

# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

N°11 – Août 2024



FLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Enseigner le français au Japon à des enfants

# 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 réponse<sup>1</sup> : « *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 ?*

---

<sup>1</sup> 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'apprioyer (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 enchâssés, 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* »<sup>2</sup>. 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 bilingues<sup>3</sup>, on

---

<sup>2</sup> O’NEIL Charmian, 1993, Les enfants et l’enseignement des langues étrangères.

<sup>3</sup> 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 langue<sup>4</sup>. 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.

<sup>4</sup> 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 :

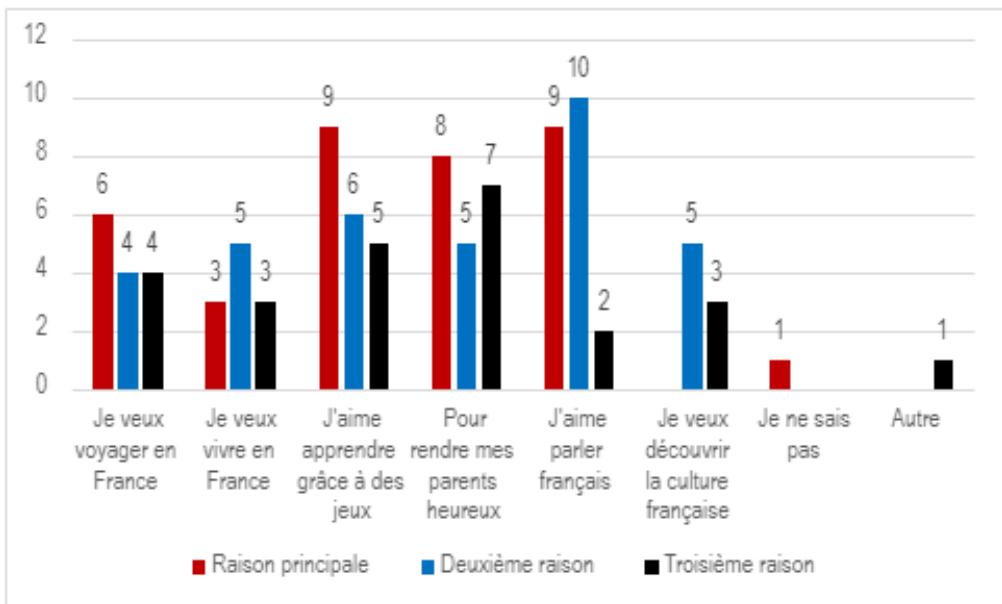


Figure 1 : L'origine de la motivation des élèves de 2ème année.

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.

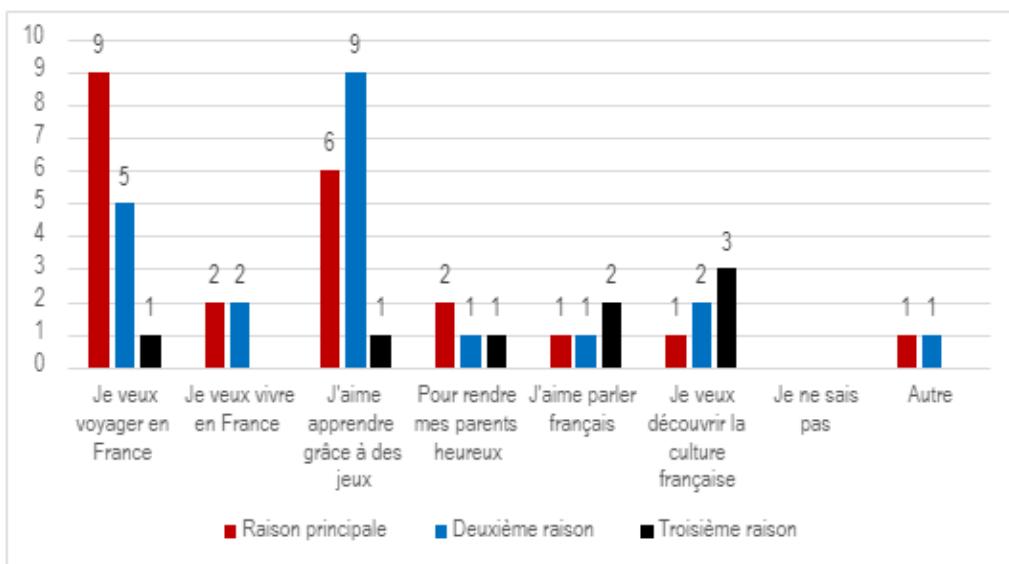


Figure 2 : L'origine de la motivation des élèves de 4ème année.

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 langage<sup>5</sup> (habileté phonologique, lecture...).

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

---

<sup>5</sup> 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 langage<sup>6</sup>. 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*

---

<sup>6</sup> Cohen, R. 1982. Plaidoyer pour les apprentissages précoce. 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 adultes<sup>7</sup>. 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.

---

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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

---

<sup>8</sup> 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.

# 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'applicable pour ses lecteurs.

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

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

évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de 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, côte à côte à la même table**.

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

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



# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

### 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](http://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**