



**HAL**  
open science

# Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel

Martina Ronci

► **To cite this version:**

Martina Ronci. Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel. 2020, L'enseignement du français en Asie-Pacifique : traditions et tendances. halshs-03946721

**HAL Id: halshs-03946721**

**<https://shs.hal.science/halshs-03946721v1>**

Submitted on 19 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel

RONCI Martina  
(Université Paris Descartes)

## Résumé

*Cet article présente un bilan de l'évolution de la didactique du français langue étrangère (FLE) au Japon, puis son état des lieux actuel tel qu'il peut être conçu à partir d'un certain nombre de méthodes utilisées dans les lycées. Une première analyse historique et didactique est enrichie, dans un deuxième temps, par une analyse de manuels contemporains effectuée dans les cadres théoriques et méthodologiques de la didactique des langues et de l'analyse du discours. Cette dernière permet de concevoir les méthodes sous un jour différent de celui de la didactique, mettant en lumière un positionnement des auteurs, ainsi que des représentations implicites des apprenants, qui pourraient en partie expliquer le déclin actuel du FLE au Japon.*

*This paper focuses on the evolution of French as a foreign language (FLE) in Japan as well as its current status, as it is shown in a corpus of high-school textbooks used on the archipelago. First, the article presents an historical and didactic analysis; then, it deals with an analysis of modern textbooks conducted within the theoretical and methodological frameworks of language teaching methods and discourse analysis. The latter shows the textbooks under a different light than the former, revealing the authors' position, as well as the implicit representations of the learners. The claim of this paper is that the findings shown by the discourse analysis could help explain the decline of FLE in Japan.*

## Mots clés

Didactique du FLE, Japon, analyse du discours, analyse de manuels, représentations de l'apprenant.

French as a foreign language, Japan, discourse analysis, textbook analysis, representations of the learner.

## 1 Introduction

Dans un contexte de globalisation croissante où la maîtrise des langues étrangères semble être un impératif, le gouvernement japonais n'échappe pas à la pression de l'internationalisation et propose, depuis une vingtaine d'années, de plus en plus de

réformes et directives pour tenter d'améliorer les compétences de ses élèves. Cet article s'insère dans la réflexion sur la place du FLE au Japon, tout en essayant de relever des éléments peu traités jusque là. Tout d'abord, il sera question de présenter de manière concise l'évolution de la didactique du français dans l'archipel, dont la compréhension est indispensable pour toute réflexion sur son état actuel. Ensuite, ce dernier sera analysé en s'appuyant non seulement sur le cadre théorique et méthodologique de la didactique des langues, mais aussi sur celui de l'analyse du discours. Cette dernière apporte de nombreux éléments et pistes de réflexions qui pourraient permettre de comprendre plus aisément certaines des difficultés ressenties par les enseignants de FLE.

## **2 L'évolution de la didactique des langues**

Une étude approfondie de l'évolution des pratiques d'enseignement nécessiterait de minutieuses explications du contexte historique, géopolitique, technique et diplomatique. Les limites d'un article imposant certaines restrictions, ce chapitre présentera de manière concise les dates-clés et les facteurs les plus cruciaux dans l'étude du développement de la didactique des langues. Cette dernière sera présentée à l'aide de tableaux de comparaison des méthodologies<sup>1</sup> dans la section 2.2.

### **2.1 Quelques repères historiques**

Le Japon a connu une exposition aux pays européens assez tardive par rapport à certains de ses voisins. En effet, si l'on exclut la visite de Marco Polo, le premier contact durable avec le Japon fut établi par des marchands portugais en 1543 (De Castro, 2013 : 14), suivi d'autres explorations et missions religieuses. Cependant, peu de temps après, le Japon se « ferma » relativement aux pays étrangers avec l'édit de Sakoku. Signé en 1635, celui-ci permit un climat de contrôle favorable au développement, entre autres, du système éducatif, mais il représenta également un obstacle à la diffusion des langues étrangères. En effet, officiellement, seules la Chine et la Hollande furent admises comme « passerelles » permettant au pays d'acquérir des connaissances occidentales (Horiuchi, 2006 : 77). De fait, la fermeture ne fut jamais complète et le bannissement des livres occidentaux prit fin bien avant la révocation de l'édit (Dore, 1984 : 30). Sous le régime Tokugawa (à partir de 1603), le système éducatif se développa jusqu'à toucher une partie

---

<sup>1</sup> Dans le sens de discipline dont les principes et les hypothèses mènent à l'élaboration d'une pratique, selon la définition de Galisson (1976 : 342).

de plus en plus importante de la population ; l'accès à la connaissance ne fut plus l'apanage d'une élite, mais se répandit dans les villages, réduisant l'analphabétisation et devenant un véritable facteur d'ascension sociale (Rubinger dans Horiuchi, 2006 : 15) : à la fin de la période d'Edo, la plupart des *samurai* étaient alphabétisés, certains connaissaient les lettres et même les sciences hollandaises (Dore, 1984 : 2).

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'arrivée de l'ambassadeur russe Rezanov au nord du Japon en 1804, puis de son lieutenant Khvostov s'adressant par lettre au gouvernement japonais en français (à l'époque, langue de l'élite en Russie) et finalement avec l'irruption du navire anglais Phaeton en août 1808 dans le port de Nagasaki, le gouvernement japonais fut mis face à la nécessité de former en urgence des interprètes. Les études hollandaises, qui s'étaient constituées en tant que discipline vers 1770 et qui avaient été diffusées notamment grâce à quelques traductions et à l'introduction de l'étude de la langue (Horiuchi, 2006 : 78), connurent un véritable essor dans les années 1840-1850 (Dore, 1984 : 112). Ainsi, lorsque l'édit de Sakoku se termina officiellement avec la signature, en 1854, du Traité de Paix et d'Amitié, il ne fut pas surprenant d'assister à la systématisation de l'apprentissage de l'anglais (Hosoki, 2010 : 199), à la multiplication des écoles proposant des études occidentales et, de manière générale, à un véritable apogée de l'apprentissage des langues vers les années 1871-1872 (Shimizu, 2010 : 9). L'anglais, le français, l'allemand et le russe devinrent des vecteurs de « modernisation », une quête dans laquelle le Japon se lança dès sa réouverture afin de « rattraper le retard pris » pendant sa fermeture (Horiuchi, 2006 : 85). De plus, la Restauration Meiji (1868) n'ayant pas eu d'effets immédiats sur le système éducatif, il y eut beaucoup de liberté pendant quelques années (Tanaka, 1983 : 120).

À côté de ces éléments qui favorisèrent le développement des langues étrangères au Japon (ainsi que d'autres dont il n'est pas possible de faire état ici), il convient également de présenter certains facteurs ayant eu un impact négatif sur celui-ci. Parmi les faits les plus marquants, on note le rôle de l'éducation dans la justification de la place de l'empereur au sein du nouveau gouvernement. Avec la promulgation en 1872 d'un système scolaire placé sous l'autorité de l'État (Dittrich, 2011 : 348), on vit un ralentissement de l'adaptation des sciences et méthodologies étrangères à partir de 1876 (Beauchamp & Vardaman, 1994 : 4), une évolution idéologique vers la fin des mêmes années menant, sous l'influence du modèle prussien, à un renforcement du pouvoir de

l'État (Galan, 1999 : 55), ainsi qu'une série de directives qui façonnèrent le système éducatif d'avant et d'après-guerre. Bien que l'idée d'un Ministère tout-puissant soit à nuancer lorsqu'on analyse la mise en place de pratiques didactiques (Aspinall, 2013 : 33-43), l'influence de l'État dans celles-ci n'est pas non plus à sous-estimer.

Du point de vue politique et militaire, le Japon remporta plusieurs conflits (la Guerre Sino-Japonaise de 1894-1895, la Guerre Russo-Japonaise en 1904-1905, l'annexion d'une partie de la Corée en 1910), accroissant son poids sur la scène étrangère et développant un sentiment d'orgueil national (en opposition avec les idées de « retard » et infériorité) qui se traduisit par un mouvement militariste et nationaliste notamment aux années 1920-1930 (Beauchamp & Vardaman, 1994 : 5). Dans les mêmes années, on observa également la fin de l'alliance Anglo-Japonaise (1921) et les premières lois anti-immigration japonaise aux États-Unis (1924). Bien évidemment, la Guerre du Pacifique et l'occupation américaine qui suivit détériorèrent l'engouement vis-à-vis des langues étrangères, en particulier de l'anglais ; suite à l'occupation, le gouvernement s'occupa de corriger les « "excès" de la démocratisation » américaine (Horio, 1993 : 106) et de réintégrer l'éducation morale (*dotoku*) abolie sous l'occupation. La période de forte croissance économique (1955-1973) qui suivit la guerre se traduisit par un écart de l'enseignement des langues en faveur des cursus techniques et scientifiques ainsi que, encore une fois, par un renforcement de sentiments de fierté nationaliste.

Après le choc pétrolier de 1973 et la crise économique, de nouvelles réformes furent prônées et mises en place, aussi bien de manière générale qu'au niveau, plus spécifique, de l'enseignement des langues : on introduisit les « compétences communicatives » avec la réforme de 1989 (Lockley *et al.*, 2012 : 2) et l'anglais fut intégré de plus en plus tôt dans les programmes scolaires, notamment à partir des années 2000 (Uehara, 2008 : 152-154). Si les années précédant et suivant la Restauration Meiji furent l'occasion pour beaucoup de langues de se développer sur le territoire nippon, l'anglais prit peu à peu les devants de la scène : ressenti comme incontournable depuis les traités inégaux, imposé plus tard lors de l'occupation américaine, devenu symbole d'internationalisation et inséré de plus en plus dans le quotidien des Japonais, il devint le seul référent ou presque des directives ministérielles concernant l'enseignement « des langues ». Le français, qui avait pourtant connu du succès grâce à l'importance du droit jusqu'aux années 1890 (Iwatani, 1999 : 45) et à son monopole de l'évangélisation catholique jusqu'en 1904 (Yamanashi, 2011 : 340), vit son image se détériorer au fil des

années en raisons de choix politiques malheureux de la part de la France. Son soutien au régime Tokugawa juste avant sa chute, la création de l'Indochine en 1887 et enfin son alliance avec la Russie dans la Triple Intervention eurent des conséquences négatives sur la diffusion de la langue française au Japon (*Ibid.* : 344).

## 2.2 L'évolution des méthodologies didactiques

Au Japon, la motivation principale à la base de l'apprentissage des langues ayant été, pendant des siècles, l'accès à un savoir plus qu'à une compétence de communication<sup>2</sup>, il n'est pas étonnant d'observer des méthodologies basées sur l'écrit, la compréhension de textes et la traduction. Les premières pratiques d'enseignement du chinois étaient divisées en plusieurs étapes : le *sodoku* (répétition mécanique de sons japonais tout en suivant des yeux les idéogrammes chinois), le *kaidoku* (réunions en petits groupes centrées sur la compréhension du sens du texte) et enfin le *yakudoku*, partie où l'on traduit par plusieurs étapes le texte original dans la langue d'arrivée. Ces méthodologies furent adaptées et utilisées également lorsqu'il fallut appréhender pour la première fois des textes hollandais (Dore, 1984 : 170 ; Shimizu, 2010 : 7). Avec le développement de la didactique des langues, l'élaboration des premiers manuels, les premières traductions et la fondation d'écoles de langues, ces méthodologies permirent à un nombre de plus en plus important d'apprenants de devenir d'habiles traducteurs et d'accéder aux contenus des ouvrages occidentaux. Il est indéniable que d'autres pratiques existent, notamment au tout début de l'époque Meiji (voire même avant). Cependant, le *sodoku*, le *kaidoku* et le *yakudoku* s'imposèrent très rapidement comme méthodologies dominantes en raison de leur pratique séculaire dans l'archipel et, surtout, de leur focalisation sur le lexique et le sens du texte (parfaitement alignée avec les besoins de l'époque).

Les recherches analysant les pratiques de classe de langue(s) étrangère(s) au Japon ne sont pas très nombreuses, si l'on exclut celles qui se déroulent dans un contexte universitaire. À partir de l'étude emblématique de Gorsuch (1998), quelques autres recherches sur les lycées ont été effectuées, aussi bien par des chercheurs japonais qu'étrangers et elles tendent à renforcer l'idée presque doxique selon laquelle on apprendrait toujours à travers le *yakudoku* (Shimizu, 2010 ; Mondejar *et al.*, 2012),

---

<sup>2</sup> À l'exception du contexte des interprètes de Nagasaki, dont les objectifs étaient très différents. Les méthodologies orales qu'ils mirent en place ne seront pas détaillées ici.

autrement dit, la didactique des langues au Japon n'aurait pas évolué depuis l'enseignement du chinois. Or, aussi bien à travers des sources historiques que des corpus de manuels, il est possible d'infirmer cette hypothèse.

Dans la partie qui suit, on fera état de quelques méthodologies adoptées sur l'archipel en les présentant selon un ordre chronologique ; bien évidemment, l'apparition d'une pratique n'implique pas son adoption sur la totalité du territoire et dans tous les contextes éducatifs. Cependant, elle témoigne de la sensibilité du Japon aux théories développées dans d'autres pays, raison pour laquelle les méthodologies seront présentées à l'aide de tableaux comparatifs<sup>3</sup>, en commençant par le *yakudoku* et la grammaire-traduction (Tableau 1).

PÉRIODE	CRITÈRES	EUROPE	JAPON
À partir du XVI <sup>e</sup> siècle en Europe et du XVII <sup>e</sup> siècle au Japon	Nom	<b>Grammaire-traduction</b>	<b>Sodoku, kaidoku, yakudoku</b>
	Basée sur	L'apprentissage du latin et du grec	L'apprentissage du chinois classique
	Caractéristiques principales	Importance majeure des compétences écrites (exercices de thème et de traduction). Basée sur des textes littéraires. Répétitions et mémorisations par cœur	Lecture à voix haute (maître), répétition et mémorisation (apprenants) ; interrogation sur le sens du texte (app-app) ; traduction en trois étapes ( <i>yakudoku</i> ). Importance du <b>sens</b> du texte, pas de la L2
	Critiques, points négatifs	Aucune importance accordée à l'oral ou à l'apprenant	L'oral a peu d'importance (simple imitation), trop grand focus sur la traduction en L1

**Tableau 1 : Grammaire-traduction et yakudoku**

Malgré un certain nombre de ressemblances, dans la didactique japonaise on peut remarquer une moindre importance accordée à la grammaire en faveur d'un centrage sur le sens du texte. Dans les deux cas, le support écrit, la traduction et l'apprentissage par cœur sont des éléments centraux. Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on commença à voir d'autres pratiques, comme l'illustre le Tableau 2.

---

<sup>3</sup> Les tableaux présentés ici ont été réalisés dans le cadre d'une étude précédente, inédite (Ronci, 2016).

PÉRIODE	CRITÈRES	EUROPE	JAPON
À partir de la fin du XIX <sup>e</sup> siècle	Nom	<b>Directe</b>	<b>Directe</b> <i>(chokusetsu kyôjuhô)</i>
	Basée sur	La méthodologie naturelle, l'apprentissage de la L1 par un enfant	La série de Gouin, l' <i>Action chain</i> de Palmer (plus tard le TPR d'Asher)
	Caractéristiques principales	Parler directement en L2 aux apprenants ; vocabulaire tiré d'un contexte concret. Phonétique importante.	Création de phrases par association d'idées. Axé sur un contexte concret et sur la participation (physique et orale) des apprenants.
	Critiques, points négatifs	Difficile de dépasser les cadres de la classe ou de la vie quotidienne. Pas d'écrit.	Très axée sur un vocabulaire concret et limitée dans l'apprentissage

**Tableau 2 : Méthodologies directes**

Ici, la série de Gouin et l'*action chain* de Palmer sont unies en raison de leurs objectifs presque identiques (Ishiguro, 2013 : 19), malgré leur développement asynchrone d'un point de vue historique. La mise en place de programmes en immersion est toujours d'actualité, aussi bien en Europe qu'au Japon, tout comme de nouvelles approches défendant l'intérêt d'un apprentissage direct.

Les conflits du début du XX<sup>e</sup> siècle représentèrent pour beaucoup de pays du monde un nouvel impératif au niveau de la didactique des langues : apprendre très rapidement, former des automatismes et développer des compétences à l'oral. Ces besoins se traduisirent par des méthodologies didactiques basées sur des recherches en linguistique structurale (Bloomfield), sur les théories du behaviourisme (Skinner) et également, d'un point de vue technique, sur la possibilité d'utiliser des enregistrements sur bande magnétique (Germain, 1993 : 144). Au Japon, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEXT) promulgua la Loi Fondamentale sur l'Éducation en 1947, en même temps qu'une directive prônant pour une méthodologie audio-orale (Tableau 3).



PÉRIODE	CRITÈRES	EUROPE	JAPON
À partir des années '40-'50	Nom	<b>Audio-Orale (M.A.O.)</b>	<b>Approche orale</b>
	Basée sur	Psychologie behavioriste (Skinner) et linguistique structurale (Bloomfield), méthodologie de l'armée	Méthodologie de l'armée (et de la marine japonaise), linguistique structurale (Bloomfield, Fries)
	Caractéristiques principales	Axée sur les compétences orales, sur l'acquisition d'automatismes linguistiques et les exercices structuraux	Préparer une élite d'étudiants à interpréter et obtenir des informations. But : acquisition phonétique et grammaticale (grammaire descriptive).
	Critiques, points négatifs	Difficulté à créer de nouveaux énoncés	Vocabulaire limité. On se concentra plus sur le matériel didactique que sur la méthodologie d'enseignement

**Tableau 3 : Méthodologies (audio-)orales**

De courte durée (notamment en raison des travaux de Chomsky sur la grammaire générative), cette méthodologie connut quand-même son heure de gloire. À partir des années '60, deux phénomènes touchèrent le Japon : d'un côté, il y eut la diffusion de quelques formes de pédagogie alternative (Tableau 4), sans pour autant que l'une d'entre elles n'arrive à s'instaurer sur échelle globale. De l'autre, on vit un retour au *yakudoku* dans plusieurs contextes d'enseignement.

PÉRIODE	CRITÈRES	EUROPE	JAPON
À partir des années 1960	Nom	<b>SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle)</b>	<b><i>Cognitive Code Learning (Suggestopédie, Silent Way)</i></b>
	Basée sur	Contextualisation du système linguistique, correction phonétique, le <i>Français fondamental</i>	Pédagogie alternative, par le biais de la musique ou des couleurs, enseignement amusant
	Caractéristiques principales	Axée sur les capacités orales, la phonétique verbo-tonale et du vocabulaire en contexte. Traduction évitée	L'autonomisation des apprenants, leur participation active et libre (peu de corrections). Traduction évitée
	Critiques, points négatifs	Les dialogues sont en contexte, mais dans des cadres fictifs.	Apprentissage implicite et inductif, manque de bases scientifiques

**Tableau 4 : SGAV et pédagogies alternatives**

En effet, en plus d'un mouvement général de réappropriation des institutions après l'occupation américaine et de réinstauration de quelques valeurs d'avant-guerre, les méthodologies des dernières décennies furent critiquées en raison de la place peu importante accordée à la grammaire, dont on ressentait le besoin de se rapprocher à nouveau (Tahira, 2012 : 4).

Les années 1980 furent témoins d'une valorisation des compétences communicatives, prônées de plus en plus dans les lignes guides du MEXT tout comme, en Europe, par le Niveau Seuil (Tableau 5).

PÉRIODE	CRITÈRES	EUROPE	JAPON
À partir des années 1970 (Niveau Seuil en 1976)	Nom	<b>Communicative</b>	
	Basée sur	Les théories de Chomsky, Hymes, Austin et Searle	
	Caractéristiques principales	Axée sur les « quatre compétences », importance des documents authentiques et des besoins des apprenants.	
	Critiques, points négatifs	Situations parfois restreintes (tourisme et vie quotidienne) ou trop fictives (jeux de rôle)	Difficile à appliquer à cause du contexte (manque de mobilité et d'étrangers, objectifs scolaires différents)

**Tableau 5 : L'approche communicative**

Depuis les années 1990 et 2000, le CECRL prône davantage pour une perspective actionnelle qui conçoit l'apprenant comme un acteur social réalisant des tâches. Au Japon aussi, il est question de TBLT (*Task-Based Language Teaching*) ou d'approche communicative. De manière générale, la nécessité de rendre les apprenants actifs est reconnue depuis longtemps et soulignée par les professionnels du secteur<sup>4</sup> qui ne nient pas pour autant le côté rassurant de certaines méthodologies traditionnelles.

Bref, malgré le succès indéniable du *yakudoku* pendant des décennies, aussi bien les sources historiques que des analyses de corpus de manuels (qu'il n'est pas possible de détailler ici) montrent l'existence de plusieurs méthodologies sur l'archipel et donc d'une évolution de la didactique des langues.

---

<sup>4</sup> Comme le prouvent, entre autres, les publications de l'association Péka ou de la Revue japonaise de didactique du français.

### 3 L'état actuel du FLE au Japon

Comme il a déjà été précisé dans l'introduction, le FLE au Japon est diffusé principalement au sein d'établissements universitaires. Cependant, les cours universitaires étant caractérisés par une grande liberté dans le choix des méthodologies à appliquer et des supports à utiliser, il devient compliqué de dresser un état des lieux représentatif des pratiques sur l'archipel. De plus, il existe un certain nombre de lycées proposant, en deuxième option, une langue étrangère autre que l'anglais. Parmi celles-ci, le français est la première langue indo-européenne, suivi par l'allemand et l'espagnol, comme le montrent les statistiques du MEXT (Figure 1).

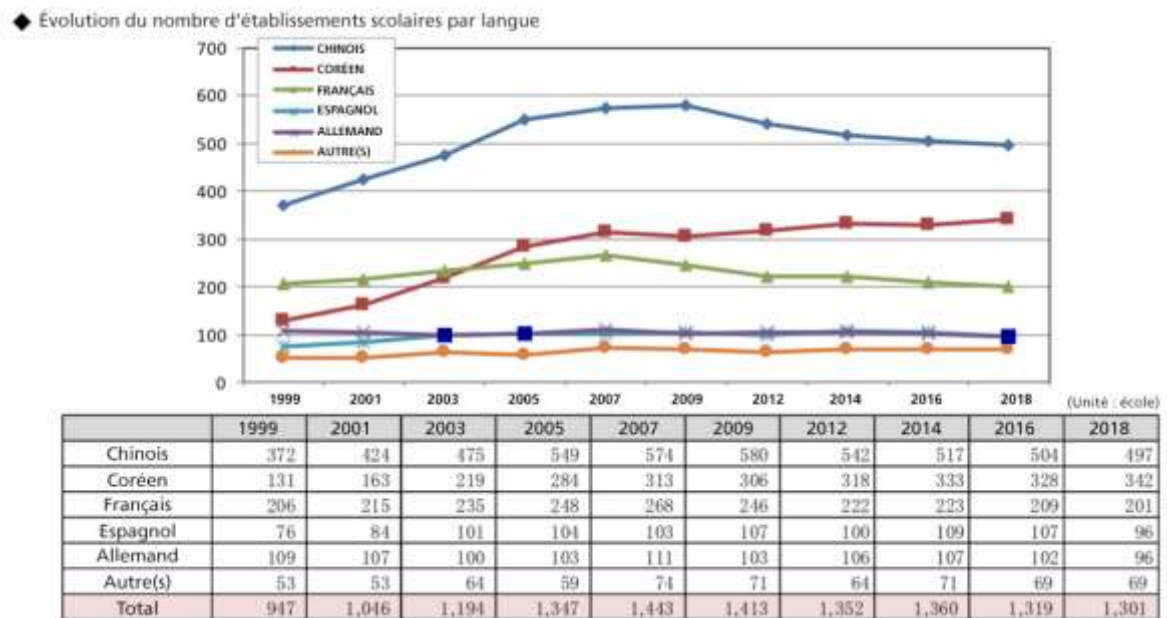


Figure 1 : Les langues autres que l'anglais dans les lycées<sup>5</sup>

En plus du cadre plus contrôlé de l'éducation secondaire, qui devrait permettre une étude plus systématique et représentative, d'autres facteurs (comme le choix de la grande majorité des apprenants de ne pas poursuivre les études de français après le lycée) semblent témoigner de problèmes dans l'enseignement du FLE qu'il peut être intéressant d'analyser pour permettre à ce dernier de se développer davantage, que ce soit dans le cadre des lycées ou des universités. C'est pour cela que, pour dresser un état des lieux de

<sup>5</sup> La figure ci-dessus a été tirée du rapport de 2017 du Ministère disponible à l'adresse suivante : <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323946.htm)>. La traduction du japonais a été effectuée par mes soins.

la didactique actuelle, cette étude se concentre sur un corpus de manuels de FLE conçus au Japon pour un public japonais et adoptés dans des lycées proposant des cours de français<sup>6</sup>.

### **3.1 Du point de vue de la didactique**

Dans cette section, il sera fait état des tendances générales des manuels de FLE modernes, analysés à travers un cadre méthodologique aussi englobant que détaillé (Littlejohn, 2011). Bien évidemment, les résultats sont à nuancer : un manuel n'est jamais rien de plus qu'un support que l'enseignant peut exploiter à sa guise, en ajoutant des activités, en proposant d'autres documents et ainsi de suite. Cependant, sa place à l'intérieur d'un cours est toujours importante. Qui plus est, processus d'édition oblige, le manuel peut transmettre non seulement les représentations et les idées pédagogiques d'un auteur, mais celles des éditeurs qui le valident (plus largement, de la maison d'édition qui le publie), des enseignants qui décident de l'adopter et d'instances plus hautes comme le Ministère et le gouvernement (notamment dans le cas de l'anglais). Ainsi, bien que la didactique des langues ait évolué et la place du manuel ait sans doute changé avec le temps, il semble toujours pertinent de s'interroger sur les contenus proposés par celui-ci.

#### **3.1.1 Les attentes vis-à-vis de l'apprenant**

De manière générale, dans les méthodes de FLE actuelles on ne demande pas *explicitement* aux apprenants d'intervenir. Une analyse de plus de 60 consignes d'exercices, activités et tâches montre que la moitié de celles-ci n'impliquent pas du tout d'intervention de la part du lecteur ; lorsque ce n'est pas le cas, la réponse de l'apprenant est sensiblement guidée (à travers un canevas ou des exercices de transformation). La prise de parole libre est extrêmement rare. Si on compare ces résultats avec une analyse analogue d'autres méthodes (comme celles d'anglais pour le même public), on observe qu'en FLE l'apprenant s'exprime beaucoup plus ; néanmoins, lorsque l'on s'attarde sur le focus de ces expressions, les résultats peuvent surprendre. En effet, dans les manuels de FLE, environ la moitié des activités se concentrent uniquement sur le système de la langue, à savoir les règles ou les formes linguistiques centrales de l'unité. Un tiers des activités sont conçues autour d'une relation plus ou moins évidente entre sens et forme et

---

<sup>6</sup> Les méthodes qui composent ce corpus sont : *À la découverte* (Daisan Shobo), *Amélie et Kenzo* (Asahi), *Destination Francophonie* (Surugadai), *En Scène I* et *En Scène II* (Sanshusha), *Moi, je...* (Alma), *Mon premier vol Tokyo-Paris* (Surugadai), *Navi.fr* (Asahi).

moins d'un dixième autour du sens. Ce dernier résultat se place en complète opposition avec l'anglais, où le sens prime en dépit de la forme. Si cette opposition est soulignée ici, c'est qu'elle est le reflet d'une tendance qui n'est pas sans avoir ses côtés négatifs : les apprenants de FLE s'expriment plus que dans d'autres langues, certes, mais il est raisonnable de s'interroger sur la nature de leurs prises de parole. Dans les manuels de FLE, le contenu ne semble avoir aucune importance, le message et le sens ne faisant souvent l'objet d'aucune question de compréhension<sup>7</sup>. La prise de parole n'est donc pas synonyme d'expression orale au sens de communication et se traduit plutôt par une systématisation à l'oral de règles de grammaire.

Les unités des manuels de FLE sont assez courtes (une double page, voire quatre au maximum), ce qui fait que souvent les apprenants n'ont pas besoin de faire appel à leur mémoire à long terme : tout ce qu'il leur faut pour exécuter les tâches se trouve sous leurs yeux (on sollicite donc une mémoire à court terme ou de travail). Les opérations mentales les plus requises sont la répétition à l'identique ou avec substitutions simples (pas ou peu de transformations) et l'application de la règle grammaticale expliquée. À travers l'oral, on a tendance aussi à demander aux apprenants de sélectionner des informations précises pour pouvoir faire l'activité ; encore une fois, cette compréhension est mise au service de la répétition du vocabulaire ou de la règle de grammaire.

### **3.1.2 La personne ciblée**

La plupart du temps, les apprenants travaillent de manière individuelle simultanément, que ce soit pour la résolution d'un exercice (où chacun est seul et tout le monde travaille en même temps), ou alors pour des exercices de répétition et prononciation où toute la classe suit le même rythme, mais il n'y a pas pour autant de collaboration. On propose aussi des activités à faire en binômes/groupes et bien que leur fréquence soit moins importante (surtout si on additionne les deux autres catégories), la

---

<sup>7</sup> On pourrait tenter d'expliquer ce résultat en raison du niveau débutant du public ciblé par les apprenants. Cependant, les réflexions sur les documents authentiques menées en Europe et ailleurs depuis des décennies montrent qu'il n'est pas important de tout comprendre : l'apprenant peut être mis face à un objet du quotidien (billet de train, carte de bibliothèque, petite annonce) et en dégager les éléments principaux, voire ceux qui sont importants par rapport à l'objectif d'apprentissage, sans pour autant être capable de traduire chaque mot présent sur le support. De nombreuses méthodes se sont adaptées à cette idée et proposent à l'intérieur de leurs unités des documents dont la compréhension proposée n'est que partielle. En outre, lorsque les supports proposés sont fabriqués (et donc adaptés au niveau d'apprentissage), l'absence de questions de compréhension est encore plus difficilement justifiable.

présence explicite d'un « camarade », « voisin » ou « ami » permet de confirmer le public ciblé par ces méthodes<sup>8</sup>.

### 3.1.3 Le contenu

Les supports présentés par les manuels sont principalement écrits, presque deux fois plus que les supports oraux et presque trois fois plus que les supports graphiques ou visuels. Cependant, il ne faut pas oublier que beaucoup de manuels présentent une transcription pour tout support audio (ou, si ce n'est pas le cas, un input écrit qui accompagne la piste audio) : si à cela on ajoute des exercices comme les exercices à trous ou de transformation, il est normal que la quantité d'input écrit soit plus importante que les autres. Il faut également souligner que, aussi bien pour l'écrit que pour l'oral, les supports sont très brefs : des mots, de courtes phrases, rien qui n'excède les 50 mots.

La presque totalité des supports se trouvent dans le manuel, voire sur une plateforme en ligne (c'est le cas pour plusieurs manuels qui permettent de télécharger les pistes audio) : il est très rare que l'origine du matériel vienne du professeur, ce qui permet d'autonomiser les apprenants, mais aussi de vendre les ouvrages indépendamment de leur usage dans une salle de cours.

En ce qui concerne la nature des contenus, elle est principalement linguistique, fictive. Il y a parfois quelques renvois à la réalité, mais plus dans des parties « hors activité » (civilisation, images de sensibilisation) que dans le corps de l'unité ; lorsque l'apprenant interagit ou s'exprime, il le fait donc à partir de situations fictives ou sans contexte. Les manuels présentent aussi du métalangage et des commentaires métalinguistiques, avec des proportions variables : si dans certaines méthodes c'est assez rare, d'autres semblent en faire l'une de leurs caractéristiques principales.

Contrairement à l'input, l'output des apprenants est plutôt équilibré entre écrit et oral. Encore une fois, il s'agit de mots ou phrases très courtes et qui ont comme focus des structures linguistiques ou des situations fictionnelles, mais il est aussi possible (même si dans une moindre mesure) de voir quelques activités où les apprenants expriment leurs opinions ou des informations personnelles.

---

<sup>8</sup> Contrairement aux manuels d'anglais, dont le MEXT fournit une liste, le choix des méthodes de FLE est totalement libre pour les professeurs. Cela aurait pu impliquer des textes conçus pour l'auto-apprentissage ou pour un public plus adulte, mais certaines formulations dans les supports choisis montrent bien qu'il s'agit de textes conçus pour des classes de jeunes (ou jeunes adultes, tout au plus).

## 3.2 Les apports de la linguistique

Si les résultats d'une analyse didactique peuvent permettre de prendre du recul et, éventuellement, de corriger certaines tendances superficielles des manuels, ils ne disent rien du message de fond qui est transmis par les méthodes et qui peut influencer profondément la manière dont la langue est perçue par les apprenants. Ici, on présentera en guise d'exemple deux aspects qui peuvent être appréhendés par le biais de l'analyse du discours et qui seront illustrés de quelques exemples ponctuels : l'effacement énonciatif de l'auteur et l'absence d'éléments doxiques.

### 3.2.1 La relation auteurs-apprenants

De manière générale, à l'intérieur des unités didactiques, la présence des auteurs a tendance à s'effacer au profit d'une mise en relief des lecteurs et des personnages du manuel. Le ton des unités, qui montre enthousiasme et assurance lorsque ce sont les personnages qui parlent (ex. 1-3) ou dans certains types de consignes (4), devient plus détaché et objectif au moment où ce sont les auteurs qui prennent la parole dans des apartés, espaces d'expression privilégiés où ils pourraient montrer plus de traces de subjectivité (ex.5-6).

- (1) ワイン憧れのブルゴーニュ！絶対おいしいボトルを見つけるぞ！<sup>[SEP]</sup>  
Puisque je suis en Bourgogne, une région de rêve pour les amateurs de vin, il faut absolument que je trouve une bonne bouteille ! [A&K<sup>9</sup> 36]
- (2) もちろん、おいしいお酒のあるところには、おいしい食べものがある。  
*Bien sûr: là où il y a du bon alcool, il y a de la bonne nourriture*<sup>10</sup>. [A&K 39]
- (3) Je vais prendre des cuisses de grenouilles à la provençale. C'est délicieux.  
私はカエルの足のプロヴァンス風ソテーを食べるわ。素晴らしく美味しいのよ<sup>11</sup>。 [MJE 36]
- (4) 次の( )に、1~3の語を正しく並べ入れ、日本語に訳してみよう  
*Classons les mots de 1 à 3 à l'intérieur des parenthèses et essayons de traduire en japonais* [NAV 47]

---

<sup>9</sup> A&K : *Amélie et Kenzo* / MJE : *Moi, je...* / NAV : *Navi.fr* / VTP : *Mon premier vol Tokyo-Paris*. Pour l'anglais, PAS : *My Passport* (Bun-Eido) / CR1 : *Crown I* (Sanseido) / NOW : *New One World* (Kyoiku)

<sup>10</sup> Lorsque la phrase est présentée en italique, c'est parce que c'est moi qui traduis (version en français absente sur le manuel).

<sup>11</sup> La traduction française ne transmet malheureusement pas le degré de connaissance de l'information donnée par le locuteur qui est transmis par la particule pragmatique *yo*.

- (5) N.B. 否定文では,直接補語の前につく部分冠詞は de に変わる  
*N.B. Dans les phrases négatives, l'article partitif qui précède le COD change [et devient] de [VTP 28]*
- (6) \*先頭が母音(または無音の h 音)で始まる単語の場合のみ  
*\*Seulement dans les cas où le mot commence par voyelle (ou h muet) [A&K 37]*

On pourrait faire l'impasse sur cet effacement énonciatif des auteurs, si on n'avait pas remarqué la tendance opposée dans les manuels d'anglais. En effet, dans ces derniers, bien qu'il n'y ait pas non plus de mentions directes référant à l'auteur, on trouve un phénomène d'inclusion à travers l'emploi de déictiques sous forme d'adverbes (7) et pronoms (8), ainsi que de paradigmes désignationnels avec quelques substantifs (9).

- (7) Today, I will show you how to make *okonomiyaki*, a Japanese pancake. It's fun to make and eat them with your family and friends! Now, let's make *okonomiyaki* together! [PAS 64]
- (8) Japan is a rich country. We are the third largest economy in the world. We have enough money to build dams and the maglev. Why can't we help poor people? We don't need NPO's. [CR1 71]
- (9) Who grew the product? Where was it grown? What kinds of chemicals were used, and how often? Being able to access such information certainly brings a sense of safety to consumers. [NOW 140]

La répétition de ces mentions inclusives permet aux auteurs des méthodes d'anglais de construire un rapport de proximité avec les apprenants que l'on ne retrouve pas en FLE. Cela s'explique en partie par la multiplicité des origines des auteurs : alors qu'un auteur japonais peut plus facilement utiliser un « nous » inclusif, lorsque la voix de l'auteur est plurielle et composée aussi de francophones, ce choix devient plus difficile, bien que pas impossible.

### 3.2.2 La relation au monde

Un autre exemple qui montre l'absence de liens auteurs-lecteurs est le manque d'éléments doxiques ou de *sens commun* (Paveau, 2001, 2013). Cette observation se lie étroitement à la précédente, puisque le partage de connaissances et croyances permet aux



participants d'établir un lien implicite. Or, dans les manuels de FLE, on trouve plutôt des références non-partagées<sup>12</sup> qui permettent néanmoins de renforcer des stéréotypes bien ancrés, comme la richesse qui est souvent associée à la gastronomie française et qui peut être transmise par le fait de lister des restaurants ou des produits aux prix élevés (ex. 10-11).

(10) シャンゼリゼにあるカフェ Fouquets

*Le café Fouquets sur les Champs-Élysées* [NAV 44] 

(11) J'aime bien les vins fruités comme le vin de La Romanée-Conti, je crois... [A&K 36]

La référence à des valeurs partagées ou à une morale est presque totalement absente dans les méthodes de FLE, ce qui contribue à la création d'une distance entre l'auteur et le lecteur. On ne présentera pas d'exemples tirés de méthodes d'anglais, mais il suffira de préciser qu'ils sont extrêmement nombreux pour souligner, encore une fois, le décalage important entre la manière dont ces deux langues sont représentées dans les manuels scolaires. Si on rajoute à cela le renforcement de stéréotypes dont témoignent certaines méthodes, le résultat final est une représentation dans le discours du français (et de la culture francophone) potentiellement moins intéressante pour les apprenants, habitués à des textes plus inclusifs et à caractère moral.

#### 4 Conclusion

Dans une étude récente sur les causes de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de FLE (Ohki *et al.*, 2009), les auteurs ont mis en avant le coût trop élevé de l'apprentissage du français par rapport aux attentes et aux valeurs que les étudiants attachent à cette pratique. Cette analyse très pointilleuse pourrait être enrichie par une étude de l'importance de la variable sociale qui peut être appréhendée grâce à l'analyse du discours. En effet, l'absence de liens d'inclusion et de partage de valeurs communes constitue un élément dont il faut tenir compte dans l'évaluation du poids du milieu culturel sur la valeur attachée au français. D'un point de vue historique, la morale a toujours été étroitement liée à l'éducation : religieuse d'abord, puis guide pour les *samurai* à l'époque Tokugawa (Dore, 1984 : 37), abolie sous l'occupation pour être

---

<sup>12</sup> À savoir, la présentation dans le manuel d'éléments que le public ciblé (lycéens japonais débutants) n'est pas vraiment en mesure de connaître.

ensuite réintégrée à partir de 1958 (Beauchamp, 1994 : 11), elle a toujours tissé des liens forts avec l'enseignement (au Japon et ailleurs). Dans une analyse de l'éducation japonaise, Galan aussi souligne l'importance et la longévité du caractère moral de l'enseignement, mettant en avant le but de celui-ci de former de futurs membres de la société (1999 : 55-57). D'un côté, il est sûrement essentiel de se poser des questions méthodologiques pour évaluer quelles pratiques s'adaptent mieux aux apprenants, quelles approches sont susceptibles de les rendre plus actifs et motivés par leurs études et ainsi de suite. Cependant, de l'autre, il faudrait aussi prendre du recul par rapport à la didactique et s'interroger sur ce que l'analyse du discours permet de mettre en lumière : un rapport détaché des lecteurs, conçus davantage comme des touristes en devenir plutôt que comme de futurs citoyens, des messages « vides » d'intérêt qui risquent de peindre la langue et la culture françaises comme « inutiles », ne méritant pas d'être approfondies.

## Références

- Aspinall R. W. (2013). *International Education Policy in Japan in an Age of Globalisation and Risk*. Leiden / Boston : Global Oriental.
- Beauchamp E. & Vardaman J. (eds.) (1994). *Japanese Education Since 1945: a documentary study*. New York : East Gate Book.
- De Castro J. (2013). *La découverte du Japon par les Européens (1543-1551)*. Paris : Éditions Chandeigne.
- Dittrich K. (2011). La modernisation du système éducatif à travers les expositions universelles, 1873-1904. In Berlinguez-Kono N. & Thomann B. (dir.), *Japon Pluriel* 8, 347-356. Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Dore R. P. (1965, 2e éd. 1984). *Education in Tokugawa Japan*. The university of Michigan, Center for Japanese Studies.
- Galan C. (1999). Pestalozzi, Herbart et la pédagogie japonaise. In Berthon J.-P. & Gossot A. (dir.), *Japon Pluriel* 3, 53-61. Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Galisson R. & Coste D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Poitiers : Hachette.
- Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Gorsuch G. (1988). Yakudoku EFL instruction in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *JALT Journal*, 20 (1), 6-32.

- Horiuchi An. (dir.) (2006). *Éducation au Japon et en Chine. Éléments d'histoire*. Paris : Les Indes Savantes.
- Horio T. (1993). *L'éducation au Japon*. Paris : CNRS Éditions
- Hosoki Y. (2010). English Language Education in Japan: Transitions and Challenges. In Kato K., Ota K. & Usanami Y. (eds.), *International Speakers Series at Eastern Washington University*, 199-215. Kitakyushu : Seiun.
- Ishiguro T. (2013). Gaikokugo kyôjuhô no rekishi kara manabu. Korekara no eigo kyôiku de nani ga hitsuyô ka. *Kanagawa daigaku shinri kyôiku kenkyû ronshû*, 34, 17-34.
- Iwatani J. (1999). La publication de la *Revue française du Japon* (1892-1897) : l'infructueuse tentative d'un juriste français, conseiller auprès du gouvernement japonais. In Berthon J.-P. & Gossot A. (dir.), *Japon Pluriel* 3, 45-52. Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Littlejohn A. (1998, 2e éd. 2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In Tomlinson B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*, 179-211. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lockley T., Hirschel R. & Slobodniuk A. (2012). Assessing the Action Plan: Reform in Japanese High School EFL. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (2), 152-169.
- Mondejar M., Laurier J., Valdivia L., Mboutsiadis B. & Sanchez E. (2012). Language policy in Japan: Shifting paradigms. In Bradford-Watts K., Chartrand R. & Skier E. (eds.), *The 2011 Pan-SIG Conference Proceedings*, 151-165.
- Ohki M., Hori S., Nishiyama N. & Tajino A. (2009), Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français*, 4 (1), 71-88.
- Paveau M.-A. (2001). Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites. *Le français aujourd'hui*, 134 (3), 13-31.
- (2013) L'entrée *Doxa* : pour un traitement rigoureux d'une notion floue. *Mots. Les langages du politique*, 71, 176-181.
- Ronci M. (2016). *L'évolution des méthodologies en didactique des langues étrangères au Japon. Étude historique et analyse de manuels de FLE*. Mémoire de Master 2, Université Paris Descartes.
- Shimizu M. (2010). Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures. *Teaching English in Japan, Educational Perspectives*, 16-1&2, 5-11.

- Tahira M. (2012). Behind MEXT's new Course of Study Guidelines. *The Language Teacher*, 36 (3), 3-8.
- Tanaka S. (1983). *Les débuts de l'étude du français au Japon*. Tôkyô : France Tosho.
- Uehara S. (2008). Comparaison nippo-française de l'enseignement des langues étrangères. In Sabouret J.-F. (dir.), *Liberté, inégalité, individualité. La France et le Japon au miroir de l'éducation*. Paris : CNRS Éditions.
- Yamanashi A. (2011). La société des missions étrangères de Paris à l'ère Meiji. Face à la modernité. In Berlinguez-Kono N. & Thomann B. (dir.), *Japon Pluriel* 8, 339-350. Arles : Éditions Philippe Picquier.