

La dynamique d'enseignement-apprentissage en classe de FLE : une intensité faible dans le contexte éducatif japonais

Laurence CHEVALIER

Avec les travaux extrêmement nombreux sur le processus d'apprentissage et l'acquisition des langues, la didactique a, pendant une longue période, laissé de côté l'enseignant et le contexte scolaire pour se concentrer sur l'apprenant en situation naturelle. Mais depuis quelques années, on assiste à un regain d'intérêt pour le pôle enseignant, essentiellement dans sa dimension interactive avec le pôle apprenant, comme en témoignent les analyses interactionnelles en situation didactique par exemple. En effet, si le terme «enseignement-apprentissage» a obligé à considérer d'abord ces deux concepts séparément afin de mieux comprendre le processus et les stratégies d'apprentissage, il n'en reste pas moins qu'ils constituent un couple, avec donc une relation forte : «l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue» (Tardif, cité par Cyr, 1998 : 121).

1. Dynamique de classe¹

En milieu scolaire, dans la salle de classe, cette relation prend la forme d'une dynamique. En effet, ce qui se passe dans la salle ne se résume pas à

¹ Cette partie provient essentiellement d'une réflexion menée avec M.-F. Pungier et A. Rico-Yokoyama qui a donné lieu à une communication commune lors du Congrès de printemps de la SJDF : *La salle de classe comme lieu d'expérimentations*, le 18 mai 2007, Université Meiji.

la simple juxtaposition d'un enseignant qui enseigne et d'un apprenant qui apprend : la classe est le « lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves et entre élèves [...] Elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction des savoirs » (Cuq, 2003 : 42). Examinons donc plus attentivement le rapport entre le pôle enseignant et le pôle apprenant.

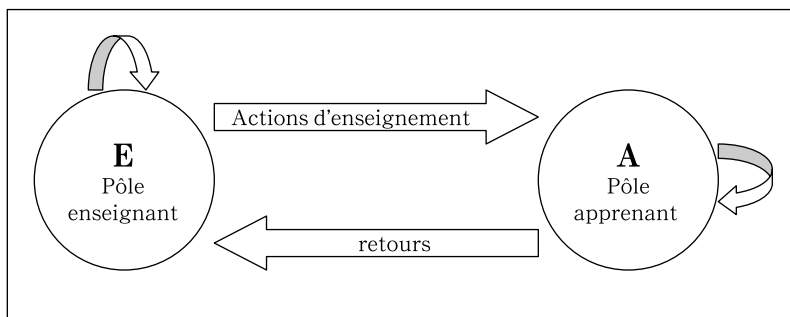
Dans la classe, c'est de l'enseignant que part au moins la première impulsion, mais également beaucoup d'autres puisque c'est lui qui décide des contenus, choisit les activités et donne les instructions, comme le demande son rôle de preneur de décisions (Cyr, 1998 : 117). Nous avons donc des actions d'enseignement émanant du pôle enseignant en direction de l'apprenant.

Mais on sait bien, depuis les travaux portant sur l'acquisition des langues, que l'apprentissage « n'est pas la simple résultante d'une action d'enseignement » (Holtzer : 2). On sait que c'est un processus où interviennent des stratégies, et qu'il s'agit d'une « démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage », qui a pour but l'appropriation, et qui est faite de décisions relatives aux actions à entreprendre pour atteindre ce but (Cuq : 22). C'est cette implication personnelle de l'apprenant qui va véritablement déclencher le processus d'apprentissage car « apprendre est une activité [...] qui ne peut être conduite que par l'engagement même de l'élève » (Porcher, 2004 : 58), activité que l'on pourrait symboliser par une flèche réflexive. Dans la terminologie actuelle, l'investissement fondateur du sujet est désigné aussi par l'expression « apprenant acteur de son apprentissage ».

Les actions d'enseignement ayant pour but de favoriser l'apprentissage, l'enseignant va proposer des activités et des tâches à accomplir visant à déclencher le processus d'apprentissage et faciliter l'appropriation de la langue. Elles doivent donc entraîner chez l'apprenant des réactions visibles prenant des formes diverses : accomplissement de la tâche, questions s'y rapportant, manifestations non langagières, bref tout ce qui est mis en œuvre jusqu'à ce que la tâche soit effectuée et dont la quantité dépend de

la plus ou moins grande complexité de la tâche. Ces retours témoignent de l'état de l'apprentissage et doivent permettre à l'enseignant de mesurer, de façon plus ou moins précise, si les actions entreprises atteignent leur but et d'adapter les actions suivantes selon les résultats de l'observation. L'enseignant va donc effectuer des ajustements qui passent par une réflexion sur son enseignement, que l'on peut signaler par une autre flèche réflexive, cette fois du côté du pôle enseignant. On peut à ce titre parler d'enseignant acteur de son enseignement de la même façon que l'on dit de l'apprenant qu'il est acteur de son apprentissage.

L'action suivante, qui a donc été régulée, va de nouveau nourrir l'apprentissage, et ainsi de suite. La dynamique d'enseignement-apprentissage, que l'on représentera par le schéma ci-dessous², est générée par ces interactions constantes entre l'enseignant et l'apprenant ainsi que par leur nécessaire implication dans leurs actions. En fait, la situation est un peu plus complexe du fait que l'enseignant n'a pas affaire à un apprenant mais à plusieurs et que les interactions entre apprenants jouent aussi un rôle important dans cette dynamique. Toutefois cet aspect ne sera pas abordé dans le cadre de notre travail.



Dynamique de classe

La dynamique d'enseignement-apprentissage présente un degré d'inten-

² Ce schéma n'est pas un modèle scientifique : il permet seulement de mieux visualiser la dynamique de classe.

sité variable selon les types de situation d'enseignement-apprentissage et les activités proposées. Par exemple, dans le cas d'étudiants dits « passifs », la dynamique sera de faible intensité dû à des retours trop peu nombreux. Le terme « passif » est d'ailleurs à nuancer : les étudiants ne le sont pas forcément, mais leurs éventuelles réactions, ne s'exprimant pas, demeurent invisibles et ne peuvent pas renseigner sur l'état de l'apprentissage. C'est pourquoi il est nécessaire, pour qu'une dynamique visant l'appropriation se mette en place, de pouvoir observer l'apprenant en train de se construire des compétences langagières, des savoir-faire, des savoir-apprendre. Un des rôles délicats de l'enseignant est précisément de trouver des activités permettant de telles observations.

2. Le cas de cinq classes de FLE en milieu universitaire japonais

Nous nous proposons maintenant d'examiner sous cette perspective de dynamique l'enseignement-apprentissage tel qu'il est pratiqué dans les classes de FLE à l'université. Notre base de données fait partie d'une enquête effectuée en 2006 dont le but était autre, mais qui requérait des observations de classe, suivies d'entretiens avec les enseignants dont une partie concernait l'explicitation des pratiques observées : ce sont ces deux parties de l'enquête que nous allons utiliser. L'observation a porté sur cinq classes de FLE de niveau élémentaire, d'une durée de 90 minutes chacune, assurées par des enseignants japonais que nous désignerons par les lettres A, B, C, D et E (I désigne l'enquêteur). Les effectifs variaient de 10 à 33 étudiants présents lors de l'observation.

2.1. Caractéristiques générales

De manière générale, les classes de A, B et C relèvent de la méthode traditionnelle autant dans les contenus enseignés que dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre, alors que D et E font preuve d'un certain éclectisme. La grammaire est au centre des cours : elle va jusqu'à occuper la quasi totalité du temps chez A, B et C. Par ailleurs, dans les entretiens, on trouve l'idée chez ces trois enquêtés que l'enseignement du français équivaut à l'enseignement de la grammaire :

(1) A23 *...J'ai fait presque la même chose, le même cours dans les 2 classes.*

I25... *c'est à dire, la même chose ?*

A25 *J'ai enseigné, j'enseigne la même grammaire, par exemple l'article, la phrase interrogative, la négation, etc. J'enseigne la même grammaire, de la même manière.*

(2) B15 *...il vaut mieux enseigner le français élémentaire solidement aux débutants japonais. Je pense qu'il y a 3 éléments très importants, c'est la prononciation, la conjugaison – c'est très difficile pour les Japonais – et la notion du nom qui a 2 genres, masculin et féminin.*

(3) C17 *...je regarde s'il y a bien les choses de base, les choses que je veux enseigner.*

I18 *Et ces choses de base, qu'est-ce que c'est?*

C18 *Les choses de base, euh... les phrases au présent, le passé composé, jusqu'à l'imparfait, il faut que ça soit dedans, et puis les expressions, et la négation, l'interrogation, comment c'est expliqué, les adjectifs, les articles, les pronoms.*

Le contenu des cours est invariablement décrit sous forme de liste de points grammaticaux auquel est ajouté le vocabulaire et la prononciation, le tout formant un ensemble bien défini dont la combinaison et la progression semblent fixées une fois pour toutes. Chez D et E, la grammaire n'occupe qu'entre le tiers et la moitié du temps du cours et est reliée à un contexte ; cependant il ne fait pas de doute qu'elle constitue une préoccupation extrêmement importante.

Chez tous les enquêtés, l'accès au sens se fait par la traduction qui est donnée de manière systématique par l'enseignant, même si elle figure déjà dans le manuel ou même si les apprenants sont déjà censés connaître la plupart des éléments langagiers. La langue de communication en classe est toujours le japonais. Quant à la construction du cours, elle repose entièrement sur le manuel. Même si l'enseignant se réserve le droit de ne pas utiliser tout le contenu ou de l'étoffer par des listes d'expressions ou des explications grammaticales supplémentaires dans une certain souci, semble-t-il, de l'exhaustif et du systématique, c'est bien le manuel qui commande le programme, sans référence à la variable « apprentissage » :

(1) I12 *Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu construis ton cours, comment tu décides ce que tu vas faire ?*

A12 ... *D'abord en avril je parle avec l'autre enseignant et on décide le manuel et jusqu'à quelle leçon on va finir en juillet. Peut-être, s'il y a 16 leçons, on termine 8 leçons en juillet, et après on partage la part...*

(2) I16 ...*Et comment tu construis ton cours, comment tu décides de ce que tu vas faire dans ton cours sur un an ou un semestre?*

C16 *Ah, ben, c'est le manuel [...] Donc, je choisis le manuel, et selon la structure du manuel, bon c'est pas très différent d'un manuel à l'autre, mais il y a des différences dans l'ordre, donc je regarde ça et je décide que par exemple je vais aller jusqu'à la moitié pendant le 1er semestre.*

Enfin, précisons que le choix de tous les enquêtés concernant la salle de classe s'est porté sur des salles conçues pour des cours magistraux : tables et bancs fixes face au bureau de l'enseignant, souvent posé sur une estrade. Cette préférence, qui n'est pas liée à l'effectif de la classe, ne nous paraît pas anodine.

2.2. Les activités et les techniques

Les activités concernant la grammaire prennent la forme d'explications, d'exercices d'application écrits ou oraux et de répétition. Les explications sont toujours et uniquement le fait de l'enseignant et concernent avant tout la morphosyntaxe. Pendant la classe, les apprenants ont peu voire pas l'occasion de manipuler et utiliser la grammaire étudiée. En effet, sur les trois enseignants (A, C et E) proposant des exercices d'application, deux d'entre eux donnent tous les éléments de réponse aux apprenants afin qu'ils ne commettent pas d'erreurs ; seul E laisse les apprenants effectuer la tâche eux-mêmes à l'aide du dictionnaire. B ne propose aucune activité grammaticale autre qu'écouter ses explications et répéter les paradigmes. On ne trouve pas non plus d'exercices d'entraînement grammaticaux chez D, mais on relève une activité visant à faire réfléchir les apprenants (il s'agit de trouver dans le dialogue une autre forme négative que «ne pas»).

L'autre préoccupation majeure des enseignants (sauf comparativement pour E) concerne la prononciation. Ce thème apparaît en effet massivement dans les entretiens et la capacité de l'apprenant à lire à haute voix des phrases en français fait partie des objectifs principaux des ensei-

gnants, comme le précise par exemple C :

I42 : [...] *Qu'est-ce que tu voudrais, dans l'idéal, que les étudiants sachent faire à la fin de l'année ?*

C42 A *la fin d'une année, qu'ils puissent regarder une phrase et la lire correctement. Je pense que s'ils peuvent la prononcer, c'est bien.*

Cependant en classe, mis à part D qui apporte des précisions sur les rapports entre graphie et son et donne pour tâche aux apprenants de prononcer un dialogue non encore étudié, l'unique technique utilisée pour travailler la prononciation et la lecture est celle de la répétition. Chez A, B et C, il semble que ce qu'on attend des étudiants est qu'ils puissent prononcer des phrases qui ont été répétées auparavant, ce qui implique que les apprenants doivent au final mémoriser la prononciation de chaque mot.

La répétition constitue de fait la technique la plus utilisée par les enseignants (sauf E) quelle que soit l'activité. Chez B, elle se confond même avec l'unique tâche confiée aux apprenants. Les observations ainsi que les entretiens montrent que le trio explication – répétition – mémorisation/récitation forme la technique habituelle d'enseignement. Ce qui est frappant, c'est de constater chez A et B en particulier la certitude que répétition, mémorisation et récitation suffisent à faire acquérir le français.

(1) A28 ... *D'abord il y a la grammaire à apprendre, et j'explique ça en japonais, et après je répète des phrases en français.* [...]

I30 : *Donc pour eux, tu penses que le plus facile c'est d'écouter les explications japonaises, après de répéter les phrases, et puis...*

A30 *Et puis, parler ces phrases par cœur et c'est tout.*

(2) I68 : *Et de quelle manière est-ce que les étudiants peuvent retenir ces règles de grammaire ? les acquérir ?*

B70 *Mémoriser ? Ils mémorisent. Mémoriser par cœur.*

A comme B semblent convaincus que c'est en mémorisant que les étudiants apprennent ; c'est en tous cas la seule stratégie à laquelle pensent ces enquêtés.

La notion de tâche à accomplir est tout à fait absente des cours de A, B et C où il n'existe aucune activité de compréhension (puisque l'enseignant traduit systématiquement le français en japonais) ni de production (à

moins de considérer la répétition comme une forme de production). On note en revanche chez D une activité de production orale visant à être capable de parler de soi, qui semble reprise régulièrement en début de cours pendant une quinzaine de minutes. La classe de E, elle, fait la part belle à la compréhension orale du fait du manuel utilisé – que E suit point par point – où cette compétence fait l'objet de nombreuses activités. Lorsque les apprenants ne comprennent pas, l'enseignant donne la traduction, ce qui a tendance à limiter la portée de l'activité.

Il existe évidemment des variations importantes d'une classe à l'autre, et, dans une même classe, des activités dont la finalité n'est pas toujours claire ou paraît multiple en raison peut-être d'une certaine superposition des méthodes. En effet, la classe «est le lieu par excellence de l'éclectisme plus ou moins maîtrisé, [et] l'on va souvent observer, dans les pratiques, une juxtaposition des approches méthodologiques» (Spaëth, 2007 : 40), une remarque qui nous semble particulièrement valide pour les classes de D et E où certaines grandes démarches de la méthode traditionnelle se mêlent avec plus ou moins de bonheur à des activités de type communicatif et brouillent quelquefois les buts des actions entreprises. Néanmoins, ce que l'on peut noter de commun dans les cinq classes observées réside dans le peu d'attention accordée au processus d'apprentissage.

3. Apprentissage et contexte éducatif

3.1. Une dynamique de faible intensité

Dans les cinq classes, l'enseignant tient la place centrale : comme le montre la quantité nombreuse d'explications de sa part et très faible de tâches à accomplir par l'apprenant, la démarche est de type transmissif et effectuée de façon unilatérale, rappelant nettement le modèle des cours magistraux – un des enseignants, par exemple, ne s'est jamais déplacé de son estrade pendant la classe. Ce type de situation d'enseignement-apprentissage ne peut qu'engendrer une dynamique de faible intensité. D'une part, les activités proposées n'incitent guère l'apprenant à s'investir et à prendre en charge son apprentissage puisque c'est l'enseignant qui se charge de tout. La tendance observée chez l'enseignant à fournir toutes les réponses empêche l'apprenant de construire son apprentissage. Or, ce

dernier se caractérise justement par une suite de difficultés que l'apprenant devra résoudre. Autrement dit, ici, le processus d'apprentissage n'est pas favorisé par les actions de l'enseignant. D'autre part, les activités offrant peu ou pas à l'apprenant d'occasion de réagir et d'expérimenter, elles ne permettent pratiquement pas d'observer l'apprenant en train d'apprendre. Son apprentissage reste largement invisible – ce qui ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas. Par conséquent, on assiste à une suite d'actions d'enseignement qui ne peuvent pas tenir compte de l'état d'apprentissage : c'est donc essentiellement le pôle enseignant qui fonctionne, le fonctionnement du pôle apprenant étant laissé à la charge de l'apprenant. Tout se passe comme si l'apprenant avait déjà acquis une autonomie d'apprentissage suffisante pour alimenter sa propre dynamique, ce qui est rarement le cas.

3.2. La classe comme lieu d'enseignement

Coubard et Pautzet notent, dans une enquête sur les habitudes d'utilisation du dictionnaire du public japonais, que l'apprentissage semble relever «à cent pour cent de la responsabilité de l'apprenant» (Coubard et Pautzet, 2003 : 433). Effectivement, on peut apercevoir une certaine méconnaissance de ce qui se passe du côté du processus d'apprentissage. Ainsi, un des enquêtés ne peut expliquer comment on peut passer de la répétition-mémorisation à l'appropriation, comme s'il était évident que cela s'effectuait naturellement.

B74 [...] *on apprend la grammaire comme des règles, et c'est un système. Et après, en même temps on mémorise une phrase avec cette règle, et on répète beaucoup. Et de nouveau on mémorise. Et puis quand on a pu mémoriser cette phrase ou ce système, on peut utiliser librement. On peut faire une phrase, des phrases...*

I74 : *Quand est-ce qu'ils ont l'occasion d'utiliser librement ?*

B75 *Ahah. Si c'est possible, il va en France. Ah oui. Mais...*

I75 : *Donc en dehors de la classe ?*

B76 *Oui oui, c'est ça. Ou bien... ils parlent avec les étudiants de l'échange, si c'est possible. S'ils ont une chance.*

L'utilisation du français est toujours perçue comme relevant du domaine d'un ailleurs hypothétique, jamais du domaine de la classe.

Le peu de cas accordé au pôle apprenant caractérise l'ensemble de l'enseignement. Une réflexion sur la formation des enseignants amène Le Lardic à remarquer que «l'acquisition des savoirs est perçue comme se faisant naturellement sans qu'il y ait besoin de faciliter cette acquisition par une démarche réfléchie et des outils adaptés» (2005 : 92). Le regard au Japon ne s'est pas déplacé de l'enseignement vers l'apprentissage. D'ailleurs, «la qualité de l'enseignement s'évalue sur la maîtrise des contenus et de la présentation de ces contenus» (ibid). La classe est donc dans le contexte éducatif japonais un lieu où on enseigne plutôt qu'un lieu où on apprend.

3.3. L'influence du contexte éducatif

Les pratiques enseignantes observées qui participent de l'absence de reconnaissance du processus d'apprentissage dans la classe proviennent d'habitudes d'enseignement-apprentissage où traditionnellement répétition et mémorisation constituent les clés de voûte du savoir et où l'accès à la connaissance est de l'ordre de la révélation³. Le manque de formation pédagogique contribue bien évidemment à la perpétuation de telles représentations :

«En l'absence d'informations sur les tâches à accomplir, en l'absence de références, d'inventaire des savoirs et savoir-faire nécessaires à mobiliser pour accomplir ces tâches et en l'absence d'une quelconque préparation à l'enseignement, les nouveaux enseignants [...] ont tendance à fonder leur enseignement sur leurs représentations [qui] sont issues de leur culture éducative et ont un impact important sur leurs pratiques et sur la justification de ces pratiques» (Le Lardic : 97).

Or, ces représentations, très ancrées, nous semblent poser un sérieux frein à l'évolution des pratiques pédagogiques et à l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement. On ne voit pas comment on pourrait à l'heure actuelle faire l'économie de prendre en compte la dimension «apprentissage» ; cela

³ Cf. Chevalier L. (2008), «Les habitudes d'enseignement-apprentissage des langues au Japon», *Études de langue et littérature françaises de l'Université Seinan Gakuin* n° 51, Fukuoka, Université Seinan Gakuin.

reviendrait en outre à ignorer un pan essentiel de la recherche en didactique des langues et à se condamner à ne pas comprendre les options méthodologiques actuelles issues de ces recherches. Une réaction conservatrice consiste à considérer que, les habitudes d'enseignement-apprentissage faisant partie de l'identité culturelle, on ne saurait y toucher. Il n'est évidemment pas question de les ignorer, mais bien au contraire de les prendre en compte. Toutefois, nous approuvons l'avis de Coste (2005) lorsqu'il dit que :

« nul ne saurait se satisfaire d'un relativisme didactique résultant d'une prise de conscience de l'extrême diversité des contextes de diffusion et d'enseignement de la langue et donnant lieu à une forme de soumission aux normes du contexte, telles qu'on se les représente. [...] [S]'inscrire dans la diversité des contextes implique des recadrages, non un renoncement à tout cadre d'action » (p. 12).

Conclusion

La prise en compte du contexte éducatif et des pratiques réelles d'enseignement dans les classes, confrontée aux options théoriques et méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du FLE actuel, devrait avant tout amener à se poser certaines questions. Une de celles-ci concerne le rôle de l'enseignant, dont la tâche est « plus complexe que la simple transmission d'un contenu défini dans un curriculum officiel » (Cyr : 121) Signe encourageant, cette réflexion semble s'amorcer au Japon puisque le dernier numéro des Études didactiques du FLE au Japon (2007) rend compte d'une série de réunions concernant le(s) rôle(s) de l'enseignant et ses problèmes. Toutefois, une redéfinition du rôle de l'enseignant n'a de sens que par rapport à l'objectif général de l'enseignement-apprentissage. Or cet objectif nous semble rester dans un certain flou au Japon. En Occident, c'est l'affirmation de l'autonomie de l'apprenant comme principe directeur qui a permis la réflexion sur le rapport enseignant-apprenant et l'identification de leur rôle. L'appropriation de la langue et l'autonomie d'apprentissage font clairement partie des objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Japon, mais est-ce aussi valable pour le FLE ? Aborder cette question nous paraît indispensable.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 227p.
- COSTE D. (2005), «Quelle didactique pour quels contextes ?», *Enseignement du français au Japon 33*, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo, pp.1-14.
- COUBART F., PAUZET A. (2003), «L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais», *Études de linguistique appliquée* n° 132, Paris, Didier Érudition, pp. 429-444.
- CUQ J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 303p.
- CYR P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 181 p.
- HOLTZER G., *Stratégie d'apprentissage, une notion en mouvement*, <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/kfu4Holtzer.htm>, le 12 septembre 2006.
- LE LARDIC M. (2005), «Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de fle en université au Japon», *Enseignement du français au Japon 33*, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo, pp. 87-107.
- PÉKA (2007), *Études didactiques du FLE au Japon 16*, Péka association des didacticiens japonais, 106 p.
- PORCHER L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 127 p.
- PORQUIER R., PY B. (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 122 p.
- PUNGIER M-F. (2006), «Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire», *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n. 1, Tokyo, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 78-95.
- SPAËTH V. (2007), «Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE», *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n. 1, Tokyo, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 37-52.