

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°1 – Février 2016

TECHNIQUES

Jean-Luc Azra

Modèles et algorithmes :

pour une importation dans le cours de langue 31

« Modèles » et « algorithmes » : pour une importation dans le cours de langue

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Tout enseignant se pose à un moment ou un autre la question de l'efficacité. Dans le cas de l'enseignement d'une langue, le français par exemple, l'efficacité peut être comprise selon trois dimensions au moins :

- la dimension quantitative (par exemple : quel vocabulaire ou quelle grammaire les apprenants maîtrisent-ils à l'issue du cours, et à quel degré ?)
- la dimension qualitative (l'expression et la compréhension des apprenants dans la langue est-elle bonne ?)
- et enfin la dimension temporelle (dans quelle mesure seront-ils capables d'utiliser la langue dans un avenir plus ou moins lointain ?)

Dans cette petite note¹, je vais simplement présenter deux outils qui me semblent améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue sur ces trois dimensions : l'utilisation de « modèles » destinés à montrer plutôt qu'à expliquer ce qui peut constituer une performance acceptable, et l'utilisation de *manuels* (au sens japonais du terme), c'est à dire d'algorithmes permettant d'effectuer une tâche sans nécessairement être obligé d'en comprendre toutes les tenants et les aboutissants.

¹ La partie sur les modèles a été présentée au *Laboratoire d'automne d'enseignement de l'expression à l'université*, Almalang et Université Keio, Tokyo, le 5 décembre 2015.

1 Le modèle : de quoi s'agit-il ? À quoi peut-il servir dans le cadre de l'enseignement d'une langue ?

Selon deux des définitions du Larousse², le modèle est *ce qui est donné pour servir de référence*, ou encore *ce qui est donné pour être reproduit*. Notons que ces définitions n'explicitent pas la fonction du modèle. Pour le faire, disons que le modèle est *une forme (ou une représentation de cette forme)*, et que celle-ci est utilisée à la manière d'un plan *pour une meilleure réalisation d'un travail ou d'une œuvre*. J'insiste sur l'idée de *meilleure*.

1.1 Travailler d'après modèle est-il une entrave à l'imagination ?

On peut penser que le modèle tend à restreindre l'imagination et la créativité. Qu'en est-il ?

Figure 1. "L'atelier" de Johannes Vermeer (vers 1665)



Notons d'abord que de tous temps, artistes, artisans, intellectuels ou scientifiques ont utilisé des modèles. *L'atelier* de Johannes Vermeer (figure 1) illustre l'utilisation éternelle du modèle par l'artiste pour créer une œuvre meilleure que celle qu'il aurait créée sans modèle. Le modèle précède

² Dictionnaires de français Larousse (en ligne).

l'œuvre et lui permet de se réaliser.

Notons aussi que cet usage massif de modèles montre sans équivoque que plutôt que de constituer une restriction du pouvoir créatif, le modèle est un stimulant.

1.2 *Le modèle aide à se dépasser*

Il n'est pas nécessaire d'être un grand artiste pour repousser les limites de son talent grâce à l'utilisation d'un modèle. La figure 2 présente le portrait de sa maman que mon fils de onze ans a réalisé d'imagination, ou en tout cas sans spécialement s'appuyer sur un modèle. On ne la reconnaît pas beaucoup ; pourtant l'artiste a su saisir de mémoire certains éléments caractéristiques de son sujet (tel que son sourire en coin). Sur les figures 3 et 4, on peut voir une autre réalisation, qu'il a faite plus récemment en essayant de reproduire le visage de sa mère d'après photo, dans l'intention de lui composer une carte d'anniversaire. On comprendra que l'artiste a choisi d'utiliser un modèle dans l'intention de réaliser un *meilleur* portrait. Certes, on peut penser que le dessin de la figure 2 est plus créatif et que celui de la figure 4 est un peu rigide, mais sur le plan de la ressemblance, celui de la figure 4 est indéniablement plus conforme à la réalité physique du sujet.

Figure 2. "Maman" par Jonah (vers 2013) – Portrait de mémoire

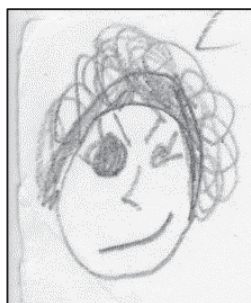


Figure 3. Le modèle



Figure 4. "Maman" par Jonah (vers 2015) – D'après le modèle



1.3 *Le modèle permet d'apprendre*

Remarquons aussi que la figure 2 et la figure 4 présentent une nette différence dans les techniques de réalisation. La figure 2 fait usage de conventions qu'on trouve dans le dessin pour enfants ou le manga : visage rond, cils exagérés, nez pointu, cheveux représentés par un serpent continu. Tout cela a disparu dans le dessin d'après modèle (figure 4). On y notera la précision des mèches de cheveux et leur organisation, la forme du visage, des sourcils ou des lèvres. Ainsi, le travail d'après modèle n'a pas seulement servi à *produire*, il a aussi permis d'*apprendre*. Le col, avec son arrondi et sa perspective, est un élément frappant. Il est, je pense, impossible de produire cet effet de mémoire sans l'avoir au moins une fois exécuté d'après modèle.

C'est là qu'intervient la dimension temporelle de l'apprentissage. *Voir* quelque chose des milliers de fois (un paysage, une personne, un objet) ne permet pas, pour la plupart d'entre nous, d'en faire une représentation de mémoire qui ait quelque ressemblance. Faire la même représentation *d'après modèle* permet non seulement d'améliorer la performance, mais aussi *de se rendre capable d'utiliser tout au cours de la vie* certaines des formes réalisées et des techniques apprises à cette occasion. Je me souviens d'avoir eu enfant la même expérience que mon fils quant à la forme d'un col rond. C'est une forme que je n'ai jamais oubliée ; j'ai été frappé de voir qu'il en faisait la même expérience à travers son dessin. Pour des raisons (neurobiologiques ou autres) qui m'échappent, il semble que le travail d'après modèle ait ce pouvoir de fixer des techniques dans la mémoire à long terme.

2 **Le modèle, la contrainte et la créativité**

Si l'on peut penser que l'utilisation d'un modèle risque de nuire à la créativité, ce n'est en général pas le cas. Un argument supplémentaire en est que le modèle constitue une forme de contrainte ; or les contraintes tendent

à stimuler l'imagination. On pensera par exemple aux contraintes stylistiques de la poésie, ou encore aux contraintes auto-imposées des oulipiens en littérature et des cubistes en peinture. *La Disparition* de Perec³ ou les *Exercices de style* de Queneau⁴ constituent deux exemples linguistiques frappants. Dans *La disparition*, comme on le sait, la contrainte était de ne pas utiliser la lettre “e”. Comme l'explique Perec dans sa postface, c'est le sentiment de ne plus progresser en littérature et de vouloir se dépasser qui a motivé ce parcours⁵. Ce sont des raisons similaires qui ont motivé Queneau (figure 5). Partant d'un texte intentionnellement dénué d'intérêt et l'utilisant comme modèle, Queneau a composé une centaine de textes imaginatifs et loufoques. Ainsi, la contrainte n'est pas un frein à la créativité. Bien au contraire, elle permet de dépasser certaines carences de l'imagination.

Figure 5

Les exercices de style de Queneau

(Auto)-modèle	Création née d'une double contrainte : celle de se référer au modèle, et celle de le réécrire dans le registre “gastronomique”
Dans l'S, à une heure d'affluence. Un type dans les vingt-six ans, chapeau mou avec cordon remplaçant le ruban, cou trop long comme si on lui avait tiré dessus. Les gens descendent. Le type en question s'irrite contre un voisin. Il lui reproche de le bousculer chaque fois qu'il passe quelqu'un. Ton pleurnichard qui se veut méchant. Comme il voit une place libre, se précipite dessus.	Après une attente gratinée sous un soleil au beurre noir, je finis par monter dans un autobus pistache où grouillaient les clients comme asticots dans un fromage trop fait. Parmi ce tas de nouilles, je remarquai une grande allumette avec un cou long comme un jour sans pain et une galette sur la tête qu'entourait une sorte de fil à couper le beurre. Ce veau se mit à bouillir parce qu'une sorte de croquant (qui en fut baba) lui assaisonnait les pieds poulette. Mais il cessa rapidement de discuter le bout de gras pour se couler dans un moule devenu libre.

³ Georges Perec (publication originale : 1969) *La Disparition*, Gallimard.

⁴ Raymond Queneau (publication originale : 1947) *Exercices de style*, Folio (aussi disponible en ligne)

⁵ « L'ambition du “scriptor”, son propos, disons son souci constant, fut d'abord d'aboutir à un produit aussi original qu'instructif, à un produit qui aurait, qui pourrait avoir un pouvoir stimulant sur la construction, la narration [...]. D'abord, lui qui n'avait pas pour un carat d'inspiration (il n'y croyait pas, par surcroît, à l'inspiration !), il s'y montrait au moins aussi imaginatif qu'un Ponson ou qu'un Paulhan ».

Or, le modèle est précisément une autre forme de contrainte qui peut ouvrir sur toutes sortes de réalisations personnelles. On le voit dans le travail du peintre Roy Lichtenstein, qui reprend une série de tableaux célèbres pour les recréer. Reproduire le modèle n'est jamais en réaliser une copie, c'est toujours l'interpréter et le faire sien, c'est-à-dire en faire une œuvre originale.

Figure 6

Modèle

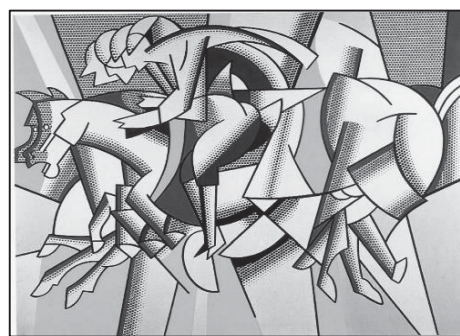
Carlo Carrà, Le cavalier rouge (1913)



Figure 7

(Re/ré)-création dans le style des *comics* américains

Roy Lichtenstein, Le Cavalier Rouge (1974)



Enfin, on peut dire que le modèle a au moins les fonctions suivantes :

- il permet de dépasser les limitations de ses connaissances, de sa mémoire et de son imagination,
- il permet, dans les cas où le réalisme est un enjeu, de gagner en ressemblance,
- il permet de développer la créativité,
- il permet d'apprendre des techniques nouvelles,
- il permet de fixer dans la mémoire à long terme, voire à très long terme, certaines de ces techniques.

3 Appliquer la notion de modèle à l'apprentissage des langues : la conversation

3.1 *Comment répondre à une question dans une langue qui n'est pas la sienne ?*

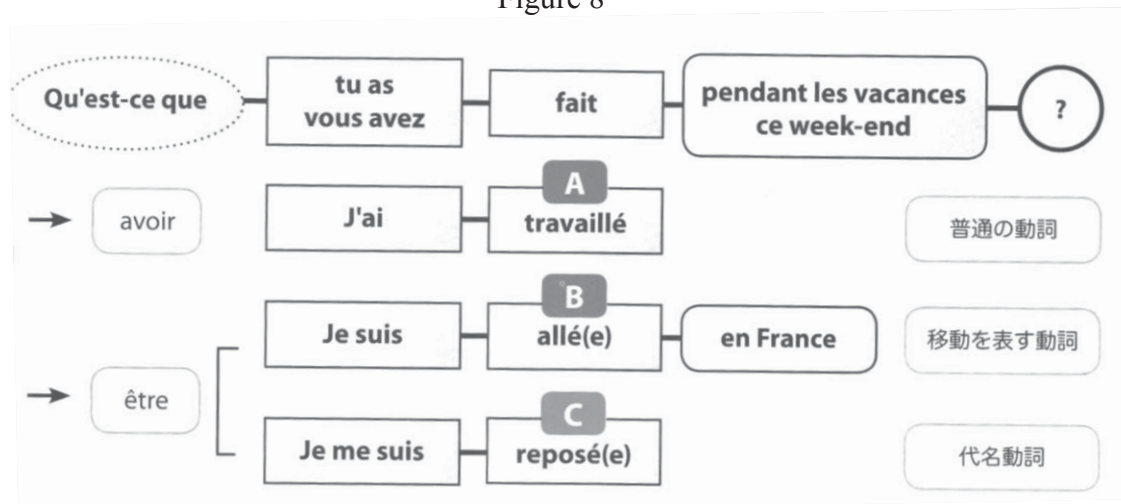
Dans le cadre de l'enseignement de la conversation, on peut poser aux étudiants des questions simples sur leurs goûts ou sur leurs habitudes, telles que : « Est-ce que vous faites du sport ? » ou « Qu'est-ce que vous allez faire pendant les vacances ? ». Cependant, malgré le caractère simplissime de ces questions, il peut arriver que l'apprenant :

- ne comprenne que partiellement ce qui est demandé,
- ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour y répondre,
- ou encore qu'il lui soit difficile, pour des raisons culturelles en particulier, de donner une réponse circonstanciée à la question.

Pour vous en convaincre, imaginez qu'on vous pose une de ces mêmes questions en allemand ou dans une langue que vous ne connaissez que très peu ; on peut comprendre que vous n'avez pas le pouvoir imaginaire, ni les outils linguistiques, ni les références culturelles pour y répondre. Si cette question, pourtant simple, s'intègre dans le flot d'une conversation, vous pourrez ressentir de grandes difficultés à y participer.

Imaginons maintenant qu'on vous propose, en complément à la question, un certain nombre d'options de réponse (autrement dit, des modèles de réponses), vous vous trouverez alors en grande partie libéré de ce défaut d'imagination et de connaissance. Vous pourrez alors répondre à la question, même si vous ne faites que répéter l'une des options qui vous ont été offertes.

Figure 8



La Figure 8 présente un modèle de conversation minimale (niveau débutant) autour de la question « *Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances ?* »⁶. L'apprenant peut y trouver des variations de la question ainsi que des réponses possibles. Les cases A, B et C renvoient par ailleurs à du vocabulaire complémentaire, qui offre d'autres options de réponse.

3.2 *Gérer les tours de parole et les aspects culturels de la progression du dialogue*

Le modèle de la figure 8 ci-dessus, par une représentation graphique simple, propose aussi une structure du schéma conversationnel (qui parle avant qui, et qui répond quoi). Néanmoins, cette structure est limitée à un échange question-réponse, deux au maximum. Or les échanges conversationnels ou les prises de paroles sont gérées par des règles qui varient selon la culture⁷. Ainsi, il ne suffit pas de dire à l'étudiant :

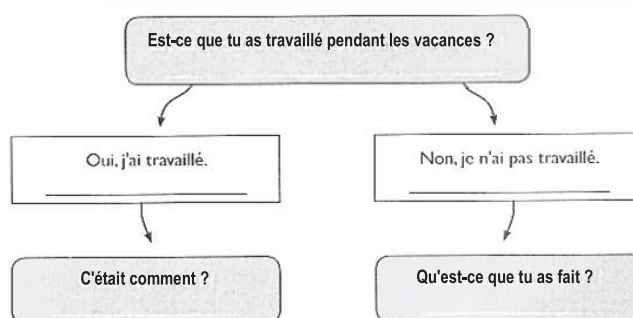
⁶ Schéma extrait de Vannieuwenhuysse e.a. (2012) *Moi, je... Communication*, Alma Shuppan.

⁷ Vannieuwenhuysse, Bruno (2001) « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française », *Enseignement du français au Japon*, Société japonaise de Didactique du Français (également disponible en ligne) ■ Takagi, Keiji, et Vannieuwenhuysse, Bruno, (2001) : « Comment faire face au blocage de la communication », *La Lettre de Conversations dans la classe*, No. 4 ■ Vannieuwenhuysse, Bruno, Adachi, Hiroaki e.a. (2002)

« Parlez ! » pour qu'il parle, même s'il connaît la grammaire et le vocabulaire. On ne doit pas non plus s'attendre à ce que la conversation se déroule comme dans un cadre culturel francophone. Cependant, là encore, des modèles simples permettent de montrer préalablement à l'étudiant ce qui est acceptable et qui correspond à l'attente de l'enseignant. Par exemple, on peut donner le schéma général d'une conversation (figure 9)⁸ :

Figure 9

Notion de « modèle » pour la conversation : cheminements conversationnels



3.3 Retour à la créativité de l'apprenant

Grâce aux modèles, l'apprenant est formé à l'utilisation de formes acceptables sur le plan conversationnel, grammatical et culturel. Il découvre alors quelles en sont les zones figées (contenus, ordre des mots, tours de paroles, etc.) et quelles sont celles où il va pouvoir introduire des éléments personnels et originaux. L'enseignant peut y aider en demandant par exemple de formuler des réponses qui s'écartent des différentes options de réponses proposées dans les modèles. L'apprenant, utilisant le dictionnaire ou d'autres outils, devra répondre de façon originale, personnelle et circonstanciée. Cet effort ne devient possible qu'à partir du moment où le

« Les mécanismes qui font que les réponses orales d'étudiants japonais paraissent impersonnelles à des Français : une première exploration basée sur des interviews vidéo », *Études françaises* 35, Université Kwansai Gakuin.

⁸ Schéma extrait de *Moi, je... Communication*, op. cit.

modèle donne préalablement une image de la forme attendue.

4 L'usage de modèles pour l'écrit

4.1 *Que faire quand on se voit demander : « Écrivez une lettre à votre professeur » ?*

Ces derniers temps, je suis amené à aider mon fils aîné à préparer ses inscriptions dans des universités américaines. Dans ce cadre, il doit composer un certain nombre d'essais et de lettres de motivation. Je découvre ainsi que le format et les contenus demandés pour ces écrits sont sensiblement différents de ce qu'on attendrait en France. Un essai écrit « à la française » passerait pour maladroit et confus aux États-Unis, un essai écrit « à l'américaine » passerait sans aucun doute pour superficiel et immodeste en France. Ainsi, l'écriture, comme la conversation, consiste en formats culturels. Même une chose apparemment aussi simple qu'« *écrire une lettre à son professeur* » pose problème si on n'en connaît pas le format, si on ne sait pas quels en sont les habitus culturels, si on n'a pas le vocabulaire, ou encore si on ne maîtrise pas les formules de politesse à appliquer. Le modèle de lettre⁹ permet de canaliser l'imagination et de donner une idée de ce qu'on veut réaliser. La figure 10 donne un exemple de modèle destiné aux étudiants japonais de deuxième ou troisième année¹⁰ ; la figure 11 donne un exemple de réalisation d'étudiant à partir de ce modèle.

⁹ Les ouvrages proposant des modèles de lettres formelles sont d'ailleurs légions : une recherche Google sur l'expression "modèles de lettres" (avec des guillemets) renvoie près d'un million et demi de pages. "Modèles de rédactions" ou "Modèles de récits", en revanche, ne renvoient chacun qu'une trentaine de résultats. L'idée que je défends ici est d'étendre la notion de modèle, communément adoptée pour les lettres, à toutes sortes d'autres formes de l'oral et de l'écrit.

¹⁰ Extrait de Azra, Jean-Luc (2013) *Écrire en français*, Alma Shuppan.

Figure 10. Un modèle de mail formel

Courrier à un professeur, une personne de l'administration, etc., que l'on connaît bien.
あなたがよく知っている先生、事務員、職員などへのメール・手紙

Bonjour Mme Delmont,
Comment allez-vous ?

Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider dans ma recherche de stage. En effet, je dois joindre à mon dossier une lettre de recommandation de deux de mes professeurs. Accepteriez-vous de m'en écrire une ?

J'aurais besoin de cette lettre pour le 12 septembre. Je joins les documents suivants :

- la fiche d'inscription,
- la liste des documents que je dois réunir pour l'inscription,
- un modèle de lettre que j'ai trouvé sur internet.

En vous remerciant par avance, et en vous priant de m'excuser pour cette demande soudaine,

Ryô Kobayashi
(en 2ème année en section de français)

Figure 11. Lettre composée par un apprenant à partir du modèle

Bonjour Mme Sugiyama,
Comment allez-vous?

Je me permets de vous écrire pour vous demander de corriger ma composition pour concours d'éloquence français. Je dois joindre à mon dossier mon manuscrit. Accepteriez-vous de corriger ça?

J'aurais besoin de cette lettre pour le 20 novembre.

Je joins les documents suivants :

- mon manuscrit,
- le brouillon du discours excellence de l'année dernière
- le document de cet concours

En vous remerciant par avance, et en vous priant de m'excuser pour cette demande soudaine,

Riko Sumita
(en 2ème année en section de français)

Il ne s'agit pas de reproduire le modèle à l'identique mais de l'adapter. Pour donner un exemple simple, si le modèle parle de l'Université de Bordeaux, l'apprenant devra remplacer « Université de Bordeaux » par le nom de sa propre université. Les choses se compliquent quand on doit remplacer les fonctions de personnes par d'autres fonctions, les situations par d'autres situations, etc. Comme dans le cas de la conversation, le modèle peut également proposer des variations. Par exemple, si le modèle de base concerne une demande de lettre de recommandation, les variations pourraient être : demander des conseils pour écrire un mémoire ; demander de corriger un travail en français ; demander un avis sur un projet, etc. Il s'agira de calquer sur le modèle une situation différente, personnelle et circonstanciée. Dans une certaine mesure, c'est ce qu'a fait l'apprenant de la figure 11, en restant toutefois très proche du modèle.

4.2 « Raconter » est aussi culturel

Rapporter un récit (un conte, un roman, un film...) est également une opération culturelle. Par exemple, l'enseignant français qui demande « Racontez un film que vous avez vu » s'attend sans doute à ce qu'on lui présente une situation, des personnages, des développements. Cependant, l'apprenant issu d'une culture différente pourra simplement évoquer son impression du film ou en présenter une séance particulière, supposant que ce c'est ce qu'on attend de lui. Par ailleurs, à l'intérieur d'une même culture (la culture française par exemple), les attentes ne seront pas les mêmes selon que la demande est formulée à l'oral ou dans le cadre d'une rédaction. Bref, rapporter un récit s'inscrit dans des formats spécifiques, et l'utilisation de modèles est bien adaptée à l'apprentissage nécessaire pour maîtriser ces formats. La figure 12 présente la succession des situations dans le cadre d'un récit d'aventure. Pour un enseignant français, c'est le résumé de ces situations, dans cet ordre, qui sera le plus souvent attendu de l'apprenant qui doit rapporter le récit. Le tableau 13 en donne un exemple avec le récit du

conte du chat botté¹¹. Enfin la figure 14 donne un exemple de production d'étudiant basée sur ce modèle.

Figure 12. Notion de modèle pour l'écrit :
succession des situations dans le cadre d'un récit d'aventure

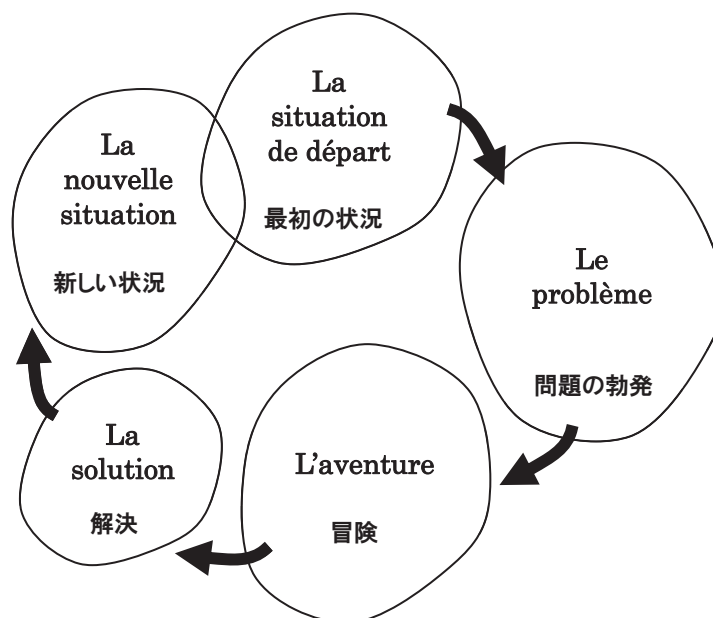


Tableau 13. Exemple de modèle pour un récit d'aventure

Situation de départ 最初の状況	Cette histoire s'appelle « Le Chat botté ». C'est l'histoire d'un jeune homme très pauvre.
Problème 問題の勃発	Un jour, son père meurt et lui laisse comme héritage un chat qui porte des bottes.
Aventure 冒険	Cependant, c'est un chat qui parle et qui est très malin. Il décide de faire la fortune du jeune homme. Par diverses ruses, il parvient à faire croire au roi que son maître s'appelle le « marquis de Carabas » et qu'il est très riche. Plus tard, le chat entre dans un château habité par un ogre qui peut se transformer en n'importe quel animal. Le chat le défie de se transformer en souris. L'ogre se transforme en souris, alors le chat le mange.
Solution 問題の解決	Le « marquis de Carabas » s'installe alors dans le château. Le roi lui offre la main de sa fille.
Nouvelle situation 新しい状況	Ainsi le jeune homme pauvre devient le prince du royaume. Le chat devient un grand seigneur.

¹¹ Extraits de Azra, Jean-Luc (2013) *Écrire en français*, Alma Shuppan

Figure 14. Un exemple de production d'étudiant basée sur ce même modèle

<p>Situation de départ</p> <p>Harry Potter a perdu ses parents et il a reçu les membres de la famille. Il a été malmené par leurs. Il vit dans la solitude.</p>
<p>Problème</p> <p>Quand il avait 11 ans, une lettre est envoyée à Harry de Poudlard d'école de magie. Il sait que ses parents êtes des magiciens. Après, il'inscrit à l'école de magie de Poudlard. Il a rencontré des amies de toute une vie.</p>
<p>Aventure</p> <p>Ils se bat pour protéger la pierre philosophale qui produise l'eau pour devenir l'immortalité boire.</p>
<p>Solution</p> <p>Ils gagnent la bataille. Ils ont gagné la coupe du dortoir.</p>
<p>Nouvelle situation</p> <p>Ils ont terminé la première année et ils vont à la 2^e année.</p>

5 Du modèle au *manuel*

5.1 *Les limites du modèle*

Le modèle n'est toutefois pas toujours suffisant pour permettre à l'apprenant de dépasser ses limites et de réaliser sa propre production. On peut penser au cas dans lequel il se voit proposé un modèle de lettre mais où il ne sait pas quelle partie il doit modifier, et comment, pour rédiger une lettre nouvelle et personnelle. Pour faire face à ce problème et assister l'apprenant dans sa procédure, il nous est nécessaire d'aller plus loin que le

seul modèle. Une solution possible est de proposer, en accompagnement du modèle, un « manuel », au sens japonais du terme¹², c'est à dire ici un mode d'emploi ou encore un algorithme de travail qui décrit point par point les étapes de la fabrication du nouvel objet à partir de l'ancien.

5.2 *Le cas du portrait reproduit d'après photo*

Ainsi, proposer à l'enfant qui veut faire un portrait un modèle de photo n'est pas forcément suffisant pour qu'il puisse produire un travail qui le satisfasse. Il existe cependant plusieurs techniques, plusieurs algorithmes qui permettent de se rapprocher du modèle. Par exemple, on peut utiliser un quadrillage permettant d'ajuster les proportions du dessin. On peut également utiliser la technique du contour, qui consiste à tracer d'abord le contour extérieur d'un objet ou du personnage sans se préoccuper des parties qui le composent (cette technique permet de ne pas être abusé par les représentations classiques ou scolaires qu'on a généralement d'un visage). Bref, là où le modèle n'est pas suffisant, il peut être accompagné de techniques facilitant son utilisation.

5.3 *Le cas de la lettre à un professeur (ou tout autre type de lettre)*

Comme on l'a vu, dans le cas d'un modèle de lettre, l'apprenant peine souvent à distinguer les parties qu'il doit conserver et celles qu'il doit remplacer pour y insérer son projet personnel. On peut alors imaginer lui proposer un algorithme de travail qui se développerait comme suit (tableau 15) :

¹² Le « manuel (*manuaru*) » est un mode d'emploi écrit ou oral décrivant le comportement et les expressions que l'employé doit adopter dans chaque situation qu'il rencontre, en particulier dans son contact avec les clients. Ce manuel peut être particulièrement détaillé. Voir Azra, Jean-Luc (2011) « Shanaï kunren – La formation interne et le manuel » dans *Les Japonais sont-ils différents ? – 62 notions pour comprendre le Japon ordinaire (chapitre 38)*, Connaissances et Savoirs.

Tableau 15. Diriger l'apprenant dans son travail sur le modèle

	Tâches successives	Exemple
1.	Rechercher les parties à modifier.	« Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider <u>dans ma recherche de stage</u> ».
2.	Évaluer leurs contenus (de quoi s'agit-il ? En quoi sont-elles en relation avec le reste de la lettre ?)	(La recherche de stage est le propos central de cette lettre. Le reste de la lettre va en dépendre.)
3.	Préparer la rédaction des parties à insérer à la place des parties à modifier.	(Par exemple : l'étudiant veut demander au récipiendaire de corriger son français.)
4.	Rédiger ce contenu en français (chercher dans les parties supprimées des indices qui puissent aider pour la grammaire ou le vocabulaire).	« Je me permets de vous écrire pour vous demander de m'aider <u>dans ma recherche de stage</u> ». Calque littéral : « <u>dans mon écriture d'une lettre en français</u> ». Forme plus ordinaire, inspirée par exemple d'une formule trouvée sur internet ou proposée par l'enseignant : « <u>à écrire une lettre</u> »...

Notons qu'en rédigeant cet algorithme, l'enseignant prendra sans doute conscience de la difficulté pour l'apprenant d'une tâche qui paraît a priori plutôt simple (remplacer dans des phrases certaines expressions par d'autres).

Il est aussi possible de fournir des techniques ou des trucs qui en faciliteront chaque étape. Par exemple, pour la partie 1 du tableau 15 (quelles sont les parties à modifier ?), on peut donner, en plus du modèle complet, un modèle partiel qui répond explicitement à cette question (figure 16) :

Figure 16. Représentation complémentaire au modèle

Bonjour _____,

Je me permets de vous écrire pour vous demander de _____ (MOTIF DE LA LETTRE) _____. Je dois joindre à mon dossier _____. Accepteriez-vous de _____ ?

J'aurais besoin de _____ pour le _____. Je joins les documents suivants :

- _____,
- _____,
- _____,

En vous remerciant par avance, _____,

(en _____ année _____)

5.4 *L'exemple de la recherche de références*

Comme on le voit, il arrive parfois que les exercices qui nous paraissent les plus simples ne soient pas évidents pour les apprenants. Ne perdons jamais de vue qu'en général, on ne peut pas faire spontanément ce qu'on n'a jamais fait.

Ainsi, j'ai donné récemment à mes étudiants un exercice de recherche de références sur internet. Cet exercice était destiné à leur montrer qu'il est facile de repérer dans un texte un ou plusieurs morceaux plagiés (figure 17).

Figure 17. Un texte sans références explicites : plagiat ou pas?
Un exercice donné aux étudiants.

Voici le devoir de Jean-Régis Leçon. Est-ce que Jean-Régis a utilisé du matériel sans le citer ?

La bande-dessinée francophone

Les origines de la bande dessinée belge remontent au 19^e siècle : à partir de 1840 des journaux commencent à diffuser des illustrations populaires. La Belgique a une grande tradition de production de bandes dessinées. Un des témoignages fondateurs de cet attachement est la création du « Centre Belge de la Bande Dessinée » qui accueille environ 200 000 visiteurs par an. Dans le pays, les librairies spécialisées sont nombreuses.

À ma grande surprise, aucun de mes quelques vingt étudiants présents

n'a pu retrouver les pages internet cachées derrière ce texte. J'ai alors compris que j'avais manqué à leur donner les outils pratiques nécessaires à cet exercice. En gros, il aurait fallu que je leur propose l'algorithme suivant (tableau 18):

Tableau 18. Apprendre à l'apprenant à faire
une recherche efficace d'expressions en français

	Tâches successives	Commentaires
1.	Passer sur Google.fr ; sur la page d'accueil de Google.fr, cliquer sur "en français / フランス語で"	(En effet, <u>il est impossible de faire une recherche efficace dans les sites français avec Google Japon</u> , ni avec <u>Google France paramétré en japonais</u>).
2.	Dans la première phrase, repérer une expression « spéciale ».	Ex. : « Les origines de la bande dessinée belge ». En effet, une expression trop peu spécifique, comme par exemple : « 19 ^e siècle » renverra trop de sites sans rapport. Note : les guillemets permettent de rechercher l'expression dans son entier et non les mots séparément.
3.	La copier. La coller dans Google.fr. Mettre des guillemets. Faire une recherche.	
4.	Choisir une page qui semble correspondre au texte, s'il est plagié. L'ouvrir.	En l'occurrence l'expression « les origines de la bande dessinée belge » renvoie à une page Wikipédia.
5.	Utiliser l'outil de <u>recherche dans la page</u> pour trouver l'expression en question <u>dans la page</u> .	En effet, certaines pages sont très longues. Trouver la partie du texte qui nous intéresse n'est pas facile. Le raccourci <i>Ctrl-F</i> permet la recherche dans la page.
6.	Une fois l'expression trouvée dans la page, prendre note de l'étendue du plagiat. Attention : la formulation peut-être un peu différente.	En l'occurrence, ici : « Les origines de la bande dessinée belge remontent au XIX ^e siècle : c'est à partir de 1840 que ... commencent à diffuser iconographies populaires »

7.	Passer à la section suivante du texte et recommencer.	En l'occurrence, le reste du texte de Jean-Régis est tiré du site <i>Comicalités</i> .
----	-------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

On voit que la procédure n'est pas évidente. En effet, même s'il nous semble qu'un étudiant de vingt ans doit savoir de nos jours se servir d'un moteur de recherche, ce n'est pas axiomatique pour au moins deux raisons. D'abord, la plupart de nos apprenants n'utilisent pas d'ordinateur : ils se servent de smartphones et de techniques de recherche d'informations qui sont déjà différentes que celles que pratiquent leurs parents ou leurs enseignants. Ensuite, pour des raisons techniques, l'usage de certains outils nécessite des connaissances particulières (par exemple, il faut savoir qu'une recherche en français sera efficace sur *google.fr*, mais sera le plus souvent voué à l'échec sur *google.co.jp*). Enfin, les enseignants sont le plus souvent formés à des recherches analytiques, logiques, monochroniques et algorithmiques, alors que nos étudiants sont rompus à des recherches intuitives, multitâches et multidimensionnelles.

6 Conclusions et perspectives

La question qui est au centre de ce petit travail sur l'enseignement de langue est celle de l'efficacité. Sans prétendre bien sûr ne résoudre plus qu'une petite partie du problème, la proposition qui est faite ici est d'exploiter, pour la conversation comme pour l'écrit, deux outils de bon sens :

- le modèle, qui consiste à montrer à l'étudiant des exemples de ce qui est attendu et acceptable,
- et l'algorithme qui permet de détailler la procédure à suivre pour exploiter des modèles.

L'efficacité peut être appréhendée selon les dimensions de la quantité, de la qualité et de la durée. Bien que je ne dispose pas de données

comparatives objectives, il me semble que modèles et algorithmes permettent d'améliorer les performances sur ces trois dimensions, de la même façon dont on peut le voir pour les modèles dans le domaine artistique, et pour les *manuels* dans le cadre du travail au Japon : rapidité d'apprentissage et d'exécution (et donc, quantité), précision des apprentissages (qualité), et enfin meilleures assurances d'une exploitation future (durée).

L'utilisation de modèles, particulièrement dans le cadre scolaire ou universitaire, peut-être ressentie comme un frein à la créativité et à l'imagination. Pourtant, il n'en est rien. Comme on l'a vu, elle permet plutôt de dépasser les limitations de connaissances, de mémoire et d'imagination, de gagner en réalisme, de développer la créativité, d'apprendre des techniques nouvelles, et enfin de fixer dans la mémoire à long terme, voire à très long terme, certaines de ces techniques.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'utilisation de modèles permet, pour la conversation, de présenter les options possibles, d'organiser les contenus (vocabulaire, expressions, grammaire), de gérer les tours de parole, de traiter rapidement les aspects pragmatiques et culturels. Pour l'écrit, les modèles permettent de présenter diverses formes de la correspondance, du récit, de la rédaction, du travail académique ou journalistique, des objets formels tel que le CV, etc. Ces formes sont tout autant culturelles que les formes de la conversation, et l'apprenant ne peut les maîtriser *a priori*.

Dans une dernière partie, l'algorithme a été présenté comme un complément technique permettant de dépasser les limites du modèle. En effet, le modèle est une représentation quasi visuelle, dénuée d'explications, à partir de laquelle il faut construire sa propre production. Il est souvent difficile pour l'apprenant d'en comprendre les procédures nécessaires (conserver certaines parties, en remplacer d'autres, trouver la structure du texte, la reproduire, faire une recherche internet pour introduire des

informations nouvelles, etc.). L'algorithme est un outil auxiliaire ; il se présente comme un descriptif de ces procédures en vue de faciliter plus encore l'accès au modèle.

L'idée, en didactique des langues, d'user de formes s'apparentant à des modèles et à des énoncés explicatifs n'est pas originale, mais celle d'y recourir systématiquement l'est sans doute. On peut en effet imaginer toutes sortes d'applications qui n'ont pas été présentées ici : réécriture de modèles sous l'angle de la grammaire (singulier vers pluriel, présent vers passé, troisième vers première personne, etc.) ; réécritures de récits ; réinventions et représentations de pièces et jeux de rôle à partir de modèles, etc. Pour l'enseignant, les possibilités sont multiples et la procédure toujours la même : prendre un texte (ou la forme écrite d'une production verbale) ; montrer, éventuellement par le biais d'un algorithme, quelles en sont les parties qui peuvent en être réinterprétées ; amener les étudiants à une production personnelle et circonstanciée avec les avantages évoqués de qualité, de quantité et de durée. ■

