

Apports du CECR pour la conception d'une méthode adaptée aux apprenants japonais

Gaël CRÉPIEUX

**Institut franco-japonais de Tokyo
gcrepieux@institut.jp**

Officiellement adopté en 2001 par le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) est devenu un thème incontournable lorsque l'on évoque l'enseignement du FLE. Étrangement, rares sont les méthodes conçues au Japon à s'inspirer de ses principes... Avant donc de citer les choix pédagogiques qui ont été les nôtres lors de l'élaboration de *Spirale*, il paraît donc essentiel de se pencher sur l'intérêt de proposer un apprentissage du français qui s'appuie sur une démarche scientifique non seulement conforme aux exigences du CECR mais qui tient également compte des difficultés d'apprentissage rencontrées par nos étudiants. Quels objectifs doit-on alors fixer et quelle approche proposer dans un manuel de Fle spécifiquement conçu pour des apprenants japonais ?

1. Quels sont les apports du CECR ?

a. Une meilleure organisation des contenus et des objectifs selon le rythme d'apprentissage

Le CECR propose un découpage de l'apprentissage selon une échelle de six niveaux (utilisateur élémentaire – niveaux A1 et A2, utilisateur indépendant – niveaux B1 et B2, utilisateur expérimenté – niveaux C1 et C2). Comme on le sait, chacun de ces niveaux énumère des savoir-faire que l'apprenant devra acquérir dans diverses compétences langagières (prendre part à une conversation, s'exprimer en continu, écouter, lire et écrire). Pour indication, l'admission dans certaines universités en France requiert le niveau C1 (parfois B2). On ne saurait certes déterminer le temps nécessaire pour l'acquisition des compétences citées, mais étant donné le rythme d'apprentissage du français deuxième langue étrangère à l'université (un cours d'une heure trente hebdomadaire, entre vingt-six et vingt-huit cours annuels, soit un total de moins de quarante-cinq heures à la fin de la première année), il est clair que si l'on veut élaborer des programmes de cours réalistes, il conviendra de se limiter aux contenus du niveau A1.

b. L'acquisition de compétences

Bien connaître la langue, c'est savoir en faire un usage autonome correct et non en comprendre les mécanismes. La motivation des apprenants japonais n'est-elle pas d'apprendre le français comme outil de communication ? Alors pourquoi leur proposerait-on un apprentissage des règles grammaticales ? L'acquisition d'une compétence de communication est l'objectif majeur d'une approche communicative de l'apprentissage du

FLE et cela implique une centration sur la communication également comme démarche. En effet, la compétence en communication ne s'acquiert pas uniquement à travers l'apprentissage de simples questions-réponses répondant à un besoin particulier (dans une situation de communication donnée), mais plutôt en développant différentes composantes comme les compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) et la compétence communicative (composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). Ainsi, la réussite dans une activité de compréhension ou de production dépendra essentiellement de la faculté qu'aura l'apprenant de faire appel à ces compétences. On notera au passage que l'apprentissage de la compétence linguistique, récurrente dans les manuels japonais ne constitue qu'une composante de la compétence communicative et qu'elle est un moyen et non une fin en soi.

c. Une adéquation entre l'apprentissage et l'évaluation

L'évaluation est ce qui permet à l'étudiant de valider son apprentissage. Il faut donc que la première soit calée sur le deuxième. Pour cette raison, les certifications et les tests visant à évaluer une réelle compétence communicative, comme le DELF ou le TCF, se sont alignés sur les niveaux de compétence tels qu'ils sont définis par le Cadre Commun de Référence. Par la même occasion, ils confèrent à l'apprenant une reconnaissance internationale de son niveau en français. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de recommander aux étudiants débutants désireux de valider leurs compétences de communication en français de se diriger vers ces certifications et non vers les diplômes sanctionnant des connaissances linguistiques, déterminées on ne sait selon quels critères.

d. Un apprentissage qui dépasse le cadre universitaire

L'apprentissage des langues doit se situer dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. L'enseignement du FLE en cycle court doit donc consister à doter chaque étudiant de compétences nécessaires pour qu'il ait envie et soit capable de poursuivre ses études au-delà de l'université. Un étudiant désireux de poursuivre ses études dans un centre de FLE s'intégrera d'autant mieux dans un parcours qu'il aura suivi un apprentissage selon l'échelle du CECR. Son niveau sera en effet plus facile à déterminer lors du test d'orientation et il n'aura pas la frustration de se retrouver avec les grands débutants alors qu'il aura suivi un ou deux ans de français. Le professeur d'université n'a ni la mission ni les moyens de faire assimiler toutes les particularités de la langue française à des étudiants qui suivent moins de cent heures de cours en deux ans. Penser le contraire serait se tromper d'objectif et décevoir les apprenants, ce qui pourrait expliquer en partie la baisse des effectifs lors de la deuxième année.

2. Constats de départ

a. L'approche proposée dans les manuels

Dans la plupart des manuels dits communicatifs actuels, on fait découvrir à l'apprenant un document déclencheur présentant en contexte les structures, le lexique, les manières de dire selon des situations de communication déterminées et l'on présuppose que l'apprenant, par un procédé d'inférence, sera capable de lire (ou de percevoir) avec exactitude des enchaînements morphosyntaxiques (ou phonologiques), d'en décrypter le sens pour, dans un dernier temps, intégrer les outils linguistiques et les réemployer adéquatement selon le cadre interactionnel. Les stratégies d'apprentissage nécessaires sont

si nombreuses qu'il y a surcharge cognitive et qu'il en résulte soit une baisse de motivation chez l'apprenant, soit un sentiment de frustration chez l'enseignant. Par ailleurs, n'est-il pas paradoxal de confronter d'entrée l'apprenant à la langue telle qu'elle est parlée (document déclencheur) alors qu'on voudrait que ce soit l'aboutissement du parcours d'apprentissage ?

L'enseignant pourrait alors être tenté de se rabattre sur les manuels édités localement qui optent, pour la grande majorité d'entre eux, pour une méthodologie traditionnelle axée sur la découverte de la grammaire française, méthodologie qui, il faut le rappeler, a ses origines dans l'enseignement des langues mortes. La langue française apparaît ici davantage comme un objet d'étude et non comme un outil de communication. De plus, on est en droit de se demander si un savoir-faire peut être acquis uniquement à travers l'observation d'une règle. En langue maternelle, on étudie la grammaire explicite ainsi que les concepts à partir d'une pratique de la langue que les enfants ont déjà acquise, dans le but de consolider leurs connaissances. Dans notre cas de figure, l'apprenant n'en est pas encore au stade d'apprendre des règles pour consolider ou corriger une langue qu'il ne produit pas encore.

Face à ces deux approches méthodologiquement et idéologiquement opposées, il fallait réfléchir à un moyen de concilier les principes pédagogiques du CECR et les manières d'apprendre des étudiants japonais afin de proposer un apprentissage qui tienne compte de leurs difficultés.

b. Une approche adaptée aux difficultés des apprenants japonophones

- Faciliter l'accès au sens pour éviter le recours à la traduction : la traduction, comme moyen d'apprentissage, ne favorise ni la conceptualisation des notions, ni le processus de mémorisation du lexique. D'une part, comment faire percevoir la différence entre *je prends mon vélo* (un de mes moyens de locomotion), *je prends le vélo* (celui qui est devant mes yeux) et *je prends un vélo* (j'en vole un) et surtout comment l'enseigner (expliquer n'est pas enseigner) si l'on passe par la traduction ? D'autre part, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les informations sont d'abord décodées par le cerveau, qui les transmet à la mémoire à court terme. Cependant, celle-ci ne les retient que temporairement et c'est la répétition de ces mêmes informations qui peu à peu va permettre au cerveau de les reconnaître immédiatement et de les faire passer dans la mémoire à long terme. Lorsque l'on donne la traduction d'une expression aux étudiants, nous ne favorisons pas le décodage des informations par le cerveau. C'est pourquoi dans *Spirale*, nous avons décidé de présenter non seulement un lexique entièrement illustré (le sens est directement associé à l'expression et ne nécessite plus la traduction), mais aussi des actes de paroles intégrant les points de grammaire mis en contexte.

- Faire manipuler pour aider à la conceptualisation : ce n'est pas parce qu'un apprenant pense avoir compris une notion qu'il l'a conceptualisée. Sait-il en faire un usage autonome en situation de communication ? De même, un exercice à trous ne permet pas cette conceptualisation ; tout au plus, il permet une application d'une règle étudiée. L'apprenant a besoin de manipuler le lexique, la syntaxe ainsi que les actes de parole si on veut qu'il les intègre. Nous sommes donc partis du principe que c'est en utilisant la langue étrangère que l'on parvient à en intégrer ses notions. Avant de proposer à l'apprenant une activité de production faisant appel au lexique et aux notions introduits dans la leçon, nous lui faisons d'abord manipuler la grammaire en contexte pour qu'il puisse la conceptualiser. Par exemple, dans la leçon 20 qui porte sur la notion de quantité, la première activité *Exercez-vous !* demande à l'étudiant de répondre à ces questions :

D'habitude, tu manges... 1. un bœuf ou du bœuf ? 2. une baguette ou de la baguette ? 3. un ananas ou de l'ananas ? 4. une frite ou des frites ? 5. une nouille ou des nouilles ?

- Favoriser l'oral pour éviter le recours aux katakanas : vingt et un phonèmes pour le japonais contre trente-six pour le français. Inutile de préciser que tout apprentissage du français à travers le crible phonologique du japonais – autrement dit tout recours aux katakanas – condamne l'apprenant à l'approximation lors de la compréhension et de la production. Il ne saura pas discriminer avec certitude les sons inexistant dans sa langue de ceux qui s'en rapprochent, peinera à faire les liaisons et les enchaînements de manière autonome et ne saura reconnaître à l'oral des mots qu'il aura pourtant visualisés et transcrits. Comme les katakanas ont une charge cognitive beaucoup plus forte pour lui, son attention se concentrera sur cette transcription, ce qui faussera également l'apprentissage du français écrit. Cependant, dénoncer un problème, ce n'est pas lui apporter une solution. Pour permettre une amélioration de la prononciation, nous avons d'abord tenu à ce que tous les enregistrements soient sur le CD et qu'il soit encarté dans le manuel de l'élève. Par ailleurs, de nombreuses activités de prononciation permettent à l'apprenant de s'entraîner à la discrimination des sons. Ces activités mettent également en évidence le rapport entre la phonie et la graphie en français. Enfin, les activités proposées dans *Spirale* mettent l'accent sur la pratique orale de la langue parce que d'une part, il s'agit de la seule compétence que l'apprenant peut acquérir uniquement en classe et parce que d'autre part, en japonais, le système articulatoire est moins sollicité qu'en français et par conséquent, pour améliorer la prononciation, il convient de faire davantage d'exercices sollicitant le système phonatoire.

- Multiplier les occurrences du lexique pour faciliter le processus de mémorisation : soixante pour cent des apprenants sont des apprenants à tendance visuelle, c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'images. Ils ont aussi besoin de se faire une image mentale de ce qu'ils produisent en langue étrangère, d'où l'intérêt de rattacher ce qu'ils produisent à du vécu. Nous avons donc eu recours à l'image pour de nombreuses activités. Pour renforcer la mémorisation, nous avons aussi proposé des activités de compréhension orale n'intégrant que les éléments introduits auparavant. Quant aux activités ***Exercez-vous !***, elles permettent une manipulation écrite de la langue, mais aussi orale (lors du travail en paire) car lorsque l'apprenant écrit ou prononce, il fait travailler sa mémoire (tout comme l'enfant a besoin de s'entraîner avant de saisir un ballon lancé, l'apprenant a besoin de faire travailler son système articulatoire pour que la production de nouveaux sons devienne des automatismes). Afin de favoriser la mémorisation, nous avons systématiquement réactivé le lexique et les expressions non seulement à l'intérieur d'une même leçon, mais également dans les leçons suivantes, et ce à travers différentes activités langagières (compréhension et expression écrites et orales). Le résultat est que l'apprenant finit par en saisir immédiatement le sens ainsi qu'à produire avec une prononciation correcte.

3. Choix pédagogiques et implications sur les pratiques de classe

a. De la modélisation vers l'autonomie

Dans *Spirale*, il y a une véritable réflexion sur la cohérence dans l'enchaînement des activités, dont la typologie est clairement indiquée. Dans chaque leçon, nous avons intégré des activités dont on comprend l'enchaînement. Ainsi, chaque parcours d'apprentissage commence par la présentation d'un acte de parole ***Comment dit-on... ?***, modèle de communication accompagné d'un lexique illustré. L'objectif ensuite est de faire acquérir à

l'apprenant les outils de la communication en lui proposant un entraînement à travers des activités. Celui-ci apprend d'abord à manipuler la langue avec l'activité *Exercez-vous !*, puis on lui propose un travail sur une compétence (soit *Parlez !*, production orale dirigée, soit *Écoutez !*, compréhension orale d'éléments introduits, soit *Lisez !*, compréhension écrite proposant également un accès à la culture), enfin l'activité *Communiquez !* propose de la production orale où l'étudiant utilise ce qu'il a étudié de façon libre et autonome. Dans un dernier temps, nous proposons un réemploi à l'écrit des éléments introduits avec les activités *Écrivez !*. Il y a une démarche méthodologique qui mène l'apprenant de la découverte d'un acte de parole à des activités de production. Aucune étape n'est superflue ; ce sont des activités dont l'ordre n'est pas modifiable et si on en supprimait, on risquerait de priver l'apprenant de certains outils nécessaires à la réalisation des activités suivantes.

Ce qu'il faut retenir, c'est que dans *Spirale*, la production arrive au terme de chaque parcours d'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant de faire un usage authentique et autonome de l'acte de parole assez rapidement. La phase de production est l'aboutissement d'un parcours dans lequel les apprenants ont appris à maîtriser les outils de la communication, à partir d'un modèle. L'apprentissage étant cumulatif, l'apprenant pourra progressivement faire un usage de plusieurs compétences pour réaliser des activités qui se complexifieront au long du manuel.

Quelle place est alors accordée à la grammaire et aux conjugaisons ? En fait, la grammaire est constamment intégrée aux activités proposées si bien qu'en la pratiquant, l'apprenant l'acquiert. Quant aux conjugaisons, elles sont employées du début à la fin d'un parcours d'apprentissage grâce aux questions-réponses introduites dans les *Comment dit-on... ?* et dans les activités d'exploitation de documents. Il est à noter que, pour faciliter l'apprentissage, certaines conjugaisons ou certaines notions sont apprises en plusieurs étapes, ce qui permet également une réactivation de la mémoire. Par ailleurs, la dernière page de chaque leçon présente un récapitulatif des points de grammaire et des conjugaisons étudiés accompagné d'activités écrites de réemploi.

b. Les thèmes et objectifs communicatifs

Nous nous sommes référés aux thèmes tels qu'ils sont proposés dans le CECR et nous avons choisi de les intégrer suivant une certaine progression, allant de l'affirmation de soi vers la reconnaissance du monde extérieur. L'apprenant apprend donc d'abord à parler de lui et à exprimer sa subjectivité, puis il est amené à décrire le monde qui l'entoure, à parler de sa vie quotidienne et de ses loisirs. Il apprend aussi à raconter sa journée et à entrer en relation avec les autres (inviter, se renseigner, acheter, ...).

Quant aux objectifs communicatifs, ils sont à la fois en relation avec les thèmes de communication évoqués ci-dessus et les savoir-faire préconisés par le CECR ainsi qu'en relation avec les centres d'intérêts des apprenants (pour que la prise de parole soit motivée). Il ne nous restait plus qu'à construire notre tableau des contenus en proposant une progression selon ces objectifs.

c. Le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant

Comme nous l'avons indiqué, dans *Spirale*, les leçons sont construites de manière à permettre à l'apprenant de devenir l'acteur de son apprentissage. En effet, n'est-ce pas l'apprenant le principal concerné ? Si l'enseignant se perçoit comme étant le seul détenteur de la connaissance, ne risque-t-il pas de monopoliser la parole et de priver les apprenants du temps nécessaire à la pratique des contenus ? Néanmoins, encore fallait-il proposer une

approche facilitant la tâche de l'enseignant et replaçant l'étudiant au centre de l'apprentissage. La question que nous nous sommes donc posée est la suivante : comment favoriser la prise de parole (et la prise de risque) en langue étrangère au sein d'un groupe-classe, compte tenu des relations hiérarchiques qui s'y établissent et des attitudes des apprenants japonais lorsqu'il s'agit de prendre la parole en public ou d'exprimer leur incompréhension ?

Après avoir présenté aux étudiants l'acte de parole (en faisant écouter le CD), point de départ du parcours d'apprentissage, l'enseignant pose des questions à des étudiants, telles qu'elles sont indiquées dans la boîte *Comment dit-on ... ?*, si bien que la personne interrogée, disposant d'un modèle, voit comment elle peut répondre. Pour que la classe s'habitue à la prononciation des mots nouveaux, on demande de répéter la réponse donnée, ce qui oblige les étudiants à s'écouter par la même occasion. Après cela, l'enseignant demande à un étudiant de poser la question du *Comment dit-on ... ?* à un autre, ici pour que les étudiants s'investissent plus activement dans leur apprentissage. L'enseignant est alors libre de faire corriger la prononciation et vérifie que l'échange est correctement pratiqué. Après avoir fait procéder à plusieurs échanges verbaux et s'être assuré que le vocabulaire est bien compris, l'enseignant demande aux étudiants de passer aux activités qui sont à faire en tandem pour qu'ils apprennent à travailler de façon plus autonome. L'étudiant est replacé au centre de l'apprentissage car c'est lui qui en devient l'acteur. Par ailleurs, au sein d'un petit groupe, sa prise de parole est maximisée et la peur de l'erreur dissipée. Parallèlement, il construit son savoir progressivement, avec la contribution de ses pairs. L'enseignant, lui, profite de ces moments pour circuler parmi les groupes et proposer son aide. Grâce à cette approche, il y a émergence d'une dynamique de classe et d'un meilleur rapport de confiance avec l'enseignant, plus à l'écoute des besoins individuels des apprenants.

Qu'est-ce qui motive les choix lors de la conception d'un manuel de FLE pour débutants ? L'hétérogénéité des contenus d'enseignement proposés dans la plupart des manuels qui prolifèrent sur le marché japonais résulte apparemment d'une absence totale de cadre de référence et les choix semblent parfois plus arbitraires que justifiés. Les apports du CECR sont indéniables et persévérer dans l'approche traditionnelle serait refuser de tenir compte des recherches actuelles en matière d'apprentissage. Il est surprenant de constater que le CECR est relativement méconnu d'une certaine catégorie d'enseignants et que les éditeurs locaux ne semblent pas lui accorder la priorité, comme si l'immobilisme les arrangeait. En effet, même si c'est le concepteur qui est à l'origine de la méthode, le rôle de l'éditeur n'est-il pas de veiller à ce que les contenus et la démarche proposés soient conformes à certains principes pédagogiques ?

Quant à l'objection à l'adoption du CECR selon laquelle cette conception de l'apprentissage, « dictée » depuis l'Europe, ne concerne guère l'enseignement du FLE au Japon, il nous semble qu'il vaut mieux un cadre, aussi contestable puisse-t-il être dans certains domaines, qu'une porte ouverte à des choix arbitraires qui dépendent plus des habitudes d'enseignement que des besoins réels des apprenants. Par ailleurs, le CECR mérite d'être pris en compte parce qu'il est le fruit de la collaboration de spécialistes qui ont mis en commun leurs recherches pour faire progresser l'enseignement des langues étrangères.

Nous sommes heureux que *Spirale* réponde à la demande des enseignants désireux que leurs étudiants développent une véritable compétence communicative en français et nous les remercions chaleureusement de leur confiance. Nous espérons contribuer ainsi à la promotion du FLE au Japon à un moment où sa baisse de popularité impose un changement dans les pratiques.