

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°11 – Août 2024



FLE ET LANGUES ÉTRANGÈRES

Réussir le DELF B1/B2 pour les apprenants japonais

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 CEFR 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 morphosyntaxiques.

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 boulots 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 épistolaire 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 « Kishōtenketsu » 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 écrit 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 fournit 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 énuméré 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'examinateur-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-ménage 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>, 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., savez-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

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, 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