

Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire

Marie-Françoise PUNGIER

Résumé

Basée sur les résultats d'une enquête hebdomadaire effectuée pendant deux années consécutives, cette étude porte sur la question des causes de l'écart existant entre les attentes des enseignants et celles des apprenants de FLE dans leurs représentations de la situation enseignement-apprentissage qui peuvent gêner la mise en œuvre de celle-ci. Le décalage entre les motivations avouées et la réalité du cours, la difficulté à maîtriser le temps dans une perspective prospective et celle à s'autocentrer, font que les débuts dans la langue apparaissent quelquefois ardues et décourageants.

Mots clés

apprenant, motivations, gestion du temps, travail autonome, adaptation

Si les sorties de cours laissent quelquefois l'enseignant de FLE un peu amer quand le temps passé avec les apprenants lui semble révéler une trop grande différence dans son approche de la langue, les causes du *malaise* apparaissent comme devant souvent être recherchées du côté de la conception et de la construction du cours, c'est-à-dire dans la relation induite par le trio « apprenant-enseignant-savoir ». Pourtant, la question d'une mauvaise prise en compte de l'effet des représentations mentales immergées des uns et des autres dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage, ne doit pas pour autant être écartée, car les premières constituent des freins à l'efficacité de la mise en œuvre de la seconde.

La situation évoquée ci-dessus de manière très rapide a motivé, les deux dernières années, la réalisation d'une expérience dans des groupes de débutants en français¹ à l'Université Préfectorale d'Osaka, à travers la passation d'un ques-

¹ Une des langues d'apprentissage possibles à côté de l'allemand, du chinois, du coréen et du russe.

tionnaire² hebdomadaire systématique. Basé sur l'anonymat, et en principe aussi sur le volontariat (mais il est arrivé plus d'une fois qu'un appel – rappel ? – à la bonne volonté soit effectué en début de cours), le questionnaire est rempli par les apprenants pendant le cours et ramassé à la fin. Les données recueillies sont ensuite dépouillées et données à lire sous leur forme brute à l'ensemble du groupe lors de la séance suivante. Dans ce cas de figure d'apprenants « non-spécialistes », les enjeux consistent à essayer de dégager en temps réel leurs façons de concevoir le cours, de le recevoir, de se l'approprier, de s'y impliquer, afin d'opérer, si nécessaire, un réajustement des objectifs et des activités de classe. Parallèlement, l'expérience comprend aussi une forte volonté d'associer les étudiants de manière étroite à leur apprentissage en les obligeant à un retour réfléchi sur celui-ci, et donc à en faire des individus conscients du travail effectué ou à effectuer, et par là, à les initier à l'autonomie, en un mot à développer une qualité d'écoute de soi, des autres et de la langue dans le cours et en dehors de celui-ci³.

L'hypothèse retenue ici dans la lecture et l'analyse du corpus recueilli⁴ est que les dysfonctionnements *perçus* entre les attentes des enseignants et les réalisations des apprenants peuvent s'avérer *réels* et ne tiennent pas seulement à des questions de mise en œuvre d'ordre pédagogique mais proviennent aussi d'un écart entre des représentations et des découpages différents d'un savoir et du mode d'accès préconçu à celui-ci. Comme tout champ disciplinaire, celui du

² Le questionnaire se présente sous la forme d'un tableau à plusieurs entrées concernant le travail en dehors du cours (les devoirs / 宿題) et les autres préparations (予習・復習) qui ont pu être effectuées par les apprenants de leur propre initiative. Cette première partie est suivie d'un espace « commentaires » (コメント), a priori réservé aux remarques concernant les activités d'apprentissage hors cours. Vient ensuite la case réservée à ce qui est *vu* en cours. Le questionnaire se conclut par une nouvelle case de « commentaires », normalement relatifs au travail effectué en classe. La régularité de l'expérience a fini par en faire une sorte d'outil spécifique à la classe. Proposé d'abord en japonais, au fil de l'année, le questionnaire change de langue et se francise dans la mesure où aucun problème de compréhension directe ne se pose. Les commentaires des étudiants amènent quelquefois aussi des remarques ou des réponses spécifiques de la part de l'enseignant au début du cours suivant.

³ Cela vaut aussi pour l'enseignant.

⁴ En début d'année, le premier groupe (2004-2005) de ce cours, plutôt orienté vers le développement des compétences de l'oral, comprenait 56 étudiants, et le second (2005-2006) 39.

FLE repose et se construit sur et à partir de postulats de départ, plus sujets à redéfinition qu'à remise en cause, qui fonctionnent ensuite comme des évidences dans les discours et pratiques qu'il génère. Une de ses représentations peut ainsi, dans une perspective de type statique et grossièrement schématique, prendre la forme d'une figure tétraédrique dont les sommets correspondent à des termes interdépendants, « l'apprenant », « l'enseignant », « l'institution », « le savoir »⁵, autour desquels s'organisent des discours, des matériels, des pratiques. Ainsi, avant que le cours ne commence, l'étudiant est déjà appréhendé en fait par les enseignants, les manuels, les spécialistes, comme un *homo linguarum studens*, identité qu'il ne possède ou ne maîtrise pas forcément encore⁶. En entrant à l'université, il s'est construit bien évidemment des représentations mentales conscientes ou pas de son rôle d'élève, de celui de l'enseignant, des relations élève-enseignant, du travail, etc., et l'apprentissage d'une langue ne lui est pas non plus étranger puisqu'il a déjà goûté à celui de l'anglais⁷. Cependant, le contexte particulier des représentations sur le fait de parler une langue étrangère au Japon autre que l'anglais, la tendance des élèves à cloisonner les enseignements entre eux, font alors qu'un travail d'adaptation à cette nouvelle réalité reste à faire. Dans la plupart des cas, les ajustements se passent sans heurts et rapidement, mais pas toujours. Pour réussir son apprentissage en FLE, il faut accepter un nouvel ordonnancement du monde, du monde scolaire, donc accepter et savoir reconnaître, ou vice versa, ses codes, ses rites, ses mots. A peine entré à l'université, il faut devenir *apprenant* de FLE, *un bon apprenant* de langues, trouver les clés d'accès à la construction, conçue par d'autres, d'un certain personnage.

Or, l'examen des résultats obtenus à partir des enquêtes menées entre avril et octobre 2004 et avril et octobre 2005 concernant les premiers mois d'apprentissage chez ces apprenants en milieu exolingue, révèle que les objectifs recherchés à travers la mise en place de cette expérience s'avèrent difficiles à atteindre dans un premier temps, dans la mesure où les attentes pensées en

⁵ Toutefois, la projection de l'un de ces sommets sur l'un des côtés, associé au facteur « temps », entraîne une dynamique qui crée une distorsion de la structure originelle. Par ailleurs, d'autres découpages mentaux du champ disciplinaire sont possibles comme celui qui s'appuie sur les « théories-pratiques-structures ».

⁶ Et qui varie d'une culture à l'autre dans certains de ses aspects.

⁷ Rarement à une autre langue.

termes disciplinaires FLE – objectifs, activités de classe, appropriation, autonomie, etc. – qui présupposent l'existence du récepteur « apprenant », ne sont d'abord ni « audibles » ni recevables par ceux-là mêmes à qui elles sont destinées.

Trois points d'adaptation nécessaire rencontrés dans les enquêtes ont été retenus dans cette étude et permettent de mieux cerner ces zones d'écart, dans l'apprentissage du FLE. Ils concernent en fait les présupposés liés à la conscientisation de l'apprenant dans son apprentissage et à l'activité qu'il est censé déployer pour atteindre des buts qu'il s'est fixés. Le premier d'entre eux concerne les représentations générales sur la langue, et sur les motivations du choix de celle-ci (*rêves de langue et premières pratiques du français*). Le deuxième aborde la question de la gestion du temps (*la gestion du temps ou la tentation du lièvre...*) et le troisième celle de l'autocentration dans l'apprentissage (*l'autonomie ?... demain !*).

L'abondance des données recueillies oblige à en sélectionner certaines pour cette étude. Les tendances dégagées portent sur le dépouillement intégral des enquêtes des cours 1, 2, 5, 8 et 11 du premier semestre, un choix en partie aléatoire qui permet toutefois d'inscrire les réponses des apprenants dans la durée et donc d'y apercevoir, s'ils existent, des changements. A ces questionnaires hebdomadaires, s'en ajoutent d'autres, occasionnels, en tout début d'année et au commencement du second semestre, portant sur les raisons du choix de la langue, sur les motivations et objectifs que chacun se donne... ou pas !

Rêves de langue et premières pratiques du français

Pour des raisons d'organisation institutionnelle, il est demandé aux étudiants entrant à l'Université Préfectorale d'Osaka de choisir avant le début de l'année la langue qu'ils aimeraient y étudier. L'expérience prouve que, contrairement à d'autres langues, la probabilité pour un étudiant d'obtenir son inscription, en tant que « premier choix » en cours de français se révèle forte. Cette situation pensée comme propice à accueillir des étudiants motivés par l'apprentissage de la langue amène « tout naturellement » à les questionner sur le pourquoi de leur présence en cours. Les lignes qui suivent, proposées de manière brute, représentent un échantillon classique de motivations avouées :

この授業を選択した理由 (« raison(s) pour laquelle / lesquelles vous avez choisi ce cours ») :

- 1) フランス語に興味があったから : « parce que le français m'intéressait » ;
- 2) 世界で一番美しい言語を学びたかった : « parce que je voulais apprendre la plus belle langue du monde » ;
- 3) 英語の次にフランス語が広い地域で使われている言語だと思ったから : « parce que j'ai pensé, qu'après l'anglais, le français était une langue utilisée dans de vastes zones du monde » ;
- 4) いつかフランスに行きたいと思ったから : « parce que je pense qu'un jour je veux aller en France » ;
- 5) フランス語をしゃべりたいから : « parce que je veux parler français » ;
- 6) 中学のころからパティシエ (菓子職人) 志望でした。洋菓子を作るのが大好きなので、本場フランスの菓子を実際にフランスに行って見てみたいと思っています : « depuis le collège, je rêve de devenir pâtissier/pâtissière. Comme j'aime beaucoup faire des gâteaux (occidentaux), je pense que cela serait bien d'aller voir sur place en France les vrais de vrai » ;
- 7) 親がフランス語はわかりやすいと言ったから : « mes parents m'ont dit que c'était facile à comprendre » ;
- 8) 料理がおいしそう : « la cuisine a l'air bonne » ;
- 9) フランスはおしゃれな国だから : « parce que la France est un pays chic » ;
- 10) フランス語がどのような言語かわからなかったから : « parce que je ne savais pas à quoi ressemblait le français » ;
- 11) 科学関係に密接した言葉であること : « parce que c'est une langue qui entretient des rapports étroits avec les sciences » ;
- 12) 旅行とか仕事をするならヨーロッパが良いな、と思ったから : « j'ai pensé que ça serait pas mal de voyager ou de travailler en Europe » ;
- 13) 学校から留学できるから : « parce qu'il est possible, avec la fac, de participer à un séjour à l'étranger ».

Ce florilège à la Prévert mérite toutefois un examen plus attentif. Au-delà de cette liste en apparence informelle, les réponses émises par les étudiants se regroupent en réalité suivant la nature de leurs motivations en quatre pôles différents. A l'intérieur de ceux-ci, ces dernières sont exprimées suivant des degrés d'intensité plus ou moins forts. Il convient de préciser qu'un étudiant peut bien sûr multiplier les motifs de choix du cours.

Un de ces pôles cristallise les motivations de type esthétique : la langue, la culture, la France sont posées comme étant belles par essence (propositions 2, 8, 9). La forte proportion de ce genre de raisons, un quart du total des réponses exprimées, interpelle l'enseignant et laisse supposer une spécificité culturelle japonaise. Il faut ainsi noter que, si la question porte sur *les raisons* du choix (理由), les réponses obtenues dans ce cas privilégient *des impressions*.

A côté de cette première série de motivations, une seconde de type académique se dégage : les apprenants expriment un intérêt pour la langue (propositions 1, 7 et 10) et pour quelque chose d'autre auquel elle donnerait accès, en général « la Culture » française⁸, mais pas toujours, comme en témoigne l'exemple ci-dessus (proposition 11).

Ces deux pôles entretiennent des liens de parenté très forts. Une motivation centrée sur la France comme pays des arts ou des musées par excellence renvoie par ricochet à l'idée de « beau », par exemple. Mais la proximité des deux pôles vient aussi du fait que c'est, la plupart du temps, c'est-à-dire dans les cas de degré d'intensité forte⁹, *autour* de l'objet langue que se concentre la motivation. Il convient de remarquer aussi qu'exprimer une « motivation » de type esthétique ou académique n'entraîne pas de dynamisme particulier, n'engage pas l'étudiant, au contraire même : ces deux pôles partagent une dimension « passive ». Tout se passe *autour* de la langue, mais pas *avec* elle. Dans le groupe 2005-2006, elles apparaissent dans les trois quarts des questionnaires des étudiants, alors que, pour la plupart d'entre eux, il s'agit d'un cours optionnel, donc d'un choix, ce que l'enseignant a souvent tendance à interpréter comme une volonté d'engagement fort en classe.

Les autres types de réponse s'organisent aussi en deux séries spécifiques qui consistent d'une part en des motivations utilitaristes – le français est parlé ailleurs qu'en France – (voir aussi proposition 3), et d'autre part en des motivations prospectives – j'aimerais bien voyager en France un jour ; ça pourrait me

⁸ Ainsi se rencontrent aussi des motifs du type « 芸術の国の言葉だから » : « parce que c'est la langue du pays des arts ».

⁹ Choisir le cours de français parce que la cuisine française a l'air bonne constitue en fait une forme faible ou dégradée de la forme pleine ou forte esthétisante par passage du beau au bon. A noter que cet adjectif en japonais peut s'écrire à l'aide des caractères signifiant « goût » et « beau ».

servir (propositions 4, 12). Dans quelques rares cas de formes pleines ou fortes, ces dernières se veulent impliquantes pour l'apprenant (propositions 6 et 13). Ces deux pôles entretiennent des relations de proximité fortes et donnent une image inverse de celle dégagée autour des deux précédents : la langue y est, cette fois-ci, appréhendée comme moyen ou comme prétexte à l'action ; elle va permettre de faire quelque chose. Elle semble être définie comme un moteur possible d'une expérience personnelle. Ces deux pôles cristallisent donc des raisons à dimension dynamique et il paraît légitime alors de considérer ces dernières comme des motivations.

Toutefois, les rapports de proximité ne se limitent pas à ceux proposés ici. D'autres combinaisons apparaissent possibles. Ainsi, les motivations esthétiques se rapprochent, dans un certain sens, de certaines motivations projectives de degré d'intensité moyen, dans la mesure où tout pousse à croire qu'il est possible de passer de l'idée de beau à celle d'agréable, et par élargissement au domaine du voyage, voyage qui se situe hors du champ du quotidien, de l'ordinaire, quasiment hors du réel.

Par ailleurs, quelle que soit la valeur intrinsèque qu'il est possible d'attribuer à ces différents types de motivations, il convient de préciser que leur degré d'intensité reste dans l'ensemble relativement moyen. Joint à l'aspect éloigné de la réalité du cours de langue, ceci forme un handicap dans la salle de classe quand il s'agit de se mettre à travailler réellement le français. Le décalage apparaît énorme entre les aspirations légitimes des étudiants et les orientations de la matière FLE avant que le cours ait commencé. Il suffit pour cela d'observer les préfaces des manuels. Personne n'y parle de beau, de voyage mais de travail, de découpage de la leçon, de progression, etc. La nature de l'invitation au voyage est totalement différente¹⁰.

Du coup dès le premier cours, un choc se produit, et le français idéalisé devient un objet qui présente des zones de résistance. Voilà quelques remarques

¹⁰ En 2004-2005, le cours a été construit autour du manuel *Le français 21* et en 2005-2006 autour de sa version remaniée, *Le français 2001*, publiés aux Editions Hakusuisha, respectivement en 2003 et 2004. Leurs préfaces, identiques, débutent ainsi : « フランス語でコミュニケーションする能力を身につける、それも「聞く・話す・読む・書く」のすべての面にわたる力を養う。これが『フランス語21』(2001)の目標です。 : «acquérir les compétences pour communiquer en français, développer cette capacité à travers tous ses aspects, “écouter ; parler ; lire ; écrire”, voilà les objectifs du *Français 21* (2001) ».

recueillies à la fin de la première séance¹¹ :

- 1) いきなり知らない単語で何を言われても反応できません : « quand tout d'un coup on me dit quelque chose avec des mots inconnus, je ne peux pas réagir »¹²;
- 2) Rが発音できない//Rの発音がとても難しいです : « la prononciation du R est vraiment difficile ; je ne peux pas prononcer le R »¹³;
- 3) フランス語のつづりや読み方はけっこう難しいが少しずつやっていきたい : « l'écriture et la lecture du français sont assez difficiles, je veux avancer lentement »¹⁴;
- 4) 疲れました : « je suis fatigué »¹⁵;
- 5) 言葉の説明が少ない : « il n'y a pas assez d'explication des mots »¹⁶;
- 6) 単語は変化が多いので覚えられない。テストまでがんばって覚えよう : « comme il y a beaucoup de changements dans la forme des mots, je n'arrive pas à les retenir. Je vais essayer de faire pour le mieux jusqu'à l'examen » ;
- 7) 少しずつ慣れていこうと思います : « je pense m'habituer à tout ça lentement (à petites doses) ».

Au fur et à mesure que les cours passent, ces zones de résistance aux motivations, à l'enthousiasme, aux efforts, au travail vont se préciser et quelquefois quasiment se fossiliser. Il y a ainsi un nombre très important de remarques sur les difficultés réelles ou ressenties liées à la prononciation. Mais avant cela, il y a une difficulté d'étrangeté de la langue, de non-familiarité : les étudiants n'voient aucun point de repère malgré leurs connaissances en anglais. Les mots leur échappent, les verbes donnent l'impression de se métamorphoser à chaque utilisation.

La langue qui était désirée, se montre rebelle à leur bonne volonté, elle ne se laisse pas saisir, ni lorsqu'il s'agit de la faire entrer en soi, ni quand il faut la faire sortir de soi : « 言葉が出てこない » : « les mots ne me viennent pas » (littéralement « *les mots ne sortent pas* »). Le désenchantement triomphe.

¹¹ N'ont été retenues ici que certaines remarques à la tonalité désenchantée.

¹² L'étudiant a été interrogé sur son nom, son lieu d'habitation.

¹³ Cette difficulté phonétique du français n'est pas abordée dans la première séance.

¹⁴ Les mots écrits en français par l'enseignant au tableau en minuscules ont posé un problème de déchiffrement.

¹⁵ L'étudiant pensait ne devoir accomplir que quelques formalités « administratives » lors de la première séance et en finir vite : il a déjà dû participer à un « vrai » cours.

¹⁶ Il n'y pas eu de traduction mot à mot en japonais des phrases de présentation données en français.

La gestion du temps ou la tentation du lièvre

Mais tout dans le FLE ne se définit pas par de l'immatériel. Ainsi, le temps en constitue un élément consubstantiel. Les niveaux de maîtrise de la langue qui se concrétisent ensuite sous forme de savoirs, de savoir-faire, se calculent en nombre d'heures, se déclinent en long, moyen et court terme¹⁷. Mais quelles que soient les perspectives de départ, le FLE vu du côté de l'enseignant implique toujours un après, un lendemain. Le premier cours se conçoit avec les suivants, des progressions sont mises en place sur le semestre, sur l'année, etc. L'enseignant de FLE regarde forcément en avant : il sème, il investit. De ce fait, la gestion du temps et sa maîtrise occupent une place privilégiée dans la construction de sa définition du bon apprenant.

Or, l'examen des motivations avouées des étudiants en début d'année montre qu'à peine la moitié d'entre eux relie apprentissage de la langue et temps. Il s'agit alors seulement des étudiants pensant leur apprentissage de la langue sous un angle utilitaire ou prospectif. Cependant, même dans ces cas, aucune étape, aucun échéancier ne sont envisagés : le jour où j'irai en France, cela pourra m'être utile (cf. aussi proposition 12).

Cette attitude, qui conditionne la manière d'entrer dans la langue, d'appréhender le FLE, ne doit pourtant pas surprendre outre mesure, vu l'âge de la majorité des étudiants (18 ans), mais il semble plus important de noter cette impossibilité pour eux – sauf exceptions ? – de se représenter l'apprentissage de la langue comme une matière à découper en niveaux à atteindre, donc en périodes de temps alors que l'enseignant s'appuie sur cet élément pour construire son cours. Il paraît difficile alors pour « les apprenants » de lire le travail effectué sur, dans, avec la langue comme un investissement, et de le traduire en termes de profits ultérieurs, d'anticiper le découpage de la progression et l'apprentissage en étapes. Pour ce dernier, l'affaire ne peut se résumer à un objectif par défaut, c'est-à-dire la simple obtention d'une unité de valeur, sans que celle-

¹⁷ Pour le long, voire le très long terme, le Japon offre aux apprenants les horizons des certifications de niveaux supérieurs du Diplôme d'Aptitude Pratique au Français (DAPF), ou de ceux du nouveau DELF/DALF (niveaux B1, B2, C1, C2), la réussite au concours des bourses du gouvernement français, etc. Pour le moyen terme, l'unité de valeur, la participation à un stage de Fle à l'étranger, la participation à un concours d'éloquence, etc., constituent des objectifs possibles. Quant au court terme, il renvoie aux quatre-vingt dix minutes réglementaires du cours.

ci soit pensée en termes de savoir-faire, savoir être, savoirs.

Les perspectives à long et moyen termes brillent donc essentiellement par leur absence. La question du court terme se pose de façon légèrement différente, dans la mesure où l'utilisation du temps dans la salle de classe dépend a priori de l'enseignant. En général, les étudiants en cours conforment leurs agir sur les attentes de celui-ci, se modélant un profil de « bons » apprenants de FLE. C'est lorsqu'ils sortent de la salle de classe que la possibilité de le rester et de gérer leur travail de manière rationnelle par eux-mêmes s'ouvre à eux.

Brossé à grands traits, par l'enseignant, l'intervalle entre deux cours devrait permettre deux ou trois périodes de travail, de durée relativement courte, de l'ordre de la demi-heure, l'une après la séance de cours, pour fixer ce qui y a été vu, une autre la veille du cours suivant, pour rafraîchir les acquis, la troisième étant laissée à la libre appréciation des apprenants. Ce rythme devrait se caractériser par deux aspects : la concentration et la régularité.

Cependant, l'examen des données donne des tendances tout à fait différentes : le jour préféré pour faire les devoirs est la veille du cours. Sur les huit cours de référence de cette étude, le résultat obtenu correspond à une moyenne d'environ un étudiant sur deux faisant les devoirs à ce moment-là. Or, il ne s'agit pas là d'une lecture pessimiste des données, – la moitié de la classe exécute la tâche des devoirs *la veille* –, mais bien de son contraire, d'une interprétation optimiste des résultats ! Outre le fait que ce chiffre correspond à une moyenne et donc que les résultats obtenus varient suivant les semaines – le chiffre monte quelquefois aux deux-tiers, les autres moments privilégiés apparaissent peu nombreux, et c'est le jour même qui est affecté, avant le cours, dans le train, lieu qui fait douter de la qualité de concentration. Ainsi, le travail de dernière minute devient la règle dans plus de deux cas sur trois. Par ailleurs, les situations où les étudiants divisent le travail à faire se comptent sur les doigts de la main ! Ainsi, sur les cent quarante-cinq retours d'enquête où le jour des devoirs est indiqué, dans cinq d'entre eux seulement les devoirs ont été répartis sur deux, trois fois, voire exceptionnellement sur la semaine entière.

En ce qui concerne le temps passé à faire les devoirs, sur les huit cours retenus, la moyenne s'établit à un peu moins d'une demi-heure, ce qui paraît raisonnable comme temps minimum d'exposition à la langue en dehors du cours, mais des différences très importantes subsistent entre les étudiants : en

moyenne, le temps le plus long correspond à une heure et quart de travail, mais, le temps le plus court ne dépasse pas les sept minutes, c'est-à-dire qu'il existe un écart d'investissement en temps qui va du simple au décuple. Il faut signaler aussi que les devoirs très longs relevés correspondent souvent à du travail réparti sur plusieurs fois.

En ce qui concerne les autres préparations, dans près de deux cas sur trois, les étudiants disent avoir travaillé le français dans la semaine, en plus des « devoirs ». Mais même pour exécuter cet « extra » personnalisé, ils privilégient encore la veille du cours ou le jour même du cours. Le temps consacré à ces exercices personnels prend en moyenne vingt-trois minutes, soit légèrement moins que le temps passé au travail officiel. De même, les temps extrêmes, en moyenne, varient entre un maximum de trente-huit minutes de travail, soit la moitié du temps « devoirs » et un minimum de douze minutes, un peu plus que dans la situation « obligatoire »¹⁸

L'examen de ces nouvelles données confirme l'analyse de la situation précédente : les étudiants travaillent, mais cela ne leur profite peut-être pas au mieux, sauf pour ceux qui prennent l'habitude de ne pas se limiter aux devoirs officiels et qui, quelquefois, s'offrent un contact supplémentaire avec la langue cible dans la semaine. Toutefois, les tendances dégagées apparaissent bien loin de l'image de l'apprenant modèle de FLE, conscient du parcours à mener pour aller vers son objectif. La gestion à la petite semaine du travail de la discipline révèle que la spécificité de l'apprentissage de la langue étrangère échappe totalement aux étudiants.

L'autonomie ? ... demain !

Parallèlement à la question de la conception du temps et de sa gestion, se pose celle de la nature du travail effectué en et hors cours et de l'image qui en est donnée, c'est-à-dire que trois aspects se dégagent.

Dans l'univers du FLE – mais pas seulement dans celui-ci d'ailleurs ! –, la période de cours est posée comme étant d'emblée un moment d'apprentissage pour les apprenants, ou comme devant l'être, et ceci à travers la mise en œuvre de pratiques de classe de natures variées. Pour essayer de saisir d'un point de

¹⁸ Parce que quand on aime on ne compte pas ?

vue étudiant, la définition d'un « bon cours », il leur a donc été demandé de répondre à la question sur le sujet.

La moitié du groupe interrogé en avril 2005 caractérise le bon cours comme étant « agréable » (楽しい授業) ou « facile à comprendre » (分かりやすい授業). La forme passe-partout de la première expression japonaise¹⁹ mérite qu'elle soit conservée telle quelle et préférée à son équivalent en français : elle veut en effet tout et ne rien dire en même temps. Il est certes très important que le cours se déroule dans une bonne ambiance, mais d'une part rien n'indique qui doit veiller à construire cette atmosphère « positive », et d'autre part elle reste totalement muette sur les activités des uns et des autres en classe. A côté de cette expression, se rencontre celle de « 分かりやすい授業 » (mot à mot « cours facile à comprendre ») où si la responsabilité de l'enseignant ne fait aucun doute, il convient une nouvelle fois de se demander quel rôle revient aux étudiants. Cette observation se retrouve ailleurs. Liant la définition du « bon cours » avec leur expérience vécue, ces derniers disent que celui-ci correspond à un cours où ils peuvent « entendre du français ». Entendre, écouter, mais pas parler ! Le rôle de l'étudiant se confond donc avec une attitude passive²⁰. L'un d'entre eux déclare même qu'il ne veut pas que du français... : « フランス語ばかりだと、今は全然ききとれないので、日本語もまぜてほしいです » (« quand c'est tout en français, maintenant je n'arrive à rien saisir du tout donc j'aimerais bien qu'il y ait du japonais avec aussi »²¹). Quelques rares étudiants, un dixième environ, envisagent le cours comme un lieu où il est possible de parler français et comme celui où se produit une interaction apprenant-enseignant. Les opinions émises vont de la simple demande de réalisation de compétences communicatives, (« 自然とフランス語が話せるようになるような授業 » : « un cours où on arrive à parler français naturellement »), ce qui sous-entend une présence active, (« 授業は活躍で、学生がしゃべる機会が多い » : « un cours où les étudiants ont beaucoup d'occasions de parler et

¹⁹ Beaucoup d'expériences du quotidien envisagées sous un angle positif sont codées avec ce terme « agréable » sans qu'il soit toujours possible d'expliquer ce qui se cache concrètement derrière.

²⁰ Une autre enquête menée, dans une perspective différente, auprès d'étudiants de coréen de l'Université Préfectorale d'Osaka, donne sur ce point des résultats similaires. Cf. M. Cha (2006).

²¹ Dans ce cas précis, il est vraisemblable qu'un autre problème se pose : celui du degré de confiance en eux des apprenants, et il est très faible.

où on est actif»), à la mise en valeur de la relation professeur-étudiant («先生と生徒のコミュニケーションが盛んな授業»: «un cours où la communication professeur et élèves est bien développée») et à son existence comme fondement pédagogique au cours et comme principe de son déroulement («双方向的な (interactive [double flèche]) 授業, 「会話はキャッチボールだ」って誰かが言っていました。その通りに、先生と学生がフレンドリー»: «un cours qui va dans les deux sens, quelqu'un a dit que la conversation c'était comme un jeu de lancer de balle. De cette façon, les relations entre le professeur et les étudiants sont amicales»)²².

Ces conceptions du «bon» cours qui évoquent la participation, les échanges réciproques marquent certainement une approche plus conforme à ce que les enseignants souhaitent, à ce que les spécialistes de didactique du FLE envisagent comme point de départ de l'organisation de pratiques de classe. Toutefois, il faut rappeler que la question d'origine posée était impliquante: «私にとって、良い授業とは?», «pour moi, un bon cours, c'est...?». Or, l'examen des données recueillies montre qu'un seul étudiant s'envisage dans le cours et se met en jeu dans la définition qu'il donne du bon cours: «たのしく会話できて、たのしくフランス語をおぼえたい» («je veux apprendre le français agréablement et pouvoir parler de manière agréable»).

Une comparaison avec les données de l'année précédente (2004) révèle à peu près le même schéma, sauf qu'ils étaient un peu plus nombreux à demander à l'enseignant de faire naître chez eux, et ensuite de l'entretenir, un intérêt pour la matière: «楽しく学べ、次もまたこようと思えるようになる授業» («un cours où on apprend de manière agréable et où on a envie de revenir la fois suivante»); «たくさんの方が授業に参加していて、与えられたものを飲みこもうとしている。そして学ぶ意志のある授業» («un cours où beaucoup participent, où on comprend ce qu'on y reçoit (apprend), et aussi un cours qui donne envie d'apprendre»).

Il faut noter aussi que l'orientation du travail fait en cours ainsi que les devoirs qui en découlent, dépendent de l'enseignant. De ce point de vue-là, l'autonomie de l'étudiant est pour le moins faible. Cependant s'il est certain que l'en-

²² Il faut noter chez cet apprenant la très forte demande de réciprocité: elle apparaît trois fois dans la première partie de réponse («双方向的な» («réciproque»), la traduction en anglais, la double flèche) et encore une quatrième fois dans la suite du discours («会話はキャッチボールだ»: «la conversation est un jeu de lancer de balle»).

seignant donne des orientations au cours, ce n'est pas lui qui apprend, qui travaille. Il est donc assez curieux, dans cette perspective qui voudrait voir des apprenants de FLE autonomes, de lire au moment du premier cours de très nombreux « よろしくお願ひします », soit l'équivalent de « je m'en remets à vous », « je compte sur votre bienveillance à mon égard, sur votre expérience, sur votre savoir, etc. »²³.

La première observation des données montre donc que les représentations de cours où les étudiants prennent une part active se révèlent rares. De ce fait, il découle que celles qui concernent son contenu apparaissent aussi très floues. Pour essayer de rendre plus concret l'apprentissage de la langue, pour développer chez les étudiants une conscience d'apprenants actifs, il leur a été demandé de répondre à la question de ce qu'ils avaient appris/acquis en cours. Les réponses surprennent au premier abord, car ou la case reste blanche, ou le nombre d'étudiants capables de récapituler seuls l'ensemble du travail de classe apparaît ridiculement bas. Il semblerait plutôt qu'il faille mettre bout à bout les réponses des uns et des autres dans le groupe pour obtenir quelque chose qui s'approche de ce que l'enseignant a programmé. Ce phénomène peut se lire de plusieurs façons :

- 1) il ne s'est réellement rien passé dans le cours ou bien il n'y a pas eu de progression significative par rapport à la fois précédente (c'est-à-dire que la conception du cours doit être revue car il faudrait construire chaque cours autour d'un nouvel élément à travailler)
- 2) comme aucun temps spécial n'est réservé pour remplir l'enquête, les étudiants n'ont pas eu la possibilité de le faire (pour les devoirs, cela est fait très rapidement au moment où le cours est lancé, pendant la correction des devoirs).
- 3) les étudiants ne savent pas voir ce qui a été fait, analyser et synthétiser : ils ont tendance à reprendre les expressions, les actes de parole étudiés tels quels, en liste et en vrac. Ils ignorent la globalisation et la synthèse.

La poursuite de l'expérience sur le deuxième semestre en 2005-2006, où un

²³ Cette expression s'oppose, dans une certaine mesure, dans les intentions à une prise de responsabilité par celui qui la dit. Elle est utilisée plusieurs fois par jour dans diverses situations de communication. Elle est prononcée par « le demandeur » à la fin de sa requête et suggère un transfert et une décharge de responsabilité vers celui à qui est adressée la demande, une personne de confiance, qui est alors censée faire de son mieux pour permettre la réalisation de ce contrat tacite.

temps spécial de passation d'enquête a été réservé, montre toutefois que si les cases blanches diminuent (il se passe donc bien quelque chose dans le cours !), la capacité à synthétiser le travail effectué reste extrêmement faible²⁴. Il est possible que le problème vienne de ce que les objectifs ne soient pas présentés de manière accessible. La présentation, plus claire et plus directe, d'une liste de savoir-faire, à la manière des *Portfolios* européens pourrait s'avérer bénéfique et aider les étudiants à travailler de façon plus efficace et en cours, et en dehors du cours.

En ce qui concerne cette dernière catégorie de travail extra-scolaire, les données de l'enquête montrent que les étudiants ont quelquefois des idées²⁵. Mais la prise de risque reste toutefois assez limitée. Les occasions de sortir du manuel et du cours existent, puisque le français se rencontre ailleurs. Mais les étudiants qui regardent les cours de la NHK, écoutent la radio, des chansons en français, se comptent sur les doigts de la main. La plupart des activités « extra devoirs » portent sur l'écoute du CD qui accompagne le manuel, ce qui constitue une bonne initiative en soi, et permet de compenser un déficit supposé ou réel en matière de compréhension orale. Cependant, les exercices de prononciation, alors que celle-ci est considérée comme étant tout aussi ardue, ne motivent que très rarement. Le plus souvent, il s'agit de combler un manque ressenti comme un besoin sur des éléments ponctuels : le vocabulaire, par exemple les chiffres ou l'heure, les conjugaisons de verbes, toutes choses qui apparaissent devoir prendre du temps avant d'être maîtrisées. Il ne semble pas cependant que les items sélectionnés par les étudiants soient contextualisés.

Le tableau intitulé « Formes de travail en autonomie privilégiées par les apprenants » (cf. doc.1) regroupe tous les items déclarés (77) concernant les différentes formes de travail effectué par les apprenants en dehors des devoirs, donc relevant du domaine de l'autonomie. Comme cela apparaît clairement, l'ac-

²⁴ Par ailleurs, pour travailler sur la dimension de conscientisation de l'apprenant, il a été demandé aux étudiants de remplir un « journal d'apprentissage ». Une première observation, menée mi-novembre 2005, de la manière dont celui-ci a été rempli confirme ce manque de recul par rapport au contenu du cours. Là encore, il s'agit de lister les choses vues en cours.

²⁵ Les essais d'apprentissage personnel pouvant intéresser un grand nombre d'apprenants sont colorés d'une couleur vive sur le document des données brutes de l'enquête qui circule dans la classe à chaque cours.

tivité « extra devoirs » n'est envisagée et présentée comme une situation de communication que dans un seul cas.

Les enquêtes fournissent un matériel d'observation très riche des apprenants, dont seuls les éléments révélant un écart flagrant entre des attentes d'enseignants par rapport aux premiers et celles manifestées par les mêmes, ont été retenus ici. Une analyse plus fine permettrait sans doute de déceler plusieurs profils d'étudiants-apprenants suivant qu'ils ont ou non assimilé des attitudes à avoir en classe et hors de classe liées à l'apprentissage d'une langue étrangère et préconçues par la base « enseignant-institution ».

Le problème soulevé par la lecture et l'analyse de ces enquêtes est de savoir s'il est possible de faciliter cette démarche de conscientisation de l'étudiant en tant qu'apprenant de langue. La voie pour ne pas désespérer les fragiles enthousiasmes de départ peut paraître étroite dans un premier temps, mais la conjugaison de plusieurs facteurs devrait amener un résultat positif.

La mise en avant de l'aspect communicatif de la langue représente une première perspective dans laquelle viennent s'inscrire d'autres éléments, car il ne s'agit pas seulement de dire, mais aussi et surtout de montrer, de démontrer qu'au-delà des difficultés ressenties à plus ou moins juste titre, un investissement raisonné amène à quelque chose de très concret, la maîtrise de certains savoir-faire, savoir-être, à des bénéfiques aussi bien cognitifs que culturels.

Deux pistes mettant en avant la réalité de la langue dans son quotidien, méritent d'être exploitées : d'une part, l'établissement d'une liste précise de savoirs, savoir-faire à la manière des *Portfolios* européens des langues, qui matérialiserait la progression de manière facile à comprendre sous forme d'un ensemble de savoirs, savoir-faire à acquérir et à vérifier par soi-même, permettant aussi une meilleure gestion du temps, associé à la rédaction d'un journal d'apprentissage, et d'autre part la rencontre avec un jeune francophone²⁶, très tôt dans l'apprentissage, ce qui montre que le français n'est pas une langue morte, ni simplement une langue de professeurs, donc de cours. D'une part, il paraît nécessaire d'inciter l'étudiant à se faire *apprenant* et d'insister sur sa centration, et d'autre part de sortir la langue du ghetto de la classe. Car, quand la période

²⁶ De préférence directe, mais les moyens informatiques peuvent aussi rendre de grands services.

d'adaptation, d'ajustement à la réalité de la langue est dépassée, un autre paysage s'ouvre, et la maîtrise d'une difficulté ou d'un savoir-faire procure alors une satisfaction, méritée et personnelle, qui renouvelle la motivation, sans doute de manière plus saine qu'au départ. A ce moment-là et dans ce sens, les étudiants ont alors déjà, sans le savoir, endossé le rôle d'apprenant, pour leur plus grand profit.

Bibliographie

- CASTELOTI, V. dirigé par (2001), *D'une langue à d'autre : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- CHA, M. (車 実愛) (2006), 「外国語教育における教師の役割について」 (A propos du rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères), 『言語と文化』 (*Langues et Cultures*) , 大阪府立大学総合研究教育機構, pp. 109-126.
- COURTILLON, J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Coll. F, Paris : Hachette.
- GLASMAN, D. (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 15, décembre 2004.
- PAUZET, A., coordonné par (2002), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Etrangère - F.L.E.*, Paris : Les Éditions de l'UCO, L'Harmattan.
- TROCME-FABRE, H. (2002), *J'apprends donc je suis*, Paris : Éditions d'Organisation.
- VASSEUR, M.-T., (2005), « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », in MOORE, D. (coordonné par), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 133-148.

Doc 1 : Formes de travail en autonomie privilégiées par les apprenants

travail compréhension orale	travail expression orale	travail compréhension écrite	travail expression écrite	travail de mémorisation
28 items	5 items	11 items	sans objet	33 items
écoute du CD : 24 items	prononciation del'alphabet : 1 item	lecture du manuel 10 items		alphabet : 1 item
écoute de la radio : 2 items	prononciation des chiffres : 1 item	lecture du cahier 1 item		chiffres : 4 items (« 数字を見たら、フランス語でその数字を頭に思い描いている » : « quand je vois un chiffre, je l'imagine en français dans ma tête »)
écoute du cours télévisé : 2 items	conversation : 1 item			vocabulaire : 6 items (dont vocabulaire famille : 2 items)
	prononciation sans précision 2 items			expressions de situations dans le temps : l'heure 5 items
				verbes : 3 items
				construction syntaxique : 4 items
				préparation d'un test : 4 items
				autres sans précision : 6 items
				se présenter : 1 item

(Université Préfectorale d'Osaka)