le *crepitus* et le *peditum*.

Dans le *De pueris instituendis* (1529), Erasme forge une maxime qui fera florès : "On ne naît pas homme, mais on le devient." (*Homines non nascuntur, sed finguntur*). L'auteur transpose au pet cette primauté de la culture sur la nature (La Charité, p.118). En effet, sa définition du pet s'appuie sur une anthropologie humaniste, car si n'importe qui peut lâcher une vulgaire vespe et empuantir son environnement sans ordre ni sans art, "Prouter relève de la nature, alors que péter honnêtement est un art." (*Crepitum ventris emittere naturae est, sed artis honeste petare*). Le terme latin *crepitus* désigne le pet brut, non domestiqué, naturel quand le *peditum* renvoie à pet altier, contrôlé et corrigé par l'art. Ce pet artistique est le propre de l'homme selon le traité, quand le pet vulgaire (*crepitus*) relève plutôt du monde animal, aux êtres vivants en général ayant un anus et des sphincters.

Avec Fasquel (2018), nous pouvons esquisser une nomenclature du pet, distinguer plusieurs catégories et l'illustrer d'exemples tirées de la littérature japonaise et française ou plus largement occidentale.

Type de pet	Fonction	Bru qui pète	Exemples tirés de la littérature japonaise	Exemples tirés de la littérature française et occidentale
ornemental	motif de l'allégresse contagieuse phatique (pour maintenir le contact)	○	<p>1- Poème satirique de type <i>senryū</i>, le personnage regrette qu'il n'y ait personne pour entendre son pet, le pet doit se partager pour faire effet. "Je pète, pas de rire, rien de cocasse dans la solitude." (<i>He wo hitte okashikumo nashi hitorimono</i>) (Satō, p.111)</p> <p>2-Synopsis : Otora et Ofuyu, deux paysannes se sont enfuies de chez elles. Quand elles se réveillent à l'aube, l'une d'elles fait un pet doux comme un fil de soie. L'autre rit et pouffe tout bas. (<i>Hōkō</i>, 1913 de Aoki Kensaku, in Akutagawa, p.1, version corrigée dans Satō, p.125)</p>	<p>1-Le jeune Gargantua « barytonnant du cul » (Rabelais, <i>Gargantua</i>, chap. 7)</p> <p>2-"Considère donc que, avec ton petit ventre, tu as fait un <i>pet</i> résonnant : n'est-il pas naturel alors que l'air qui est immense produise un bruit détonant ?" (Aristophane, <i>Les Nuées</i>, traduction Renard)</p> <p>3-Démocrite et l'art des pets "musicaux" pet-tonnerre, pet-tambour ou trompette.</p>

réplique	<p>Communication non verbale en défi à l'ordre social</p> <p>Pet de la querelle et de la vengeance</p> <p>Selon les contextes :</p> <p>Pet de l'injonction et du dédain (fonction illocutoire)</p> <p>Pet de l'humiliation (fonction perlocutoire)</p>	○	<p>1- Synopsis : Ibushi et Dazai font l'ascension du col de Mitsu. Un épais brouillard se lève quand ils arrivent au sommet. La vue panoramique est totalement bouchée. Impossible de ne rien voir. Ibushi s'assied sur un rocher entouré de brume, fume lentement une cigarette en pétant l'air contrarié. (Dazai, p.5). Ibushi ce sera d'ailleurs toujours défendu, accusant Dazai d'être en fait le péteur du sommet. (Satō, p.130)</p> <p>2-Tradition des "Batailles de pets" (<i>He-Gassen</i>) dont nous reparlerons plus bas.</p>	<p>1-Synopsis : Crépelu fait croire qu'il est devin mais "des choses futures, toujours mentait, jamais n'en disait la vérité, et souvent semblait confesser son ignorance, en lieu d'y répondre faisant un gros pet ou marmonnant quelques mots non intelligibles et de barbare terminaison" (Rabelais, <i>Quart livre</i>, p.58)</p> <p>2- Robin décrit par « l'abbé Lapin », chansonnier du Palais-Royal, « Quand il est en colère, / Il montre son derrière / Et vesse comme un daim » (<i>Correspondance de Madame Gourdan</i> (1783) in Bourdin)</p>
Involon-taire	<p>Masque grotesque du vent</p> <p>Le péteur est victime de son corps</p>	△	<p>1- Le moine Zen Ikkyū Sōjun (1394-1481) après un pet involontaire alors qu'il admirait les cerisiers en fleur a composé le poème suivant "Pet-être, s'agit-il d'un fascinant vent de printemps", (<i>Ana omoshiro no harube yana</i>)</p> <p>2-Synopsis : Une femme séduite pète à un moment critique de leur rencontre érotique, la séparation est inévitable. (Nakatogawa Kichiji ou <i>Ujishifuru monogatari</i>, in Akutagawa</p>	<p>1-Synopsis : Ethon lâche malgré lui un pet alors qu'il prie Jupiter (Martial XII, 77)</p> <p>2-Ida Mortemart est "affligée d'une infirmité plus ridicule que douloureuse. À chacune de ses entrées, elle fait entendre, sinon sentir, la maladie secrète qui l'atteint."(Roger Vitrac, <i>Victor ou les Enfants au pouvoir</i>, 1928)</p>

			p.2-3)	
Symbolique et prophylactique	pet de la connivence (érotique, filial) symbole d'égalité ou de vitalité, la contrainte naturelle s'impose à la contrainte culturelle	○	<p>1- Le révérend Tenkai (1536-1643) de la secte Tendai, explique en ces termes le secret de sa longévité "Le bien manger, l'honnêteté, les bains de soleil, les dharani (sutra), et les pets (vents du corps)." (<i>Tōshō Daigongen engi</i>, 1639, in Satō, p10)</p> <p>2-Synopsis. Un des enfants de la classe est connu pour être un péteur, ses camarades essaient de deviner ce qu'il a mangé la veille. Mais un jour, on lui attribue un pet qui n'est pas de lui, il accepte d'être ridiculisé malgré tout. Le vrai péteur enrage mais se tait. Cet épisode déclenche en lui une soif de connaissance. Le pet le fait grandir. (Nankichi Niimi, <i>Pet</i> 1940)</p>	<p>1- "Qui ne craint pas de péter ménage sa santé ». (Rabelais, <i>Pantagruel</i>, chap. 7), avec <i>L'Art de péter honnêtement en société d'un certain M. Ortuin</i>.</p> <p>2- Autoriser le pet pour des raisons sanitaires "C'est par cette considération que l'Empereur Claude,(..) fit publier un édit, par lequel il pardonnoit à ceux qui laissoient échapper des Pets ou des vesses au milieu d'un repas. (...) <i>Quand on m'ôte la liberté,/Pour m'échapper j'use d'adresse/Et deviens femelle traitresse/De mâle que j'aurois été,</i> " (Édit de l'empereur Claude, <i>Sur les Pets</i>. In Hurtaut, chap. 9)</p>
Méta-langagier	intertexte, ambition "allusionnelle" et métaphorique	○	<p>1-Le pet comme parodie intertextuelle "Parfum du Nouvel An / Le pet d'hiver cloîtré au kotatsu", ce poème du <i>Kokin Hōhe-shū</i> (1757) est une parodie d'un célèbre vers du <i>Kokinwaka-shū</i> (circa 920) "Les vagues de Naniwa fleurissent d'écume Fleur cloîtrée en hiver)</p>	<p>1-Strepsiade accueille l'oracle des Nuées avec un tonnerre de pets. Chez Aristophane le pet a une valeur clédonomantique (de clédonisme, qui signifie divination)</p> <p>2- Synopsis : Un homme cherche à se débarrasser du Diable avec il a pactisé, "voulant mettre le Diable</p>

		<p>2-"Un pet, qu'est-ce donc ? La lettre <i>Butts</i> et Bouddha est là" <i>he nari tote adanarumono to omou nayo butto iu ji ha hotoke nari</i> (<i>Kunkyō-shū</i>, 1757) Bouddha se dit <i>butsu</i>, mais surtout il y a ce rébus, "Qu'est-ce qui parle mais qui n'a pas de forme. Bouddha ? ou un pet."</p> <p>3-Synopsis : Ankichi est étudiant, il étudie le tibétain auprès d'un brillant érudit qui est somnambule et péteur. En plein cours, il s'excuse et sort dans le couloir faire sept ou huit pets rapides très sonores. Une vieille théorie veut pourtant qu'un pet bruyant ne sente rien. Or, les pets du maître sont si nauséabonds que même une mouffette se serait évanouie. Ankichi met un terme à sa soif de savoir (<i>Sonohikara satori wo akiramete shimatta</i>). (Sasaguchi)</p>	<p>dans l'impossibilité de la lui accorder,(...) dans ce moment critique il lui échappa un Pet diphtongue, (...) il dit au Diable, <i>enfile si tu peux ce Pet, & je suis à toi</i>, (...) ce Pet délivra de la sorte ce malheureux du danger pressant qu'il courroît."</p> <p>(Hurtaut, chap. 5)</p>
--	--	---	---

Le livret de la "Bru qui pète" a la caractéristique de répondre à presque toutes les catégories. Cette pièce est donc un concentré permettant d'aborder toute la grammaire du pet. C'est une œuvre complète qui ouvre donc un grand champ à la traductologie, sachant que selon la version française de l'onomatopée on peut tirer l'interprétation et donner à lire en filigrane une interprétation soit ornementale, soit synesthésique, voire même iconique.

4. Problème phono-esthétique de l'onomatopée

Le terme onomatopée provient du grec ὀνοματοποία, littéralement /mot-fabrication/, "création de mot". L'Onomatopée est littéralement une "fiction de nom" (Nodier, p.2). La langue japonaise est connue pour la richesse de son registre d'onomatopées, elle distingue 5 catégories de mots expressifs, auxquelles nous voudrions en rajouter une sixième pour pouvoir décrire la création onomatopéique constatée dans le texte qui fait l'objet de cet article :

- pour les sons langagiers d'hommes ou d'animaux on utilise des *giseigo*. Avec Akita (2009) nous pourrions le traduire par *phonomime* ou mimologisme puisqu'il s'agit d'un "son langagier qui mime ou reproduit un son externe au langage".
- pour les sons non langagiers de la nature ou d'objets on parle de *giongo* ou phononyme.
- quand on souligne des apparences ou des situations, on use de *gitaigo* que nous appellerons phénomyme, dans le sens où l'onomatopée dénote un phénomène.
- quand on souhaite exprimer des mouvements, on a recours à des *giyōgo* pour lesquels nous voudrions forger le terme "animonyme".
- pour dénoter d'émotions ou d'états d'esprit, on utilise des *gijōgo* ou idéophones sensoriels. Pour Dingemanse, "les idéophones sont des mots marqués qui dépeignent une image sensorielle".
- à cette nomenclature nous pourrions ajouter une sixième catégorie qui serait celle des onomatopées phatiques (qui a pour fonction, non de transmettre du sens mais de créer du lien entre les interlocuteurs comme "Allô" en français), ces mots expressifs ne sont pas avérés dans les langue, leur décryptage n'est pas unilatéral mais leur présence crée du lien et de la connivence.

Les termes de *pet* en français et *he* en japonais sont donc des substantifs dérivés de phononymes. En japonais, la racine principale de l'onomatopée pour dénoter du pet est le "h-p" mais ce phonème a donné toute une classe de dérivés avec variantes vocalique ou consonantique permettant de couvrir toute une gamme nuancée de flatulences. L'onomatopée en "p" est la plus largement répandue. Ce son "p~" est

relativement tendu, à l'image d'une petite trompette, En syllabe seuls 'pu' et 'pi' existent dans le langage courant pour dénoter le pet. La modulation vocalique est importante. Vérifions à l'aide d'exemples. Akutagawa Ryūnosuke raconte que dans sa nouvelle, Kensaku Aoki met en scène deux jeunes femmes dont l'une au réveil pète. l'onomatopée qu'il choisit pour évoquer la scène est *pū*. Akutagawa souligne que le pet comparé à un fil de soie et que cette épisode est très raffiné (*jōhin*) (Akutagawa, 2007 [1924]).

Dans les désinences vocaliques des onomatopées japonaises, les voyelles "a", "u" et "o" sont généralement utilisées pour rendre des sons long et lents quand le "i" implique une sonorité courte et rapide, et le "e" est souvent gardé pour les sonorités péjoratives. Ajoutons que si le phonème h-f, est le son de base dit pur (*seion*), les sonorités en b et p sont dites impures (*dakuon*), en p elles sont *handakuten* en b elles deviennent *dakuten*. Donnons un exemple d'où les onomatopées existent pour les trois déclinaisons sonores :

- *harahara*, signifiant en haleine, palpitant, essoufflé, voletant
- *parapara*, épars
- *barabara* pour tomber en pièce, dépecé, éparpillé, ébouriffé, mal coordonné

Sur ce modèle, la consonance en "b" est donc plus dramatique et intense. Ainsi nous pouvons pour les différents "onomato-pets" proposer une approche synesthésique (et gageons que Rimbaud aurait été intéressé par l'éventail des possibles).

Approche synesthésique des onomato-pets dans le langage courant :

- *Batts* ! la position est difficile. Les selles sont molles depuis le matin, le train est bondé, vous êtes presque à votre station, mais vous avez atteint vos limites, vous vous précipitez aux toilettes de la station. Trop tard.
- *Bibi-bi*, la situation est également inhabituelle. Mais le son en i fermé laisse à imaginer un pet furtif et progressif, se voulant discret.
- Le "*bu*" paraît plus paisible et dénote d'une meilleure santé que le "*ba*" et le "*bi*".
- Le "*be*" n'est pas usité.

- Le son de "bo" est plus dense, il évoque un pet qui serait également épais et grave. Le "bo bo bo bo bo bo" relève du tuba, la défécation est proche.
- Le *bon* est généralement usité pour rendre un son explosif, une explosion de flammes car le son nasal en "n" est généralement utilisé pour rendre une résonance prolongée ou un rythme, un écho ou un retentissement.

Pour les pet inaudibles mais odorants (*sukashippe*) qui relèvent donc plutôt de la catégorie des phénomynes, la racine sifflante en "s" est privilégiée. On retrouve souvent l'onomatopée "sū" ou "sutts". Et non ne trouve pas d'onomatopées en *sa*, *shi*, *se* ni encore moins *so*, qui sont généralement inusitées. On remarque que dans la pièce pour marionnette intitulée *La Bru qui pète* les premières onomatopées *bu* et *zu* sont standards et appartiennent au langage courant. Ces sons sont retranscrits par les graphies "BOU" et "ZOU", car dès les premier dictionnaire japonais-français, le son *u* du japonais a été orthographié "ou" puisqu'à contrario, le son "u" du français ne fait pas partie de la palette vocalique du japonais (Pagès, tableau de transcription des syllabes, 1862) Les graphies ont été adaptées pour être au plus proche de la prononciation naturelle chez des francophones. Un autre exemple plus près de nous, quand le terme *samurai* est entré en langue française, il a été orthographié samouraï. Le terme *samouraï* est attesté en français depuis le XIX^e siècle (Loti, p.209). C'est sa graphie adaptée qui s'est imposée, bien que celle-ci déroge à certains principes de transcription Hepburn désormais respectée dans la majorité des emprunts au japonais. De même Pierre Loti forge le terme "mousmé" sur le japonais *musume* (Loti, p.218) et transcrit *matsuri* (festival) en "matsouri", les exemples seraient nombreux. Toujours dans le dictionnaire Robert les deux graphies *shogun* et *shogoun* sont acceptées montrant une similarité phonique et une fluidité dans l'indexation phonétique sachant que *shogun* est la transcription hepburn moderne, quand *shogoun* était préféré par les littérateurs du XIX^e siècle.

Ainsi, il serait tentant de laisser les onomatopées telles quelles, mais il est à regretter que dans la langue française des onomatopées proches aient un sens différent. Ainsi,

- - "bou" sonne comme "bouh" qui est plutôt associé à la peur ou au chagrin. Le

lexique *Robert* le définit ainsi 1) Exclamation qui exprime le chagrin, les pleurs, la lassitude. 2) Exclamation employée pour surprendre, faire peur à qqn." (*Robert*)

- - De même, "bah" est une "Exclamation exprimant l'insouciance, l'indifférence." (*Robert*)
- - et "zou" est utilisé pour dire "Allons !, vite !". (*Robert*)

Ainsi, si elle est laissée en japonais, la séquence d'onomatopées pourrait inconsciemment induire les lecteurs francophones en erreur et les pousser à une interprétation fautive car culturellement biaisée. Là où la langue japonaise laisse libre cours à une pétarade exubérante, le francophone serait tenté de déceler des sentiments de crainte, d'indifférence et d'envie d'en finir vite. Il est nécessaire de mieux comprendre ce à quoi réfèrent les onomatopées dans le texte original et d'isoler les mécanismes qui les motivent afin de les traduire au mieux afin qu'ils aient un effet similaire sur les non-japonisants à qui se destine la traduction. En japonais, le ressort comique fonctionne grâce à une surenchère du paysage sonore enrichi de néologismes onomatopéiques car "BON" et surtout "ZOUNBO" ou "ZOUUPPON(PPON)" ne sont pas des onomatopées habituellement usitées pour dénoter la flatulence.

Dans la pièce, le "bu" est répété plusieurs fois, cette itérativité (réduplication) peut avoir plusieurs sens. Anscombe (1985) considère que, en tout cas en français, "la réduplication d'un radical onomatopéique va toujours dans le sens d'une spécialisation sémantique", il intensifie le propos (de façon péjorative ou méliorative selon les cas). Ainsi plus bla est répété (blabla et le blablabla) moins le discours semble avoir de sens. Ici le pet prend en intensité avec la répétition du phénomène. L'itération à une fonction dramatique.

Par ailleurs, soulignons qu'une séquence d'onomatopées d'action peut se substituer à une narration pour dénoter d'un ou de plusieurs évènements.

Imaginons un sac de courses trop rempli qui finirait par céder sous le poids et que les victuailles tombent en s'éparpillant au sol. Il est possible de mettre l'accent sur le fait que le sac en papier cède avec un "crac" ou préférer le moment où tout tombe avec un "boum". On peut choisir l'une ou l'autre des onomatopées ou détailler la scène par

une succession de phonèmes différents et rythmer l'anecdote par reduplication. Citons Céline "Nous voici hissés en triomphe !... L'escalade par-dessus les têtes ! là-haut tout juchés sur la foule... Brouang !... Valmg ! Undurbrelan ! C'est la culbute !" (Céline, Guignol's band I) On les imagine les personnages portés à bout de bras dans une suite de mouvements chaotiques. Ou avec Gainsbourg "*Viens petite fille dans mon comic strip / Viens faire des bulles, viens faire des WIP !/ Des CLIP ! CRAP ! des BANG ! des VLOP et des ZIP !/SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZZZZ ! (Serge Gainsbourg, Comic Strip)*" on imagine le jeune homme et sa belle virevoltant sur une piste de danse endiablée. Mais le symbolisme sonore permet de se libérer de l'arbitraire du signe linguistique. La forme et le sens ont un lien, mais le sens est souvent assez vague, le lien non-iconique entre forme et fond est de type synesthésique. Chaque auditeur de la chanson de Gainsbourg peut avoir imaginé une scène différente.

Le phénomène de coordination permet de créer une séquence d'action par le paysage sonore. On peut parler au sens de Genette (Poiana, 1994), de la création onomatopéique comme d'une figure de style au service de l'action et de l'effet (esthétique plus effet de la figure, on passe du discours littéral au discours figuré) car il importe que le spectateur puisse saisir le "sentiment de la figure". Ici le rire de la salle à ce moment de la représentation témoigne que la motivation du néologisme a été comprise et efficace. Ici la forme phonologique sert la fonction expressive. En usant de réductions, d'alternances apophoniques (modification du timbre) et de coordination, la séquence d'idéophones perceptifs de la série "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" génère une forme de symbolisme synesthésique. Cette tirade sculpte l'espace sonore du texte et donne à voir l'intensification d'une séquence au départ réaliste puis dérivant sur une poétique de l'absurde.

5. Discussion. Poétique de l'absurde et traduction

Iconiques, les onomatopées supposent d'être décodées. Dans le cas de *La Bru qui pète, conte pour 3 marionnettes et shamisen*, elles sont destinées à être incarnées sur scène. Le truchement de la marionnette intensifie l'effet onomatopéique et le rend plus transparent. Pourtant, nous pourrions dans l'optique de proposer une version française

du livret indépendante de la représentation tenter de forger des onomatopées à partir du fond existant en langue française. Suivant les processus décrits plus haut, et pour pallier le problème des faux-amis puisque pour le même son un japonais entend un pet quand un francophone entend de la peur ou du chagrin, nous devons par la traduction transculturelle des onomatopées rendre la réduplication et la coordination afin de donner à entendre aux francophones la surenchère et le merveilleux de la scène. Les exemples tirés de Rabelais notamment ("barytonner du cul") nous montrent que la langue française privilégie souvent la métaphore. Nous pouvons donc proposer plusieurs séquences pour rendre cette partie du texte.

Propositions pour "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" :

- effet kinesthésique par truchement visuel "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" donnerait "prout prOUT PROUT pr praout PRA PRA PRAOUT"
- effet iconique par truchement métaphorique ou idiomatique "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" donnerait "prout, triple vent, zéphyr, bourrasque, rafale double et ouragan !"
- effet synesthésique par truchement sonore vocalique "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" donnerait "prout prout prout, prouti, proutor, proutain, proutain, proutor !"
- effet synesthésique par truchement sonore consonantique "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" donnerait "pr pr pr, fr, grrr, brrr, brrr, grrr !"
- effet de coordination pour un rendu de la trame narrative, truchement par mot-valise "BOU BOU BOU Bi BON BA BA BON" donnerait "proutoutombe, proutouvoie, proutoubalaye, proutoutemporte !"

Propositions pour "NU NU NU NU" :

- effet kinesthésique, truchement visuel, "NU NU NU NU", donnerait "hmN HmN HMN HMN !"
- effet iconique truchement métaphorique ou idiomatique, "NU NU NU NU", donnerait "Ah, mais oui, mais non"
- effet synesthésique, truchement sonore, "NU NU NU NU", donnerait "Gn gn gn

gn"

- Propositions pour "ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON PPON" :
- effet kinesthésique avec truchement visuel "ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON ZOUPPON PPON", donnerait "prout prouHout ProuHHouTT ProuHHouTT PrHHouTTTT"
- effet iconique avec truchement métaphorique ou idiomatique "ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON ZOUPPON PPON", donnerait "prout, proutabis proutater proutaterri Proutaterrible !"
- effet synesthésique avec truchement sonore consonantique "ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON ZOUPPON PPON" donnerait "prout prougnouf proupouf, proupoupouf !"
- effet de coordination pour un rendu de la trame narrative, truchement par mot-valise "ZOU ZOUNBO ZOUPPON ZOUPPON ZOUPPON PPON" donnerait "prout, proutpitance, proutdam(e) dam(e)"

Nous serions tenté de garder la traduction kinesthésique pour le surtitrage de la pièce dans l'optique d'une tournée en pays francophone, la version de coordination pour une parution destinée à un public adulte. Les versions iconiques et synesthésiques devraient ravir les enfants. L'onomato-pet et sa richesse dérivationnelle permet que tous les publics francophones ou non-japonisants puissent participer de ce rire, sans honte et au-delà des barrières socio-linguistiques.

L'onomatopée si elle n'est pas traitée avec soin dans les traductions peut rester un obstacle là où l'image est plus universelle. Or le Japon est connu pour ses rouleaux illustrés représentant des batailles de pets (*He-Gassen*), ou des aberrations de la nature dans le *Rouleau des Malades* (*Yamai no sōshi*, XIIe) etc., qui depuis l'antiquité ont brodé sur ce thème. Le *Hōhi (ou Hōhe) Gassen Emaki* de la période Muromachi (1449), se trouve dans la collection du Suntory Museum of Art (copie d'une oeuvre plus ancienne) mais on peut également l'admirer dans la version de la collection de la bibliothèque de l'université de Waseda¹¹.

Sur ce rouleau peint de 10 mètres de long intitulé la "Bataille de pets", on découvre

le petit peuple (hommes et femmes) s'essayant joyeusement à différents pets, pétant de concert ou les uns contre les autres, pour faire fuir les moines, les utilisant comme on le ferait d'un boulet des canons, pour souffler des chevaux ou des chats, pour s'attaquer ou encore générer des tempêtes, usant d'un éventail pour en modifier la trajectoire du pet adverse. Le rouleau aurait été achevé en 1846 en agrandissant et en complétant l'œuvre de Hishikawa Shishin datant de 1680. Ce chef-d'œuvre est la dernière copie réalisée pendant la période Edo (1633-1853). Ce rouleau est à placer dans la tradition de "L'Art du pet" qui apparaît dans le Fukutomi-zōshi qui date de la période de Muromachi (début du XVe siècle) mais qui s'inspire des rouleaux remontant à la période Heian (794-1185)²). On y découvre les déboires de Fukutomi no Oribe, un vieil homme vivant à Kyoto qui a été dupé. Pensant avoir pris une médecine qui le rendrait habile pétomane, il se rend chez son seigneur, mais là il est pris d'une phénoménale diarrhée et les mésaventures commencent.

Les quatre rouleaux des Caricatures de personnages de la faune (Chōjū-jinbutsu-giga, peints circa XIIe siècle) qui montrent des animaux qui dansent et parodient de figures humaines sont connus dans le monde entier. Mais on ne montre que très rarement le troisième rouleau dont la première moitié est une série de scènes étranges et osées. Moins connues, citons également les "Wako-e" appelées aussi les "Toba-e" ou "Katsue-e", du nom légendaire de l'auteur, le moine Toba Sōjō (1053–1140) qui traitent du même thème.

Toutes ces œuvres d'art sont trop osées pour être montrées au public et elles sont rarement exposées au Japon. Soulignons l'initiative de la maison de la maison d'édition Eiseibunko qui, avec la collaboration du British Museum, a eu le courage d'organiser la première exposition suivie d'une parution qui a attiré l'attention.

Ce genre a vu le jour à la fin de la période Heian, avec par exemple les Scènes aux Enfers (Jigoku-e) et le Rouleau des Malades alors destinés à la cour impériale. Ce type d'œuvre a ensuite circulé dans les cercles de l'intelligentsia pendant Kamakura (1192-1333), avant de se répandre dans le petit peuple pendant la période Muromachi (1336-1573) et finir par voir sa côte de popularité exploser à la fin de la période Edo (1603-1868). On peut constater qu'en ce qui concerne la poétique du pet, l'histoire de l'art et

l'histoire des arts du spectacle japonais se sont développées de conserve. L'image comme l'onomatopée permettent aux regardeurs de donner libre cours à leur imagination. Nodier disait pour faire l'éloge de l'onomatopée "La parole est le signe de la pensée. L'écriture est le signe de la parole." car "Pour faire passer une sensation dans l'esprit des autres, on a dû représenter l'objet qui la produisait par son bruit ou par sa figure." (Nodier, p.1). En jouant sur l'onomatopée on peut instaurer un décalage entre signifiant et signifié. La création onomatopéique permet au destinataire du paysage sonore généré de laisser libre cours à son imagination, le lecteur est presque plus libre encore que le regardeur d'une œuvre picturale.

D'autant plus qu'il s'agit du pet, sujet parfois considéré comme gênant ou délicat, le truchement de l'onomatopée nous semble précieux. Nous espérons avoir réussi à montrer le potentiel synesthésique et iconique de l'onomato-pet. Pour finir, laissons la parole à Ronsard qui n'hésitait pas à glorifier les pets en écrivant dans son Livret de Folastries (1553), un poème qui nous fait beaucoup penser au personnage de la pièce japonaise :

*Le pet qui ne peut sortir
A maints la mort fait sentir
Et le pet de son chant donne
La vie à mainte personne.
Si donc un pet est si fort
Qu 'il, sauve, ou donne la mort,
D'un pet la force est égale
A la puissance royale.*

La toute ronsardienne "Bru qui pète" s'inscrit dans une longue lignée artistique que Rabelais et la Renaissance française notamment n'auraient pas reniée. Puisse la créativité onomatopéique servir au mieux la réception de ce pan de la culture japonaise par les locuteurs francophones. ■

Notes

- (1)https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/html/chi04/chi04_01029/index.html
- (2)https://rekihaku.pref.hyogo.lg.jp/digital_museum/fukutomi/

Références bibliographiques

- Akita, K. (2009). *A Grammar of Sound-Symbolic Words in Japanese : Theoretical Approaches to Iconic and Lexical Properties of Japanese Mimetics*, Kobe University, Kobe.
- Akita, K., & Dingemanse, M. (2019). *Ideophones (Mimetics, Expressives)*, Oxford Research Encyclopedia for Linguistics. Oxford : Oxford University Press.
- Akutagawa, R. (2007 [1924]). *Zoku Yajinseikei-ji* – [Ce que vivent les rustres (Suite)]. Aozora bunko.
- Anscombe, J. C. (1985). *Onomatopées, délocutivité et autres blablas*, *Revue Romane*, Bind 20, 2
- Bourdin, P. (2010). *Le son du corps, ou l'âme en pet*. <https://doi.org/10.4000/ahrf.11694> 65-90
- Dazai, O. (2011 [1939]). *Fugaku-hyakkei* – [Cent vues du mont Fuji]. Aozora bunko,
- Dingemanse, M. (2012). *Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones*. *Language and Linguistics Compass* 6. 10.1002/lnc3.361.
- Fasquel, S. (2018). *Du pet en littérature. Quelques remarques sur la présence et l'interprétation du crépitus*. *Revue d'études romanes*, 8, pp 180-202.
- Feixas J. & Romi, (1991). *Histoire anecdotique du pet de l'antiquité à nos jours*. Ramsay/J.-J. Pauvert.
- Grammont, M. (1901). *Onomatopées et mots expressifs*. *Revue des langues romanes*, 44, 4.
- Hurtaut, P.-T.-N. (1751). *L'Art de péter*, wikisource.
- Inoguchi, Y. & Horii R. (1957). *Amamonzeki no gengo seikatsu kara mita nyōbō kotoba no kenkyū : gosho kotoba o tazunete* – [Étude sur les parlers de femmes vues au filtre des mots du quotidien chez les moniales bouddhistes monzeki (1) Sur les parlers des cuisines]. Seokyeong University Press.
- La Charité, C. (2008). *Rabelais et l'art de péter honnêtement en société*. *Contre-jour*, 16, 111–124
- Loti, P. (1926 [1889]). *Japoneries d'automne*, Calmann-Lévy.
- Nankichi, N. (1940). *He* – [Pet]. https://www.aozora.gr.jp/cards/000121/files/3040_47823.html
- Nodier, C. (2012 [1808]). Dictionnaire raisonné des onomatopées françaises, [EBook #41577]
- Pagès, L. (1862). *Dictionnaire Japonais-français, traduit du dictionnaire japonais portugais composé par les missionnaires de la Compagnie de Jésus et imprimé en 1603*, Librairie de l'Institut, de la bibliothèque impériale et du Sénat.
- Poiana, P. (1994). *Figure et style : concepts esthétiques dans la théorie du discours de Gérard Genette*. *Littérature*, 95, pp 23-36
- Sasaguchi, A. (2006 [1939]). *Benkyō-ki* – [Carnet d'études]. Aozora bunko. https://www.aozora.gr.jp/cards/001095/files/42623_21404.html
- Satō, K. (1994). *Onara-kō* – [Réflexion sur le Pet]. Seikyusha.
- Thiercy, P. (1986). *Aristophane : fiction et dramaturgie*. Paris, Belles Lettres.

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 être aussi traités indépendamment :

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

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

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

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.

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 en accord avec l'auteur s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

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

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

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

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

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une

évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de petites corrections orthographiques ou typographiques. Dans le cas contraire, on peut éventuellement demander à l'auteur de revoir son travail.

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 résoud 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.

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, côté à côté 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

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

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

ISSN 2433-3379