



Fudai vaut bien une deuxième langue : Réflexions
libres sur la place possible et nécessaire d'un
enseignement dynamique de FLE en
"environnement hostile"

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2011-11-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Pungier, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00006083

Fudai vaut bien une deuxième langue

Réflexions libres sur la place possible et nécessaire d'un enseignement dynamique de FLE en "environnement hostile"¹

Marie-Françoise Pungier

Qu'un gouverneur à la langue habile s'avise de s'intéresser un peu trop à une université dont il suggère qu'elle ne joue pas de rôle d'importance dans sa zone géographique d'inscription, et voilà l'établissement en question pris dans une tourmente telle que pour "s'en sortir", il décide de se restructurer de fond en comble. De sept facultés, on passera à quatre. Du statut d'université généraliste, on recentrera les activités d'enseignement et de recherche sur le pôle scientifique. Si nous ne voulons pas porter de jugement de valeur sur cet événement, nous pensons toutefois qu'il a été rendu possible par la rencontre simultanée de pensées similaires sur la forme que pouvait prendre l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO ou Fudai) dans le paysage des établissements d'enseignement supérieur japonais des prochaines années. Cette conjoncture nous intéresse ici pour deux raisons. D'une part, elle entérine une désaffection du monde académique pour les sciences humaines et sociales, ou du moins la fragilisation de la place qui leur est accordée, phénomène historiquement daté, qui se lit dans un espace dépassant les limites des frontières nationales². D'autre part, elle renforce – lapalissade – la prééminence des sciences dures dont on sait qu'elles affectionnent l'anglais pour faire connaître et partager leurs résultats au-delà des murs d'un laboratoire avec des pairs d'ailleurs et lointains. En un mot, la nécessité – l'urgence ? – de réajuster voire de repenser les objectifs et les formes d'enseignement d'une deuxième langue étrangère dans un "environnement hostile" se fait à nouveau sentir. Le terme "environnement hostile" s'entend ici à la fois dans son sens classique de "défavorable à" (cf. note 1) et dans celui défini par G. Verna dans le cas spécifique d'"une entreprise ou d'une organisation" qui devant "y accomplir une tâche" n'y retrouve pas "tout ce

¹ Hostile, adj : (...)

– Au fig. Contraire, défavorable à (...)

C. – P. anal.

1. [En parlant de la nature, du monde qui nous entoure] *Climat, mer hostile*. (...), in Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/hostile>

² Wieviorka, M., (2008), *Crise des sciences humaines et sociales : qui est responsable ?*, in Rue 89, 30/06/2008, <http://www.rue89.com/2008/06/30/crise-des-sciences-humaines-et-sociales-qui-est-responsable>

Quel avenir pour les études en sciences humaines ?, *Revue internationale d'éducation*, n° 49, décembre 2008, Sèvres. Voir aussi par exemple le programme de la journée d'études et de débat organisée par le CNRS, « Quel avenir pour les sciences sociales ? », Journée d'étude, *Calenda*, publié le mardi 17 février 2009, <http://calenda.revues.org/nouvelle12096.html>, ou un site (politisé) comme : *Sauvons l'Université* (<http://www.sauvonsluniversite.com/>)

qu'elle a été habituée à recevoir pendant son évolution initiale, dans son environnement d'origine, depuis sa naissance"³. Dans le cas présent, il ne s'agit pas à proprement parler d' "*une entreprise ou d'une organisation*", telles qu'elles pourraient être définies à travers le filtre du champ économique, mais plutôt d'un groupe complexe constitué par le corps de tous les enseignants de sciences humaines et sociales du supérieur à qui reviennent "la tâche" d'*enseigner*⁴ certains savoirs spécifiques. S'il n'y a pas non plus dans la situation qui se dégage à Fudai, entre autres, de transfert dans un ailleurs "*géographique*", c'est-à-dire de déplacement de type spatial des acteurs concernés par les réformes universitaires⁵ vers un nouveau milieu mal connu, voire inconnu, et sévère, la réorganisation institutionnelle amène des déplacements à l'intérieur de l'organigramme académique⁶.

Les conditions d'exercice de la tâche d'enseignement d'une spécialité⁷ s'en trouvent donc aussi modifiées⁸. En ce qui concerne les langues, c'est-à-dire toutes celles classées comme "*deuxièmes langues*"⁹, ou langues "*grands commençants*", elles sont connues et peuvent se résumer en deux points, qui formeraient les pôles extrêmes entre lesquels se construisent la question de la didactique des langues et cultures et celle de leur enseignement/apprentissage. L' "*anglais*" ne cesse de gagner des parts sur le marché international des langues et sur celui des disciplines obligatoires dans les cursus académiques ne laissant que peu de chagrin à ses consœurs. Par ailleurs, l'Europe, via son "*essentialisation*" sous la forme de l'UE, qui abrite l'espace géographique de naissance de la langue française, a élaboré un document de travail

³ « Qu'est-ce qu'un environnement hostile ? : Pour une entreprise ou une organisation qui va y accomplir une tâche, c'est un environnement qui ne peut pas lui fournir tout ce qu'elle a été habituée à recevoir pendant son évolution initiale, dans son environnement d'origine, depuis sa naissance jusqu'au jour où, du fait du déplacement géographique de ses activités, elle doit affronter une nouvelle situation. A fortiori, un environnement sera particulièrement hostile s'il crée des contraintes nouvelles ou des dangers nouveaux en plus d'être incapable de subvenir à tous les besoins. Le concept d'environnement hostile a été défini par Gérard Verna dans "Tiers-Monde : Exporter et réaliser des projets", Québec, Fischer Presses, 1989, et repris dans la version française écrite en collaboration avec Hubert Drouvot "Réaliser des projets dans le Tiers-Monde", Paris, L'Harmattan, 1994. » Cf. <http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/vernag/eh/index.html>

⁴ Les formes prises par cette « tâche » étant variées, nous la notons ici en italiques.

⁵ Encore que les réformes amènent souvent des réaménagements internes transformant l'occupation « du sol » des campus et des déménagements de bureaux donc une nouvelle organisation spatiale qui ne peut jamais être vide de signification réelle et symbolique.

⁶ Par exemple, dans la « Faculté des Sciences et des Arts Libéraux », les premières réunions officielles d'information sur la restructuration de l'université, avec les interrogations afférentes, ont toutes porté sur l'examen du nouvel organigramme et sur la nouvelle place que les uns et les autres se verraient attribuer.

⁷ Nous considérons évidemment la didactique des langues et des cultures comme l'une d'entre elles. Certains adoptent même le terme de « didactologie ».

⁸ S'il y a quelque chose à perdre dans le changement, cela affecte en premier lieu ceux qui dans le système ancien occupaient des places dominantes : les hommes plutôt que les femmes ; les hyper-qualifiés plutôt que les moins qualifiés ; les « reconnus » dans leur domaine plutôt que les inconnus, etc.

⁹ Comme Simone de Beauvoir parlait du « deuxième sexe ».

majeur sur l'enseignement/apprentissage des langues¹⁰, à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, (ou CECR en français et CEFR en anglais (*Common European Framework of Reference for Languages*)), donnant lieu, si ce n'est à un renouvellement réel des pratiques pédagogiques, à celui des discours sur ces dernières, dans le champ limité toutefois des spécialistes de la question.

Les interrogations sur les devenir possibles de l'enseignement/ apprentissage des langues à l'Université Préfectorale d'Osaka, en particulier du FLE – ou du “français” pour respecter la réalité des faits actuels–, s'inscrivent dans un cadre plus large que celui de cet établissement : celui de l'enseignement des langues au Japon dans l'espace universitaire, et au-delà des mers...

Ambition exagérée, pourrait-on penser, et pourtant les exigences actuelles dans l'enseignement supérieur au Japon s'inscrivent dans l'espace de celles assignées au même à une dimension mondiale et constituent des réponses locales (à l'échelle de la nation) à des demandes plus larges, formulées ailleurs¹¹. Il paraît donc pertinent de réfléchir dans un premier temps sur ce contexte global et quelques unes de ses caractéristiques qui orientent la construction de cursus linguistiques, malgré certaines de leurs limites intrinsèques. L'examen de ces contraintes contextuelles et de leurs limites référentielles permet alors de réinventer des formes d'enseignement/apprentissage qui seraient adaptées à une situation locale toujours reliée à une dimension internationale¹².

1. Les contraintes contextuelles et leurs limites référentielles

1.1 la didactique des langues et des cultures ou la difficulté de la reconnaissance

Les enseignants de didactique des langues et des cultures, à l'instar de leurs confrères des autres sciences humaines et sociales, pourraient être tentés de gémir sur leur sort et les malheurs qui les frappent. Pourtant, avant même que des acteurs sociaux extérieurs au champ en question ici puissent développer une image de la discipline en conformité avec celle construite par les acteurs de la didactique des langues et des cultures, encore faudrait-il que cette dernière soit reconnue *en tant que telle* par ceux-là mêmes qui ont pour tâche de l'enseigner. Or, s'il est

¹⁰ ... entre autres comme le montre le site de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, qui ne cesse de produire de nouveaux documents de travail.

¹¹ Cf. par exemple la généralisation du « système L. M. D. », les classements académiques mondiaux des établissements d'enseignement supérieur (type Shanghai, etc.). La question se pose de savoir, si elle existe, où se situe la source –les sources ?– de ces exigences.

¹² Les références utilisées dans cet article sont d'origine européenne pour une question de familiarité (linguistique, conceptuelle, culturelle, intellectuelle, ...) avec certains des modes de pensée issus de cette aire géographique mondiale.

bien possible d'en trouver des définitions¹³, d'en apercevoir des manifestations¹⁴, le domaine reste en friche dans un aspect essentiel de la discipline, celui de la formation : Puren le souligne pour la France (Puren, 2001), mais son constat vaut aussi a fortiori, pour la situation de l'archipel. Ainsi, les thèmes proposés lors des congrès peinent souvent à déboucher sur des perspectives de réflexion dynamique valables pour les situations de pratiques locales ou sur des recherches de fond. Il est difficile toutefois de jeter systématiquement la pierre aux acteurs de ces temps d'auto-formation. Même en Europe, *“la Didactique des Langues-Cultures (désormais DDL) est encore jeune, et elle peine à se faire reconnaître dans le découpage traditionnel quasi immuable des « disciplines » et des sciences universitaires aux frontières bien établies.”*, (Rivenc, 2008 ; 225). De ce fait, le nombre de membres de la SJDF reste inférieur à celui de la SJLLF (Société de Langue et de Littérature Française).

1.2 la didactique des langues et des cultures ou ... *“apprendre à s'acheter une glace sur une plage à l'étranger”* !¹⁵

Ce brouillage de l'originalité de la discipline s'étend de ce fait aussi à l'extérieur du champ d'origine, en particulier dans les représentations liées aux objectifs et réussites des pratiques réelles. Des enquêtes menées ailleurs, mais dont la pertinence des résultats est posée comme postulat de départ dans le cas japonais, montrent que des enseignants se plaignent de ce *“que dans l'esprit du grand public, des responsables des examens et trop souvent aussi des décideurs politiques, [les] buts et objectifs plus larges de l'apprentissage des langues [soient] souvent méconnus.”*, (Tinsley, 2003 ; 53-54). Si des participants à un atelier de réflexion sur la didactique des langues et des cultures sont capables d'énumérer une liste de quinze items relevant des objectifs de cours¹⁶, la visibilité et la lisibilité de la discipline se trouve réduite à

¹³ Cf. par exemple, pour une définition française, l'article « didactique » dans Cuq J.-P. (dir.), 2004. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, CLE International.

¹⁴ En ce qui concerne le FLE (ou le français ?) au Japon, quatre grands « groupes » y travaillent (par ordre alphabétique) : la Journée de Dokkyo ; les PEKA ((ペダゴジーを考える会 ou Groupe de recherche en pédagogie) ; les RPK (Rencontres Pédagogiques du Kansai) ; la SJDF (Société japonaise de Didactique du Français).

¹⁵ Cité par T. Tinsley, 2003, p.55.

¹⁶ « Un résultat important de notre atelier initial en novembre 2001 était une check-list élaborée par les participants, énumérant ce que fait l'enseignement des langues en plus de la simple transmission de connaissances linguistiques :

- construire l'assurance et l'estime de soi ;
- inspirer, éveiller la curiosité ;
- sensibiliser aux différents styles et stratégies d'apprentissage ;
- permettre aux apprenants de devenir plus autonomes ;
- stimuler l'esprit critique ;
- développer des aptitudes de communication efficaces ;
- développer les compétences sociales ;
- sensibiliser aux questions globales ;
- développer la compétence interculturelle ;
- inspirer la créativité ;
- donner un aperçu de nouvelles manières d'apprendre ;

ceci : *“l'apprentissage des langues consiste à «apprendre à s'acheter une glace sur une plage à l'étranger»* (Tinsley, 2003 ; 55).

1.3 la didactique des langues et des cultures ou la réalité des pratiques d'une discipline ignorée

L'apprentissage de la langue se confond alors avec une compréhension tronquée de la capacité à communiquer avec autrui, qui représente pourtant bien ce que les enseignants déclarent être de leur rôle (Tinsley, 2003 ; 53). La confusion vient de ce que l'épaisseur et la complexité de la tâche d'enseignement et de celle d'apprentissage (c'est-à-dire ici celle d'une appropriation) est totalement ignorée. Tinsley affirme ainsi que *“ceux qui pratiquent l'enseignement des langues considèrent que leur rôle va bien au-delà d'une simple transmission de connaissance de mots et de grammaire”* et qu'*“ils ne sont pas de simples instructeurs – à la manière d'un moniteur de conduite – transmettant un ensemble de connaissances ou de savoir-faire.”*, (Tinsley, 2003 ; 53). Ainsi, c'est l'instrumentalisation de la langue qui seule émerge des possibles objectifs de l'enseignement/apprentissage. Dans cette perspective, le *“Pourquoi le français et non pas l'anglais ? Actuellement l'anglais est la première langue mondiale. Une grande partie de la population mondiale apprend l'anglais. Si on ne sait pas l'espagnol en allant en Espagne, on y parle l'anglais.* », qui fait s'étrangler Daniel Rothenbühler en Suisse, ne paraît pas impossible à entendre ou à lire dans l'archipel, encore moins dans les couloirs d'un établissement comme l'Université Préfectorale d'Osaka. Nul n'y ignore que la communication est l'affaire de l'anglais (Pungier, 2008).

1.4 ambitions académiques locales

La baisse du nombre potentiel de candidats à l'entrée à l'université, la toujours plus grande inscription de l'espace japonais dans le monde¹⁷, la volonté de devenir une université performante dans le paysage du XXI^e siècle de la région ont amené l'équipe dirigeante à s'interroger sur l'internationalisation du campus de l'OPU. Le constat dressé dans le document *“plan pour l'avenir”*¹⁸ apparaît plutôt sévère puisque la concrétisation de ce phénomène est

-
- conduire les élèves à des façons démocratiques de travailler ensemble ;
 - amener les élèves à réfléchir et favoriser la conscience de soi.

Lors de l'atelier 2002, les points suivants ont été ajoutés :

- alphabétisation ;
- appréciation de «l'altérité» ;
- autonomie.” (Tinsley, 2003 ; 53-54).

¹⁷ Cf. “21 世紀の今日、日本は国際社会の一員として積極的に世界に眼を向けていかなければなりません。”, texte de présentation des langues “grands commençants” à l'UPO, Le code “lang1” a été attribué à l'anglais. :

<http://www.las.osakafu-u.ac.jp/lecture/lang2/index.html>.

¹⁸ Cf. 『高度研究型大学 ～世界に翔く地域の信頼拠点～』.

décrite comme étant “en retard” (p.17). En même temps des pistes sont ouvertes pour remédier au problème. L’une d’entre elles est celle des “double cursus”. Bien qu’actuellement en voie de développement, la présentation qui est enclenchée dans une autre université (il s’agit de l’Université de Tokushima) de l’expérience avec ses objectifs généraux paraît tout à fait recevable comme modèle pour l’OPU : *“Our international double degree program aims to train students to be specialized engineers who can (i) actively work and communicate in an international environment; (ii) unflinchingly engage in advanced research; and (iii) explore and solve problems while engaged in practical research and development in collaboration with industries. To achieve these aims, our graduate school has committed to offering content lectures in English to incoming students and regular Japanese students to facilitate the incoming students’ content learning. This situation necessitates a good command of English from participating students and faculty members.”* (Teshigawara M., Riichi Murakami R., and Yano Y., 2007 ; 95). Ainsi les ambitions dans le domaine scientifique sont non seulement liées à la participation à de la recherche au niveau mondial mais aussi à la maîtrise, dans ce but exclusif, de l’anglais.

1.5 l’anglais oui mais lequel ?

Lorsque la langue anglaise est évoquée comme discipline d’enseignement dans le supérieur, elle est rarement qualifiée. Il est vrai qu’à l’OPU, à part les étudiants du cursus “langue et culture américaines.”¹⁹, aucun autre de leurs camarades n’est spécialiste. Enseigner l’anglais, c’est donc, la plupart du temps, non pas enseigner la littérature de langue anglaise mais faire comme les enseignants de deuxième langue enseigner une langue *étrangère* à des non-spécialistes. Aucune précision n’est ainsi donnée sur l’origine de l’anglais enseigné et appris. L’indifférenciation est condensée dans la division en deux groupes des enseignants les “non-natifs” et les “natifs”²⁰ qui paraissent avoir pour charge de faire pratiquer un “global english” culturellement aseptisé à moins qu’il ne s’agisse là que de la manière d’exprimer une évidence qui est celle de la suprématie de l’anglais nord-américain sur tous les autres dans un contexte japonais : *“De plus, la mondialisation a profondément transformé le paysage linguistique international. En fait, profitant de la focalisation sur les États-Unis, la langue anglaise consolide toujours plus sa position dominante. Dans un contexte où leur pays est lié solidement aux États-Unis dans tous les domaines et où l’enseignement des langues vivantes de leur pays tend à attacher plus d’importance à l’anglais qu’aux autres langues étrangères, les étudiants japonais privilégient plus qu’avant la maîtrise de l’anglais. Et, bien conscients de ce*

¹⁹ Cf. la présentation du cursus « 英米言語文化学コース » : <http://www.human.osakafu-u.ac.jp/undergrad/language.html> ... qui propose clairement un stage de perfectionnement en langue en ... Nouvelle-Zélande.

²⁰ 日本人教員とネイティブ教員が協力して実践的な英語運用能力の向上を目指した新カリキュラムを実施していきます。

contexte, eux-mêmes n'accordent pas une place importante à la maîtrise des autres langues."²¹

1.6 l'illusion d'une nouvelle Babel possible

Les remarques qui précèdent n'ont pas pour but d'entrer en résistance contre la suprématie de l'anglais dans les cursus universitaires japonais, bien au contraire !²² Cependant, cela ne signifie pas pour autant que plus aucune analyse de la situation ne soit possible. Or, ignorant de quelle langue il est question, il en va de même en ce qui concerne la culture. Ou plutôt, dans le climat de la nécessité scientifique de la connaissance de la langue, il se crée, en arrière plan, une croyance, naïve, que puisqu'il y aura maîtrise de l'anglais dans un environnement technologique défini sur des points de recherche avancée, les incompréhensions entre les acteurs n'existeront plus. Si les *évidences invisibles* ne font plus recette²³, reste la drosophile homosexuelle²⁴... L'illusion de l'unité linguistique – finis les accents nationaux ! – s'accompagne de celle d'une plus grande compréhension de l'autre – alors que même les séjours de mobilité longue de type Erasmus laissent souvent à désirer sur le sujet²⁵. L'être humain serait comme réductible à une machine informatique – tel un robot – où les données entrantes (input) sont conçues de manière binaire, 0 ou 1, et les seules reconnues. En réalité, ces chiffres représentent des valeurs extrêmes, et toutes les autres variables comprises entre ces deux pôles, et leurs inverses, leurs carrés irréels, etc., peuvent aussi être des positions validées.

1.7 la culture affleurante

Pour certains, les écarts qui existent de manière visible ou pas entre des acteurs de différentes cultures se dissoudraient de manière miraculeuse dans les laboratoires ou les esprits scientifiques. Il n'est pourtant pas besoin d'être grand clerc pour s'apercevoir que des mots possédés en commun n'obligent jamais personne à en faire un usage rigoureusement similaire, à en posséder une définition strictement identique, à en définir des contours imaginaires semblables. Le récepteur a toujours le choix du mode de compréhension du message lancé par le locuteur, comme celui-ci se réserve le choix des termes, voire celui de la structure de la phrase.

²¹ Ohki M., Hori S., Nishiyama N., Tajino A., Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français, in *Revue japonaise de didactique du français* Vol. 4, no.1, *Études didactiques*, pp. 50-67, p51.

²² Cf. ci-dessous 2.8

²³ Carroll R., (1991). *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. La couleur des idées, Seuil, Paris.

²⁴ Keck, F. Des mouches homosexuelles au Japon, *Anthropologie des entomologues*, *La vie des idées*, paru le 11 septembre 2008 ; <http://www.laviedesidees.fr/Des-mouches-homosexuelles-au-Japon.html>, à propos de Houdart, S. (2007). *La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais*. Paris, CRNS Éditions ; Houdart S. (2002). « On a découvert une mouche homosexuelle ! », *Terrain*, n°38 - *Qu'est-ce qu'un événement ?* (mars 2002), [En ligne], mis en ligne le 06 mars 2007. URL : <http://terrain.revues.org/index1944.html>. Consulté le 09 janvier 2010.

²⁵ Cf. par exemple les travaux de Murphy-Lejeune E., (2005), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier ou ceux de Papastiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne : Peter Lang.

Mais pour en rester au domaine scientifique, du côté des sciences humaines — et qui plus est en français !, il est évident que la construction d'un article à la française et à la japonaise n'obéit pas aux mêmes règles de présentation et d'introduction des idées²⁶. De la même manière, l'introduction en japonais de nouveaux concepts — même si actuellement, ils passent par le biais d'une inscription en *katakana*—, pose au pire d'innombrables problèmes, au mieux renvoie à tout un ensemble de questions : cela est valable pour la didactique des langues et des cultures²⁷ mais d'autres domaines ne sont pas non plus "épargnés". Fukuzawa Yukichi ne raconte-t-il pas ainsi comment il a dû réviser sa copie à propos de la traduction du terme "concurrence" en japonais qu'il avait proposée : elle semblait trop "violente", dans les caractères utilisés, aux yeux de son supérieur²⁸...

Les problèmes posés par la vision d'une langue anglaise favorisant, quoi qu'il arrive, la compréhension entre des acteurs possédant des cultures d'origine différentes et se projetant dans une seule langue cible, ne sont pas tous répertoriés ici (appauvrissement de la langue, création d'une novlangue, etc.) mais ces principes concernant les nécessités linguistiques des étudiants du supérieur forment les limites du cadre contre lequel bute l'enseignement du FLE et des autres deuxième langues, à moins qu'ils ne constituent le terreau dans lequel quelque chose est possible...

2. Le potentiel des ouvertures internes

2.1 "éloge de la métamorphose"

Dans un article du *Monde*, Edgard Morin se penchant sur les maux de son époque estime que rien finalement n'est définitif et que tout bouge toujours dans un sens positif quelquepart, même si nous ne sommes pas encore capables d'en percevoir les effets : *"Tout en fait a recommencé, mais sans qu'on le sache. Nous en sommes au stade de commencements, modestes, invisibles, marginaux, dispersés. Car il existe déjà, sur tous les continents, un bouillonnement créatif, une multitude d'initiatives locales, dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou cognitive, ou éducationnelle, ou éthique, ou de la réforme de vie. Ces initiatives ne se connaissent pas les unes les autres, nulle administration ne les dénombre, nul parti n'en prend connaissance. Mais elles sont le vivier du futur."* Il compare

²⁶ Pour en savoir plus, voir, par exemple, le travail de thèse de Takagaki Y., *les plans d'organisation textuelle en français et en japonais De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle* ; <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349416>

²⁷ Himeta, M. (2009). « A Propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs », *Recherches et applications*, n. 46, *Le français dans le monde*, « La circulation internationale des idées en didactiques des langues », pp. 78-87.

²⁸ Fukuzawa, Y. (2007). *La vie du vieux Fukuzawa racontée par lui-même*. Albin Michel, Paris, p.240.

ainsi les transformations du monde contemporain qu'il appelle de ses vœux au phénomène de chrysalidation de la chenille : *“Le probable est la désintégration. L'improbable mais possible est la métamorphose. Qu'est-ce qu'une métamorphose ? Nous en voyons d'innombrables exemples dans le règne animal. La chenille qui s'enferme dans une chrysalide commence alors un processus à la fois d'autodestruction et d'autoreconstruction, selon une organisation et une forme de papillon, autre que la chenille, tout en demeurant le même. La naissance de la vie peut être conçue comme la métamorphose d'une organisation physico-chimique, qui, arrivée à un point de saturation, a créé la méta-organisation vivante, laquelle, tout en comportant les mêmes constituants physico-chimiques, a produit des qualités nouvelles. »*

2.2 des frémissements ?

Actuellement, cependant, il semble difficile d'attendre des secours des “institutions” japonaises du FLE ou de français, à savoir les sociétés ou groupes d'études. Leur but n'est plus de s'imposer sur le marché aux langues mais plutôt d'y tenir leur rang, et ce à l'échelle internationale²⁹. Le regard ne pouvant se tourner dans toutes les directions en même temps, il apparaît alors que les conditions matérielles quotidiennes d'exercice de la fonction d'enseignant de FLE ne peuvent pas être l'objet d'un intérêt quelconque à moins qu'elles ne donnent lieu à une étude atemporalisée. Des acteurs, et paradoxalement, à première vue, souvent les mêmes que ceux qui s'investissent dans les institutions didactiques japonaises, osent parfois la rédaction d'un “manuel” où les objectifs d'apprentissage du français ne seraient plus d'aller *“acheter une glace sur la plage à l'étranger”*³⁰. Puisqu'il est communément admis que l'apprentissage d'une deuxième langue – plus que l'anglais ? – doit permettre une ouverture sur le monde et des rencontres avec l'autre³¹, alors il paraît logique de mettre au cœur du travail sur la langue ces idées-force. Il faut préciser toutefois que certaines tentatives doivent aussi au refus de voir dans l'apprentissage du français, considéré comme *“vecteur des humanités”*³², en réalité une discipline élitiste, un moment de travail sur le quotidien, sur le banal, qui renvoie à tort – ou à raison, si l'on examine les pratiques réelles de classe – à l'approche communicative³³. Ainsi,

²⁹ « Le monde multipolaire du XXI^e siècle nous invite à adopter une configuration plus décentralisée dans le domaine de la didactique du FLE, en particulier grâce aux diverses publications tant nationales que régionales. Le lecteur trouvera dans la nôtre les traces d'un dialogue de civilisations (...). » Nishiyama N., Editorial : vers la décentralisation de la didactique du FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n°1, *Etudes didactiques*, 2009.

³⁰ Le dernier arrivage en provenance des maisons d'éditions contenait par exemple : Komatsu, S., Delmaire, G. (2009). *Destination francophonie*, SURUGADAI-Shuppansha. Ohki, M., Nishiyama, N., Graziani, J.-F. (2010). *La grammaire active du français, Pour une initiation au plurilinguisme et au pluriculturalisme*. Editions Asahi.

³¹ Des scénarii de manuels mettent de plus en plus en scène un Français et une Japonaise. Cf. *Amélie et Kenzo, Si on partait vers le Sud* de N. Akashi et L. Nicolas aux Editions Asahi (2010) et *Ken et Julie*, de Tahara T. et alii, chez SURUGADAI-Shuppansha (2009).

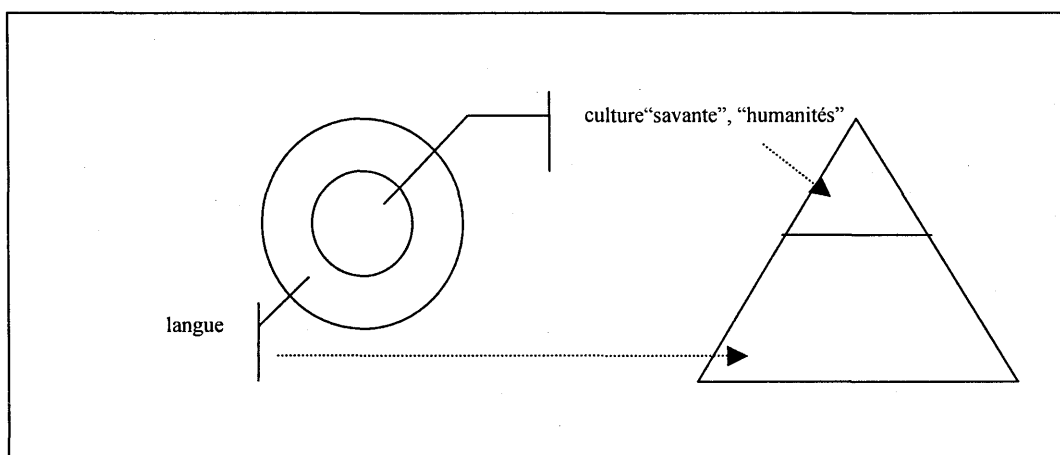
³² Suivant l'expression de N. Miura.

³³ L'approche fonctionnelle, très liée au contenu du CECR, est passée inaperçue au Japon, à moins qu'elle y ait été refusée d'emblée (au moins dans le champ de la didactique du FLE) : elle n'a quasiment jamais donné lieu à des communications ou à des ateliers, lors des diverses rencontres d'enseignants de FLE.

les applications didactiques proposées restent malheureusement très souvent en deçà de la nouveauté du thème de fond proposé. Comme le souligne Puren à propos de la formation des enseignants : les discours autour du sujet apprenant changent, mais les pratiques de fond de l'enseignant restent les mêmes (Puren, 2001).

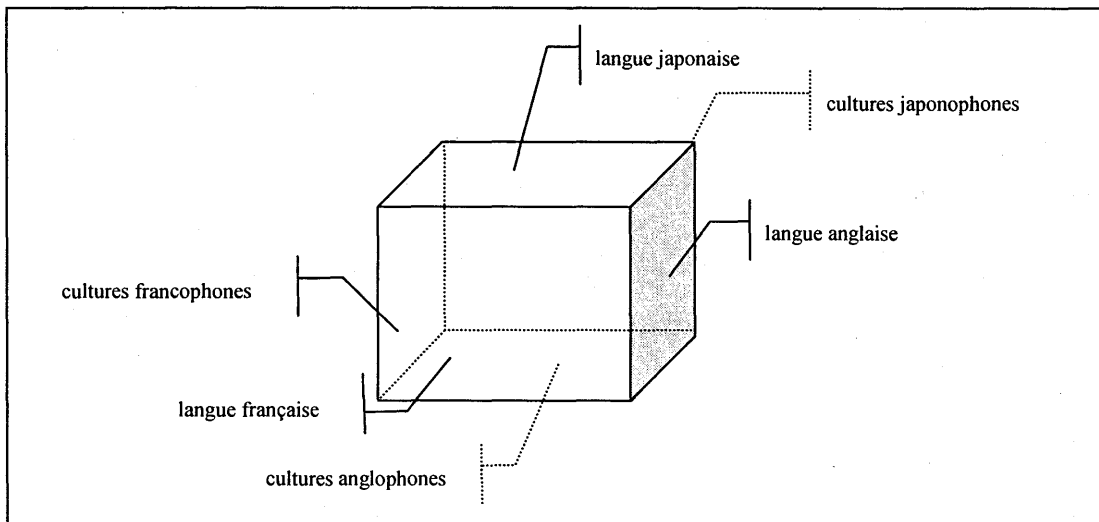
2.3 pour une métamorphose paradigmatique

Dans une conception traditionnelle des objectifs d'apprentissage de la langue et des cultures, la première apparaît, dans un premier temps, prioritaire dans sa forme minimale d'une maîtrise de la grammaire ("faire toute la grammaire en première année"). A des niveaux supérieurs, les quelques rescapés de l'aventure de l'apprentissage sont en mesure d'utiliser la langue dans un contexte académique : lecture et écriture d'articles, d'ouvrages. Ils sont capables de profiter de la culture savante d'un pays dont ils "maîtrisent" la langue et d'être des médiateurs, par le jeu du travail de traduction, entre leur culture d'origine et une culture cible. Ce schéma s'applique parfaitement bien à la situation du français.



Doc. 1 : structure classique de l'enseignement/ apprentissage du français

Mais ce modèle paraît difficilement conservable dans des établissements d'enseignement supérieur où le volume horaire (qui trahit en fait "l'intérêt" officiel pour la discipline) ne permet pas, sauf exception par la mise en place d'un enseignement délocalisé, de dépasser des niveaux "débutants" (au mieux de niveau moyen). Il faut alors profiter de l'apport de la démarche par compétences, du principe des compétences partielles (couplé à celui de l'apprentissage tout au long de la vie), de l'idée contiguë de plurilinguisme pour **mettre en relation toutes les langues et les cultures possédées par les étudiants** au moment même de l'apprentissage en présentiel.



Doc.2 : Structure schématique d'une situation d'enseignement/apprentissage en termes de didactique des langues et des cultures

Ici n'est représentée qu'une version appauvrie –l'étudiant peut maîtriser ou avoir des notions d'autres langues, y compris celles considérées comme des dialectes– d'un modèle possible de cohérence de situation d'enseignement/apprentissage d'une langue et d'une culture dans un établissement supérieur comme l'OPU, et sur la base d'une troisième langue comme étant le français.

2.4 principes directeurs pour une métamorphose

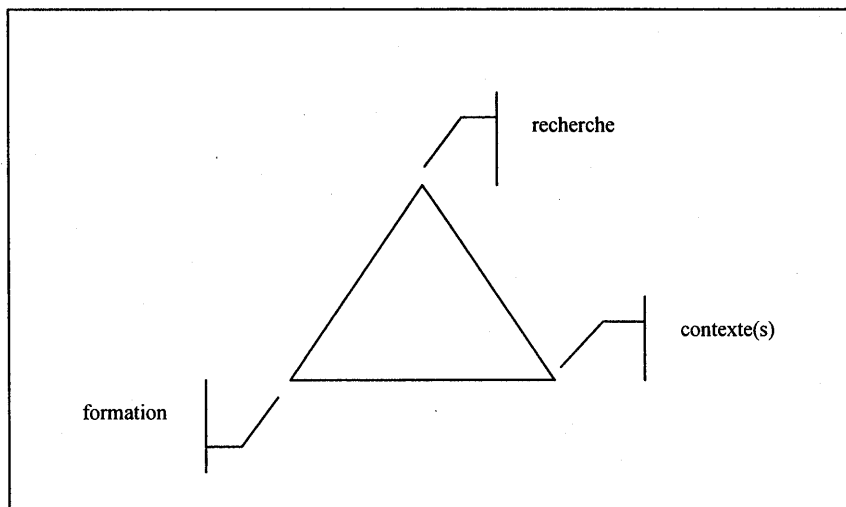
Edgard Morin considère que la métamorphose est supérieure à la révolution en ce sens que la première ne fait pas table rase du passé, au contraire de la seconde, mais bien plus l'intègre, l'absorbe pour en faire la matière même de la transformation : « *L'idée de métamorphose, plus riche que l'idée de révolution, en garde la radicalité transformatrice, mais la lie à la conservation (de la vie, de l'héritage des cultures).* » Très justement, cette appréciation, qui s'applique telle quelle au domaine de la didactique des langues et des cultures, et spécialement à celui du FLE au Japon et à l'OPU, fait surgir **une** question : « *Pour aller vers la métamorphose, comment changer de voie ?* » Cette interrogation ouvre, en théorie sur une multiplicité de réponses. Pourtant, le profil de l'UPO dans sa nouvelle version réduit les choix possibles : les sciences humaines et sociales sont définitivement écartées – à terme– de la devanture où ne figurent plus que des articles de sciences dures ou assimilés³⁴. Dans ces

³⁴ Ou plus exactement, cherchant à y être assimilés comme le suggère l'opacité de l'appellation de la nouvelle faculté (UFR) qui doit être créée – 現代システム科学域 (gendai shisutemu kagakuiki), en partie en absorbant des parties des défunctes facultés de sciences humaines et sociales et d'économie.

conditions, le modèle ancien « humaniste » et élitiste garde-t-il de sa pertinence ? Nous optons très clairement pour une réponse négative, mais par rapport à la deuxième partie de l'énoncé seulement. Mais, ce simple changement – le refus de la sélection et de la distinction par le français– implique de fait une transformation du premier terme : il y a bien volonté d'éduquer à une conscience humaniste, mais en direction de tous les apprenants et parce que la demande purement scientifique en ce qui concerne la langue est tronquée et incomplète. Elle s'appuie alors sur une orientation interculturelle poussée issue de la didactique des langues et des cultures, car « l'international » est l'équivalent de sens commun de tout ce que peut apporter le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Il faut revendiquer cette spécialité-là non pas pour simplement donner accès à des connaissances – quand bien même elles sont absolument nécessaires– mais pour donner accès à une capacité de réflexion sur le monde y compris le monde scientifique, pour développer la maïeutique de *la prise de conscience*, celle de la prise de distance.

2.5 vers un modèle de renouvellement des pratiques (aspect interne)

Pour insister sur l'importance qu'il convient d'accorder selon lui à la formation, Puren établit un parallèle avec la recherche, validé par un "nom" de la didactique du FLE (R. Galisson), et y glisse un commentaire habile sur la contextualisation : « *Robert Galisson considère très justement qu'un enseignant doit être un chercheur, mais il admettra sans doute avec moi que les formations de l'un et de l'autre n'en ont pas moins leurs spécificités, ne serait-ce que parce que l'objet naturel de recherche du premier, c'est la relation entre ses propres pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage de ses élèves, et parce que les contextes de formation de l'un et de l'autre sont radicalement différents : or on sait aussi l'importance qu'accorde Robert Galisson – tout aussi justement – à la « contextualisation ».* » (Puren, 2001 ; 394). Nous voudrions utiliser ces trois points pour représenter les pôles idéaux des pratiques en enseignement de la langue et des cultures développées sur un campus tel que l'UPO.



doc.3 : le triangle d'or de l'enseignant en langues et en cultures

Chacun d'entre eux entretient des relations avec les deux autres : la recherche porte sur les contextes d'enseignement ou d'apprentissage ou bien sur la formation elle-même ; cette dernière, même sous son dérivé d'auto-formation, enrichit les pratiques en contexte, et les perplexités ou les questionnements qui s'y rencontrent alimentent alors les thèmes de la recherche et le désir de formation. Idéalement parlant, bien sûr.

2.6 du modèle aux pratiques de classe... un long chemin

Les ouvertures potentielles ne peuvent être que données par le contexte local mais elles doivent trouver une résonance dans un autre plus large qui est à échelle nationale ou internationale. Précisons tout de suite que chercher à mieux enseigner le FLE peut très bien s'inspirer d'idées ou de problématiques rencontrées ailleurs³⁵ : rien n'empêche de penser que la didactique d'une autre deuxième langue, celle de l'anglais ou bien même celle d'une discipline non-linguistique, pourraient aider à mieux cerner des pistes de réflexion concernant telle ou telle pratique, ou bien que la didactique des langues d'un autre niveau scolaire pourrait enrichir son enseignement. Il conviendrait donc de pratiquer une sorte d'ouverture à l'égard de tout ce qui est didactique. Nous voudrions donner ici deux exemples tirés de notre propre expérience. D'abord, un travail de compte rendu de lecture d'un ouvrage sur la didactique du français langue seconde³⁶ nous a fait prendre conscience de l'absence de nécessité vitale de la maîtrise de la langue³⁷ pour les apprenants dont nous avons la charge. Or, l'approche

³⁵ Comme l'est par exemple le *Portfolio pour le français* créé pour les premières années de l'UPO en 2009.

³⁶ Pungier M.-F. (2009). « Compte rendu de lecture : Chiss, Jean-Louis (sous la direction de), *Immigration, Ecole et didactique du français* », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n°1, *Etudes didactiques*, pp.220-222.

³⁷ Ce qui n'exclut, par ailleurs, pas du tout l'intérêt pour le domaine.

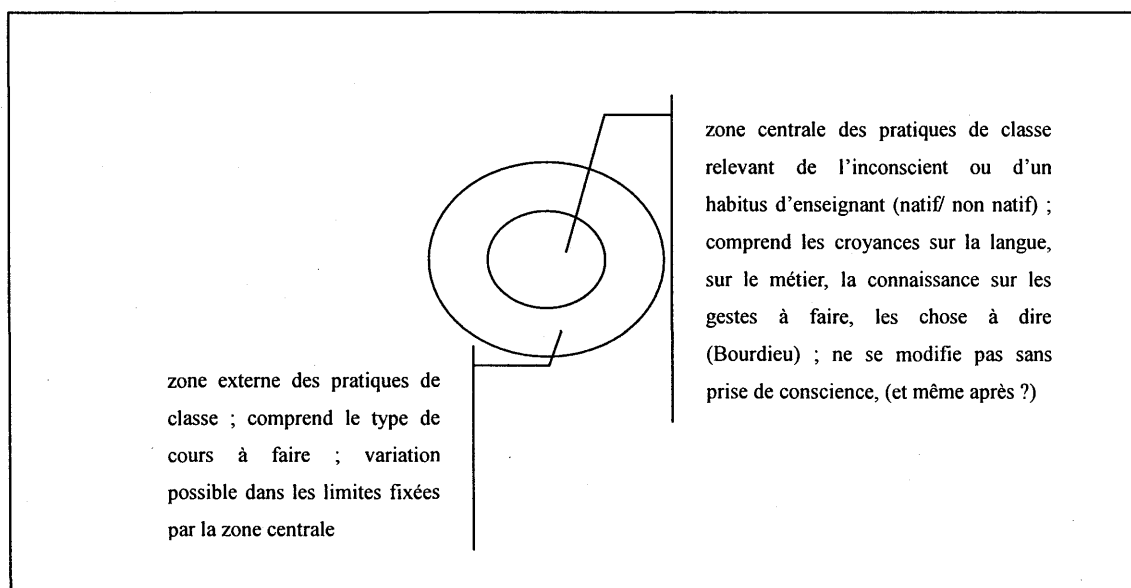
communicative, le principe des niveaux de compétence linguistiques tirés du CECR posent par essence cette envie primordiale d'apprendre, de savoir. Finalement, les apprenants finissent par se conformer aux désirs de résultats scolaires de l'enseignant. Il nous a semblé qu'il existait ainsi un véritable écart entre notre discours sur la didactique du FLE que nous souhaitons réellement promouvoir, l'importance du stage de mobilité courte à Cergy et ce que nous faisons finalement réaliser en classe à nos étudiants, au message que nous leur transmettions *in fine*. Il nous a paru que notre vision théorique ou idéalisée du cours reposait sur l'idée d'un désir personnel de la part de l'étudiant de s'approprier l'objet étudié alors que nos pratiques –malgré certaines apparences– encourageaient plutôt l'attentisme. Cette prise de conscience constitue donc un défi à relever. Sans aller jusque-là, il est possible de penser que la notation la notation de tous les objectifs –quels qu'ils soient– d'un cours (avec les moyens mis en œuvre) et leur évaluation systématique pourraient permettre de mieux avancer dans la fonction d'enseignant de FLE³⁸. Car de la prise de conscience au renouvellement des pratiques réelles, rien n'est moins facile. C'est après hésitation que nous avons transformé les points des examens oraux de nos unités en points de "présentation" ou d'exposé oral dans le texte du nouveau guide des cours (alors que nous avons imaginé des moyens de rendre l'évaluation orale plus souple pour les étudiants).

2.7 du difficile au possible

Si les transformations en profondeur des pratiques de classe demandent nécessairement de passer par une prise de conscience sur laquelle il convient ensuite de travailler, d'autres transformations peuvent se faire plus facilement. Dans les pratiques de classe d'un enseignant deux zones cohabitent : celle du noyau évoquée dans le paragraphe précédent et celle externe où les transformations sont possibles : changement de manuels, d'horaires, de salles de classe, de programme, etc. Cette liste n'inclut pas encore l'adaptation au public des apprenants : l'étudiant de 1990 en français est-il semblable à celui de 2010 ? Oui ? Non ? en quoi différent-ils (peut-être) ? Il faut pourtant bien l'intégrer aussi. Or, ces apprenants utilisent d'autres canaux d'information sur le monde hyper-proche, leurs amis, ou très lointain, celui de l'étranger, que ceux qu'ils utilisaient auparavant. L'enseignant de FLE n'est plus le seul détenteur des savoirs sur la culture d'un pays. En ce qui concerne la France, certains étudiants n'attendent pas le stage de Cergy pour partir une petite semaine, comme vrai touristes toutefois, dans l'Hexagone. De même, l'accès à la langue ne passe plus seulement par les cours officiels en présentiel. L'UPO a ainsi développé une série de podcasts en langue. Les étudiants étrangers non-asiatiques bien qu'encore largement minoritaires commencent à se montrer sur le campus.

³⁸ Un projet de portfolio pour enseignant de FLE dans un contexte Lan SAD du type de celui de l'UPO, souple, est à l'étude actuellement.

Ceux qui viennent de France ont ainsi développé des rencontres bi-hebdomadaires d'échanges linguistiques pour des apprenants de FLE de deuxième ou de troisième année volontaires. L'enseignant dans sa version traditionnelle de "faiseur de cours", n'a donc plus le monopole de la mise en présence avec la langue au sein même du campus. La langue et la culture apparaissent alors un objet partagé.



doc 4: la double zone de l'enseignement/apprentissage vue du côté enseignant

Cet apport nouveau – et qui relève de cette zone externe des pratiques d'apprentissage linguistique pour les apprenants – ne peut pas être négligé par les enseignants en tant que pratiques d'enseignement renouvelées... à moins que la zone centrale des croyances n'arrive pas à reconnaître une validité à l'expérience...

2.8 propositions tous azimuts au cœur du système classique

A considérer les réflexions précédentes sous un angle pragmatique, il est possible de dire que la didactique des langues et des cultures est composée de zones tant en ce qui concerne sa matérialisation en contextes d'enseignement /apprentissage que dans les représentations conscientes et inconscientes mises en œuvre à l'intérieur d'un enseignant lorsque celui-ci programme un cours sur le court ou moyen terme (une séance / un semestre). L'offre des cours peut alors être conçue à deux niveaux, entretenant – de préférence ! – des relations entre eux : un noyau "dur"³⁹ et un deuxième cercle lui étant extérieur (cf. ci-dessous). Au cœur de ce système,

³⁹ Que nous souhaitons un peu différent du profil qu'en donne Puren : "L'expression encore communément utilisée

seraient regroupés les cours centrés sur l'apprentissage de la langue de manière classique, c'est-à-dire, concrètement parlant, ceux reproduisant le maintien de la coupure – arbitraire – grammaire / communication orale. Bien qu'une fusion soit souhaitable, il paraît difficile actuellement de la dépasser car elle possède des bases qui ne sont pas simplement linguistiques mais aussi socialement ancrées. Un travail commun sur la définition d'objectifs par niveaux de compétence linguistique pourrait toutefois être envisagé. Il donnerait lieu non pas à des pratiques figées et uniques à partir d'un manuel commun mais à la création d'un ensemble de ressources dans lequel puiser pour construire un cours cohérent, sur deux semestres, géré par deux enseignants différents. Chacun d'entre eux s'investirait dans la situation d'enseignement suivant ses goûts et ses aptitudes particulières. Cette coopération aurait le mérite de dégager les points, linguistiques et culturels⁴⁰, sur lesquels l'UPO, engagée dans ses relations, via les séjours en mobilité courte ou longue de ses étudiants, avec des universités étrangères, préparerait à l'avance et qui devraient être considérés comme des acquis de la formation des apprenants – non-spécialistes ! – en langue et culture.

Pour rester dans le domaine de prédilection de bon nombre d'enseignants de langue du supérieur, il faudrait aussi penser à créer un cours, comme cela a déjà été tenté ailleurs, où deux d'entre eux confrontent grammaires anglaise et française. Nul doute que cette proposition, privilégiant les analyses croisées, rencontrerait un petit succès des deux côtés "de la barrière"...

2.9 propositions tous azimuts pour des services aux étudiants

Cependant, parallèlement à ce scénario virtuel et perfectible⁴¹, il convient de continuer à s'intéresser aux apprenants dans leur singularité même. Les enseignants de langue assurent déjà le suivi de leurs étudiants soit à travers des pratiques spécifiques d'enquête de cours⁴² soit par le biais de l'heure de permanence⁴³. Il est possible d'imaginer que désormais ce n'est pas seulement pendant la période d'apprentissage du français que ce service pourra exister mais aussi en amont : rien n'interdit de penser à une orientation linguistique personnalisée dès l'entrée à l'UPO. L'inscription dans un cursus de DDC commence en effet dès les premiers cours de français et d'anglais de l'étudiant. Par ailleurs, le développement du principe de la pédagogie de projet devrait aider à soutenir la motivation. Les enseignants trouveraient aussi là

pour désigner les stages de formation continue, celle de « recyclage », est fort symptomatique si l'on pense à ses connotations actuelles : on garde la matière première humaine (l'enseignant, qu'il faut bien de toutes manières réutiliser, surtout si c'est un fonctionnaire titulaire...), mais on lui fait subir un traitement suffisamment vigoureux et rigoureux pour qu'il en sorte l'équivalent d'un produit neuf, en l'occurrence un « enseignant nouveau ». (Puren, 2001 ; 394).

⁴⁰ Nous pensons ici bien sûr en termes de compétences.

⁴¹ Un passage d'une unité de cours de 90 à 50 minutes rendrait sa transcription dans les faits quasi-obligatoire.

⁴² Le *Portfolio pour le français* qui intègre la tenue d'un journal d'apprentissage appartient, par exemple, à cette catégorie.

⁴³ Ce principe est souvent valable à n'importe quelle heure.

l'occasion d'exploiter leur fonction de médiateur entre les différentes cultures d'enseignement, japonaise et étrangères.

Enfin, il conviendrait aussi que des cours d'éducation interculturelle⁴⁴ soient proposés au cœur de ce système double. Ils auraient pour vocation et pour but de faire travailler sur la prise de conscience des éléments hérités d'une culture d'origine constituant le cadre dans lequel s'inscrivent les relations à une ou plusieurs cultures cibles. Cette formation consoliderait la vocation de l'UPO comme établissement valorisant les expériences de mobilité. Il y a cependant fort à parier que cette dernière proposition ne puisse pas encore être reçue comme compatible avec l'idée de l'enseignement classique de la langue. Elle serait alors rejetée dans le deuxième cercle, celui des apprentissages autour de la langue.

2.10 propositions tous azimuts en périphérie

Dans cette zone du système d'enseignement des langues et des cultures, qui concentre ce qui n'est pas relié directement au champ traditionnel des pratiques de la didactique du FLE, plusieurs pistes sont à examiner dans la perspective de la contextualisation, suivant que celle-ci sera plus ou moins forte. Nous examinerons ici la manière dont les ressources locales pourraient être "exploitées" dans le cas du français. Sur le campus de l'OPU, en dehors des enseignants dûment chargés des cours de langue, plusieurs autres sont francophones. Pourquoi ne pas profiter de leurs compétences linguistiques et de celles qu'ils possèdent dans leur spécialité (mathématiques, économie, droit, etc.) pour ouvrir des cours (sur un semestre ?) d'introduction à l'histoire de leur discipline en France ou en Europe et de comparaison bilingue de la mise en forme de la pensée dans celle-ci ? La présence des autres francophones ne doit pas non plus être négligée. Ils pourraient ainsi être intégrés à des cours de tutorat⁴⁵ permettant de compenser une éventuelle baisse des horaires (dans le cas d'un formatage de l'unité de cours à 50 minutes) : les francophones installés momentanément sur le campus mais aussi étudiants revenus d'un séjour de mobilité longue aideraient ainsi à une pratique vivante de la langue avant même le départ en France dans le cas d'études à l'étranger. L'expérience menée à leur initiative actuellement serait ainsi reconnue officiellement.

En cas, de défaillance de ces ressources humaines-là, ou en sus, il convient aussi de travailler au développement d'un apprentissage en autonomie, via l'utilisation des TICE. L'idéal serait la mise en place d'un vrai centre de langues autour de ce genre de matériel.

Le décloisonnement ne se limite pas à vouloir sortir les apprenants des cours traditionnels mais à leur offrir autant que possible des occasions de rencontre avec l'autre. Ainsi, le développement des séjours de mobilité doit-il être encouragé mais aussi, pour ces derniers,

⁴⁴ Le domaine de l'interculturel n'est pas une compilation de connaissances sur les cultures de différents pays mais bien un apprentissage, avec compétences, de la gestion de la rencontre avec un autre.

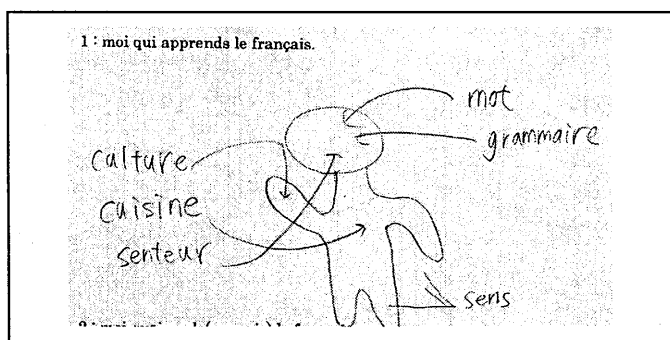
⁴⁵ Cela sous-entend une rémunération.

étouffés dans leur préparation et dans leur gestion en aval : des nouvelles formes d'enseignement mêlant compétences linguistiques et *inter-culturelles* spécifiques pour la mobilité sont à penser. La fonction de médiateur des spécialistes de didactique de langue et de culture reste, là-encore, essentielle.

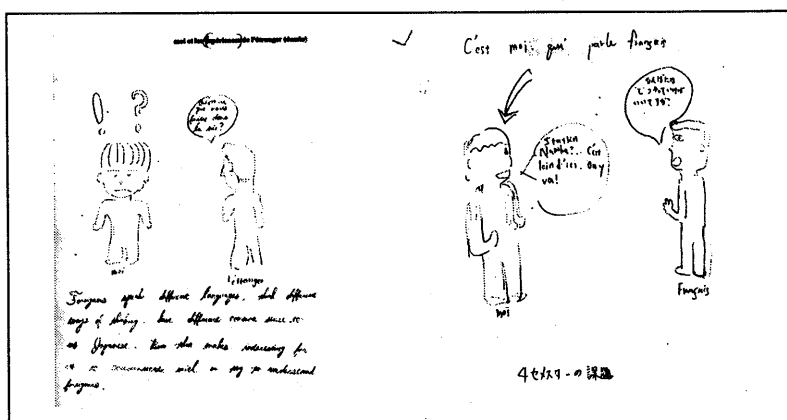
Conclusion

Autant la liste des difficultés pour les deuxièmes langues à garder une place raisonnable dans l'organigramme des cours du nouvel établissement qui se met en place semble longue, autant celle des possibles n'est pas close non plus. Le bagage qu'apporte la didactique des langues et des cultures n'est pas bien lourd à porter mais plus on s'en sert, plus il devient efficace, et plus il devient nécessaire. Les étudiants doivent, en effet, apprendre à gérer le rapport à⁴⁶ :

- la complexité

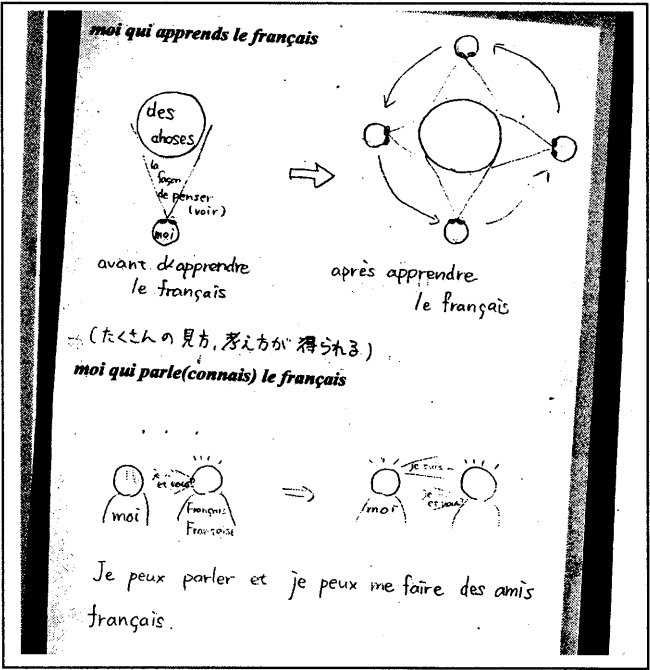


- l'altérité

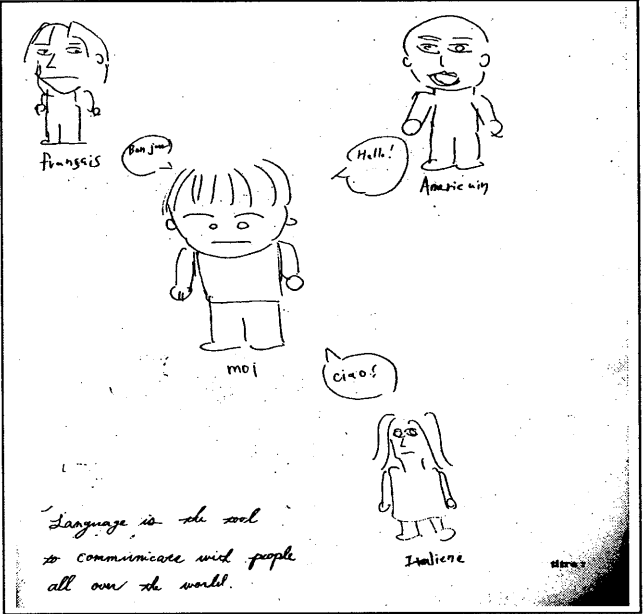


⁴⁶ Les représentations sélectionnée ici sont dues à des étudiants de technologie et de sciences humaines et sociales de deuxième année.

- la diversité des situations



- la diversité des individus et du monde



La didactique des langues et des cultures y travaille et les aide à s'y retrouver.

bibliographie et sitographie succincte :

- Defays J.-M., *Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations*. <http://gramm-fle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Defays.pdf>
- Demaizière, F, *Didactique des langues et technologies : entre ignorance, confrontation et collaboration*, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/69/PDF/Louise.pdf>
- Dupuis V., Heyworth F., Leban K., Margit Szesztay M., Tinsley T., *Face à l'avenir / Les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003.
- Forestal, C., Puren C., avril 2006, *Pour une 7e section du cnu : « sciences du langage et didactique des langues-cultures »*, <http://gerflint.forumpro.fr/fle-fls-fl1/pour-la-reconnaissance-officielle-de-notre-discipline-t108.htm>
- Morin, E., Eloge de la métamorphose, in *Le Monde*, édition du 9 janvier 2010.
- Pungier, M.-F. (2008), « -Le français se meurt ? / tant pis, tant mieux / - Vive le FLE ! » ou la “didactique des langues- cultures” comme valeur ajoutée dans un environnement LanSAD ; 『人文学論集』, 第26集、大阪府立大学人文学会, pp.1-50.
- Pungier, M.-F. (2008), Le séminaire “langue française et culture francophone” ou la mobilité internationale comme stratégie académique, in MARSHALL, C., MOLINIE, M., *Transferts culturels transmission de savoirs et politique universitaire, une relation franco-japonaise*, Publications du C.R.T.F. (Univ. Cergy-Pontoise), pp. 39-50.
- Pungier, M.-F. (2010, à paraître). Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre 2009, in *Language and Cultures*, 言語と文化, n°9, 大阪府立大学総合教育研究機構.
- Puren C., Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures, in *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2001/3-4 - N°123, Klincksieck , pp. 393-418.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0393
- Rivenc P., Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et... l'université, *Synergies Monde* n° 4 – 2008, pp. 225-234.
- Rothenbühler D., Extrait du Bulletin thématique N°2/ *L'avenir de l'enseignement des langues en Suisse / Zukunft des Sprachenunterrichts in der Schweiz/ Forum Helveticum*, 2001,
<http://www.culturactif.ch/infoflash/enseignementlangues.htm>
- Terasako, M. (2004), Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~, in *The Language Center Journal*, Osaka Prefecture University, vol.3, pp. 169-184.
- Teshigawara M., Murakami R., Yano Y. (2007). Academic Mobility in Japan: The Demographics of Double Degree Programs, in *Academic Mobility Blending Perspectives / Mobilité Académique Perspectives croisées*, Edité par. Dervin F & SuomelaSalmi E., Publications of the Department of French Studies / Publications du Département d'Etudes Françaises, 9, Université de Turku, pp.95-106.