

Title	Concevoir un manuel de français pour l'université japonaise : pour quelle adaptation?
Author(s)	Lorrillard, Olivier
Citation	言語文化研究. 2011, 37, p. 223-250
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24683
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

Concevoir un manuel de français pour l'université japonaise : pour quelle adaptation ?

Olivier LORRILLARD

フランスで出版された、世界の全ての外国人学習者を対象とした *universaliste* なフランス語会話教科書は、日本の大学ではあまり使われていない。会話の授業を担当する教師は、*universaliste* な教科書よりも日本で製作された教科書を好む傾向があるが、その動機は必ずしもひとつではない。日本人向けの教科書を使う場合にも、実は二つの対立する取り組み方がある。ひとつは、日本の伝統的な教育システムや学生の習慣に合わせた教科書を探すやり方、もうひとつは、学生が苦手な点を克服してコミュニケーションにおいて上達できるように、本来あるべき必要性にあわせた教科書を探すやり方である。教師として、またメソッドの発案者として、我々は二番目の解決策のほうが望ましいと考えている。本論文では、コミュニケーションの上達という目標と日本の文化的特異性とを考慮に入れた会話教科書の製作におけるいくつかの手がかりを提案したい。

Keywords : manuel de communication, contextualisation, enseignement des langues au Japon

Dans cette période qui semble entièrement vouée sur le plan didactique à ce qu'il est maintenant convenu d'appeler une « centration sur l'apprenant », c'est à dire, comme le dit Jacques Pêcheur (1995), une époque où « didactique, pédagogie, méthodologie sont entrées dans une stratégie centrée sur la demande de laquelle participe l'analyse des besoins », un pays comme le Japon, avec ses particularités linguistiques et pédagogiques, ne pouvait évidemment échapper à une remise en question des manuels dits « universalistes », conçus en France. Le nombre extrêmement important, eu égard au nombre d'étudiants, de méthodes de français éditées chaque année dans ce pays témoigne d'un souci évident d'adapter la méthodologie aux caractéristiques de ses habitants.

À y regarder de plus près, on peut toutefois s'interroger sur le sens exact du terme « adaptation » en matière de pédagogie : s'agit-il simplement d'adapter la méthode aux habitudes éducatives locales et donc aux attentes du public, ou de l'adapter aux besoins objectifs et aux difficultés spécifiques des apprenants ? Cette distinction est au cœur de notre problématique, puisqu'elle permet d'opposer deux conceptions de l'enseignement du français au Japon, avec pour enjeu essentiel l'impératif communicatif

assigné à tout manuel dit « de communication ».

En tant qu'enseignant à l'université et concepteur de matériel pédagogique, nous proposerons donc dans cette étude quelques pistes pour l'élaboration d'un manuel de communication destiné à des étudiants non spécialistes de première année, prenant à la fois en compte les spécificités culturelles japonaises, le cadre institutionnel universitaire et l'objectif communicatif assigné à l'ouvrage.

Résumer cette problématique par la question : « qu'est-ce qu'un bon manuel pour l'université japonaise ? » serait toutefois un peu court, et l'idée même qu'il puisse y avoir une équation idéale et unique disqualifierait d'avance cette étude. Nous nous contenterons plus modestement, après avoir défini quelques priorités dans le contexte particulier d'enseignement/apprentissage auquel se destine ce manuel, de réfléchir à un contenu ainsi qu'à une méthode adaptés à ce contexte.

1. Une prise en compte du contexte pour établir des objectifs

L'intérêt évident d'un manuel « local » — sa raison d'être — est d'offrir au public cible une méthode d'apprentissage adaptée à ses besoins spécifiques. Notre contexte d'enseignement/apprentissage, au delà (en deça ?) des idéaux humanistes poursuivis par l'institution universitaire, semble imposer ainsi au concepteur un certain nombre de priorités plus concrètes, parmi lesquelles nous retiendrons surtout l'acquisition de compétences communicatives, le besoin d'autonomie de nos étudiants et la nécessité de remédier à leurs problèmes de motivation.

1.1. Cerner les problèmes communicatifs.

« S'inscrire dans la diversité des contextes implique des recadrages, non un renoncement à tout cadre d'action et à toute option transversale forte » : cette mise au point nécessaire de Daniel Coste (2005), qui résume bien le risque encouru dans toute démarche de contextualisation, nous inscrit d'emblée dans la problématique centrale de cette étude.

Car il nous faut d'abord rappeler une évidence : l'objectif irréductible d'un « manuel de communication » est d'aider les étudiants à communiquer. Or l'approche communicative, si sa dénomination ne suffit pas à lui accorder le monopole de l'efficacité, offre pour atteindre cet objectif un certain nombre de principes fondamentaux qui ne sont pas remis en cause ici, à condition, comme nous le verrons, qu'ils ne constituent pas d'inutiles obstacles dans le contexte d'apprentissage qui est le nôtre.

Voici, selon Morrow (1981), les trois critères qui caractérisent une activité communicative:

- « Elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (Par exemple : « Comment t'appelles-tu ? ») et qu'elle ne connaît pas la réponse.

- Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix.
- Elle entraîne une rétroaction (un « feedback ») : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non. »

Il incombe à l'auteur d'un manuel de communication de proposer des activités remplissant ces conditions pour favoriser l'acquisition de réelles compétences.

Mais la culture japonaise — le cliché persistant du « choc culturel » qui s'applique à tout premier séjour dans l'archipel nippon a au moins le mérite de le démontrer — fait probablement partie des cultures les plus éloignées de la culture française, et la langue maternelle de nos apprenants est liée à un certain nombre de comportements interactionnels pouvant rendre plus difficile l'acquisition de certains actes de parole en français.

La dimension interculturelle d'un manuel contextualisé, qui lui confère de ce point de vue un rôle de guide, en fait un outil privilégié pour aider les apprenants à mieux comprendre la langue cible et la culture qu'elle véhicule. Contrairement aux auteurs de méthodes universalistes publiées en France, le concepteur de manuel « local » a en effet la capacité d'adapter ses ouvrages en prenant en compte les difficultés spécifiques du public cible. Encore faut-il s'interroger sur le sens de cette prise en compte : s'agit-il simplement d'éviter toute activité incompatible avec les habitudes locales, ou bien au contraire d'aider les apprenants à franchir le fossé qui les sépare de la culture cible ? Si la première option est encore trop souvent choisie par les auteurs de manuels, c'est assurément la seconde qui permettra à nos apprenants d'acquérir la « compétence de communication » définie plus haut.

Hocine Chalabi (2005), alors professeur à l'Institut de Touraine, décrit ainsi le comportement de l'étudiant japonais : « La prise de parole spontanée est quasi inexistante. L'interaction sollicitée ou dirigée génère une réponse brève ou plus souvent un silence ». Tous les enseignants de langue au Japon sont confrontés à ce silence « opposé » par un étudiant auquel on vient de poser une question. Plusieurs clés permettent de comprendre ce comportement déstabilisant, parmi lesquelles la peur de l'erreur et le sens différent donné au silence dans nos cultures respectives. Bruno Vannieu (2002) signale à ce sujet une différence de code culturel : si, en France, on attend une réponse prompte à sa question, qu'elle soit exacte ou non, pour poursuivre la discussion, et si tout silence un peu appuyé peut dès lors être perçu comme un refus de communiquer, il n'en va pas de même au Japon où ce silence traduit surtout un effort pour chercher la bonne réponse ou pour en donner l'impression. Pourtant un tel comportement est inopérant dans un contexte de communication française et il s'agit bien là d'une compétence à acquérir pour nos apprenants.

Le concepteur de manuel, parce qu'il est à la source du processus d'enseignement/apprentissage, peut chercher différentes manières de remédier à cette difficulté. Il peut d'abord prendre un soin particulier, dans le choix des activités, à éliminer toute source d'hésitation. Pour cela, il faut veiller tout particulièrement à la progression des activités pour réduire le risque d'erreurs. Chaque activité doit présenter un nombre restreint de difficultés nouvelles par rapport à la précédente, afin d'atténuer chez l'apprenant la peur de se tromper. On peut aussi, par exemple, décider d'éviter les activités d'expression trop libres, qui auront le plus souvent un effet paralysant sur les apprenants, ou bien proposer des expressions utiles dans le cadre de l'exercice. Le manuel peut également influencer sur la nature des interactions qui s'instaurent dans le cours par les activités qu'il propose : il est préférable de favoriser quand c'est possible les échanges de type symétrique laissant les étudiants en tête à tête, afin de les inciter à plus de spontanéité en évitant toute inhibition liée au rapport hiérarchique entre professeur et étudiant.

Mais le manuel ne doit pas se contenter de proposer un parcours balisé qui réduise les risques de silence. Cette stratégie d'évitement constituerait une forme de démission, puisque sa vocation est aussi d'enseigner la réalité socio-culturelle dans laquelle la langue cible s'inscrit. Comme le préconise Bruno Vannieu, il est bon d'expliquer aux étudiants, dès le début de leur apprentissage, la différence de perception du silence dans les deux cultures. Un manuel adapté peut donc leur apporter, par le recours à leur langue maternelle, une explication claire sur le sujet, mais aussi leur proposer des solutions alternatives à ce silence, par exemple un certain nombre d'expressions de méta-communication telles que « je ne sais pas », « j'ai oublié », « qu'est-ce que ça veut dire ? » et « comment on dit ... ? »

1.2. Pallier le manque de motivation.

Le problème de motivation constitue l'un des principaux écueils dans l'enseignement de la communication aux étudiants non spécialistes. Il tient moins directement à des différences culturelles mais plutôt au contexte particulier d'apprentissage : il est en effet plus difficile d'entrer à l'université que d'en sortir diplômé, et dans de telles conditions, beaucoup vont jusqu'à oublier d'exercer leur métier d'étudiant. Plus ou moins sensible selon les universités (classées par niveau), les facultés, et les individus (ont-ils choisi ou non d'étudier le français ?) ce problème rend souvent bien ardue la tâche de l'enseignant.

Il constitue pour le didacticien un enjeu d'autant plus important qu'il se conjugue à une autre difficulté : le nombre limité d'heures consacrées à l'apprentissage de la communication (entre 40 et 45) laisse raisonnablement peu d'espoir sur la possibilité, pour les apprenants, d'acquérir de réelles compétences langagières. La stratégie adoptée par de nombreux professeurs consiste donc plus souvent à tenter de susciter, chez leurs étudiants, l'envie de poursuivre l'apprentissage de cette langue après la première année.

Le concepteur de manuel, s'il ne peut évidemment être tenu pour premier responsable de l'attitude de chaque étudiant en classe, occupe néanmoins au même titre que l'enseignant un rôle clé dans cette stratégie. Pour tenter d'influer sur la motivation des apprenants, il dispose de plusieurs leviers parmi lesquels le choix des thèmes et des situations abordés ou encore la nature et la variété des activités proposées. Mais il peut également jouer sur le niveau d'exigence : s'il le réduit, il évitera de décourager les apprenants en montrant que le français n'est pas une langue aussi difficile qu'on le dit ; si, au contraire, il cherche à le faire correspondre aux idéaux plus ambitieux de l'institution universitaire, sans doute sera-t-il alors plus prudent d'intégrer dans le corps même du manuel le principe d'évaluation.

Cette différence d'approche apparaît assez clairement dans les manuels publiés au Japon, et on voit bien ici que la question de la motivation, par les options éducatives qu'elle met en concurrence, est un élément déterminant pour comprendre la complexité de la notion d'adaptation. Elle constitue surtout l'un des éléments principaux qui orientent les choix stratégiques faits par le concepteur de manuel.

1.3. Développer l'autonomie d'apprentissage.

Favoriser une certaine autonomie dans l'apprentissage de nos étudiants constitue la troisième priorité dont doit tenir compte tout concepteur de manuel pour ce cadre d'enseignement.

Les méthodes universalistes mettent souvent en avant la liberté de l'enseignant : « la méthode, dit Jacky Girardet (1995), l'un des auteurs de *Sans frontières*, est un lieu où l'enseignant doit pouvoir faire son marché ».

Or, dans le contexte qui nous occupe, il nous semble au contraire que, plutôt qu'un outil d'enseignement, le manuel devrait être considéré prioritairement comme un outil d'apprentissage : si le professeur ne l'utilise que partiellement et le complète bien souvent par d'autres documents rapportés, pour les étudiants, en revanche, le livre constitue à proprement parler la source quasiment unique de leur savoir et représente leur seul recours en cas de doute. Ils l'utilisent par conséquent aussi bien en cours qu'à la maison. En cas de nécessité — absence au cours, difficultés de compréhension, intérêt subit pour l'étude de la langue à l'approche des examens — il doit donc être utilisable sans l'aide de l'enseignant. Cet état de fait doit orienter les choix du concepteur afin de répondre au mieux aux besoins¹⁾. Il veillera bien sûr tout particulièrement à mettre à la disposition de l'apprenant une sorte de « kit » de survie, qui réunit en harmonisant un certain nombre d'outils précieux tels qu'un lexique (adapté précisément aux nuances de sens proposées dans les activités du manuel), une annexe grammaticale, un support audio ou vidéo pour la prononciation ainsi que des informations pragmatiques. Ce besoin d'autonomie — nous y

1) Notons que cette responsabilité de l'auteur n'est pas toujours parfaitement assumée, étant entendu que si l'étudiant est le payeur, le client « cible » reste trop souvent l'enseignant.

reviendrons plus loin — pose également un certain nombre de questions plus générales, parmi lesquelles le rôle de la langue maternelle ou bien encore les choix de présentation.

Mais la responsabilité de tout concepteur de manuel en matière d'autonomisation ne doit pas se limiter aux seules conditions matérielles d'apprentissage, à cet apprentissage « en solitude » évoqué par Claude Germain (2007). Ce dernier oppose en effet à cette définition « étroite » deux autres conceptions de l'autonomie d'apprentissage.

La conception « individualiste » intègre « la capacité d'émettre un jugement critique sur son propre apprentissage, ainsi que le fait de savoir comment apprendre ». Cet « apprentissage de l'apprentissage » peut également faire l'objet d'un soin particulier dans le manuel, sous la forme par exemple de conseils en japonais.

Quant à la conception « sociale » de l'autonomie d'apprentissage, elle repose sur l'idée que « la collaboration entre pairs, grâce au conflit socio-cognitif, (...) est une étape vers l'autonomisation du développement ». Cette autonomisation se fera donc plutôt en classe, lors d'activités de groupes, et la nature des activités proposées par le manuel sera de ce point de vue déterminante. Signalons que l'exercice de cette autonomie, dans le cadre même de la classe, est souvent favorisé par le nombre élevé d'étudiants, qui incite l'enseignant à privilégier les activités de groupes.

Nous verrons que chacune de ces conceptions de l'autonomie d'apprentissage peut constituer dans une certaine mesure un objectif en soi et influencer de manière plus ou moins profonde les options didactiques du concepteur de matériel pédagogique. On accordera néanmoins, si nécessaire, une priorité à la définition étroite qui offre aux apprenants la possibilité de retrouver dans le manuel l'essentiel du savoir linguistique et culturel enseigné en classe.

1.4. Les objectifs du Cadre européen commun de référence sont-ils compatibles avec ces priorités ?

Après avoir identifié les principaux enjeux qui constituent autant d'objectifs prioritaires pour un auteur de manuel soucieux de prendre en compte le contexte de l'université japonaise, on peut se demander dans quelle mesure le Cadre européen commun de référence lui vient en aide pour établir une stratégie adaptée.

Le Cadre constitue en effet un outil dont l'intérêt et l'utilité sont indéniables pour l'enseignement/apprentissage du français parce qu'il définit plus précisément des niveaux de compétence qui permettent théoriquement de mesurer les progrès de l'apprenant et parce qu'en « institutionnalisant » l'approche actionnelle, il contribue à faire bouger ici et là les lignes méthodologiques de l'enseignement des langues. Son influence croissante sur les manuels édités en France et dans certains manuels publiés

au Japon témoigne à l'évidence de l'intérêt qu'il suscite chez les pédagogues. Dans un même temps, il fait néanmoins l'objet de nombreuses communications dans l'archipel depuis quelques années, qui préconisent une adaptation raisonnée de ses exigences au contexte local. Quel rôle faut-il donc accorder au Cadre dans un manuel pour débutants non spécialistes, et doit-on considérer comme prioritaire de s'y conformer ?

Il convient pour répondre à cette question de faire d'abord un rappel : dans la majeure partie des cas, les étudiants de première année n'ont qu'un seul cours de communication par semaine. Ceci correspond théoriquement à un maximum de 45 heures dans l'année. C'est évidemment très peu, et cette réalité doit donc orienter la réflexion du concepteur vers des objectifs précis. Par ailleurs, les éditeurs préfèrent généralement des manuels courts, entre 60 et 80 pages (format B5), ce qui ne laisse guère de place pour le « superflu ». Une brève comparaison avec les manuels universalistes publiés en France suffirait à rappeler que l'échelle n'est pas la même : nous sommes loin ici de l'outil pédagogique conforme aux exigences du Cadre, capable de fournir une grande diversité d'activités pour les cinq compétences. L'enseignement/apprentissage qui nous occupe est une simple initiation reposant sur l'acquisition de compétences linguistiques très limitées et ne peut raisonnablement espérer mener les plus motivés de nos étudiants au-delà du niveau A1, qui nécessite 80 heures d'apprentissage. La progression des manuels universalistes organisée en fonction des différents niveaux du Cadre perd ainsi de sa pertinence dans un ouvrage à faible ambition. Chaque enseignement, pour offrir une efficacité optimale, doit être conduit conformément à des objectifs parfaitement adaptés, et nous verrons plus loin qu'imposer à la situation d'enseignement/apprentissage qui nous occupe les objectifs à long terme assignés par le Cadre peut s'avérer parfois contre-productif et incompatible avec les enjeux précédemment évoqués, en particulier avec les problèmes de motivation et de prise de parole de nos jeunes étudiants.

2. Le contenu du manuel : comment définir des objectifs raisonnables ?

Pour atteindre les objectifs définis plus haut, l'auteur doit réfléchir d'abord, au moment du travail de conception, au contenu du manuel. Il doit définir très précisément ce contenu en respectant des objectifs quantitatifs et qualitatifs modestes. Ses choix sont déterminants puisque, du moins théoriquement, les activités de communication se limiteront au vocabulaire et aux structures grammaticales présentés dans l'ouvrage. Sur ce point, l'auteur de manuel contextualisé est plus à même que ses pairs universalistes de déterminer des objectifs précis, car il connaît davantage le public cible. Quels critères faut-il donc retenir pour définir le contenu du manuel ? Nous nous intéresserons surtout ici au vocabulaire et à la grammaire.

2.1. Un nouveau « vocabulaire fondamental » ?

2.1.1. critères quantitatifs

Le Français Fondamental de 1959, qui délimitait un vocabulaire d'environ 1500 mots, avait été établi en fonction de trois critères : le critère de fréquence et d'emploi, le critère de répartition et le critère de disponibilité, dont le but était d'augmenter le nombre de substantifs concrets, insuffisamment représentés si l'on s'en tenait aux deux premiers critères. Ce vocabulaire « fondamental » avait été constitué dans un souci d'efficacité optimale lors d'un séjour en France.

Contrairement au public des centres de langues, la majorité des étudiants non spécialistes à l'université n'auront quasiment aucun contact avec la France. Nous savons aussi que dans le cas contraire, il ne s'agira le plus souvent que d'un contact fugitif, à l'occasion d'un court voyage par exemple. Ce constat, certes peu motivant pour un enseignant, l'est de fait moins encore pour des apprenants n'ayant a priori d'autre objectif que d'obtenir l'unité de valeur exigée par l'institution. Mais il a du moins le mérite, si l'on ne veut pas adopter un point de vue strictement élitiste qui consisterait à n'enseigner que pour les étudiants déjà « convertis », de nous inciter à évaluer plus raisonnablement les besoins de notre public.

Le premier des choix que doit faire l'auteur de manuel concerne la quantité de vocabulaire proposée dans l'ouvrage. Notre expérience d'enseignant et de concepteur de matériel pédagogique nous incite à penser que le vocabulaire assimilable par les étudiants non spécialistes ne peut en général — mais cela dépend bien entendu du profil des apprenants — dépasser efficacement les 500 mots. Aussi nous semble-il judicieux, avant d'entreprendre la rédaction d'un manuel, d'établir une sorte de nouveau « vocabulaire fondamental », autrement dit de circonscrire une langue « fonctionnelle » dans le contexte d'apprentissage qui nous occupe. En nous inspirant des travaux de 1953, nous proposons à notre tour quatre critères pour y parvenir :

(1) le critère de fréquence : le vocabulaire doit évidemment être soigneusement choisi en fonction de son potentiel de réutilisation dans le contexte d'apprentissage que nous connaissons, c'est à dire lors des activités communicatives de classe et dans le cadre d'un court voyage en France.

(2) Le critère de double emploi : sans doute vaut-il mieux épargner à nos étudiants, chaque fois qu'il est possible, toute accumulation de synonymes ou de manières de dire, peu rentable dans un apprentissage à court terme et surtout peu motivante.

(3) Le critère de facilité : entre deux expressions de même sens, on privilégiera quand c'est possible la plus facile sur le plan grammatical ou sur le plan phonétique.²⁾

Arrêter de tels critères permettra au concepteur d'isoler un vocabulaire facilement et couramment

2) Le critère de facilité peut avoir pour conséquence, si l'on va au bout de cette logique, de sensibiliser les apprenants à l'usage de mots issus de leur langue maternelle et entrés dans la langue française : « le » karaoké, « un » sushi, « un » manga... puisqu'il s'agit là d'un apprentissage simple et souvent amusant ou source d'étonnement.

utilisable, nécessairement limité pour faciliter son réemploi spontané dans les activités ultérieures du manuel. Car le principe de la spirale, bien connu des pédagogues, repose en grande partie sur le travail effectué en amont par le concepteur de matériel pédagogique : c'est lui qui, en élaborant la progression du manuel, planifie la réutilisation systématique des acquis. Ce travail de construction, largement sous-estimé, est pourtant déterminant pour améliorer la fluidité de la progression, faciliter l'assimilation du vocabulaire et donc pour alléger la tâche des apprenants.

2.1.2. Critères qualitatifs

Les enseignants d'un cours de communication française à l'université ont tous eu l'occasion de mesurer l'importance du thème ou de la situation choisis pour le bon déroulement d'une classe. À une altérité culturelle induisant inévitablement des centres d'intérêt différents — les apprenants japonais ne s'intéressent pas nécessairement à tous les sujets abordés dans les méthodes françaises — s'ajoute en effet, dans le contexte qui nous occupe, une différence générationnelle. Le concepteur de manuel doit donc réfléchir soigneusement aux thèmes à aborder s'il ne veut pas assumer une part de responsabilité dans la démotivation de son jeune public.

Un niveau seuil (Coste et alii, 1976) proposait, pour établir des objectifs d'apprentissage fonctionnels, de réfléchir d'abord aux besoins des apprenants à l'aide des questions suivantes :

« - Quels statuts, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur en langue étrangère ?
 - Avec quels types d'interlocuteurs (statuts, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
 - Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
 - Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
 - En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ? A quelles notions feront-ils appel ? »

Mais réfléchir aux besoins langagiers de jeunes étudiants d'université à l'aide de ces questions — dont on remarquera qu'elles sont formulées au futur — n'est guère aisé car nous avons affaire précisément à un public en devenir, et il serait donc hasardeux d'anticiper sur d'éventuelles expériences linguistiques dont ils n'ont eux-mêmes pas idée.

Nous nous contenterons par conséquent de questions plus directement liées à leur situation actuelle : à qui enseigne-t-on ? Pourquoi ? Pour quoi faire ? Et comment en tenir compte dans la définition des objectifs et la délimitation des contenus ?

Rappelons qu'il est question ici de manuels destinés à un public de jeunes étudiants d'université japonais. Voici donc trois informations précises, permettant déjà de circonscrire un champ d'action plus étroit :

(1) Ce sont des « étudiants d'université », ce qui impose une cohérence avec les objectifs institutionnels : selon Paul Wadden (1993), la démocratisation de l'université japonaise en a fait en

quelque sorte un rite initiatique de passage à l'âge adulte et d'ouverture au monde plutôt qu'une période de spécialisation.

(2) Ils sont « jeunes » (en général entre 18 et 19 ans) et ont donc, comme nous l'avons vu plus haut, des centres d'intérêt peu compatibles avec certains thèmes abordés dans les méthodes universalistes.

(3) Enfin et surtout, ils sont « japonais », et ceci implique une approche interculturelle spécifique.

Toutes ces informations revêtent une grande importance pour aider le concepteur de manuel à mieux cerner les priorités. Nous proposerons ici, à titre d'exemple, trois grands axes thématiques permettant de prendre en compte les caractéristiques de ce public : parler de soi ; parler de ses centres d'intérêt ; comparer son vécu à la culture française ou aux cultures francophones.

Être capable de se présenter et, au delà des formules rituelles, de parler de soi et de son univers constitue évidemment une priorité, puisqu'il s'agit du préalable naturel à toute entreprise de communication. Mais cette priorité communément admise répond aussi à un souci évident de privilégier la facilité : pour une langue dont l'une des principales difficultés est la complexité morphologique des conjugaisons, il est en effet bien plus commode de se limiter dans un premier temps à un jeu de questions-réponses impliquant uniquement la première personne du singulier puis la deuxième personne (du singulier ou du pluriel selon le choix). À la facilité grammaticale s'en ajoute une autre, d'ordre communicatif, qui prend également une importance particulière dans le contexte japonais : parler de soi est un acte simple et naturel, puisqu'il s'agit du sujet que l'on maîtrise le mieux. C'est aussi un sujet quasiment illimité et l'« implication » des apprenants dans ce genre d'activité est généralement immédiate et totale.

Parler de ses centres d'intérêt offre une certaine continuité avec la démarche précédente de présentation tout en élargissant considérablement le champ d'étude sur les plans lexical et grammatical. Les différentes caractéristiques du public cible doivent être prises en compte dans le choix des thèmes abordés dans le manuel. Une prise en compte du contexte d'enseignement/apprentissage ne doit pas se réduire au cadre géographique et linguistique, mais englobe tout à la fois des facteurs sociologiques tels que l'âge et le statut des apprenants. La jeunesse de nos étudiants en fait en effet un public spécifique et le peu d'empressement montré par certains lorsque il s'agit de s'exprimer doit donc être contourné par un recours rapide à des thèmes qui correspondent à leur expérience et emportent l'adhésion, tant par leur contenu que par leur facilité. Ainsi est-il sans doute profitable de traiter prioritairement les sujets qu'il connaissent bien (cinéma, musique, télévision, mangas, Internet...) ou qui les concernent (petits boulots, famille, avenir...). L'âge des étudiants n'influe pas seulement sur le choix des thèmes proposés dans le manuel, mais aussi sur l'esprit même des activités proposées. On sait par exemple que le jeune public ne manie pas l'humour comme ses aînés. Cette différence revêt une grande importance car le rire constitue un désinhibant particulièrement efficace dans le cadre d'activités communicatives, et il s'avère

toujours très profitable pour de futures activités communicatives de garder en mémoire les situations ou conversations qui ont provoqué l'hilarité. Il s'avère surtout fructueux d'intégrer ce paramètre dans un manuel destiné à de jeunes étudiants et de leur proposer des activités moins « aseptisées » que dans un manuel classique. Prenons un exemple : face à ce public, on peut tout à fait envisager, dans une liste de questions comportant le mot « pourquoi », d'inclure des questions qui seraient jugées déplacées dans un contexte d'apprentissage différent, comme : « Pourquoi vous n'êtes pas marié ? » ou encore : « Pourquoi vous n'avez pas de petite amie ? ». L'expérience montre que, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, si on fait travailler les étudiants en groupes, ce sont souvent les premières questions qu'ils choisissent de se poser, mais aussi celles qui suscitent les réponses les plus inventives, provoquant inmanquablement des rires complices déterminants pour la suite de l'activité.

Pour autant, se contenter d'adapter les activités et thèmes proposés aux centres d'intérêt de jeunes étudiants japonais équivaldrait à les enfermer, à ne parler que de ce qu'ils connaissent déjà. Ce serait surtout renoncer à l'un des objectifs qui sous-tendent le choix d'élaborer des manuels contextualisés : établir entre la culture des apprenants et celle(s) de la langue cible une passerelle offrant des occasions de comparaison interculturelle.

Rappelons d'abord le sens du mot « interculturel » tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe (1986) : « L'emploi du mot “ interculturel “ implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter* sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité ». Certes, cet idéal même d'échange et de réciprocité sous-entend que les apprenants maîtrisent les compétences nécessaires pour parler de leur propre culture. Comme le dit Evelyne Bérard (1995), cette démarche « vise à traiter de la relation à l'altérité à partir de ce qui est connu de l'apprenant ». Mais il ne s'agit évidemment pas là de l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère ni d'ailleurs de celui d'une institution universitaire, qui ambitionne bien plutôt d'offrir aux étudiants une ouverture sur le monde, sur la diversité des cultures et des modes de pensée.

La question posée ici est donc de savoir quelle « culture française » doit présenter un manuel destiné à un jeune public japonais. Nous proposons deux priorités qui procèdent du même souci de surprendre en informant :

- (1) nuancer les stéréotypes et réactualiser l'image de la France chez de jeunes apprenants peu sensibles aux images surannées entretenues par les médias japonais,
- (2) se concentrer sur les différences objectives entre les deux cultures,
- (3) aborder cette autre dimension géographique et culturelle qu'est la francophonie. La responsabilité du concepteur de manuel dans la représentation de cette diversité est en effet d'autant plus grande que le manque de temps en limite souvent l'étude en classe.

Pour atteindre ces objectifs, il nous paraît judicieux, plutôt que de consacrer à la culture française des

pages séparées, souvent négligées par les utilisateurs, de distiller ces informations sous forme de notes courtes lors des activités orales proposées par le manuel : les notes culturelles portant sur le thème de l'activité permettent alors, par les réactions qu'elles suscitent, de nourrir la conversation. Un autre moyen consiste à évoquer ou suggérer des aspects de la culture française dans les dialogues. Par exemple, lors du traditionnel dialogue de présentations, à la question : « Vous êtes marié ? » on peut proposer une réponse inattendue telle que : « Non, mais je suis pacsé ». Cette variante n'offre aucune difficulté supplémentaire sur le plan grammatical, constitue une excellente accroche pour nuancer la traditionnelle dichotomie « marié/célibataire » et ne manquera pas d'intéresser nos jeunes étudiants. La dimension culturelle interviendra aussi, naturellement, lors de mises en situation permettant aux étudiants d'être autonomes dans différentes situations touristiques (achats au magasin, demandes d'informations par exemple).

2.2. Quelle grammaire enseigner ?

Le rapport entre grammaire et communication est au cœur de toutes les « révolutions » méthodologiques, et notre objet n'est pas ici d'en évaluer les nombreux aspects théoriques mais seulement de resituer ce débat dans le cadre spécifique que représente le contexte linguistique japonais. Car la difficulté naturelle à trouver le centre de gravité qui assure un équilibre idéal entre ces deux facettes de l'apprentissage d'une langue est ici rendue plus compliquée encore par les habitudes d'enseignement/apprentissage qui tendent à privilégier l'aspect grammatical. S'agissant de l'élaboration d'un manuel de communication et non de grammaire, s'impose l'idée qu'il doit privilégier dans le type d'activités proposées l'acquisition de réelles compétences communicatives sans pour autant en bannir totalement la grammaire, mais il faudra ici aussi effectuer des choix.

2.2.1. Privilégier la grammaire de base

Le cours de grammaire suivi parfois en parallèle est presque toujours pris en charge par un enseignant japonais qui utilise un manuel de grammaire. Or il n'existe, dans l'immense majorité des cas, aucune espèce de concertation entre les deux principaux acteurs de ce dispositif, et le rythme imprimé par l'un est par nature impossible à suivre par l'autre. Il convient par conséquent, dans une méthode de communication, de tirer le meilleur parti des connaissances acquises dans le cours de grammaire afin de limiter la très forte déperdition des connaissances induite par cette absence de synchronisation et le cloisonnement opéré inévitablement par les apprenants dans leur logique d'apprentissage. Certes, de courts rappels s'avèrent souvent incontournables dans le manuel de communication, avant de se lancer dans quelque activité que ce soit. Il s'agira cependant toujours d'une grammaire pragmatique et orientée vers l'acquisition de compétences de communication précises.

Quels aspects de la grammaire doivent donc faire l'objet de rappels dans un manuel de communication ? Indicatif, conditionnel ou subjonctif, pour ne parler que des conjugaisons, rien n'est laissé de côté dans le cours de grammaire, et il va sans dire que les quelques 45 heures consacrées à la communication dans l'année ne sauraient permettre d'assimiler efficacement de telles nuances sémantiques ni la somme de connaissances morphosyntaxiques qu'elles impliquent. En revanche, les choix du concepteur peuvent induire un certain nombre de compromis et de simplifications qui, parfois discutables sur le plan linguistique, prennent tout leur sens dans une stratégie à court terme.

Prenons un exemple dans la grammaire française, qui suscite bien des désaccords sur la méthode d'enseignement à adopter : les articles. Il s'agit d'un problème particulièrement épineux dans le cas d'un pays dont la langue ne possède pas ce type de déterminant. On ne peut donc demander à nos jeunes étudiants japonais d'acquérir en seulement 45 heures une vraie compétence dans l'utilisation raisonnée et consciente des articles. Pourtant, cette réalité grammaticale ne saurait être ignorée. On peut donc se demander s'il n'est pas plus raisonnable de leur demander, dans un premier temps, de mémoriser chaque nom avec son article. Cette démarche comporte trois avantages majeurs :

(1) Il est plus efficace et instructif pour les apprenants de mémoriser d'abord un certain nombre d'exemples avant de tenter toute conceptualisation.

(2) Cela oblige les apprenants à s'habituer à l'existence même de l'article, que leurs habitudes linguistiques propres incitent trop souvent à oublier.

(3) Ils peuvent ainsi, dans la plupart des cas, mémoriser le genre du nom concerné. Il s'agit là en effet d'une autre difficulté pour eux et la tentation de s'en remettre au hasard est grande.

Bien entendu, cela suppose que chaque couple article-nom soit choisi très soigneusement, en fonction de sa fréquence d'utilisation et de l'emploi probable qu'en feront les étudiants dans les activités du livre. Certaines transformations du déterminant doivent ensuite apparaître progressivement et faire impérativement l'objet d'un travail de systématisation. C'est le cas par exemple de la transformation de certains articles après la négation, des articles contractés, ou encore de l'article défini qui remplace le plus souvent les articles indéfinis ou partitifs après le verbe « aimer ».

On voit bien dans cet exemple toute la difficulté du travail de conception lorsqu'on poursuit comme objectif une simplification de la langue. Toute la difficulté consiste, quand c'est possible, à épargner aux apprenants les exceptions. Idéalement, chaque activité, chaque dialogue, chaque explication grammaticale, devraient constituer ainsi les éléments d'un puzzle sans surprise. Mais le concepteur se trouve en permanence face à un écueil qu'il lui faut s'efforcer de contourner : le manque de naturel. Le subtil équilibre, invisible dans le résultat final, entre facilité et naturel constitue ainsi une qualité essentielle pour un manuel destiné à notre contexte d'apprentissage.

2.2.2. Cibler les interférences avec la langue maternelle.

L'intérêt d'un manuel contextualisé, nous l'avons dit, consiste à mieux cerner les difficultés spécifiques d'un public cible. Il consiste surtout à pouvoir évaluer les risques d'erreurs communs aux apprenants parce que liés à l'usage de leur langue maternelle.

L'analyse contrastive a ainsi mis en évidence le phénomène de transfert entre la langue maternelle et la langue 2 ou langue cible. Ces transferts peuvent faciliter l'apprentissage lorsqu'il y a cohérence entre les deux langues, ou au contraire occasionner des erreurs lorsque les deux langues divergent : on parlera alors d'« interférence ».

Danièle Allard (2006) évoque ainsi le cas des verbes « aller » et « venir » : « En japonais, l'usage des verbes aller et venir en termes de mouvement se fait strictement en fonction du locuteur, alors qu'en français, l'usage prend tant le locuteur que l'interlocuteur en compte. [...] Aussi, une question du genre *Puis-je venir vous voir ?* se dirait plutôt *Puis-je aller vous voir ?* en japonais. » Citons encore, comme autres exemples d'interférence, le cas des réponses données aux questions négatives ou encore l'utilisation des pronoms compléments, dont le japonais fait rarement usage.

Il nous semble intéressant, pour réduire les facteurs d'hésitation, de donner toute sa chance à la grammaire contrastive. Comme Sylvain Detey (2004), nous croyons que cette préférence « se justifie d'un point de vue psycholinguistique, lorsque l'on considère l'évaluation subjective de l'écart entre la langue première et la langue étrangère par l'apprenant ». Il ne s'agit pas, selon lui, « de décrire la langue de manière exhaustive et exacte, mais plutôt de minimiser le sentiment d'incompréhension des étudiants », particulièrement nocif, nous l'avons vu, à toute activité de communication orale chez de jeunes apprenants japonais.

Eu égard aux nombreuses différences entre le français et le japonais, l'utilisation d'un manuel adapté peut de ce point de vue faire gagner un temps considérable dans l'apprentissage de nos étudiants en les sensibilisant explicitement dès le début à ces risques d'interférence.

2.3. Quel niveau de langue faut-il privilégier ?

La question du niveau de langue à enseigner est généralement débattue sur le mode d'une opposition purement idéologique entre deux conceptions de la « norme » : les uns rappellent que le rôle de l'université est d'enseigner la norme grammaticale et de préparer les étudiants à un usage académique de la langue, tandis que pour d'autres, la véritable norme est celle de la rue, celle d'un langage adapté à l'âge de nos étudiants, dans un contexte que nous qualifierons de « décontracté ». Cette opposition est bien sûr théorique, et chaque enseignant de conversation situe son « juste milieu » quelque part sur le continuum qui relie ces deux conceptions opposées. Notons également qu'elle est liée dans une certaine mesure

à un autre choix qui oppose parfois les enseignants : faut-il privilégier l'usage du tutoiement ou du vouvoiement ?

Le concepteur de matériel pédagogique doit donc lui aussi se positionner pour donner au manuel la cohésion nécessaire à un apprentissage court. Il n'existe pas en la matière de « vérité », mais ici encore il faut, nous semble-t-il, replacer cet enseignement dans son contexte pour trouver quelques éléments de réponse.

Signalons d'abord qu'en l'absence d'objectifs spécifiques, un voyage de tourisme en France représente à peu près la chance la plus probable, pour la plupart de nos étudiants non spécialistes, de pouvoir réutiliser un jour les compétences linguistiques acquises à l'université. Or, l'utilisation d'une langue soutenue, qui va de pair avec le vouvoiement, sera généralement plus adaptée à la plupart des situations rencontrées lors d'un voyage.

Mais une autre raison d'ordre plus strictement linguistique nous incite également à privilégier l'enseignement d'un français soutenu. La grammaire, on le sait, tient une large place pour identifier les différences entre langue soutenue et langue courante. Cette dernière, « non soutenue », a donc bougé et intègre davantage d'exceptions. Un tel constat n'est pas anodin pour nos apprenants puisque la possibilité de vérifier — donc de fixer — les règles apprises lors du cours de grammaire dépend dès lors du niveau de langue étudié dans le cours de communication : l'usage d'un français familier pourra déstabiliser parce qu'il contredit souvent la norme grammaticale étudiée, tandis que l'utilisation d'un registre plus soutenu, en apportant davantage de cohérence dans l'apprentissage, sera plus stimulante.

C'est, nous semble-t-il, à partir de cette langue « classique » que l'enseignant pourra choisir, si le temps le lui permet, d'enrichir la compétence sociolinguistique des apprenants en travaillant sur les niveaux de langue.

3. Comment adapter la méthode au contexte de l'université japonaise ?

Définir les contenus d'un manuel en fonction des besoins et des difficultés de nos jeunes étudiants japonais constitue un premier effort nécessaire d'adaptation, mais une véritable démarche de contextualisation ne peut se contenter d'une réflexion sur l'objet d'étude et doit également prendre en compte le contexte dans les choix méthodologiques qu'elle propose. La confusion fréquente entre les termes « manuel » et « méthode » montre en effet assez clairement ce qu'en attendent d'abord enseignants et apprenants : le manuel doit imposer une ligne directrice, organiser une progression, définir les modalités de l'apprentissage et offrir la rigueur nécessaire pour atteindre des objectifs prédéfinis.

Nous avons identifié dans la première partie de cette contribution trois enjeux prioritaires pour un

manuel destiné à de jeunes étudiants japonais non spécialistes : privilégier la dimension communicative de la langue, pallier le problème de motivation et faciliter l'autonomie d'apprentissage. Nous tenterons donc, par une série de questions, de proposer des pistes pour l'élaboration d'une méthode adaptée à ces enjeux.

3.1. Quel rôle accorder à la langue maternelle dans le manuel ?

L'usage de la langue maternelle apparaît indéniablement comme le plus petit dénominateur commun entre les manuels dits « contextualisés ». Il s'agit en effet là aussi d'une problématique majeure dans la notion de contextualisation, puisque le public captif concerné est dans ce cas généralement unilingue. Signalons que cette problématique pose deux questions distinctes dans l'élaboration d'un manuel de langue : la première, directe, concerne le choix d'utiliser ou non la langue 1 des apprenants dans le manuel lui-même ; la seconde, sous-entendue, consiste à se demander si la méthode matérialisée par le manuel suppose ou non, de la part de son utilisateur central, l'enseignant, la maîtrise et l'usage du japonais en classe.

Rappelons d'abord que si nous traitons ici du problème d'adaptation dans l'enseignement du français, c'est bien qu'il existe différents styles d'apprentissage, eux-mêmes liés à des styles cognitifs. Jean-Paul Narcy (1990) évoque différents critères pour les distinguer, parmi lesquels l'opposition tolérant/intolérant de l'ambigu. Les habitudes d'apprentissage et l'éloignement linguistique de nos jeunes étudiants les situent plutôt dans le deuxième groupe et rendent, plus qu'ailleurs peut-être, pertinente la question du rôle de la langue maternelle des apprenants dans le manuel. Ainsi, dans les explications grammaticales, l'usage de la langue maternelle des apprenants libère les plus hésitants du « voile linguistique » imposé par le bain de langue qui, en générant davantage d'incertitude, étouffe chez eux toute velléité communicative. L'omniprésence de métalangage français dans les manuels universalistes constitue de ce point de vue un obstacle majeur dans une culture où le doute génère le silence. Nous croyons également plus efficace, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, de proposer des consignes d'exercices bilingues. S'il reste intéressant de limiter au français les énoncés simples et les termes métalangagiers non spécifiques (« Répondez », « Écoutez » etc.), dont la compréhension est en général claire et immédiate, l'expérience montre en revanche que les consignes d'un exercice de conversation, qui prennent souvent la forme de « règles du jeu » et nécessitent par conséquent d'être parfaitement comprises pour le bon déroulement de l'activité, sont plus complexes et plus difficilement adaptables aux capacités cognitives des apprenants. L'usage de la langue maternelle des apprenants s'impose alors, car pour être réussie une activité doit être clairement comprise.

Notre objet n'est certes pas de remettre en cause le principe même du « bain de langue », qui constitue

une option tout à fait valide dans certains contextes d'enseignement à objectifs plus ambitieux. Mais il nous faut ajouter que la question se pose également ici en termes de rentabilité et d'aspect pratique : comment pourrait-on espérer recueillir, dans le contexte d'apprentissage court qui nous intéresse, les fruits d'une immersion linguistique ?

Un autre argument plaide en faveur de l'usage de la langue maternelle dans le manuel : celui de l'autonomie d'apprentissage. Le manuel est, au sens propre du terme, un outil qui reste à portée de main, et que l'on peut donc consulter n'importe où. Y mettre à disposition des explications grammaticales, lexicales ou culturelles en japonais sur les points essentiels permet donc aux étudiants qui ont plus de mal à suivre et aux absents de pouvoir travailler à la maison pour combler leurs lacunes et ne pas « décrocher ». Le concepteur de manuel peut même aller plus loin dans cette démarche d'autonomisation de l'apprenant en proposant des conseils en japonais sur la manière d'apprendre, libérant ainsi l'enseignant d'une charge supplémentaire qu'il ne peut assumer en classe, faute de temps.

Ajoutons enfin que le gage de clarté offert par l'usage du japonais dans le manuel donne aux étudiants l'opportunité, dans le cours, de se concentrer sur les explications de l'enseignant plutôt que de prendre des notes ou de recopier ce qui est écrit au tableau — activité fort prisée des apprenants japonais et terriblement néfaste pour la dynamique de classe.

3.2. Quelle progression faut-il choisir ?

La progression est une problématique centrale dans l'élaboration d'un manuel puisqu'elle constitue la colonne vertébrale de toute méthode, l'ossature qui lui confère une logique et un ordre spécifiques. Il ne suffit pas, bien entendu, d'arrêter une certaine quantité de vocabulaire et de structures à enseigner pour élaborer un manuel de français, mais aussi et surtout de se demander de quelle manière rendre cet enseignement plus assimilable et le transformer en compétence communicative.

Or, la progression par actes de parole ne correspond que rarement à la progression grammaticale classique. Si trouver un compromis efficace entre ces deux axes constitue traditionnellement l'une des principales difficultés pour élaborer un manuel de communication, le problème présente une acuité toute particulière dans le contexte d'apprentissage japonais, et les auteurs des nombreux manuels de communication publiés dans l'archipel semblent adopter des positions variées sur la question du rôle de la grammaire dans la progression.

Rappelons d'abord une évidence : plus la grammaire prend d'importance dans la progression, plus le cours de communication offre de cohérence avec le cours de grammaire suivi parallèlement, ce qui permet de réduire le problème de déperdition généralement engendré par le délai qui sépare l'apprentissage d'une règle grammaticale et son utilisation effective dans une activité de communication. D'un autre

côté, plus la grammaire tient de place dans la méthode, moins la communication y apparaîtra comme un acte simple et anodin. En schématisant, on pourrait donc dire que si les méthodes qui, dans un souci d'exhaustivité, multiplient les règles de grammaire et leurs nombreuses subtilités, imposent à nos jeunes apprenants une longue succession d'interdits ayant sur les activités communicatives un effet dissuasif, d'autres, en privilégiant à l'excès une approche actionnelle et en proposant des activités de conversation insuffisamment encadrées sur le plan linguistique, ont quant à elles trop souvent un effet neutralisant. Ces deux constats quelque peu contradictoires confèrent une responsabilité particulière à celui qui élabore une progression, en l'obligeant à trouver un subtil équilibre entre précision grammaticale et activités communicatives.

3.3. Écrit et oral : quelles activités faut-il privilégier ?

C'est probablement dans ce domaine que les deux conceptions contradictoires de la notion d'« adaptation » s'opposent avec le plus d'évidence, puisque le souci d'adapter la méthode aux habitudes d'apprentissage de nos jeunes étudiants plutôt qu'à leurs besoins conduit parfois les auteurs à ne proposer que des exercices structuraux (de substitution, de transformation...).

Outre l'absence de véritables activités communicatives, de telles méthodes souffrent aussi trop souvent d'un manque de variété. Dans un contexte d'enseignement où la motivation des apprenants est parfois chancelante et où il n'est pas incongru de voir certains d'entre eux s'endormir en classe, le principe, longtemps décrié en France, d'une adaptation à un public que l'on a pu qualifier de « génération zapping » doit pourtant s'imposer au concepteur de méthode : les activités proposées dans le manuel gagnent donc à être courtes et diversifiées pour maintenir constamment éveillée l'attention des apprenants. « Diversifié » ne signifie pas « incohérent » et les étudiants ne doivent jamais perdre de vue l'objectif communicatif qui sous-tend l'activité, condition sine qua non qui donne un sens à leur effort. Le concepteur de manuel joue ici son rôle de prescripteur en inscrivant cette diversité dans un mouvement cohérent.

3.3.1 L'écrit doit-il s'effacer ?

Assurément non. Il convient d'alterner autant que possible les activités orales et écrites dans le manuel, même si les premières constituent l'objectif prioritaire de cet apprentissage. Il s'agit là aussi d'un « compromis » nécessaire si l'on prend en compte les habitudes d'apprentissage des jeunes Japonais reposant principalement sur l'écrit. Agnès Disson (1996) propose d'utiliser « ces caractéristiques apprises de l'étudiant japonais comme des atouts pour l'apprentissage, au lieu de les combattre ». Les apprenants japonais ont d'autant plus de mal à se passer de l'écrit que les aspects morphosyntaxiques du français

sont complexes et éloignés. Un manuel adapté doit donc proposer une batterie d'exercices écrits pour préparer les activités orales.

Les exercices structuraux nous semblent évidemment avoir un rôle majeur dans le processus d'apprentissage d'un jeune Japonais, mais ils ne suffisent pas à donner aux apprenants une compétence communicative et il faut donc passer par une phase intermédiaire permettant aux étudiants de contextualiser davantage les énoncés.

L'exercice de traduction, longtemps remis en cause, bénéficie à juste titre d'un retour en grâce chez les didacticiens. Il constitue un exercice relativement complet, dans lequel l'apprenant doit apprendre à décroiser son apprentissage en gérant en même temps divers problèmes morphosyntaxiques et lexicaux. L'intérêt des méthodes locales est précisément de pouvoir proposer ce type d'exercice qu'une méthode universaliste ne saurait pour des raisons évidentes mettre en place.

Les exercices de production écrite offrent l'avantage de dépasser le stade mécanique et décontextualisé des exercices structuraux, mais le niveau de grands débutants en limite la portée, et le temps restreint dédié à l'étude du français nous incite à leur préférer des activités orales.

3.3.2. L'oral prioritaire

Privilégier l'oral constitue une nécessité évidente dans le cas de nos jeunes apprenants japonais, parce que cela répond chez eux à une difficulté particulière et parce que leur motivation en dépend. Les activités orales proposées dans le manuel doivent fonctionner selon divers schémas interactionnels : groupe classe/enseignant ; apprenant/enseignant ; apprenant/apprenant. Cette diversité dépend, il est vrai, plus souvent des choix de l'enseignant que de consignes écrites dans le manuel, mais le concepteur doit prévoir les situations de classes nombreuses (parfois plus de 60 étudiants) en intégrant autant que possible dans le manuel des activités fonctionnant de préférence sur le schéma apprenant/apprenant. Ce schéma offre en outre l'avantage, nous l'avons vu, de libérer la parole en laissant l'enseignant et le groupe classe à distance.

Les exercices de systématisation peuvent être proposés comme préparation à des activités de communication proprement dite. Effectués par deux, ces exercices doivent toujours être introduits par un exemple et reposer sur un corpus de questions prédéfinies.

Les activités de traduction proposées à l'écrit peuvent également s'effectuer brièvement à l'oral, fonctionnant alors selon un schéma interactionnel enseignant / groupe classe. Les conversations thématiques permettent de donner du liant et du sens à l'apprentissage. Elles doivent, comme tout exercice semi libre, être encadrées et le manuel peut fournir aux apprenants, par exemple, une liste de vocabulaire ou de structures utiles.

D'autres options doivent être envisagées pour remédier à l'absence objective de véritables besoins

fonctionnels, en leur substituant des objectifs internes à la classe. Il s'agit d'améliorer la « motivation » des étudiants — dont nous avons vu qu'elle est trop souvent mise à mal par l'absence d'enjeu réel — en conférant à la leçon une dimension ludique ou créative. Le manuel doit donc proposer un certain nombre d'activités allant dans ce sens (jeu du « qui suis-je ? », devinettes, rébus), qui permettront en même temps de libérer les étudiants des tensions conjuguées de la contrainte institutionnelle et de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quant aux jeux de rôle et simulations proposés dans le manuel, ils doivent faire l'objet d'un soin tout particulier quant à leurs modalités. Les apprenants ne peuvent encore faire appel qu'à un nombre limité de compétences linguistiques et les jeux de rôles doivent donc fonctionner selon un canevas très précis. Il incombe surtout au concepteur de l'activité de fournir un grand nombre de repères linguistiques, car nous avons déjà signalé que nos jeunes apprenants japonais s'accommodent souvent mal d'une liberté mal encadrée — cas de figure particulièrement fréquent dans les simulations globales qui lui permettent d'organiser à son gré les interactions. Une préparation linguistique rigoureuse de ce type d'activités permettra en outre de prévenir un problème récurrent chez nos jeunes apprenants : le recours intempestif au dictionnaire, fatal pour la spontanéité du dialogue et, bien souvent, pour le sens.

3.4. Une grammaire implicite ou explicite ?

Puisque le manuel de communication doit intégrer des rappels de grammaire, le concepteur se trouve confronté aux traditionnels problèmes méthodologiques : quelle démarche d'explication privilégier ? Faut-il préférer une grammaire implicite ou explicite ? Inductive ou déductive ?

Dans le contexte linguistique japonais, l'immense majorité des méthodes semblent attachées au principe d'une grammaire explicite. La grammaire implicite préconisée dans les méthodes « audio-orales » et déjà remise en cause par l'approche communicative, fonctionne en effet d'autant plus difficilement dans un contexte où la langue maternelle des apprenants est trop éloignée de la langue cible. Notons cependant que si le principe même d'une grammaire implicite est inopérant dans notre contexte, ses traditionnelles contreparties que sont l'exercice structural et le soin particulier accordé par ses partisans à la progression et à l'organisation de la matière linguistique à acquérir gardent en revanche toute leur pertinence dans une méthode adaptée aux apprenants japonais : rien, nous l'avons dit, n'est superflu pour lever les doutes. Le rôle de la phrase modèle dans les exercices structuraux peut donc apparaître tout aussi important que l'explicitation des règles grammaticales.

Par ailleurs, l'intérêt pédagogique de toute démarche inductive, s'il est indéniable dans l'absolu, doit être relativisé dans notre contexte d'enseignement : en prolongeant la démarche d'explicitation grammaticale, il ne répond pas aux impératifs temporels d'un cours de communication à l'université.

Rappelons par ailleurs qu'il repose sur le postulat de la nouveauté et le principe de la découverte dans la conceptualisation. Or, les points abordés dans la méthode de communication ont bien souvent été déjà abordés par les étudiants dans le cours de grammaire.

Ajoutons enfin, dans le même souci de clarté qui nous incitait à préférer la grammaire explicite, que la présence en fin de manuel d'un appendice grammatical adapté contribue à rendre les activités de communication plus fluides en accélérant le travail de recherche de nos étudiants.

3.5. Lexique ou dictionnaire ?

Le lexique remplace très avantageusement le dictionnaire, évitant aux apprenants l'« embarras du choix » dans le maquis des synonymes généralement proposés par ce dernier. Il épargne également de ce fait à l'enseignant la traditionnelle confrontation avec des productions incompréhensibles.

Pour offrir l'autonomie nécessaire à nos étudiants, il doit toutefois contenir non seulement le vocabulaire du livre, mais aussi de nombreux mots utiles dans les activités orales. Il peut ainsi fonctionner dans les deux sens : d'une part, il aide ceux qui ont oublié la signification d'un mot à la retrouver aisément et, de l'autre, il leur permet, dans le cadre d'activités orales, de trouver rapidement le mot nécessaire avec la traduction française adaptée à son emploi dans le livre. Son rôle s'avère de ce point de vue fondamental pour la fluidité de la conversation.

Un bon lexique nécessite une parfaite cohérence avec les activités de la méthode et demande de la part du concepteur un travail spécifique, mélange d'anticipation et de rétrospection sur les questions posées ou susceptibles de l'être par les apprenants dans le cadre de ces activités. Une bonne adéquation du lexique aux besoins suscités par les activités du manuel est donc souvent le fruit d'un long travail d'expérimentation.

3.6. Documents authentiques ou documents fabriqués : que choisir ?

Si les méthodes conçues et publiées en France, malgré un léger retour en arrière depuis les années 1990, continuent de privilégier le document authentique, les méthodes publiées au Japon semblent a contrario se méfier de ce type de document, souvent jugé trop riche et déstabilisant pour les débutants, et accordent leur préférence aux documents fabriqués ou simplifiés, qu'ils soient textuels, iconographiques ou audiovisuels.

L'argument fréquemment avancé pour justifier l'utilisation de documents authentiques consiste à souligner qu'ils sont plus motivants pour les apprenants, puisqu'ils se sentent ainsi en contact direct avec la réalité. Selon Agnès Disson (1996), pour les étudiants japonais découvrant un document authentique,

« le choc est magnifié par la distance géographique et culturelle avec la France, et l'irruption de cet effet de réel justifie à elle seule son utilisation ». L'argument est légitime, mais on peut aussi se demander si ces documents authentiques, dont l'intérêt dans le cadre d'un apprentissage à long terme est indéniable, sont adaptés à l'urgence d'un apprentissage court pour les étudiants de première année non spécialistes.

L'autre danger des documents authentiques, que l'on retrouve dans les méthodes communicatives éditées en France, est aussi de multiplier les difficultés ou de noyer les points fondamentaux dans un foisonnement d'informations nouvelles auxquelles ne peuvent faire face les étudiants. Pour Henri Besse (1985), « nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à « structurer » la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés ». Les partisans du document authentique soulignent généralement à ce sujet qu'il ne s'agit pas, bien entendu, d'appréhender ce document dans sa totalité mais de se limiter à un ou deux aspects plus directement intéressants pour le cours. On peut néanmoins se demander si ce type de démarche, vécu comme un renoncement, n'a pas parfois au Japon un effet inverse à l'effet escompté, suscitant un sentiment de frustration lié précisément à cette (in)compréhension partielle. Comme Sylvain Detey (2004), nous pensons qu'il convient prioritairement « de minimiser le sentiment d'incompréhension des étudiants ».

3.7. Faut-il intégrer une forme d'évaluation ?

Les efforts déployés dans les manuels pour adapter les objectifs d'apprentissage aux besoins, pour faciliter la compréhension et l'accès à la langue et pour rendre l'apprentissage moins ennuyeux restent quelquefois vains face à la désinvolture de certains apprenants. L'idée d'intégrer le principe du portfolio dans le manuel lui-même n'est certes pas inutile, mais ne constitue pas non plus la panacée pour la majorité d'entre eux, car elle paraît se nourrir de la motivation des apprenants plutôt que la créer.

Il reste, en dernier recours, la vertu persuasive des tests. Le cadre universitaire de notre apprentissage rend le principe même d'évaluation incontournable, mais peu de manuels intègrent cette notion dans leur organisation. Certaines méthodes publiées au Japon se situent par rapport aux critères d'évaluation des examens officiels tels que le DELF ou son équivalent japonais, le DAPF, mais rares sont celles qui envisagent une évaluation orale dans les activités proposées.

Le manuel constitue pourtant le lieu stratégique idéal pour imposer un contrat d'apprentissage explicite. Il permet par exemple, à la fin de chaque leçon, de faire le point sur les compétences précises qui seront requises lors du test. Expliciter les objectifs en les replaçant toujours dans la perspective d'une évaluation constitue indéniablement un atout pour motiver les plus récalcitrants. Il peut aussi proposer, sous forme écrite, un système d'auto-évaluation régulière jalonnant les différentes étapes de l'apprentissage envisagées par la méthode. S'agissant d'un manuel de communication, une activité de

traduction nous semble offrir le mérite de pouvoir tester en contexte divers points de la leçon. Dans l'un de nos manuels, nous avons également proposé, à la fin de chaque leçon, une page contenant une vingtaine de questions auxquelles les étudiants doivent répondre par écrit. Ces questions constituent autant d'exemples types (tant sur le plan grammatical que sur le plan lexical) permettant de mémoriser l'essentiel de la leçon et offrent surtout au professeur un corpus dans lequel il pourra ensuite puiser pour ses tests oraux.

3.8. Quelle présentation faut-il adopter ?

Anne Rebérioux, éditrice chez Hachette, admet que « la complexification est dans les méthodes » et qu'« à force de vouloir satisfaire à toutes sortes de conditions, on finit par produire des matériels moins commodes à utiliser » (Berringer, Grandmangin, Rebérioux, 1995). Les étudiants japonais sont ainsi souvent déroutés par la présentation des manuels français, et il n'est pas rare, lors d'enquêtes, de les entendre dire qu'ils ne comprennent pas comment est organisé le manuel. Celui-ci propose un foisonnement d'activités et d'informations dans un apparent désordre, dont seul l'enseignant semble parfois pouvoir retrouver la logique puisque les étudiants n'ont encore aucun repère linguistique pour les guider.

Cette impression visuelle d'éclatement créée par la mise en page surprend d'autant plus nos jeunes étudiants qu'elle tranche avec l'organisation austère et ordonnée des manuels locaux. L'obstacle peut ne pas nous sembler insurmontable, mais il contribue à démotiver les moins vaillants de nos étudiants.

Une méthode destinée à un public japonais devrait donc, nous semble-t-il, proposer aux apprenants une lisibilité et une structure rigoureuse adaptées à leurs habitudes et à leur besoin de clarté et d'autonomie dans l'apprentissage, afin d'éviter de multiplier inutilement les obstacles.

Cette clarté implique également, afin que chaque étudiant connaisse exactement les objectifs et sache qu'ils sont adaptés à sa situation particulière d'apprentissage, que les unités didactiques du manuel correspondent chacune à la durée d'un cours universitaire.

3.9. Quels supports pour compléter le manuel ?

3.9.1. Méthode audio / méthode vidéo

À la variété des activités proposées peut s'ajouter celle des supports : le manuel constitue l'outil de référence traditionnel de toute leçon de langue et son caractère pratique le rend à ce jour irremplaçable. Mais profitant des progrès technologiques, il tend à être associé à d'autres supports qui viennent le compléter avantageusement : CD, DVD, CD-Rom, podcast, méthodes en ligne. Ces techniques

permettent souvent d'améliorer la mise en contexte des énoncés en utilisant l'image et le son. Elles permettent aussi bien souvent d'accroître l'autonomie des apprenants et de prendre en compte les difficultés individuelles.

La grande majorité des méthodes de communication publiées au Japon sont accompagnées d'un CD. Les difficultés particulières des Japonais sur le plan phonétique ajoutées à la vocation orale d'un cours de communication rendent ce support audio incontournable.

En revanche, le nombre de méthodes vidéos proposées est insignifiant par rapport à la profusion de manuels publiés chaque année dans ce pays. L'outil vidéo, lorsqu'il représente davantage qu'un argument publicitaire et ne se contente pas d'un rôle illustratif, offre pourtant des avantages dans notre contexte d'apprentissage :

- Il constitue un élément déclencheur intéressant avant toute activité communicative, plus convaincant et motivant, par la mise en contexte qu'il propose, que les traditionnels exemples oraux du professeur.

- Grâce à l'image, nos jeunes étudiants gardent dans l'esprit la relation essentielle entre la langue qu'ils étudient et le contexte culturel dans lequel elle s'inscrit. L'apprentissage régulier en classe à partir du seul manuel réduit en effet peu à peu la langue à un simple système logique, déconnecté des réalités humaines.

Néanmoins, l'utilisation de méthodes vidéo pourrait être bientôt rendue obsolète par l'apparition, depuis une dizaine d'années, du multimédia dans l'enseignement du FLE.

3.9.2. Les notions d'auto-apprentissage guidé et l'approche multimédia.

Si l'enseignement des langues dans les universités japonaises reste le plus souvent traditionnel et attaché au manuel papier, on observe çà et là des initiatives intéressantes prises par des enseignants pour mettre à profit les progrès du multimédia et d'Internet. Pour tirer le meilleur parti de cette évolution, des nouveaux outils didactiques qu'elle propose, et l'insérer dans une stratégie d'ensemble, il nous semble incontournable de l'intégrer dans la réflexion qui conduit à la conception de tout manuel traditionnel.

Encore faut-il d'abord définir ce que le multimédia peut apporter de plus par rapport à un manuel traditionnel. La vraie nouveauté de ce support, outre sa polyvalence, réside dans son interactivité, que le manuel traditionnel ne peut offrir. Or cette interactivité offre un certain nombre d'avantages déterminants dans le cas d'un apprentissage linguistique : chacun peut progresser à son rythme et à l'abri du regard des autres, donc de manière décomplexée et naturelle. Et cette pédagogie différenciée permet aussi une meilleure adaptation aux difficultés d'ordre relationnel et psychologique handicapant certains étudiants dans le cadre d'activités communicatives orales. Le concepteur de manuel peut ainsi intégrer aujourd'hui dans le manuel des activités originales tirant parti des nouvelles possibilités offertes par Internet (chat, blog, exercices de systématisation interactifs...).

On retrouve un certain nombre de ces avantages dans les logiciels d'apprentissage en autonomie créés pour un public japonais. Conçus avec une interface japonaise, ils permettent aux étudiants de travailler en laboratoire de manière autonome tout en étant encadrés par l'enseignant. Ils leur offrent ainsi une responsabilisation dans leur parcours d'apprentissage et constituent souvent pour de jeunes étudiants réfractaires à l'apprentissage traditionnel et uniformisé de la classe une alternative intéressante. Par ailleurs en offrant simultanément un grand choix d'activités (écrites, audio ou vidéo) de difficulté croissante, ils proposent à chacun de progresser à son propre rythme, tout en permettant à l'enseignant de réagir en temps réel par ordinateur interposé. La nature même des activités semble adaptée aux inégalités naturelles des étudiants, en particulier en compréhension orale et en phonétique.

Une équipe d'enseignants japonais (Ohki, Tajino, Asada, Takahashi, 2004) a effectué des enquêtes et des tests grammaticaux pour évaluer l'efficacité du système CALL (apprentissage des langues assisté par ordinateur), dans l'apprentissage des étudiants. Ils en tirent plusieurs conclusions intéressantes : si les résultats obtenus dans les tests ne se distinguent en rien de ceux qu'obtiennent les étudiants jouissant d'un enseignement traditionnel, ceux-ci « abordent l'apprentissage avec plus de passion » et « attribuent davantage leur réussite ou leur échec respectivement à leurs efforts ou à leur manque d'effort ».

Ajoutons un dernier avantage à ce type de support : sa malléabilité. Il laisse en effet toute liberté à chaque enseignant de le personnaliser en y ajoutant ses propres activités ou ses tests, et répond ainsi à la sourde inquiétude des concepteurs de manuels de ne pas offrir d'activités correspondant à la méthode personnelle de chaque enseignant.

Pour autant, on ne peut dire que l'autonomie d'apprentissage soit totale et que l'apprenant puisse se passer d'un enseignant et d'activités de communication proprement dites. « La mode du multimédia ne doit pas, selon Thierry Lancien (2001), dispenser didacticiens et pédagogues d'une analyse de ces supports mais aussi de leur mise en complémentarité avec d'autres supports ». Cette richesse nouvelle, les possibilités d'exploitation qu'elle renferme et l'intérêt particulier qu'elle peut susciter chez nos jeunes étudiants japonais, doivent être explorés pour compléter efficacement le manuel traditionnel. Le partage des tâches qui en résulte doit être pris en compte dans l'élaboration même du manuel, qui ne devrait dès lors plus être envisagé sous sa seule forme traditionnelle.

Conclusion

L'application au contexte universitaire japonais de l'approche communicative offre une illustration assez pertinente de la complexité et de l'ambiguïté des notions de contextualisation et d'adaptation.

Les difficultés particulières des jeunes Japonais dans l'apprentissage du français, qui relèvent en partie d'habitudes communicatives liées à leur environnement socioculturel, trouvent théoriquement un début

de solution dans les orientations proposées par cette approche. Un manuel pour l'université japonaise élaboré sur ces principes constitue donc une tentative légitime pour résoudre ces faiblesses sur le plan de la communication orale et devrait à ce titre être considéré, si l'on adopte un point de vue clinique, comme « adapté » aux besoins du public cible.

Nous avons pourtant pu constater dans notre étude que cette adaptation, pour fonctionner, doit être réciproque puisque la méthode doit dans un même temps faire des concessions en intégrant les contraintes psycho-socio-linguistiques des apprenants. Elle court de ce fait le risque d'être déformée, voire d'être vidée d'une partie de sa substance, pour les raisons mêmes qui la rendaient utile, et toute la difficulté, pour l'auteur de manuel, consiste précisément à trouver le juste compromis qui lui permette de préserver son objectif communicatif. La cohérence et le succès de la méthode dépendent précisément de ce point d'équilibre qu'il aura su préserver entre exigence communicative et adaptation au contexte. Imposer des objectifs communicatifs adaptés à nos jeunes étudiants d'université japonais n'est possible qu'à la condition de leur garantir dans un même temps une certaine rigueur grammaticale et de prendre en compte leur besoin d'écrit.

Les limites imposées par ce contexte d'enseignement forcent malgré tout l'auteur de manuel à rester modeste dans ses ambitions, l'incitent à faire preuve d'inventivité pour motiver les moins vaillants tout en offrant aux plus volontaires la possibilité de dépasser le cadre institutionnel du cours pour travailler de manière autonome.

De ce point de vue, tout concepteur de manuel soucieux d'approfondir son travail de personnalisation et d'autonomisation du matériel didactique ne peut évidemment rester insensible aux progrès du multimédia qui ouvrent un nouveau champ d'investigation : l'interactivité rendue possible par ces outils peut laisser espérer, à terme, l'ajout d'une véritable dimension communicative.

Bibliographie

- ALLARD D. (2006) : « Traduire l'interférence », in *Rencontres pédagogiques du Kansai 2006*.
- BEACCO J.C. (1986) : *Méthodes et méthodologie : pour faire le point*. FDM n°205.
- BÉRARD E. (1995) : « Faut-il contextualiser les manuels ? », in « Méthodes et méthodologies », FDM n°205.
- BERRINGER P., GRANDMANGIN M., REBÉRIOUX A. (1995) : « Éditer des méthodes (table ronde) », in « Méthodes et méthodologies », FDM n°205.
- BESSE H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier/CREDIF.
- CAPELLE G., COURTILLON J., GIRARDET J. (1995) : « Profession auteur (table ronde) », in « Méthodes et méthodologies », FDM n°205.

- CARE J.M., DEBYSER F. (1978) : *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Le français dans le monde/
BELC.
- CHALABI H. (juillet 2005) : « Portrait d'un étudiant japonais dans son parcours d'apprentissage du français », in *Enseignement du français au Japon n° 33*.
- CONSEIL DE L'EUROPE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- COSTE D. et alii (1976) : *Un niveau seuil*, 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*.
- DE CARLO M. (1998) : *L'interculturel*, Clé International, Didactique des langues.
- DETEY S. (2004) : « La pratique nécessite-t-elle l'analyse ? Questionnement méthodologique pour la didactique du français au Japon », in *Enseignement du français au Japon n° 32, 2003-2004*.
- DISSON A. (1996) : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka.
- GALISSON R., COSTE D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- GERMAIN C. (1999) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé International.
- GERMAIN C. (2007) : « Autonomie langagière et TIC », *Revue japonaise de didactique du français, Vol.2, n°1, Études didactiques*
- KOISHI S. (1992) : *Un examen critique des manuels publiés au Japon*. Université Dokkyo.
- LANCIEN T. (2001) : « Multimédia et apprentissage du FLE : potentialités et limites », in *Enseignement du français au Japon n° 29, 2000-2001*.
- MORROW K. (1981) : « Principles of communicative methodology », Johnson K. et Morrow K., in *Communication in the classroom*, Harlow, Logman, traduit par Claude Germain.
- NARCY J.P. (1990) : « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? », in Duda R. et Riley Ph., *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy.
- ODLIN T. (1989) : *Language Transfer : Cross Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University press.
- OHKI M., TAJINO A., ASADA K., TAKAHASHI K. (2004) : « À propos de l'efficacité du CALL concernant l'apprentissage autodirigé et la motivation de l'apprenant », in *Enseignement du français au Japon n° 32, 2003-2004*.
- PÊCHEUR J. (1995) : « Marché des langues : caractéristiques et tendances », in *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde / numéro spécial.

- ROUSSEL F. (2005) : « Quelle « civilisation » dans les manuels de français japonais en 2005 ? », intervention de la 19^e journée pédagogique de Dokkyo.
- SHIN O., MILHAUD M. (1997) « Analyse de quelques manuels de FLE élaborés en Corée et au Japon », in *Le français au XXI^{ème} siècle. Tracer l'avenir. Cultiver la différence. Actes du IX^{ème} Congrès mondial des professeurs de français*, Dialogues et cultures n° 41, F.I.P.F.
- TARDIF J. (2001) : *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?* Paris ESF éditeur.
- VANNIEUWENHUYSE B. (2002) : « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française », in *Enseignement du français au Japon n° 30*, Société Japonaise de Didactique du Français.
- 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 », *Bulletin de Linguistique appliquée et générale*, Centre de recherche en linguistique Lucien Tesnière, Université de Franche-Comté.
- WADDEN P. (1993) *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*, Oxford University Press.
- WESTER D. (2003) : « Internet dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Création d'un site par les apprenants », in *Otani daigaku kenkyû nenpô*, n° 55.