

Enseigner le français comme seconde langue étrangère: De la nécessité de rationaliser un apprentissage court

Olivier Lorrillard

Mots clés : FLE, communication, rationalisation, cohérence, progression, efficacité

第 2 外国語としてのフランス語教育 - いかにして学習法を合理化するか -

日本の大学では、第 2 外国語としてフランス語を学ぶ場合、コミュニケーションの授業の履修期間が 1 年のみであることも多い。つまり、トータルの学習時間はたったの 45 時間ほどである。すなわち、45 時間あまりの授業で高い学習効果を得るために、いかにしてフランス語コミュニケーションの学習法を合理化するのかということが鍵になってくる。本稿の目的は、外国語としてのフランス語の教授法についてのさまざまな研究の現状報告をすることではない。本稿では、フランス語コミュニケーションの教育方法を最適化するために、教材研究と実地指導に着想を得た、いくつかの具体的な方策を提案する。とりわけ、すでに知られているいくつかの原則をより体系的で緻密なやり方で適用することの重要性を強調したい。その原則とは、短期間の学習にあった到達目標を決定する、実用的な語彙と文法内容を厳密に選ぶための基準を設定する、より効果的にかつシンプルに段階的な学習を設計する、文法項目や語彙を学習した後でさまざまな会話練習にそれらを適用して自然に吸収させる学習法を目指す、といったものである。

INTRODUCTION

Lorsque J.-M. Defays regrettait qu'on donne « la priorité à la rentabilité immédiate [...] sur les efforts et les effets à long terme » (2003, p.167), il faisait notamment allusion à certains arguments de marketing — *Apprendre le français en 60 leçons* par exemple — ou encore à la démarche suivie par le français de spécialité.

Dans le domaine de la recherche didactique, on peut regretter au contraire que l'enseignement d'une langue étrangère se conçoive presque exclusivement dans une perspective à long terme, avec pour finalité théorique la maîtrise de la langue.

Si, au sein des universités japonaises, une telle vision peut paraître décalée pour une première langue étrangère étudiée plusieurs années durant, elle l'est en effet bien plus encore — eu égard à la réalité institutionnelle de cet enseignement — dans le cas d'une seconde langue étrangère : généralement, l'apprentissage ne dure alors qu'un an, à raison d'un cours de grammaire et d'un cours de communication par semaine. Or, si l'enseignant de grammaire peut théoriquement compter sur le livre pour compléter son cours, développer de réelles compétences communicatives repose en revanche sur l'acquisition d'automatismes et l'élément « temps » est donc primordial : l'enseignant du cours de communication ne

dispose, en tout et pour tout, que de 45 heures de cours pour y parvenir.

Quels objectifs communicatifs peut-on espérer atteindre dans ces conditions, et surtout comment optimiser l'apprentissage de la communication pour un temps aussi court ?

Si l'on s'en tient au miroir proposé par les innombrables manuels de FLE publiés au Japon, on s'aperçoit qu'il reste quelquefois difficile d'identifier des objectifs précis en termes de compétences langagières : malgré les progrès effectués depuis vingt ans, un grand nombre de manuels semblent encore reposer sur une progression peu communicative, des activités essentiellement écrites et des choix de contenus lexicaux quelque peu aléatoires figurant, au mieux, une vision à long terme. La méthode qu'ils proposent nous paraît de fait inadaptée pour donner rapidement des résultats en communication orale.

Il ne s'agira donc pas pour nous, on l'aura compris, d'exposer ici l'état des recherches didactiques sur la question, mais plutôt de proposer quelques pistes concrètes, inspirées de notre double expérience d'enseignant et de concepteur de matériel pédagogique, pour rationaliser et optimiser l'enseignement de la communication sur 45 heures.

Nous voulons pour cela rappeler l'importance d'appliquer de manière plus systématique, dans l'organisation des contenus et de la progression, un certain nombre de principes connus et permettant d'améliorer à court terme les résultats de nos jeunes apprenants. Nous regrouperons par commodité ces principes de rationalisation autour de cinq impératifs : décider, simplifier, rassembler, ordonner et décloisonner.

1. DECIDER

M.-M. Rivenc-Chiclet (2003, p.195) rappelle que « c'est *en amont*, au moment de la préparation du cours, que l'enseignant doit anticiper sur l'aval qui se réalisera en classe ». L'importance d'effectuer, avant même le début de l'année, des choix clairs d'objectifs généraux pour la cohérence de l'ensemble de la progression semble en effet être une évidence. Mais il faut surtout que chacun de ces choix soit en parfaite cohérence avec la situation d'enseignement et ses priorités.

1.1. Privilégier l'oral ou l'écrit ?

Cohérence entre objectifs d'apprentissage et besoins réels

Il est de bonne guerre, pour affirmer la supériorité des manuels locaux sur les méthodes universalistes produites en France, d'invoquer la nécessité d'adapter la méthode d'enseignement au public japonais. Il ne fait aucun doute en effet que les méthodes

françaises compliquent inutilement les choses pour un apprentissage de 45 heures : objectifs à long terme inadaptés, progression moins lisible, métalangage en français décourageant tout travail autonome sont autant d'exemples de désagréments pour de jeunes débutants japonais.

Pour autant, les méthodes conçues au Japon et mettant en avant cette « adaptation au contexte » sont-elles forcément efficaces ? Les résultats sont en fait, il faut bien l'avouer, très variables en fonction des choix méthodologiques proposés. Le vrai problème tient à la confusion — parfois savamment entretenue — entre adaptation aux habitudes des jeunes apprenants japonais et adaptation à leurs besoins. Une méthode cohérente est avant tout une méthode en adéquation avec les besoins réels des apprenants.

Or, les enseignants « natifs » sont à peu près d'accord quant au diagnostic sur les difficultés des apprenants japonais, pointant notamment du doigt leur hésitation à communiquer oralement en langue étrangère et à transformer en compétences langagières leur savoir grammatical. C'est donc ces lacunes à l'oral qu'il faut combler, et on ne peut raisonnablement considérer que les exercices à trous, les exercices de reconstitution et autres exercices de reformulation suffiront pour y parvenir.

Plus généralement, et comme le signale à juste titre M.-M. Rivenc (2003, p.179), « dans une perspective communicative, certains choix apparaissent prioritaires : il faudrait commencer par l'oral, parce que l'activité orale est la plus répandue [...], parce qu'un début d'apprentissage axé sur l'oral donne une perception globale de la L.E., et un savoir-faire communicatif qui encourage l'apprenant à poursuivre [...], parce que l'oral accélère l'automatisation des connaissances en confrontant l'apprenant à la contrainte du temps réel... ».

Comment donc proposer aux étudiants un enseignement adapté à l'objectif communicatif que nous venons de fixer ? La cohérence avec le principe d'adaptation des objectifs aux besoins réels des étudiants édicté plus haut, tempérée par un pragmatisme raisonné, devrait nous orienter vers un cours de communication orale qui s'appuierait néanmoins sur la capacité de mémorisation visuelle particulièrement entraînée de nos jeunes apprenants japonais : il s'agit d'associer ainsi la fonction ludique et stimulante des activités de conversation à l'effet rassurant de l'écrit, privilégié dans la culture éducative japonaise. Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur les moyens de parvenir à ce compromis dans un temps d'apprentissage aussi court.

1.2. Quel niveau de langue ?

Cohérence entre objectifs d'apprentissage et contexte probable d'utilisation

Corollaire de la priorité accordée à la communication orale, la question du niveau de langue à privilégier s'impose à l'ensemble des enseignants. Il n'est pas envisageable d'aborder plusieurs niveaux de langue dans un contexte d'apprentissage aussi court. Il est donc primordial pour l'enseignant de faire un choix et il faut bien avouer qu'il n'existe pas de consensus clair sur la question, puisqu'il y a dans la classe même une discordance entre la nature du public, très jeune, et les perspectives de réemploi dans le cadre d'échanges policés, par exemple lors d'un voyage.

Rappelons d'abord que l'enseignement du français est encore, en grande partie, tributaire d'une tradition remontant à une époque où apprentissage d'une langue étrangère et études littéraires se confondaient. Cette promiscuité légitimait de fait, au-delà de l'apprentissage de l'écrit, la priorité donnée à la « belle langue », celle de Chateaubriand, Proust et bien d'autres.

Un tel apprentissage est encore aujourd'hui parfaitement justifié pour préparer les étudiants en littérature à l'étude de textes. Mais on ne peut négliger le fait que la plupart des étudiants de première année ne sont pas inscrits en faculté de lettres : la grande majorité, celle qui n'apprendra le français qu'une seule année, est composée par exemple d'étudiants en ingénierie, en médecine ou en économie, et la seule justification à cette courte initiation est de les ouvrir à une culture étrangère ainsi qu'à la langue qui en est le vecteur. Leur motivation pour étudier cette langue dépendra alors bien plus sûrement de l'adéquation entre le contenu du cours et la réalité de la langue parlée dans les pays francophones. L'apprentissage exclusif d'un registre de langue soutenu ou littéraire, on l'aura compris, est dès lors en décalage avec cet objectif communicatif.

Pour autant, faut-il à l'inverse enseigner prioritairement à nos jeunes étudiants la langue orale parlée par leurs pairs francophones, souvent familière et « innovante » ? Parmi les quelques enseignants interrogés à ce sujet, certains n'hésitent pas à enseigner la forme abrégée de la négation (sans *ne*). Il semble encore plus difficile de les départager sur la question du choix entre tutoiement et vouvoiement, indirectement liée à celle du niveau de langue.

Nous voudrions faire deux observations à ce sujet. Tout d'abord, le registre familier sera inadapté aux seules situations dans lesquelles la plupart d'entre eux pourraient être amenés à utiliser le français : lors d'un voyage principalement. D'autre part, le registre

familier constitue une source inépuisable d'irrégularités grammaticales et de complications lexicales. Son étude est donc peu adaptée à un apprentissage court et même, sur le plan didactique, particulièrement contreproductive en début d'apprentissage.

En conclusion, on s'attachera à enseigner exclusivement un langage courant qui soit le plus proche possible des « normes » grammaticales et lexicales, et qui puisse être utilisé dans n'importe quelle situation. Ceux qui poursuivront ensuite des études en France seront d'autant mieux armés pour relativiser la portée communicative du registre familier qu'ils auront acquis les bases et maîtriseront la « norme » grammaticale.

1.3. Quelles interactions privilégier en classe ? Cohérence entre effectifs et nature des activités

La priorité accordée à la communication orale dans le cours de FLE induit aussi des choix d'ordre méthodologique. Pour approcher le plus possible de notre objectif communicatif, le besoin de multiplier les activités de conversation et de prononciation, associé à la nécessité de composer parfois avec de gros effectifs, incite tout enseignant à réfléchir sérieusement à la nature des interactions à privilégier pendant le cours. Acquérir des automatismes prend du temps et celui-ci nous est compté : d'où l'importance d'une réflexion en amont pour éviter les improvisations improductives.

Il est généralement difficile de corriger individuellement les erreurs de prononciation des étudiants car, si l'idéal pour étudier une langue reste le contact direct avec un enseignant natif, multiplier ce type d'interactions est quasiment impossible en contexte universitaire. Il faut donc s'efforcer de faire le meilleur usage possible des deux autres types d'interactions : enseignant/groupe et étudiant/étudiant. Pour la prononciation, la première offre par exemple l'occasion de répétitions collectives, tandis que la seconde libère l'enseignant qui peut alors se déplacer entre les groupes et corriger individuellement les étudiants. Pour autant, l'interaction professeur/étudiant, à condition de n'être qu'occasionnelle, peut jouer un rôle important de vérification mais aussi d'émulation devant le groupe classe. En outre, le « risque » encouru d'être interrogé à la fin de l'activité devant la classe incite les étudiants les moins motivés à faire correctement ces activités.

L'équilibre à trouver entre ces diverses formes d'interactions ainsi que les choix de rythme doivent être orientés vers un objectif unique : l'acquisition d'automatismes. Après avoir testé diverses combinaisons, nous avons pour notre part atteint une efficacité maximale en consacrant l'essentiel du cours à des activités de groupe, à condition d'en

neutraliser certains inconvénients en établissant des règles : changer de partenaire toutes les sept minutes et ne pas travailler deux fois avec la même personne pendant le cours. Avant chaque activité de groupe, explication, répétition du vocabulaire, puis deux ou trois questions collectives pour vérifier la compréhension constituent l'essentiel d'un court dialogue entre enseignant et groupe classe. Après l'activité de groupe, quelques rapides questions de vérification posées individuellement par l'enseignant à deux ou trois étudiants complètent l'ensemble. Encore une fois, cette dernière phase ne constitue en aucun cas la seule interaction professeur/étudiant de la séquence, puisque les activités de groupe offrent l'occasion pour l'enseignant de se déplacer d'un groupe à l'autre et de corriger individuellement les erreurs.

Quelles que soient les combinaisons d'interactions privilégiées, une réflexion préalable — c'est à dire au moment de l'élaboration du programme — sur leurs avantages et inconvénients respectifs est déterminante pour gagner en efficacité communicative.

2. SIMPLIFIER

Une fois fixé l'objectif communicatif et oral du cours, il faut pour obtenir une efficacité maximale adapter le plus précisément possible ses ambitions à la durée d'apprentissage en délimitant les contenus lexicaux et grammaticaux à enseigner.

2.1. Pourquoi simplifier ? Apprendre moins pour apprendre mieux

Rappelons d'abord que les cours de communication en seconde langue étrangère sont au nombre de 30 et recouvrent une durée totale de 45 heures d'apprentissage. Ils sont souvent doublés d'un cours de grammaire suivi en parallèle, au sens strict du terme le plus souvent — il n'y a entre ces deux cours aucun point de rencontre — et donné par un autre enseignant.

A quoi bon, dans ces conditions, enseigner aux étudiants des aspects complexes de la langue qu'ils n'auront pas le temps de mettre en pratique ? Une telle option apparaîtrait même contreproductive à bien des égards.

Tout d'abord, à multiplier les règles de grammaire et leurs longues listes d'exceptions, on finit, dans un pays où la peur de l'erreur s'avère particulièrement paralysante¹, par

¹ Voir à ce propos l'article de Bruno Vannieuwenhuyse (2005)

dissuader les apprenants d'ouvrir la bouche. Ce souci d'exhaustivité est donc à proscrire dans un cours dit « de communication », et l'enseignant gagnera parfois, au contraire, à en dire le moins possible pour préserver le fragile équilibre entre rigueur grammaticale et spontanéité communicative. Quitte, en contrepartie, à baliser soigneusement les activités pour éviter aux étudiants d'être confrontés aux exceptions.

En revanche, vouloir enseigner dès la première année le français de manière exhaustive aurait pour fâcheuse conséquence de faire entrapercevoir inutilement à nos jeunes étudiants la complexité de la langue, fortement dissuasive pour ceux qui hésiteraient à poursuivre cet apprentissage en deuxième année. Car le véritable enjeu est là : combien d'étudiants, parmi ceux qui ont été — parfois malgré eux — initiés au français en première année, auront la possibilité et, surtout, la volonté de continuer en deuxième année ?

Pour autant, s'il nous faut fournir un effort de simplification conséquent, toute la difficulté, consistera en même temps à concilier objectifs à court terme pour ceux qui s'arrêteront au bout d'un an, et objectifs à long terme pour ceux qui continueront ; à conjuguer la nécessité de proposer aux premiers des contenus communicatifs immédiatement utilisables, et l'importance de ne pas porter préjudice à un apprentissage plus long pour les autres.

Prenons l'exemple des pronoms compléments : il existe dans notre contexte d'apprentissage deux choix possibles : ne pas aborder — ou très peu — cet aspect de la grammaire ou au contraire le présenter très tôt. Ces deux options permettent aussi de distinguer plus globalement deux stratégies opposées. La première consisterait à ne pas hâter un apprentissage qui nécessite précisément une bonne connaissance préalable du genre des noms et un bon usage des articles. La seconde fait du « naturel » — concept sur lequel nous aurons l'occasion de revenir — une priorité, quel que soit le temps d'apprentissage. Au risque, il faut bien le dire, de « griller les étapes » et de gêner l'assimilation du couple *nom-adjectif*. On voit bien à travers cet exemple des pronoms compléments que l'effort substantiel de simplification à fournir pour rester cohérent, ne tolère aucune improvisation et doit s'inscrire dans une réflexion globale pour être vraiment efficace.

Quels que soient les choix effectués, ils n'ont de sens que s'ils sont en parfaite cohérence avec des objectifs communicatifs préalablement déterminés, et il nous faut par conséquent réfléchir d'abord à ces objectifs.

On ne peut raisonnablement espérer apprendre à nos jeunes étudiants à être linguistiquement autonomes en si peu de temps. À la place, nous proposons donc de créer

un microcosme francophone au sein de la classe dont les membres parleraient exactement la même langue : une version simplifiée et « épurée » à l'extrême de la langue française. Ils pourraient ainsi, collectivement et en contexte fermé, expérimenter peu à peu une forme relative de communication en français.

Pour approcher le plus possible de cet idéal communicatif, il nous faut privilégier la variété des actes de langage tout en essayant d'alléger le plus possible les contenus. Le principe adopté ici est, somme toute, très simple : moins il y aura de contenu « inutile » — ou du moins peu rentable sur le plan communicatif —, plus les étudiants pourront en contrepartie se concentrer sur des contenus améliorant immédiatement et concrètement leur capacité de communication. Ce filtrage permettra en effet de nous focaliser prioritairement sur des objectifs communicatifs simples, cohérents et surtout... atteignables.

2.2. Réduire les contenus : un français *fondamental* sur mesure

L'organisation globale de la progression doit donc logiquement débiter par un certain nombre de mesures draconiennes de réduction des contenus lexicaux et grammaticaux. Afin d'aboutir à un résultat cohérent, c'est à dire une langue qui soit, au sens littéral, réduite à « sa plus simple expression », à la fois minimale, parfaitement homogène et communicativement efficace, mieux vaut se tenir strictement à un certain nombre de règles décidées au préalable.

Un premier exemple de principe consiste à éliminer les aspects grammaticaux dont l'étude imposerait des efforts disproportionnés par rapport à leur apport communicatif réel dans un temps aussi court. Exemple le plus flagrant, la conjugaison, pour être assimilée correctement et progressivement, gagnerait à se débarrasser du tutoiement — ou, selon le choix de l'enseignant, du vouvoiement — ainsi que des première et troisième personnes du pluriel, formes relativement peu utilisées dans la vie courante et moins encore au niveau débutant, où l'on apprend essentiellement à parler de soi et à converser avec un seul interlocuteur. Quant aux temps étudiés, présent, futur proche et passé composé — l'imparfait se résumera ici à la forme *c'était* — sont dans un premier temps des objectifs raisonnables et à fort rendement communicatif.

Un autre principe d'économie, tout aussi drastique mais touchant cette fois les contenus lexicaux, consiste à proscrire les doublons sémantiques. On éliminera par exemple soigneusement les synonymes — et dans le cas des adjectifs, les antonymes, car sensibiliser

les étudiants à la fréquence des tournures négatives en français s'avère à l'usage bien plus rentable. Plus généralement, on s'abstiendra systématiquement d'enseigner plusieurs formulations différentes d'une même idée. Ainsi, dès la première leçon consacrée aux présentations, on posera la question : « Vous vous appelez comment ? », tandis que d'autres formulations telles que : « Quel est votre nom ? » seront passées sous silence.

Les filtres instaurés doivent offrir une cohérence maximale. On choisira par exemple également de bannir systématiquement les formes interrogatives avec inversion du sujet ou avec *est-ce que*.

Il existe de nombreuses règles du même type permettant de rationaliser notre effort de réduction des contenus « inutiles », afin d'alléger la tâche des étudiants sans pour autant amoindrir de manière significative leur capacité communicative : rappelons-le, nous nous situons dans une stratégie de communication en contexte fermé, confinée à l'espace de la salle de classe. Chacune de ces règles de réduction des contenus peut sembler excessive dans une méthode d'enseignement traditionnelle et reposant sur une vision à long terme, et l'objectif à atteindre demande ici de réels efforts de la part du pédagogue.

Mais ce processus de réduction des contenus n'a évidemment de sens, dans notre projet d'optimisation, que si les contenus lexicaux et grammaticaux conservés sont choisis avec le même souci de cohérence. Il nous faut donc, là encore, établir des critères de sélection très précis.

Le critère principal sera logiquement leur potentiel de réemploi, soit parce qu'il s'agit d'expressions très courantes ou nécessaires dans la vie quotidienne — ce que les auteurs du *Français fondamental* (Gougenheim et al., 1964) appelaient les « vocables fréquents » —, soit parce qu'elles s'inscrivent parfaitement dans un des réseaux sémantiques ou thématiques privilégiés dans la progression du cours — les « vocables disponibles » —, et offriront donc de nombreuses occasions de réemploi dans le cadre des activités de classe.

Ce dernier point est fondamental au niveau débutant : il faut à tout prix éviter de reproduire une erreur trop fréquente dans certains manuels, consistant à proposer du vocabulaire de manière quasiment aléatoire, sur la seule base des besoins d'un dialogue par exemple, sans se soucier de créer un réseau lexical cohérent et véritablement complémentaire : cela pose problème pour l'enseignant, qui ne peut se reposer sur ce vocabulaire pour préparer ensuite une activité communicative. Bien souvent, la seule solution qui lui reste est de faire simplement rejouer par les étudiants le dialogue proposé dans la leçon.

Ici encore, on comprend l'importance d'un travail de réflexion préalable pour fixer des objectifs clairs, tant sur les actes de langage que sur les thèmes à privilégier, et cibler ainsi avec précision les besoins lexicaux et grammaticaux de la progression : rationaliser une méthode consiste avant tout à faire les choses dans l'ordre. Cette phase de réduction et de sélection des contenus en fonction d'objectifs déterminés constitue un travail méticuleux et trop souvent négligé, mais déterminant pour optimiser l'apprentissage.

2.3. Simplifier la langue : entre *norme grammaticale* et *naturel*

Le principe de simplification ne s'applique pas seulement sur le plan quantitatif, mais aussi sur le plan qualitatif. Concevoir une progression minimaliste et ciblée place souvent le pédagogue soucieux de simplifier les contenus face à des choix difficiles pour les expressions proposées, car simplicité ne rime que rarement avec norme.

Tout d'abord, nous avons suggéré plus haut d'éviter autant que possible les doublons sémantiques. Mais ce principe pose bien souvent le concepteur de la progression face à un dilemme : des diverses formulations possibles pour une même idée, faut-il nécessairement enseigner en priorité celle qui est la plus utilisée ou au contraire opter quand c'est possible pour celle qui est la plus conforme aux acquis grammaticaux et lexicaux des apprenants ?

Le choix méthodologique adopté en la matière est d'autant plus important qu'il ne s'agit pas seulement d'adapter la formulation aux acquis des apprenants : cela soulève aussi, plus globalement, la question délicate du rapport souvent conflictuel entre langue parlée ou « naturelle » et norme grammaticale. Il s'agit là d'un écueil extrêmement fréquent puisque les expressions qui se sont transformées ou « simplifiées » — notion très relative en l'occurrence pour l'apprenant — sont souvent des expressions très utilisées. Les expressions apprises au niveau débutant, parce qu'il s'agit en principe d'expressions courantes, sont donc particulièrement concernées par ce risque : les premiers verbes qu'ils apprennent, réputés les plus utiles, ne sont-ils pas aussi les plus irréguliers ? L'enseignant est pour cette raison confronté en permanence à des dilemmes.

Si, parmi deux formulations différentes, il choisit d'enseigner toujours la plus fréquente, il s'expose à un risque disproportionné pour un apprentissage court : se tenir par principe à cette règle revient en effet à exposer les apprenants à un flot d'exceptions et à induire dans leur esprit un doute sur la pertinence de mémoriser des règles de grammaire si relatives et si peu appliquées. Ce discrédit risque surtout d'avoir des répercussions plus

fâcheuses sur la rigueur de leur apprentissage et sur leur motivation que de simples considérations statistiques de formulation.

Si au contraire il choisit, tout en restant dans les limites du « naturel », de privilégier des formulations plus simples, cela facilite l'apprentissage et constitue une réponse plus stimulante car elle valide en quelque sorte les efforts fournis jusqu'ici par les étudiants. Toute la difficulté sera bien sûr de trouver un juste équilibre et de décider au cas par cas. Mais il nous faut à l'évidence tendre prioritairement vers un objectif de simplification de la formulation, d'autant que le débat est parfois inutilement compliqué par une confusion entre les notions de naturel et de fréquence : si l'on ne saurait transiger sur la première, il nous semble que la seconde ne constitue en revanche qu'une donnée d'ordre statistique négligeable dans certaines situations.

2.4. Faciliter la mémorisation : les listes-raccourcis

Il existe d'autres moyens pour faire gagner aux étudiants un temps considérable dans leur apprentissage du vocabulaire, qui portent plutôt sur sa mémorisation. Il incombe au concepteur de la progression de tout mettre en œuvre, dans le choix des contenus et la méthode utilisée, pour faciliter cet aspect déterminant de l'assimilation d'une langue.

Le principe le plus universellement reconnu pour y parvenir consiste bien sûr à privilégier la mise en contexte du vocabulaire et sa réutilisation en situation de communication. Si cet aspect fait consensus et semble aller de soi, il n'est pas non plus suffisamment appliqué dans les méthodes et doit donc faire l'objet d'un soin particulier dans la gestion des activités.

Mais il existe également d'autres moyens pour faciliter la mémorisation. Prenons à titre d'exemple l'organisation, à l'intérieur des contenus déjà sélectionnés, de petites « listes-raccourcis » très ciblées. En tout début d'apprentissage, évidemment, celle des mots français connus de nombreux Japonais ou dont on peut facilement deviner le sens (*bonjour, merci, oui, non, madame, monsieur, excusez-moi, français, japonais, enchanté*, etc.) permet, par un court exercice consistant à les relier à leur traduction respective, de gagner un temps précieux pour entrer rapidement dans des activités orales de présentation.

On pourra aussi, au moment opportun, demander aux étudiants de mémoriser la liste des mots japonais entrés dans la langue française (*manga, bento, sushi*, etc.), celle des mots proches de l'anglais (*question, problème, normal, spécial, important*, etc.), celle, au

contraire, des faux amis (*place, rester, librairie, délicieux, etc.*), ou encore celle des interférences grammaticales fréquentes avec le japonais (la place de *peut-être, etc.*), celle des mots intraduisibles (*otsukaresama, sempai, kohai, etc.*) ou celle des principaux préfixes et suffixes (*pré-, -ant/-é, etc.*).

Ces listes, parce qu'elles présentent chacune un intérêt particulier dans l'apprentissage, peuvent constituer à ce titre un critère supplémentaire dans le choix des contenus : la question de la facilité d'assimilation peut en effet compléter avantageusement le critère de réemploi évoqué plus haut. Les exemples les plus évidents sont de ce point de vue les mots japonais entrés dans la langue française ou les mots anglais identiques.

Mais avant de clore cette partie consacrée à la réduction des contenus, il nous faut ajouter que faciliter l'apprentissage ne se résume pas à ce processus : les principes suivants participent tous, indirectement mais très efficacement, à ce même objectif de simplification d'un apprentissage court.

3. RASSEMBLER

Simplifier les contenus constituait une première étape incontournable pour adapter les objectifs à la brièveté de l'apprentissage. Un autre principe permet d'optimiser encore davantage ce temps limité. Il consiste à associer, à chaque fois qu'il est possible, différentes dimensions de cet apprentissage : écrit et oral, grammaire et communication, activités de classe et évaluation, langue et civilisation.

3.1. Imbriquer l'oral et l'écrit : des activités *tout en un*

Nous avons déjà constaté dans la première partie de cet article que, même si l'on accorde ici la priorité à des objectifs oraux, on ne saurait se passer totalement de l'écrit dans un pays comme le Japon, en raison de son éloignement linguistique et de ses particularités éducatives et culturelles. Dès lors, la question qui se pose est la suivante : comment réussir à faire cohabiter deux aspects de l'apprentissage complémentaires mais généralement traités séparément sans limiter d'autant les objectifs en termes d'actes de langage ?

Il existe deux manières de répondre à cette question : la première, purement formelle et qui pousserait à quelques concessions sur l'objectif oral de l'apprentissage, consiste à rappeler que l'écrit compte également un certain nombre d'objectifs pragmatiques (écrire un

mail, faire des recherches sur Internet, etc.) qui suffiraient à justifier un traitement séparé sur le plan communicatif. La seconde, qui prend surtout en compte la priorité donnée à l'acquisition de compétences orales, met en avant la complémentarité de ces deux dimensions du langage, l'écrit étant aussi, nous l'avons vu, un moyen de visualisation pour asseoir des compétences orales plus solides.

Le résultat doit s'inspirer de ces deux réflexions et intégrer à chaque fois qu'il est possible l'écrit à des activités orales, par exemple sous forme de préparation ou de révision.

Quels types d'activités écrites pourraient donc remplir ce rôle ? Les QCM et autres exercices de substitution ne sont assurément satisfaisants ni pour préparer à la conversation ni même pour représenter à eux seuls des objectifs écrits suffisants. Ils sont donc peu rentables dans notre contexte d'enseignement.

La rédaction d'énoncés semi dirigée — à défaut d'être parfaitement libre à ce niveau — représente évidemment de ce point de vue la forme la plus aboutie d'activité écrite. En outre, il n'est pas très difficile de respecter ici le principe d'imbrication des activités : la préparation écrite de questions destinées à être posées oralement constitue par exemple une étape intermédiaire très profitable, voire incontournable, avant de passer à des activités plus spontanées. De même, la rédaction de réponses personnelles à ces questions constitue un exercice efficace s'il est régulier. Ces activités peuvent clore un cours ou bien le prolonger avantageusement à la maison si elles sont suffisamment balisées.

Mais nous voulons donner ici un autre exemple particulièrement représentatif de ce principe d'imbrication entre dimensions écrite et orale de l'apprentissage : nous proposons des activités appelées *thèmes conversationnels* et consistant à distribuer aux étudiants un canevas de questions portant sur un thème déterminé. Ces questions sont écrites en japonais mais destinées à être posées en français à leur partenaire. Il s'agit là d'une réutilisation orale et communicative du principe traditionnel de thème-traduction. Ce principe est décliné ensuite sous diverses formes qui ont en commun d'associer étroitement écrit et oral : avec préparation des questions à l'écrit ou non ; en lisant ou non la feuille de questions ; en ajoutant librement ou non des questions supplémentaires ; en regardant (au verso du document) ou non la version française des questions, etc. L'intérêt de cette activité sur le plan communicatif dépend de la variation choisie. Mais le seul fait d'avoir un support écrit est rassurant, même si l'activité est principalement orale.

3.2. Imbriquer grammaire et communication : une *grammaire de dépannage*

La question de la place accordée à la grammaire dans l'apprentissage de la communication est omniprésente dans l'évolution de la didactique du FLE et les affrontements entre écoles, notamment entre « méthode traditionnelle » et « méthode directe ». Certes, ce débat peut sembler neutralisé dans les universités japonaises par la séparation nette entre cours de grammaire et cours de communication, mais cela n'évacue en rien la question qui se pose de manière individuelle à chaque enseignant de communication : il n'y a généralement pas d'harmonisation entre les progressions grammaticales des deux cours, et il est donc rarement au fait des progrès effectués dans le cours de grammaire. Si l'on ajoute le fait que la progression du cours de grammaire obéit à une logique et un rythme différents de ceux du cours de communication, on comprend mieux la nécessité de reprendre les points de grammaire nécessaires au bon déroulement de chaque activité. A vrai dire, et aussi paradoxal que cela puisse paraître dans un article consacré aux vertus de la cohérence, nous devons bien avouer que l'absence de concertation entre enseignant de grammaire et enseignant de communication ne constitue pas forcément un problème insurmontable et que la révision de points grammaticaux déjà étudiés mais expliqués d'une manière différente peut même être, parfois, profitable pour les étudiants. Quoi qu'il en soit, le débat entre différentes méthodologies qui préconisent tantôt une grammaire inductive, tantôt une grammaire implicite, n'a généralement plus lieu d'être puisque les étudiants retrouvent souvent dans le cours de conversation des points grammaticaux qu'ils ont déjà étudiés dans le cours de grammaire suivi parallèlement et dont la progression est bien plus rapide.

Dès lors, et c'est ce qui nous intéresse ici, le degré d'imbrication entre compétences grammaticales et compétences communicatives peut et doit être poussé très loin pour faire gagner un temps précieux pendant les cours.

Il existe plusieurs manières d'alléger l'enseignement de la grammaire en la fondant dans les activités de communication. Il convient de rappeler tout d'abord que dans ce cours ne doivent être abordés que les points de grammaire nécessaires pour le bon déroulement des activités de communication. D'autre part, chaque activité sera accompagnée d'un rappel grammatical en japonais, qui soit le plus court possible afin de permettre une mise en application rapide par des activités orales. La mise en application des points de grammaire doit toujours se faire en contexte, et oralement de préférence, pour se rapprocher le plus

possible d'une activité communicative. D'autant que, comme le rappelle M.-M. Rivenc-Chiclet (2003, p.214), « l'expérience des exercices structuraux nous a [...] appris que la facture des exercices est importante, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Formels, ils ont peu de rendement : l'apprenant peut remplir avec succès les « trous », ou réussir les transformations demandées parce que son attention est déjà orientée vers les problèmes à traiter. Mais le transfert réussi vers l'emploi dans le contexte beaucoup plus large des situations de communication n'est pas assuré, car il y aura encore d'autres choix à effectuer simultanément et en temps réel ». Enfin, pour réduire encore davantage la part des explications grammaticales dans la progression, on s'efforcera, à chaque fois qu'il est possible, de rassembler les formes répondant aux mêmes règles.

Prenons, pour illustrer ces quelques principes, l'exemple d'une séquence de cours (approximativement après 25 cours) consacrée aux auxiliaires modaux *vouloir*, *pouvoir*, *savoir*, et *devoir* suivis de l'infinitif. Le traitement grammatical sera tout d'abord largement réduit par le fait qu'ils se construisent pareillement avec l'infinitif et sont traités dans une même leçon. Surtout, pour chacun de ces verbes le bref rappel grammatical sera immédiatement suivi d'un exercice oral d'application à mi chemin entre exercice d'automatismes et activité communicative : il sera par exemple demandé aux étudiants de s'habituer à l'utilisation du verbe *savoir* en répondant à une dizaine de questions du type : « Vous savez cuisiner ? », ou encore : « Vous savez jouer du piano ? », mais en prolongeant systématiquement leur réponse avec les connecteurs de base *et*, *mais*, *parce que* et *alors* (des mots utiles leurs seront fournis, tels que les adverbes *bien* et *mal*, ou encore le verbe *apprendre*). Lorsque chacun des quatre auxiliaires modaux a été assimilé, on termine la séquence avec une activité de synthèse, en l'occurrence intitulée *Le pot de colle*, plus complète sur le plan communicatif : il s'agit d'un match entre deux étudiants. L'un, le « pot de colle », va chercher coûte que coûte à inviter son camarade (sur le modèle : *On va / fait / joue... ?*). Son camarade doit essayer de décliner poliment son invitation (sur le modèle : *Ah, je voudrais bien, mais... / Ah, excusez-moi, mais...*) suivi du ou des prétextes qui doivent impérativement contenir deux des quatre formes (*je peux...*, *je sais...*, *je dois...*, et *je veux...*) étudiées dans la leçon. Le « pot de colle » doit ensuite rebondir (sur le modèle : *Ah, c'est dommage ! Alors...*) en changeant soit le moment soit la nature de l'activité pour s'adapter au prétexte avancé par son camarade.

On peut faire le même effort d'imbrication à plus petite échelle, à l'intérieur même d'une activité. Par exemple, dans une activité de conversation portant sur les goûts

culinaires se pose la question de l'article à placer devant les noms de plats japonais : faut-il privilégier derrière le verbe *aimer* l'article défini singulier *le* ou l'article défini pluriel *les* ? Dans le canevas de conversation proposé pour l'activité, les deux premières questions, qui ont valeur d'exemples, sont suivies d'une courte indication en japonais : « Vous aimez le natto ? [数えられないものは単数]² » puis « Vous aimez les sushis ? [数えられるものは複数]³ ». Dès lors, la troisième question pourra être plus ouverte (« Qu'est-ce que vous aimez aussi ? »), afin de placer les étudiants en position d'appliquer ces règles. Ces dernières seront d'autant mieux assimilées qu'elles sont courtes et énoncées « à chaud », c'est à dire en contexte.

On voit bien, à travers les différentes techniques proposées, comment la grammaire peut se fondre naturellement dans la dynamique communicative à laquelle elle est assujettie. Cette association étroite permet à la fois de cibler les points grammaticaux directement utilisables, de faciliter grandement leur mémorisation, et de gagner un temps précieux dans l'apprentissage en ne séparant pas artificiellement deux dimensions complémentaires.

3.3. Imbriquer activités de classe et évaluation : un contrat d'apprentissage clair

Le même principe d'imbrication prend tout son sens pour l'évaluation d'objectifs communicatifs parfaitement conformes au contenu de l'apprentissage, et s'inscrit là encore parfaitement dans notre logique de simplification et d'économie.

Signalons au préalable qu'établir un contrat d'apprentissage clair constitue un atout supplémentaire pour donner du crédit aux activités faites en classe et contribue de ce point de vue, il faut bien l'admettre, à la motivation des étudiants lors de ces activités. Il faut donc leur proposer une évaluation dont les modalités soient les plus proches possibles des activités de communication faites en classe.

Or si l'on privilégie les activités orales, il faudrait idéalement — c'est à dire indépendamment de la question des effectifs — proposer régulièrement aux étudiants une évaluation des acquis sous la forme de courts tests individuels de conversation. La part de l'évaluation écrite dans la note finale, conformément aux objectifs établis précédemment, ne devrait pas excéder 50%. Dans le cas où une évaluation orale est trop difficile à mettre en

² Trad. : « le singulier pour un produit indénombrable »

³ Trad. : « le pluriel pour un produit dénombrable »

place, l'évaluation écrite doit, en plus des exigences de base — justesse grammaticale, correction orthographique, choix des mots, etc. — faire appel à des compétences aussi proches que possible de celles de la communication orale : esprit de synthèse, spontanéité, rapidité.

La meilleure solution pour que les compétences évaluées correspondent au contenu des cours consiste tout simplement à « préparer » le test dans le cadre des activités. Il existe diverses manières d'organiser cette concomitance, dont nous donnerons ici un seul exemple.

Nous avons expérimenté différentes modalités d'évaluation et en sommes venu à proposer de petits tests oraux de 3 minutes, pendant lesquels sont posées sans interruption diverses questions aux étudiants. Chacune de leurs réponses devra comporter un minimum de trois propositions verbales, naturelles et correctement coordonnées. Mais l'important ici, c'est que les questions posées sont toutes extraites d'un corpus réunissant au total plusieurs dizaines de questions et ont été préparées progressivement au cours du semestre, en général sous forme de révisions écrites et orales faites à deux à la fin de chaque cours. Ces questions constituent donc une synthèse satisfaisante des acquis lexicaux et grammaticaux du semestre.

Dans le cas d'une évaluation écrite, quatre ou cinq questions tirées du même corpus sont soit rédigées en japonais — les étudiants doivent alors les traduire en français avant d'y répondre —, soit dictées en français. Le test écrit ne dure que dix minutes, afin d'imposer aux étudiants des conditions aussi proches que possible de la communication orale qui requiert un certain nombre d'automatismes. Ainsi, les compétences requises pour le test écrit, à l'exception de l'orthographe, correspondent peu ou prou aux objectifs poursuivis lors des nombreuses activités orales effectuées en classe.

Que l'évaluation soit orale ou écrite, l'important dans le cas d'un apprentissage très court est en effet qu'elle coïncide parfaitement avec les contenus et les activités de communication réalisées en classe, voire qu'elle se fonde dans ces activités. Une telle imbrication, en plus de faire gagner un temps précieux, offre l'avantage d'inciter les étudiants les moins motivés à accomplir consciencieusement les activités pendant le semestre.

3.4. Associer dimension linguistique et dimension culturelle : la langue, vecteur de culture

Dans ce dernier exemple d'imbrication, nous voulons aborder une question qui, bien

qu'elle ne soit pas à proprement parler d'ordre linguistique, fait néanmoins partie des objectifs du cours et doit donc être prise en compte à la fois dans l'organisation générale de la progression et dans la gestion du temps. Cette question concerne les parts respectives accordées à la langue et à la civilisation dans le temps d'apprentissage et, surtout, les modalités de prise en compte de la dimension culturelle de l'enseignement.

Nous accordons personnellement une part importante et régulière à l'enseignement de la civilisation. L'objectif de cette contribution n'est pas d'entamer le débat sur le rôle de la civilisation dans les cours de seconde langue étrangère. Qu'on le veuille ou non, la langue est le principal vecteur d'une culture, et chaque compétence langagière nouvelle ouvre l'apprenant à des aspects déterminés de la culture véhiculée. Inversement, ces aspects influencent la manière de communiquer et ne peuvent donc être ignorés.

Nous voulons juste signaler que ces deux dimensions, si on les conçoit séparément, réduisent d'autant nos ambitions sur le plan langagier. Ici encore, une progression soigneusement préparée peut faire gagner un temps précieux en imbriquant étroitement ces deux objectifs complémentaires : plutôt que de consacrer un temps donné du cours à une étude de la civilisation, il faut prévoir des activités linguistiques — qu'il s'agisse de conversation, d'écriture ou de lecture — susceptibles d'intégrer directement des informations culturelles.

Ainsi, dès le premier dialogue portant sur les présentations de base (nom, nationalité, situation professionnelle, situation matrimoniale, etc.) et introduisant notamment la construction *être* + adjectif et la forme négative, l'occasion sera idéale pour nuancer l'opposition *marié(e)/célibataire*, caricaturale et dépassée, en introduisant l'adjectif *pacsé(e)*. Une petite digression peut s'enchaîner naturellement sur la diversité des situations familiales en France. Ce type d'accroche discrète permettra à l'enseignant tout à la fois d'aborder la civilisation, d'introduire de la variété dans l'apprentissage, et de légitimer le dialogue dans sa dimension pragmatique.

De même l'activité intitulée *Le pot de colle* et présentée plus haut n'offre pas seulement la possibilité de réemployer l'ensemble des auxiliaires modaux : décliner une invitation est l'un des actes les moins anodins qui soient sur le plan comportemental, et cet exercice est également proposé pour offrir à l'enseignant l'opportunité d'aborder certains aspects de la politesse à la française.

Un tel travail d'imbrication entre compétences culturelles et compétences langagières, pour être cohérent et équitablement partagé entre les leçons, doit lui aussi être pensé en

amont, dès la préparation des supports utilisés dans les cours.

4. ORDONNER

Réduire, simplifier et rassembler les contenus n'était qu'une première étape dans notre démarche de rationalisation de la progression. Pour reprendre les mots de J.-M. Defays (2003, p.167), « la question de savoir par où commencer, ce qui doit suivre, et comment combiner les contenus et les activités, est cruciale dans l'enseignement des langues ». Le respect d'une stricte progressivité est en effet un autre facteur déterminant pour faciliter l'apprentissage.

4.1. Soigner la gradation d'une leçon à l'autre : une vision globale

Si l'importance des choix de gradation peut sembler une évidence, on aurait tort de penser que cet effort est toujours fait avec le plus grand soin : la grande majorité des manuels présents sur le marché proposent certes une progression avec, dans ses grandes lignes, un semblant de progressivité. Pourtant les choix effectués ne concernent le plus souvent que les points importants de grammaire et font peu de cas par exemple du vocabulaire dont l'apparition, quelque peu aléatoire, dépend le plus souvent de nécessités internes au dialogue de la leçon. Si, en plus, la méthode s'appuie sur des documents réels ou sur des dialogues filmés, la gradation semble parfois quasiment absente.

Un autre constat relativise l'application de la gradation proposée dans les manuels : de nombreux enseignants complètent ces derniers à l'aide de documents trouvés ici et là et censés en pallier les lacunes. Or cet apport, s'il s'impose à l'évidence bien souvent, comporte néanmoins un inconvénient majeur : chaque « pièce rapportée », parce qu'elle n'a pas été conçue dans la même progression lexicale et grammaticale, propose des apports lexicaux et grammaticaux décalés par rapport à cette progression et contribue donc à un éparpillement des contenus. Pour éviter ce qui ressemble parfois à un patchwork pédagogique et l'importante déperdition de connaissances qui en résulte, la solution est idéalement de concevoir une progression parfaitement ciblée, à la fois cohérente et prenant en compte la totalité des objectifs d'enseignement fixés pour une situation d'apprentissage donnée.

Tout d'abord, réfléchir aux grandes lignes d'une progression place inmanquablement le pédagogue face à un choix cornélien entre deux logiques indiscutables mais a priori

difficiles à concilier : faut-il privilégier une gradation allant du plus utile au moins utile ou bien une gradation du plus facile au plus difficile ? Répondre à cette question est d'autant plus pressant que, comme nous l'avons signalé plus haut, les exceptions touchent bien souvent les expressions les plus utilisées : les règles fondamentales de conjugaison ont peu de prise sur les verbes incontournables (*être, avoir, faire, aller*); et l'expression spontanée et quotidienne des principales sensations exonère bien souvent les noms concernés de l'indispensable article (*avoir faim, soif, froid, chaud, sommeil, peur, mal, envie* etc.). Faut-il donc nécessairement commencer l'année par les verbes du premier groupe et passer sous silence les expressions de sensation jusqu'à ce que les étudiants aient cessé d'oublier les articles ? Dans la réalité des activités de communication, de telles mesures seraient absurdes.

Comment donc établir une gradation qui tienne compte à la fois de la nécessité de faciliter l'apprentissage et de l'importance d'enseigner les expressions les plus utiles en premier ?

Nous proposons, à titre d'exemple, d'organiser la progression à partir des verbes. Cela permet en effet, d'une part, d'associer plus facilement gradation grammaticale et acquisition progressive de compétences communicatives, mais surtout d'offrir un compromis entre difficulté croissante et utilité décroissante, comme nous allons le voir.

Dans une gradation par difficulté, il est en principe plus raisonnable de traiter les verbes du premier groupe avant les verbes des autres groupes ; pour ces derniers, de commencer par les verbes simples (*prendre, boire, dormir, lire, écrire, venir, partir* etc.) avant de traiter les « auxiliaires » modaux (au sens large : *pouvoir, devoir, savoir, vouloir* etc.) suivis de l'infinitif, voire les verbes requérant une proposition complétive (*dire que*) ; de poursuivre avec les verbes pronominaux et de finir par le passé composé. Jusque-là, il s'agit d'un exemple de gradation relativement cohérent et rentable sur le plan communicatif.

Mais comme nous l'avons vu, le principal accroc à ce bel ordonnancement est le cas des verbes *être, avoir, faire* et *aller*, les plus utilisés mais aussi, malheureusement, les plus irréguliers. Quelle place faut-il donc leur accorder dans notre progression : la première ou la dernière ? Il faut à l'évidence faire ici une exception à la logique globale de notre progression en plaçant ces quatre verbes morphologiquement difficiles mais incontournables sur le plan communicatif en début d'apprentissage. Il s'agit en effet de profiter de ce qu'il faut bien appeler « l'état de grâce » des premières semaines : l'enthousiasme et l'extrême réceptivité des étudiants leur permet alors d'intégrer sans aucune

difficulté ce qu'ils ne perçoivent pas encore comme des exceptions⁴, mus par l'excitation de pouvoir si rapidement « converser » en français grâce à la valeur ajoutée de ces verbes sur le plan communicatif. Si l'on propose en même temps un réseau lexical soigné et cohérent, l'émulation qui en résulte permet de prolonger considérablement l'enthousiasme des débuts. Enchaîner ensuite avec le verbe *aimer* puis avec les verbes du premier groupe donne par contraste une impression de plus grande facilité qui renforce encore cette motivation.

Il s'agit là uniquement, redisons-le, d'un exemple. L'important est, pour chaque enseignant, de faire reposer la gradation sur une stratégie tout à la fois cohérente et tournée vers l'objectif communicatif.

4.2. Ménager une gradation entre les activités : l'effet de *crescendo*

Les choix de progression sur l'année ne sont qu'une partie du problème, et on ne peut clore cette question sans rappeler que le principe de gradation doit également se décliner à plus petite échelle, c'est à dire d'une activité à l'autre. Nous avons effleuré cette question en évoquant le rapport entre activités écrites et activités orales. Mais il s'agit là d'une dynamique globale à l'intérieur de laquelle chaque activité prévue en classe devrait, dans l'idéal, représenter un maillon indispensable. Or c'est à l'échelle des activités que les choses nous semblent devoir être améliorées dans la plupart des manuels pour optimiser la méthode.

Cette progressivité doit reposer idéalement sur deux principes. D'abord, chaque nouvelle activité doit réutiliser systématiquement les acquis des activités précédentes pour maîtriser autant que possible les difficultés. D'autre part, comme le rappelle J.-M. Defays (2003, p.245), « il faut prévoir, pour chaque nouvelle fonction langagière, un parcours d'activités d'appropriation qui va des plus réglées à celles où on laisse le plus de latitude aux apprenants ». M.-M. Rivenc-Chiclet (2003, p.194) remarque également que « dans la conception de leur travail les enseignants ne préparent pas assez leurs élèves à l'emploi, en le liant d'avance aux activités d'expression libre qui suivront (celles-ci étant trop souvent sacrifiées pour des raisons institutionnelles : effectifs nombreux, horaires insuffisants) ».

À titre d'exemple, voici un enchaînement d'activités pour habituer les étudiants à l'utilisation du passé composé : 1. (écrit) Après avoir lu l'explication en japonais sur la formation du passé composé, les étudiants transforment au passé plusieurs phrases courtes

⁴ Rappelons que dans les six premiers mois, seule la conjugaison avec *je* et *vous* est abordée.

écrites au présent. 2. (oral) Ils posent à leur voisin diverses questions commençant par : « Qu'est-ce que vous avez fait... ? » suivi de diverses expressions de temps utiles (par exemple : *avant le cours, il y a deux heures, la semaine dernière* etc.). Ils n'ont pas le droit d'utiliser deux fois le même verbe dans l'activité. 3. (oral) Dans une activité un peu plus libre, ils se posent diverses questions sur la journée d'hier, du lever au coucher, en utilisant au maximum les verbes étudiés dans les leçons précédentes. 4. (écrit) Ils traduisent du japonais au français quelques phrases au passé intégrant les adverbes les plus courants (*aussi, souvent, beaucoup*, etc.) pour les sensibiliser à la place de ces derniers. 5. (oral) Ils s'interrogent sur leurs dernières vacances en prolongeant à chaque fois la conversation par diverses questions du type : « *C'était + adjectif ?* » pour s'habituer à l'emploi de l'imparfait pour cette forme. 6. (oral) Ils se posent en français des questions écrites en japonais sur le modèle : « Vous avez/êtes déjà... ? » puis y répondent. 7. (oral) Dans cette dernière activité, ils doivent réutiliser l'ensemble des points précédents pour s'interroger sur les expériences marquantes de leur (courte) vie, à l'aide des expressions fournies (*naître, déménager, sortir du lycée, entrer à l'université, avoir un accident, être hospitalisé, rencontrer ~ pour la première fois*, etc.).

De cette manière, le travail méticuleux de gradation effectué par l'enseignant ou le concepteur de méthode doit aussi, en faisant de chaque activité la suite logique de la précédente, conférer au déroulement du cours une certaine fluidité et permettre aux étudiants de mesurer chaque progrès supplémentaire. Il doit permettre surtout, grâce à un dosage précis, de gommer les nombreuses aspérités de la grammaire. Ce travail effectué en amont a donc une importance capitale pour faciliter l'apprentissage, mais aussi pour motiver les étudiants.

Mais l'exemple de la séquence de cours sur le passé composé permet également de rappeler que le principe de progressivité repose avant tout sur le principe de récurrence des contenus : ce que l'on appelle progressivité n'est autre que le résultat d'un équilibre entre le connu (l'acquis), et la nouveauté.

5. DECLOISONNER

De la rigueur et de la fluidité de la progression dépend en effet également la capacité des étudiants à percevoir leur apprentissage comme un tout, à en saisir la cohérence globale.

Car l'un des principaux obstacles à l'acquisition d'automatismes est ce que l'on appelle le cloisonnement de l'apprentissage. Une progression qui prodigue des savoirs grammaticaux et lexicaux indépendamment les uns des autres, sans en changer régulièrement le contexte, en complique la mémorisation et n'engendre aucune dynamique communicative.

5.1. La condition du décloisonnement : généraliser le principe de *récence*

Les enseignants connaissent la faculté qu'ont certains étudiants de réussir parfaitement telle activité ciblée sur une règle grammaticale puis d'oublier jusqu'à l'existence de cette règle dès l'activité suivante.

Pour leur défense, rappelons que de nombreux manuels les y encouragent fortement en proposant, certes, une progression, mais en abordant chaque aspect de la langue indépendamment des autres, ou encore en n'établissant pas de lien entre les différentes activités d'application. Sans doute faut-il y voir en partie l'héritage d'une époque où l'enseignement du français n'était pas envisagé dans sa dimension communicative. A. Disson s'interrogeait en 1996 sur les démarches grammaticales privilégiées dans les méthodes japonaises de français : « on suppose (...) qu'arrivé en fin de cursus l'apprenant sera capable, par un saut qualitatif qui n'est pas expliqué, de faire la synthèse et de rétablir la langue dans sa diversité structurale » (1996, p.57). Cette formule, il faut bien le reconnaître, reste encore souvent d'actualité même si, en apparence, les méthodes proposent aujourd'hui des contenus plus communicatifs. Car ajouter, à chaque nouvelle étape de l'apprentissage, un vocabulaire et des points grammaticaux nouveaux sans plus se soucier des points précédents n'a évidemment pas grand sens si l'on veut aider les étudiants à acquérir les automatismes et l'esprit de synthèse nécessaires à la communication réelle.

La solution pour remédier à ce cloisonnement repose, une fois encore, sur le principe de récence. Il s'agit là, serions-nous tenté de dire, d'une question de bon sens. Pourtant ce principe, comme les précédents, n'est en général pas appliqué avec une rigueur maximale et cela entraîne une déperdition très importante des acquis.

Pour éviter ce qu'il faut bien appeler un gâchis, la méthode idéale doit donc systématiser à l'extrême ce principe de récence : concrètement, cela signifie que pour chaque nouveau mot ou expression, pour chaque nouveau point grammatical, le concepteur de la progression devrait prévoir au moins trois possibilités de réemploi dans les activités

ultérieures.

Cette réutilisation des acquis peut être explicite, par exemple en faisant réapparaître le mot ou l'expression dans une question ; mais elle gagne à être plus subtile et implicite, en plaçant l'apprenant dans une situation qui l'incitera à employer ce mot pour accomplir une tâche communicative. À terme, il doit ainsi être capable, chaque mot en appelant un autre, de fournir des réponses de plus en plus longues. Cette seconde méthode est la plus intéressante d'un point de vue didactique car elle rend l'apprenant plus actif dans son apprentissage, valide les progrès accomplis, et met du même coup en évidence l'utilité des contenus de la méthode.

Là encore, l'essentiel du travail du pédagogue, pour obtenir une progression idéale, se situe en amont : il doit organiser de manière systématique et équilibrée la récurrence des acquis grammaticaux et lexicaux.

Cet objectif permet aussi de mieux comprendre l'importance accordée au choix des contenus dans la deuxième partie de cet article : nous avons alors fait du potentiel de réemploi un critère déterminant dans la sélection du vocabulaire et de la grammaire car il s'agissait de créer un terreau propice à la formation d'un écosystème. Autrement dit, il ne fallait pas se contenter de choisir du vocabulaire réutilisable, mais plutôt construire à l'avance des réseaux thématiques qui puissent être alimentés par ces apports progressifs.

5.2. Décloisonner l'apprentissage : *échos et anticipations*

Pour decloisonner l'apprentissage et inciter les étudiants à réutiliser chaque nouvel acquis, le principe de récurrence doit s'appliquer à la fois à l'échelle des activités, pour souligner leur complémentarité, et à celle des leçons.

Prenons l'exemple d'une séquence de cours proposée dès la troisième semaine. Cet exemple est d'autant plus représentatif qu'il nous faut optimiser un vocabulaire encore très limité pour placer dès le début de l'apprentissage les apprenants dans une dynamique conversationnelle : 1. Tout d'abord, pour habituer les étudiants à l'utilisation de la structure *être* + adjectif, il leur est demandé de se poser des questions en alternant les sujets *je* et *vous* et en employant les adjectifs suivants : *marié, grand, intelligent, stupide, vieux, jeune, beau, sympa, paresseux, sérieux, fatigué, malade* et *très occupé*. 2. On passe ensuite à une toute autre structure, *avoir* + nom, et au problème du changement d'article après la négation. Il est a priori impossible dans ce cas de réutiliser directement le vocabulaire de l'activité

précédente puisque les noms en étaient absents. Cela semble mettre à mal le principe de décroisement. En apparence seulement : on prend soin de choisir uniquement des noms qui offrent une complémentarité avec les adjectifs étudiés précédemment, créant ainsi un réseau thématique idéal qui permet de varier au maximum, dans les réponses, les combinaisons entre les contenus des deux activités. Nous choisirons par exemple comme noms pour la deuxième activité : *de l'argent, un travail, le temps (d'étudier), une voiture, un vélo, le permis, des amis, un(e) petit(e) ami(e) et des enfants*. Il est sans doute inutile d'insister ici sur les multiples correspondances possibles entre les mots des deux listes et leur complémentarité : de cette manière, les étudiants seront incités tout naturellement, en prolongeant chacune de leurs réponses à l'aide des connecteurs de base *et, mais, alors et parce que*, à réutiliser de nombreux adjectifs de la première activité et seront entraînés de facto dans une dynamique de communication dès les premiers cours.

Ce même principe de récurrence doit s'appliquer également, nous l'avons dit, d'une leçon à l'autre et entre leçons éloignées, pour limiter les risques de déperdition.

Par exemple, au détour d'une activité sensibilisant les étudiants aux différents sens du verbe *prendre*, on va leur demander de relier des propositions contenant les expressions *prendre le bus, prendre un café, prendre le petit déjeuner, prendre un médicament, prendre un sandwich*, etc. à d'autres contenant les expressions *avoir mal à la tête, avoir mal aux pieds, avoir froid, avoir sommeil ou avoir faim* étudiées trois leçons auparavant.

Les contenus grammaticaux aussi peuvent se fondre subtilement dans la progression communicative par la récurrence d'une même structure, régulière et savamment orchestrée, qui s'inscrit ainsi peu à peu dans les habitudes. Le principe de récurrence, bien organisé dans la progression, doit permettre aux apprenants d'assimiler très progressivement les points de grammaire. Par exemple, la question de la contraction des articles avec la préposition *de*, en plus des nombreuses situations requérant l'utilisation d'un complément du nom, reviendra lors de plusieurs activités portant sur des actes de langage différents — par exemple : « *D'où venez-vous ?* », puis « *À qui est cet objet ?* », « *De quoi avez-vous peur ?* », ou encore « *Qu'est-ce que vous pensez de... ?* » — et son acquisition sera d'autant plus facile qu'il fera à chaque fois l'objet d'une courte note de rappel.

Ajoutons enfin que si ce travail progressif d'élaboration d'un réseau de correspondances lexicales et grammaticales repose pour l'essentiel sur le principe de récurrence, il peut aussi bénéficier du procédé inverse : l'anticipation. Il s'agit dès lors d'encourager ponctuellement l'emploi de mots ou de structures grammaticales avant leur

apparition « officielle » dans la progression. Ce procédé doit bien sûr être utilisé avec parcimonie, puisque sa généralisation mettrait à mal le principe même de gradation. Il est néanmoins utilisé principalement dans quatre situations : lorsqu'il permet de débloquent la situation en complétant le vocabulaire ou les structures utiles pour une activité de conversation (ex. le verbe pronominal *s'appeler*, dès le premier dialogue de présentations) ; lorsque son apport est d'une grande rentabilité sur le plan communicatif (ex. l'expression *je voudrais*, dès le début de l'année dans une activité d'automatismes avec la structure *j'ai + nom*) ; lorsqu'il a de toute façon déjà été abordé dans le cours de grammaire suivi en parallèle (à peu près toutes les structures grammaticales, puisque la progression du cours de grammaire est beaucoup plus rapide) ; ou lorsqu'il permet de sensibiliser à l'avance les apprenants à un point grammatical plus complexe (ex. le passé composé, qui pourrait également servir d'exemple à toutes les situations précédentes).

L'application systématique, pour chaque mot et chaque point grammatical, du principe de récurrence et, dans une moindre mesure, du principe d'anticipation, contribue grandement au décloisonnement des savoirs. Mais comme pour les principes précédents, cela requiert un travail méticuleux en amont pour obtenir une parfaite complémentarité entre les contenus. Si ce travail peut être difficile à repérer du premier coup d'œil lorsqu'on feuillette une méthode, il se révèle à l'usage, puisque les étudiants éprouveront beaucoup plus de facilité à progresser naturellement. Fournissant beaucoup moins d'efforts de mémorisation, ils entrent ainsi dans une logique de réutilisation permanente des acquis : il s'agit là d'un facteur clé pour accélérer l'émergence de compétences communicatives.

CONCLUSION

L'effort de rationalisation dans l'élaboration d'une méthode et d'un programme d'apprentissage d'une langue étrangère repose pour l'essentiel sur l'application de quelques principes dont chacun a une influence déterminante sur la facilité d'apprentissage ressentie par les étudiants.

Ces principes d'organisation sont pour l'essentiel déjà connus et plus ou moins instinctivement appliqués par les enseignants et concepteurs de méthodes. Mais les appliquer strictement et atteindre un degré de complémentarité parfaite entre les différents contenus linguistiques requiert en amont un véritable travail d'orfèvre, et c'est probablement la raison pour laquelle peu de méthodes proposent une telle cohésion. La marge de

progression est donc très importante et l'enjeu est de taille : remplacer le vague instinct par une démarche raisonnée et systématique permettrait en effet pour chacun de ces principes un gain d'efficacité considérable.

Certes, nous avons multiplié ici des mots — « rationalisation », « optimisation », « systématisation », « rendement », « rentabilité », etc. — ayant aujourd'hui une sinistre résonnance et qui peuvent susciter quelque appréhension face à une démarche jugée extrême et soupçonnée d'étouffer tout à la fois liberté, spontanéité, improvisation et poésie de la langue, autant d'éléments constitutifs et stimulants de la communication.

Pourtant, dans notre expérience personnelle, ce processus s'est mis en place très naturellement, une amélioration en appelant une autre, et force est de constater que l'application de plus en plus systématique de ces principes dans la progression n'a cessé d'accroître la marge de liberté et la spontanéité des étudiants : l'évolution des résultats mais aussi de l'atmosphère au fil des ajustements apportés à la méthode constitue donc pour nous, année après année, un encouragement permanent à poursuivre ce travail d'amélioration.

La course aux résultats ainsi engagée pose toutefois, en filigranes, une question concomitante. Jamais clairement formulée, elle fait pourtant souvent l'objet de sous-entendus et prend un tour quasiment politique en ces temps incertains pour l'étude du français au Japon : le but d'un cours de seconde langue étrangère est-il réellement de mener les étudiants le plus loin possible dans l'apprentissage de la langue ? Cette question en cache en réalité une autre, plus intéressante à nos yeux : poursuivre des objectifs ambitieux peut-il être un facteur de motivation pour les étudiants, ou bien est-ce au contraire, comme on l'entend souvent, un facteur dissuasif ?

BIBLIOGRAPHIE

- BESSE H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier/CREDIF.
- BORG S. (2001) : *La notion de progression*, Didier.
- COSTE D. (juillet 2005) : « Quelle didactique pour quels contextes ? », in *Enseignement du français au Japon* n° 33.
- CRÉPIEUX G., CALLENS P. (2006) : « Déterminer un cadre d'enseignement en vue de l'élaboration d'un cours de FLE deuxième langue », in *Rencontres pédagogiques du Kansai 2006*.
- DEFAYS J.-M. (2003) : *Le Français langue étrangère et seconde*, Édition Mardaga.
- DISSON A. (1996) : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka.

- GOUGENHEIM G., MICHEA R., RIVENC P., SAUVAGEOT A. (1964) : *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier.
- LORRILLARD O. (2014) : « Sortir de la civilisation de l'écrit : les atouts du thème conversationnel à l'université japonaise », *Mélanges CRAPEL No 35 : Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes*, ATILF-CNRS.
- LORRILLARD O., ODA R. (2016) : *À vol d'oiseau* (méthode de français), Asahi Shuppansha.
- RIVENC-CHICLET M.-M. (2003) : « Parcours global au niveau 1 ». In Rivenc. P. : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 3. La méthodologie*, Édition De Boeck.
- VANNIEUWENHUYSE B. (2005) : « Pourquoi les étudiants japonais refusent-ils de répondre en classe de langue ? Les styles culturels dans l'expression orale en France et au Japon », In *Bulletin de Linguistique appliquée et générale*, Centre de recherche en linguistique Lucien Tesnière, Université de Franche-Comté.