

〔文学篇〕

【論文】

Culture éducative, culture méthodologique et apprenants d'une langue-culture lointaine

Michel SAGAZ

要旨

It has long been recognized that we cannot separate culture and language (cultural and linguistic dimensions) when speaking of teaching and learning foreign languages. But, in this context, it seems that the notion of culture is related, exclusively or largely, to the culture which is linked to the language being studied by students (arts, popular culture, everyday life culture, etc.). This article highlights the fact that other aspects of culture should be taken into account in the intercultural situation of teaching and learning foreign languages, including the educational culture and methodological culture of the learners and the teacher. It also points out that this should prevail even more when the involved learners' mother tongue and culture are not closely related to the target language.

キーワード : Educational Culture (Culture éducative), Methodological Culture (culture méthodologique), Teaching and Learning of Distant Languages and Cultures (enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines)

1. Introduction : quels aspects de la culture dans la salle de classe ?

Le travail de l'enseignant de langue étrangère sera d'autant plus facilité qu'il aura développé une triple expertise, dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique – au moins de façon empirique, par l'expérience du terrain et, de façon souhaitable, également théorique. En effet, si l'enseignant a une bonne connaissance de la langue qu'il enseigne (linguistique), il pourra mieux envisager comment les apprenants peuvent en acquérir les différentes composantes (psycholinguistique), et il pourra, ainsi, mieux évaluer et sélectionner les moyens à mettre en œuvre pour que les apprenants repèrent les différents fonctionnements de cette langue afin de faciliter leur acquisition (didactique). Pour les apprenants, le parcours est inverse : ils découvrent les fonctionnements de la langue étrangère (découverte/appréhension), en réalisent l'apprentissage (apprentissage et acquisition), et se construisent, au fur et à mesure, une représentation personnelle (représentation/utilisation). Les composantes de ce parcours de l'enseignant/l'enseignement *vers* les apprenants/l'apprentissage est présenté ici sous une forme linéaire. Dans la salle de classe, ces composantes œuvrent, bien entendu, *en synergie*.

D'un point de vue didactique, ce parcours, et cette vision de la situation, peut être applicable dans tous les contextes. D'un point de vue culturel, il est nécessaire de nuancer. S'il est admis depuis longtemps que l'on ne peut pas séparer la culture et la langue (le versant culturel et le versant linguistique) dans l'enseignement-

apprentissage des langues étrangères, il semble que la notion de *culture* représente, exclusivement ou pour grande partie, la culture liée à la langue étudiée. C'est pourquoi nous nous proposons ici de mettre en exergue l'importance d'autres aspects liés à la culture, lesquels doivent être pris en compte dans une situation interculturelle d'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit notamment de la culture éducative et de la culture méthodologique des apprenants et de l'enseignant. Elles représentent deux variables importantes qui sont susceptibles de faire varier tangiblement la situation d'enseignement-apprentissage. Nous soulignerons également que cela doit être d'autant plus le cas lorsque sont impliqués des apprenants dont la langue-culture est lointaine de la langue-culture étudiée.

Pour l'enseignant qui s'intéresse à la recherche en didactique des langues étrangères, et notamment au champ de la méthodologie, il paraît d'autant plus essentiel qu'il réinvestisse sa réflexion dans sa pratique effective de l'enseignement. En effet, s'agissant de méthodologie, c'est-à-dire de la façon de procéder dans la classe pour enseigner – faire apprendre –, si la recherche purement théorique est stimulante, intellectuellement parlant, l'aboutissement sous forme d'applications concrètes de cette théorisation semble nécessaire, et constitue un objectif légitime pour l'enseignant-chercheur. Ces applications peuvent prendre de multiples formes, parmi lesquelles des biais d'enseignement dans la pratique de classe au quotidien, ou encore l'élaboration de supports pédagogiques (des manuels de langue, par exemple). Ces applications concrètes sont primordiales si l'on s'intéresse, comme c'est notre cas, à l'enseignement d'une langue étrangère à des apprenants de langue-culture lointaine. De fait, l'enseignement à un tel public fait émerger, au niveau de la salle de classe, des conditions particulières qui remettent en cause les modèles didactiques d'enseignement-apprentissage couramment acceptés et utilisés lorsque l'enseignement s'adresse à des apprenants de langue-culture relativement proche (Sagaz, 2007a).

2. Conceptualisation générique

Plusieurs points d'ancrage importants viennent d'être évoqués et ils permettent déjà de faire émerger des problématiques en lien avec la thématique qui nous concerne ici. La juxtaposition des termes «enseignement» et «apprentissage», qui sont aussi des notions, vient rappeler, si besoin était, qu'il n'y a pas d'enseignant qui enseigne sans des apprenants à qui enseigner. Le concept de langue lointaine (Robert, 2001), quant à lui, implique que la langue maternelle des apprenants n'a pas ou peu de zones de transparence avec la langue étudiée. C'est le cas, par exemple, des apprenants japonais de français langue étrangère (FLE) ; nous y reviendrons. Précisons que l'expression «langue-culture lointaine» peut être employée au singulier comme au pluriel selon le contexte auquel elle se rapporte.

Autre point important, l'expression «apprenants *de* langue-culture lointaine» peut s'entendre dans le sens d'apprenants *qui font l'apprentissage* d'une langue-culture lointaine de leur langue-culture maternelle. Mais elle doit s'entendre aussi dans le sens d'apprenants *qui ont* une langue-culture lointaine de la langue qu'ils étudient. Parler aussi d'«apprenants» définit une situation de classe de façon plus précise, et sans doute plus juste, que seulement parler d'«apprentissage». En effet, si l'on ne parle pas d'«apprenants» mais simplement d'«apprentissage» quand on évoque une langue-culture, on ôte quelque chose à cette notion de «culture»,

comme si elle ne représentait que la culture liée à la langue étudiée (ses arts, sa culture populaire, sa vie quotidienne, etc.). Faire intervenir le terme « apprenants » ajoute la dimension humaine des personnes qui font cet apprentissage. Dès lors, la notion de « culture » recouvre beaucoup plus d'aspects : bien sûr et toujours, la culture liée à la langue étudiée (appelée parfois « la langue cible ») ; également, la culture liée à la langue maternelle des apprenants (appelée parfois « la langue source ») ; mais aussi, d'autres aspects qui doivent ou devraient légitimement être pris en compte dans toute situation interculturelle d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment la culture éducative et la culture méthodologique des apprenants et de l'enseignant.

La culture éducative et la culture méthodologique représentent des paramètres primordiaux dans le déroulement et la compréhension d'une situation interculturelle d'enseignement-apprentissage entre un enseignant et des apprenants d'une langue étrangère, notamment dans le cas d'une langue-culture lointaine. Propres à chacun, notre culture éducative et notre culture méthodologique peuvent s'exprimer de façon variable aussi en fonction du pays et du contexte où se déroule la situation d'enseignement-apprentissage : dans le pays de l'enseignant, dans celui des apprenants, dans un pays autre. La culture du pays où se déroule la situation d'enseignement-apprentissage est un paramètre particulièrement important, si l'on pense à la culture éducative de ce pays, à ses valeurs éducatives, aux comportements qui y sont communément pratiqués et admis (ou, au contraire, à ceux qui ne le sont pas), etc.

Évoquant la notion de « langue lointaine » (c'est-à-dire un versant linguistique), chacun peut assez facilement appréhender ce dont il s'agit, notamment en faisant le parallèle avec une « langue proche ». Prenons l'exemple de l'enseignement du FLE à des apprenants espagnols et à des apprenants russes, et nous percevons logiquement une distance linguistique sans doute plus importante avec les apprenants russes : les aspects les plus saillants seraient, par exemple, les différences dans les prononciations et dans les systèmes d'écriture (les alphabets) entre les langues française et russe. Néanmoins, évoquant la notion de « culture lointaine » (c'est-à-dire un versant culturel), il peut nous paraître moins évident d'identifier ce dont il s'agit, et ce, même si nous faisons le parallèle avec une « culture proche ». Pouvons-nous dire que la culture des Espagnols est proche par rapport à la culture des Français ? Oui, sans doute. Pouvons-nous dire que la culture des Russes est lointaine, ou pour le moins plus éloignée que la culture des Espagnols, par rapport à la culture des Français ? Oui, sans doute. Mais si nous creusons la question pour nous demander pourquoi est-ce le cas, ne devient-il pas plus délicat d'y répondre ? Moins visible et identifiable que son pendant linguistique, il est toutefois important de ne pas oublier que la culture (le versant culturel), est toujours présente dans la salle de classe. Elle l'est, en premier lieu, en tant qu'objet d'enseignement (la culture française et francophone, par exemple). Nous l'avons vu, elle l'est aussi sous diverses autres formes, et représente un ensemble de paramètres qui peut faire varier la situation même d'enseignement-apprentissage : système complexe, donc, dans lequel existent (ou pas), pour chacun, des marges de manœuvre inhérentes au contexte, d'une part, et aux acteurs en présence, d'autre part. Dans une situation interculturelle d'enseignement-apprentissage, les cultures en présence ont nécessairement une influence sur la façon d'enseigner et d'apprendre.

Dans la salle de classe, la notion de culture doit être pensée en relation avec la notion de culture éducative, et avec celle de culture méthodologique : non seulement la culture méthodologique de l'enseignant

(= Comment enseigner ?), mais aussi, et on l'oublie sans doute trop souvent, la culture méthodologique des apprenants (= Comment apprendre ?). Se pose ainsi naturellement, et de façon essentielle, la question de la (nature de la) méthodologie employée par l'enseignant. En effet, sa méthodologie est ce qui concrètement lie, dans sa classe, la question du «Quoi ?» (= enseignement-apprentissage) à la question du «Qui ?» ou «À qui ?» (= des apprenants de langue-culture différente de la sienne) à travers la question du «Comment ?» : comment enseigner, et comment faire apprendre ? (Ouvrons une parenthèse pour préciser qu'à travers la question du «Quoi ?» ne sont pas spécifiquement évoqués ici les *contenus* d'enseignement-apprentissage, lesquels semblent plus vraisemblablement liés aux objectifs. Ces objectifs étant très variables selon les contextes, les contenus le sont aussi. Nous adoptons volontairement ici une vue plus large pour parler simplement de «situation», de «moment» d'enseignement-apprentissage.)

Cette question de la méthodologie, de la culture méthodologique – cette question du «Comment ?», en somme –, revêt donc une importance certaine dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, à côté des questions du «Quoi ?» et du «Qui ?» (ou «À qui») mentionnées précédemment. Logiquement, on doit également aborder la question du «Pourquoi ?» : pourquoi enseigner et/ou pourquoi faire apprendre d'une façon plutôt que d'une autre ? Pourquoi utiliser telle méthodologie plutôt qu'une autre ? Cette question est cruciale au regard du parcours de formation, d'enseignement et de pratique réflexive de tout enseignant (Le Lardic, 2005), car une méthodologie donnée ne peut pas se poser comme un *a priori* mais bien comme une réponse (parmi d'autres sans doute) aux problématiques qu'un enseignant rencontre sur son propre terrain didactique (Rivenc, 2000).

3. Conceptualisation distinctive.

Enseignement, apprentissage, enseignant, apprenants, langue, culture, culture éducative, culture méthodologique, caractère proche ou lointain, etc. : il est possible de rassembler les notions évoquées jusqu'ici dans diverses problématisations dont chacune serait propre à un contexte donné. Nous nous concentrerons ici sur le cas des apprenants japonais de FLE, lequel est au cœur de nos recherches depuis une quinzaine d'années, et nous formulerions ainsi notre problématisation, «locale» ou «localisée», comme suit : *comment enseigner et comment faire apprendre le FLE à des apprenants japonais, dont la langue-culture maternelle est lointaine par rapport à la langue étudiée ?* Il est bien entendu possible de préciser encore en indiquant *dans le cas où le professeur n'est pas japonais* (il peut être français, par exemple) *et où la situation d'enseignement-apprentissage se déroule au Japon* (c'est-à-dire dans le pays des apprenants).

3.1. Complexité linguistique...

Les points de vue et la perception relatifs à un contexte donné peuvent changer en fonction de paramètres qui seraient différents dans un autre contexte. Dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue-culture lointaine, il en va de même. Dans la recherche en didactique et en méthodologie, c'est une distinction importante à faire. Le caractère lointain entre la langue-culture maternelle des apprenants et la langue-culture à apprendre représente une variable importante dans la complexité à apprendre cette langue, et aussi à

l'enseigner. Ainsi peut-on avancer qu'un enseignant de FLE en Espagne, par exemple, et un enseignant de FLE au Japon font face à des situations totalement différentes, non seulement au niveau de la façon d'enseigner le FLE, mais aussi au niveau de la façon d'enseigner tout court. On peut penser que les apprenants espagnols, dont la langue maternelle est proche de la langue cible, font un apprentissage du FLE plus rapide et plus aisé que les apprenants japonais, dont la langue maternelle est lointaine de la langue cible. C'est sans doute au moins le cas pour les apprenants qui ont un niveau débutant à intermédiaire. On peut dès lors considérer que des apprenants espagnols et japonais de FLE n'adoptent pas les mêmes stratégies d'apprentissage, au moins pour les apprenants de niveau débutant, voire intermédiaire.

Afin de montrer la proximité ou la distance entre les langues mentionnées (français, espagnol, japonais), illustrons notre propos à travers l'exemple (fictif) d'un Français (que nous nommons «F») qui se trouve confronté aux langues espagnole et japonaise, langues qu'il ne connaît pas, dans le cadre de deux cours avec un enseignant identique (qui lui enseigne l'espagnol langue étrangère, puis le japonais langue étrangère).

Commençons par la langue espagnole (langue *proche* du français) avec la phrase suivante :

1. Un hombre bebe té.

F pourrait sans doute lire à peu près correctement cette phrase, qui est assez simple. Il pourrait éventuellement la comprendre aussi, notamment si l'enseignant l'énonce en faisant des gestes pour en mimer le sens. F aurait ainsi, et de façon intuitive, l'équivalent dans sa langue maternelle de la phrase en espagnol – une traduction :

1. Un hombre bebe té. (= Un homme boit du thé.)

Avec comme point de départ cette phrase toute simple, l'enseignant pourrait dès lors envisager d'enseigner à F d'innombrables nouvelles notions linguistiques de la langue espagnole (vocabulaire, structures, etc.), en faisant, par exemple, des variations sur diverses parties de la phrase :

2. Un hombre bebe café. (= Un homme boit du café.)

3. Un actor bebe café. (= Un acteur boit du café.)

4. Un actor compra café. (= Un acteur achète du café.)

5. Un actor compra café a la cafetería. (= Un acteur achète du café à la cafétéria.)

Le sens de toutes ces nouvelles phrases serait sans doute aussi facilement accessible à F que l'a été celui de la phrase 1. Seul le mot «compra» (qui signifie «achète») ne serait peut-être pas tout de suite compris, mais il suffirait à l'enseignant de montrer de l'argent, par exemple, pour que sa signification soit accessible à F.

Poursuivons avec la langue japonaise (langue *lointaine* du français) et la phrase suivante :

1. 女性がお茶を飲みます。

F n'ayant jamais étudié le japonais, il lui serait impossible d'imaginer comment se lit cette phrase (elle se lit ainsi : «josei ga ocha o nomimasu.»). Il lui serait aussi sans doute impossible, ou difficile, de la comprendre, y compris si l'enseignant l'énonce en faisant des gestes pour mimer son sens (elle signifie : «Une femme boit du thé.»). Bien que cela ne soit pas habituel en japonais, l'enseignant pourrait, pour aider F, séparer par des espaces les mots qui composent cette phrase.

1'. 女性 が お茶 を 飲みます。

Toutefois, cela ne suffirait peut-être pas non plus pour permettre à F de la comprendre. Il est vrai que F pourrait essayer d'imaginer la traduction, notamment grâce à la gestuelle de l'enseignant et en pensant que cette phrase

en japonais a un sens identique à la phrase en espagnol que l'enseignant lui avait proposé précédemment. F adopterait ici, on le voit, une bonne stratégie d'apprentissage, mais elle s'avèrerait relativement infructueuse puisqu'il s'agit d'un «homme» dans la phrase en espagnol et d'une «femme» dans la phrase en japonais. Malgré la mobilisation de bonnes stratégies d'apprentissage, un apprenant de langue maternelle lointaine de la langue étudiée peut être rapidement démuni face à la langue étrangère.

La phrase en japonais donnée en exemple n'est pas pour des apprenants de niveau débutant, pour le moins pas à l'écrit au vu de la présence de kanjis, les idéogrammes japonais. Cependant, il en va de même pour la phrase en espagnol. Ce n'est toutefois pas l'aspect le plus important de notre démonstration. Se mettre à la place de ses apprenants à travers une situation similaire d'apprentissage à la leur est sans doute le meilleur moyen pour qu'un enseignant puisse se rendre compte de ce qu'il leur demande effectivement en matière d'apprentissage. Notre objectif était donc de mettre en évidence que, selon que la langue étudiée est proche ou lointaine de la langue maternelle de l'apprenant (débutant), ce dernier fait face à deux situations d'apprentissage radicalement différentes, ne serait-ce qu'au niveau linguistique, et y compris dans le cas de phrases qui ont un sens quasiment identique dans les deux langues. Dès lors, une question se pose : peut-on enseigner une langue donnée de la même façon à des apprenants qui ont une langue maternelle proche et à des apprenants qui ont une langue maternelle lointaine ?

3 . 2 et complexité culturelle

Les paramètres linguistiques ne sont bien entendu pas les seuls qui doivent être pris en compte dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue à des apprenants de langue-culture lointaine. La gestion des paramètres culturels peut s'avérer tout aussi complexe. Parmi les thématiques récurrentes concernant les difficultés rencontrées par les enseignants de FLE auprès d'apprenants japonais, on peut citer la difficulté à obtenir d'eux qu'ils parlent. Alors que l'on pourrait penser que l'expression orale des apprenants va généralement de soi dans un cours (oral) de langue étrangère, dans certaines situations, dans certains contextes, ce n'est pas nécessairement le cas, comme en témoigne un responsable d'un Institut de FLE en France s'exprimant à propos du public japonais : «La prise de parole spontanée est quasi-inexistante. L'interaction sollicitée ou dirigée génère une réponse brève ou plus souvent un silence. Ce dernier facteur est vécu douloureusement par l'enseignant débutant ; il a l'impression que le fonctionnement même de son cours, son approche pédagogique sont remis en question. [...] Deux codes culturels s'affrontent ainsi où le silence n'est jamais perçu négativement par l'étudiant (est-ce lié à sa culture d'apprentissage ?)» (Chalabi, 2005 : 16).

Dans ce commentaire, il est évoqué en filigrane un choc à la fois professionnel et culturel éprouvé par l'enseignant débutant face aux situations de classe décrites. Au-delà d'*enseignant débutant*, nous pourrions extrapoler et parler tout simplement d'*enseignant non préparé* à une situation interculturelle d'enseignement-apprentissage avec des apprenants dont il ne connaît pas (et donc, ne comprend pas) la culture éducative (et les comportements associés). Seule une expérience prolongée de telles situations interculturelles, alliée à une pratique réflexive parallèle, peut permettre à un enseignant de mieux les gérer. Cela n'implique pas automatiquement que ledit enseignant pourra ultérieurement faire parler davantage ces apprenants-là. En effet, si des apprenants ne s'expriment pas ou peu, l'enseignant peut difficilement les y contraindre (beaucoup) plus.

Mais, face à l'absence ou au manque de prise de parole spontanée, face à des réponses très courtes ou face au silence d'apprenants, pour le moins l'enseignant ne sera-t-il plus gêné, ni bouleversé professionnellement. Il saura que, si un apprenant reste silencieux, y compris quand il lui adresse directement une question, cela peut faire partie d'un mode de communication, que le silence peut être un trait de la communication dans la culture de l'étudiant concerné. Et, le cas échéant, l'enseignant aura développé des stratégies et des techniques d'enseignement adaptées.

Ainsi, face à des apprenants de langue-culture lointaine, certaines idées et certitudes, qu'un enseignant peut avoir sur l'enseignement des langues, peuvent se trouver très fortement bouleversées. Par exemple, dans le cas d'un échange en français entre deux apprenants japonais ou entre l'enseignant français et un apprenant japonais, les interactions seront naturellement, et donc inévitablement, très influencées par les codes culturels japonais : «les échanges tenus par les Japonais sont basés sur la convergence émotionnelle définie en termes de reconnaissances mutuelle de la conformité, voire même de l'affinité entre les personnes en relation. Dans une interaction en face à face, les présupposés conversationnels des Japonais fonctionnent de sorte qu'ils soient fondés sur la recherche de la convergence mais non de l'échange argumentatif. Lors du type d'interaction qualifiée de *conflictuelle* telle la persuasion ou la négociation, les signes de désaccords se manifestent avec recours à la convergence» (Higashi, 1992 : 16).

4. Conclusion : langue-culture lointaine et méthodologie

Suite aux éléments que nous venons de développer, indiquons que le poids que peuvent avoir les paramètres linguistiques et culturels, en particulier, devrait influencer presque inéluctablement le choix de la méthodologie adoptée par un enseignant. Si l'emploi d'une méthodologie donnée semble convenir pour l'enseignement d'une langue étrangère à des apprenants de langue-culture proche, on doit se demander si elle convient, et tout aussi bien, avec des apprenants de langue-culture lointaine. Nous l'avons vu, nombre de codes fluctuent grandement selon la proximité/distance entre les langues-cultures en présence. Voilà pourquoi il est tout simplement impossible d'introduire dans un contexte donné une méthodologie qui convient dans un autre contexte, lequel serait très différent, sans se poser la question de la culture d'accueil, et notamment de la culture éducative. Face à une méthodologie nouvelle et radicalement différente, les apprenants peuvent légitimement se sentir déstabilisés, voire être bloqués. On peut consulter Berni (2010) qui évoque de telles réactions chez des apprenants, à Hong Kong, suite à un changement d'une méthodologie d'enseignement du FLE de type grammaire-traduction à une méthodologie de type communicativiste. Berni note aussi, chez certains apprenants, de l'incompréhension et des difficultés à accepter leur nouveau rôle, ainsi que le nouveau rôle de leurs enseignants, dans le cas d'une autonomisation de l'apprentissage. Ces exemples montrent bien qu'une modification importante des modalités de l'apprentissage et de l'enseignement ne peut se faire sans tenir compte de la culture méthodologique et des habitus éducatifs locaux.

Cela ne signifie aucunement que toute contextualisation d'une méthodologie importée d'un autre contexte culturel très différent est à proscrire. Mais cela implique, au moins, qu'un tel projet de contextualisation impose des problématiques complexes à résoudre, parmi lesquelles les modalités de mise en œuvre et d'application

méthodologiques, la prise en compte des habitudes éducatives et méthodologiques locales et de leur éventuelle évolution, la présence d'une valeur ajoutée intéressante pour l'enseignement-apprentissage suite à ce qui représente un véritable changement de paradigme, etc. Ainsi, l'adoption d'une nouvelle approche méthodologique très différente de celle pratiquée jusqu'alors par les enseignants et les apprenants d'un contexte donné peut bouleverser la physionomie de l'enseignement-apprentissage. C'est notamment le cas si les préceptes et la mise en œuvre de cette méthodologie ne concordent pas avec les représentations fondamentales locales dans ce domaine. À l'évidence, ces représentations sont intimement liées à la culture (dont la culture éducative) maternelle des personnes qui enseignent et qui apprennent. Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, voilà un fait avec lequel il est inévitable de composer : on ne peut pas aller contre ce fait, car on ne peut pas aller contre une culture, une culture éducative, une culture méthodologique.

Bibliographie

- BEL, D. (2010). «La mise en place d'un curriculum de français aux normes internationales dans une université du sud de la Chine : entre innovation et compromis», *Revue japonaise de didactique du français* 5/1, 293-302, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- BERNI, I. (2010). «Enseignement du français dans un contexte asiatique : le défi d'un programme d'études européenne à Hong Kong», *Revue japonaise de didactique du français* 5/1, 285-292. , Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- CHALABI, H. (2005). «Portrait d'un étudiant japonais dans son parcours d'apprentissage du français», *Enseignement du français au Japon* 33, 15-18, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- CHINI, D. (2010). «Langage et/ou action ? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique», *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* 48, 164-175, CLE international, Paris.
- HIGASHI, T. (1992). «Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais», Simon, D.-L. (coord.), *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques*, *Revue Lidil* 5, 13-30, PUG, Grenoble.
- MILHAUD, M. (2010). «Contraintes institutionnelles pour l'élaboration des manuels de lycées coréens et proposition d'objectifs plus réalistes : un exemple de contextualisation du CECR», *Revue japonaise de didactique du français* 5/1, 28-46, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- NISHIYAMA, N. (2009). «L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR», *Revue japonaise de didactique du français* 4/1, 54-70, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- LE LARDIC, M. (2005). «Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de FLE en université au Japon», *Enseignement du français au Japon* 33, 87-107 Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo.
- RIVENC, P. (2000). *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Erudition/Mons : CIPA, Paris.
- ROBERT, J.-M. (2001). «Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de langue proche ou de langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère», *Ela* 3/123-124, 299-304, Didier Erudition, Paris [<http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-299.htm> , consulté le 2 novembre 2015]
- SAGAZ, M. (2007a). *Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques*, thèse

de Doctorat, Université de Toulouse II.

- SAGAZ, M. (2007b). «Conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère», *Language Research Bulletin*, vol. 22, 119-131, International Christian University, Tokyo.
- SAGAZ, M. (2009). «La contextualisation du CECR au Japon face à la problématique des langues-cultures lointaines : penser la méthode.», communication faite au colloque international de Kyoto, La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio, 3-5 avril 2009, Université de Kyoto.
- SAGAZ, M. (2011). «Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon», *Synergies Europe*, n°6, 75-84, GERFLINT.
- SAGAZ, M., DUCATEL, N. (2011). «Pourquoi adopter le CECR au Japon ?», *Synergies Europe*, n°6, 153-163, GERFLINT.
- SAGAZ, M. (2014). «Enseignement-apprentissage des langues-cultures lointaines, modèles didactique et cohérence», *Kumamoto Journal of Culture and Humanities*, n°105, 2014, 73-86, Université de Kumamoto, Kumamoto.