Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon

Laurence Chevalier
Université Seinan Gakuin

Résumé : Cette recherche a pour origine une question a priori classique : pourquoi la méthode traditionnelle basée sur l'enseignement de la grammaire continue-t-elle à dominer l'enseignement du FLE dans les universités japonaises alors qu'elle est publiquement critiquée et qu'il existe une forte pression externe pour une approche plus fonctionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues ? La réponse généralement avancée – le manque de formation pédagogique des enseignants – ne nous paraît pas une explication suffisante, même s'il s'agit d'un facteur déterminant. Au-delà des habitudes d'apprentissage des langues, dont l'influence est aussi capitale, n'existerait-il pas d'autres facteurs socioculturels jouant un rôle important dans cette résistance au changement ? Des entretiens auprès d'enseignants japonais de FLE, couplés à des observations de classe, ont confirmé dans un premier temps l'importance de la formation et des habitudes d'apprentissage, mais ont aussi mis au jour d'autres facteurs liés aux représentations de l'enseignement des langues en général et de la grammaire en particulier.

Mots-clés : enseignement traditionnel, grammaire, représentations, habitudes d'apprentissage, identité.

1 Introduction

Des recherches menées en anglais langue étrangère s'interrogeant sur la pérennité de la méthode traditionnelle en milieu scolaire japonais ont pointé du doigt le rôle joué par une certaine idéologie de l'enseignement des langues étrangères et suggèrent qu'elle remplit un rôle plus profond dans la société japonaise que le simple apprentissage de l'anglais (Gorsuch, 1998 ; Law, 1995). De la même façon, dans le cas du FLE à l'université, nous nous sommes demandée ce qui contribuait au maintien d'une méthode traditionnelle basée sur l'enseignement de la grammaire alors que les critiques à son endroit sont nombreuses et formulées depuis longtemps[1], et qu'il existe une forte pression externe pour une approche plus fonctionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, dans la méthode traditionnelle

[1] Voir, par exemple, Koishi (1990), Disson (1996) et Suzuki (2001).

d'enseignement, l'enseignement-apprentissage de la langue se confond la plupart du temps avec l'enseignement-apprentissage de sa grammaire. Or, dans la perspective où l'objectif d'enseignement-apprentissage d'une LE est l'appropriation de cette dernière et donc l'intériorisation de sa grammaire, on sait que les descriptions pédagogiques de la grammaire en classe ne sont pas suffisantes pour atteindre cet objectif (Besse et Porquier, 1991, p. 176). D'ailleurs, de nombreux enseignants reconnaissent ouvertement l'inefficacité de cette méthode : ils n'étaient plus que 41 % en 1999 à penser que la grammaire est la matière la plus importante (SJLLF, 2000, p. 25). Pourquoi, alors, cette méthode domine-t-elle toujours ? L'hypothèse est que la prédominance de cet enseignement traditionnel de la grammaire provient plus de facteurs socioculturels que de considérations d'ordre didactique.

Afin de mettre au jour ces facteurs, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants japonais de FLE[2] d'une même université, chacun précédé d'une observation de classe. Notre choix a porté sur des cours de langue non spécialisés afin de pouvoir observer quelle place tenait la grammaire dans le cadre de l'enseignement global de la langue et les relations qu'elle entretenait avec les autres activités. Les observations de classe ont été motivées par la nécessité d'être sûr de comprendre à quoi (à quelle activité, à quelle pratique) se réfère l'enseignant lors de l'entretien et d'éviter des malentendus dus à la langue et/ou à un cadre de références non partagé. La grille de l'entretien comportait quatre grands thèmes : le propre apprentissage du français de l'enquêté, la grammaire dans son enseignement, l'élaboration de son cours et les objectifs de l'enseignement du FLE / des LE. Les entretiens ont duré de 45 minutes à 1 heure 40 et se sont déroulés en japonais et en français[3]. Les cinq enquêtés sont désignés par les lettres A, B, C, D et E, l'enquêteur par I. Le chiffre suivant ces lettres indique le nombre de tour de parole[4].

2 Enseignement traditionnel et enseignement de la grammaire

Dans un premier temps, les observations de classe ont permis de constater la présence des grandes lignes de l'enseignement traditionnel chez les enquêtés, très prononcée pour A, B et C, plus atténuée chez D et E. Chez les premiers, le temps consacré à la grammaire, sous la forme d'explications, d'exercices d'application écrits ou oraux ou de répétition, occupe quasiment la totalité du temps du cours ; chez les seconds, il en occupe entre le tiers et la moitié. Dans tous les cas, les explications grammaticales sont toujours et uniquement le fait de l'enseignant et concernent avant tout la morphosyntaxe. Les apprenants ont peu voire pas l'occasion de manipuler et utiliser la grammaire étudiée pendant le cours. À l'exception d'un enquêté, les techniques employées sont la répétition et la mémorisation : répétition du paradigme grammati-

[2] Que je tiens, de nouveau, à remercier chaleureusement ici pour leur précieuse participation à l'enquête et le temps qu'ils ont bien voulu me consacrer.

[3] Afin de ne pas alourdir la lecture, nous n'indiquerons pas dans cet article les passages qui ont été traduits du japonais.

[4] Au départ, cette enquête a été réalisée dans le but de faire apparaître et d'étudier les représentations de l'enseignement de la grammaire. Toutefois, dans le cadre de cet article, nous utiliserons le corpus recueilli seulement pour dégager, à titre exploratoire, les facteurs du maintien de l'enseignement traditionnel, sans entrer dans la problématique de la notion de représentation.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

cal et répétition et/ou mémorisation de phrases modèles. Il n'existe pas d'activité de compréhension, sauf chez E, ni de production, sauf chez D.

Les entretiens ont confirmé qu'il s'agit là de pratiques habituelles, où la technique explication-répétition-mémorisation occupe une place de choix. On trouve également l'idée, dans les dires de quatre enquêtés sur cinq, que l'enseignement du français équivaut à l'enseignement de la grammaire, une grande caractéristique des méthodes traditionnelles. Le contenu des cours est invariablement décrit sous la forme d'une liste de points grammaticaux bien définis, auxquels sont ajoutés le vocabulaire / les expressions et la prononciation.

Ces constatations de surface sur les pratiques de cours peuvent aisément s'expliquer par deux grands facteurs : les habitudes d'enseignement-apprentissage et la formation pédagogique des enseignants.

3 Formation et habitudes d'apprentissage

L'explication généralement avancée en premier lieu pour rendre compte du maintien de l'enseignement traditionnel concerne le manque de formation pédagogique des enseignants, ce qui est le cas au Japon pour les professeurs d'université. Ce premier facteur ne prêtant pas à doute, nous nous contenterons de signaler que ce thème est effectivement apparu, en filigrane, lors des entretiens : deux des enquêtés expliquent très clairement que, s'ils ont bien conscience des problèmes pédagogiques et souhaitent faire évoluer leurs pratiques, ils éprouvent des difficultés à le faire. Parallèlement, trois des enquêtés font part, à plusieurs reprises, d'un sentiment d'insécurité concernant leur propre compétence linguistique, et l'un d'eux explique sans détour que dans son cas le choix d'une grammaire formelle coupée de tout contexte est directement lié aux difficultés qu'il ressent lui-même pour comprendre la grammaire dans son aspect sémantique. L'enseignement traditionnel est donc en partie dû au fait que les enseignants ne savent pas toujours comment faire autrement, le manque de confiance en leur propre compétence linguistique, qu'il soit fondé ou non, contribuant certainement à accentuer le repli sur la méthode traditionnelle.

La déficience en matière de formation est aussi à relier à la perpétuation d'habitudes d'apprentissage : on connaît la tendance des enseignants à reproduire le type d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu, particulièrement s'ils n'ont pas ou peu bénéficié de formation pédagogique. Ces habitudes culturelles d'enseignement / apprentissage constituent un autre facteur important dans l'explication des pratiques observées.

Nous avons relevé les principales caractéristiques des habitudes japonaises d'apprentissage des langues, maternelle et étrangères, sur lesquelles s'accordent plusieurs recherches (Gorsuch, 1998 ; Law, 1995 ; Galan, 2001 ; Vercoutter, 1997) : répétition et mémorisation ; accès au sens relevant de l'enseignant et jamais de l'apprenant ; accent mis sur la forme au détriment du sens ; extrême importance accordée au manuel qui commande le programme du cours ; rôle central de l'enseignant en ce sens que sa démarche est de type transmissif, effectuée de façon unilatérale, rappelant le modèle des cours magistraux. Ces caractéristiques sont toutes très largement présentes dans les observations de classe et les entretiens.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

Il est notamment frappant de constater à quel point la répétition, la mémorisation, mais aussi la récitation tiennent une place importante dans l'enseignement, et surtout la certitude que cela suffit à faire acquérir la grammaire ou le français en général, comme le montrent par exemple les propos de A et B :

> (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.

Ce qui attire également l'attention, c'est le peu de cas accordé au pôle apprenant. La construction du cours, par exemple, repose entièrement sur le manuel, sans prendre en compte 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.

Traditionnellement, la classe est un lieu où l'on enseigne bien plus qu'un lieu où l'on apprend. D l'affirme avec beaucoup de franchise : les enseignants préfèrent enseigner sur le mode du cours magistral parce que « comme ça, on ne se soucie pas de savoir si les étudiants ont compris ou pas, de leur façon de penser ». Le regard, au Japon, ne s'est jamais déplacé de l'enseignement vers l'apprentissage. Ainsi B, par exemple, ne peut expliquer comment on peut passer de la répétition-mémorisation à la production, comme s'il était évident que cela se faisait naturellement, la production ayant lieu dans un hors-classe hypothétique. Tout se passe comme si l'acquisition était un processus ne relevant pas du domaine du cours et qu'on n'a donc pas à favoriser.

Néanmoins, si le maintien de la méthode traditionnelle est indéniablement lié à la déficience en matière de formation et à la perpétuation d'habitudes d'apprentissage, ces dernières n'en sont pas l'unique cause. E en apporte une preuve : une équipe

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

d'enseignants qui refusait la méthode traditionnelle d'enseignement au profit d'une « méthode synthétique » perçue par lui comme « très avancée », y est finalement revenue pour des raisons qu'il s'explique mal : « […] je sais pas la raison, la vraie raison, je sais pas » (E8), même s'il en avance plusieurs. En tout état de cause, la formation ne peut être invoquée ici : ces enseignants savaient faire autrement.

4 Une méthode traditionnelle non perçue comme telle

Si les observations de classe ainsi que les descriptions fournies par les enquêtés nous permettent d'affirmer que c'est bien la méthode traditionnelle qui commande leur enseignement de la grammaire, les enquêtés, de leur côté, ne le perçoivent pas ainsi. Ceci est particulièrement visible dans le descriptif officiel des objectifs du cours.

4.1 Objectifs d'apprentissage et pratiques

Nous avons consulté, avant d'effectuer les observations de classe, le syllabus officiel des cours concernés, écrit par les enseignants à l'intention des étudiants, où figurent les objectifs d'apprentissage. À l'exception de celui de A, ces descriptifs annoncent un enseignement à but communicatif et/ou font référence aux quatre grandes composantes de la compétence communicative : l'expression et la compréhension orales et écrites. Ces objectifs sont également évoqués dans les entretiens :

> A17 : Je voudrais qu'ils puissent avoir des conversations quotidiennes de base. Et puis qu'ils puissent écrire une lettre à des amis, et qu'ils puissent parler un français simple quand ils vont en voyage en France.
>
> B52 : … les étudiants, ils peuvent débrouiller en France. C'est le but final. Pour ça on apprend le français. Le français élémentaire. On apprend pour ça.
>
> D5 : … qu'ils puissent un peu parler, comprendre, lire…

Or pratiquement aucune activité visant l'acquisition d'une compétence communicative n'est proposée en classe. Les pratiques de classe nous semblent singulièrement mal adaptées aux objectifs annoncés. Comment expliquer le fait que l'enseignant insistant le plus sur la fonction communicative du langage pour justifier son enseignement est aussi celui dont le cours nous a paru le plus traditionnel, le moins tourné vers un but communicatif ? Certes, les enseignants ne parlent pas d'approche communicative, mais ils cherchent en tout cas à se démarquer de la méthode traditionnelle, qu'ils conçoivent autrement. Cette contradiction entre objectifs et pratiques nous paraît pouvoir s'expliquer d'abord par les changements généraux d'objectifs d'apprentissage des LE.

Historiquement, la méthode traditionnelle avait pour objectif unique la lecture de textes, en général littéraires : les deux termes sont indissociables. C'est sous l'influence de pressions externes que l'objectif d'apprentissage des LE a changé : l'internationalisation des échanges économiques et culturels et une plus grande mobilité des acteurs sociaux, que ce soit pour leur activité professionnelle ou dans le cadre des loisirs, ont créé de nouveaux besoins en terme de compétence langagière, besoins ressentis en

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

premier lieu dans le domaine de l'anglais. Ceci a conduit le ministère de l'Éducation à mettre en place une réforme en profondeur de l'enseignement de l'anglais en assignant des objectifs résolument tournés vers l'acquisition d'une compétence communicative. Cette réforme institutionnalise et rend légitime un besoin ressenti depuis plus longtemps par la société dans son ensemble, et qui fait vivre depuis de nombreuses années les écoles de langue privées dont la publicité est toujours axée sur leur capacité à faire réellement parler leurs élèves. Ce changement d'objectif pour l'anglais a affecté par ricochet les autres LE, si bien qu'il est désormais délicat (voire impensable ?) de revendiquer des objectifs autres que communicatifs. La concurrence entre les universités, mais aussi entre les différentes LE depuis que l'apprentissage d'une deuxième langue n'est plus obligatoire à l'université, accrue par la baisse démographique des générations d'étudiants actuelles et de celles à venir, accentue, selon nous, cette tendance afin d'attirer les étudiants. Mais il ne s'agit pas seulement d'une volonté politique ou démagogique : l'idée a fait son chemin dans les mentalités que le but premier d'apprentissage d'une LE est de communiquer avec la communauté qui la parle. Les enquêtés s'en font l'écho :

> A37 : … la langue étrangère, c'est inévitable pour nous de vivre dans ce monde, on doit communiquer avec des personnes qui viennent de n'importe quel pays.
>
> B1 : … la langue est un moyen de communication.
>
> E3 : … quand je suis venu [dans cette université], j'ai constaté que la tendance était inversée, et maintenant on fait d'abord la communication et après la grammaire. Je crois que c'est naturel, parce qu'on peut très facilement aller en France, et on a beaucoup plus d'occasions de rencontrer des Français, donc c'est tout à fait naturel de commencer par là.

Dès lors, il n'est pas surprenant de trouver dans les objectifs de cours officiels des enquêtés le mot « communication ». L'objectif d'apprentissage ayant officiellement cessé d'être la lecture de textes littéraires, il est devenu en même temps impossible de parler de méthode traditionnelle d'enseignement car les deux sont trop liés. Dans les entretiens, la méthode traditionnelle est perçue comme appartenant au domaine de « l'avant » ou de « l'ailleurs ».

4.2 Un changement en surface

Les propos de E sur la méthode traditionnelle, de portée générale, sont actualisés par C qui décrit sa méthode d'enseignement « d'avant », sans jamais d'ailleurs prononcer le terme « méthode traditionnelle », et l'oppose à son enseignement actuel. L'examen de ces propos permet de cerner ce que les enseignants désignent par méthode traditionnelle et quels changements, outre celui de l'objectif, la distinguent, à leurs yeux, de leur méthode actuelle. La méthode traditionnelle est uniquement liée à l'écrit et repose sur un enseignement grammatical au rythme extrêmement rapide (« En un an, on enseignait tout ! » [C8]), mais squelettique, *via* des manuels répertoriant les règles mais ne donnant que très peu d'exemples et de vocabulaire. Les changements majeurs sont au nombre de trois : réduction du contenu grammatical à enseigner en un an (on

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

est passé de « tout » à « jusqu'au passé composé ou à l'imparfait », la grammaire se mesurant décidément en termes de temps verbaux), prononciation de l'écrit et adoption de manuels contenant des dialogues. Autrement dit, c'est le fait de faire répéter, de faire lire à voix haute, de faire réciter et de proposer comme phrases modèles des énoncés ressentis comme quotidiens et non littéraires qui permet de qualifier la méthode de non traditionnelle. Il s'agit certes de changements, mais ils ne remettent pas fondamentalement en cause les principes de la méthode traditionnelle. C en convient lui-même : après avoir affirmé en C4 : « On a changé la façon d'enseigner », il conclut finalement en C37 par : « Ça n'a pas tant changé. »

4.3 Une terminologie tronquée

Le décalage entre les objectifs à visée communicative annoncés et les pratiques de classe provient également d'un certain nombre de malentendus sur les termes didactiques employés. Il est en effet apparu nettement lors des entretiens que ce que nous percevions comme des exercices d'application, de pratique ou de prononciation, que nous avons rattachés à l'activité grammaticale, n'est pas décrit en ces termes par les enseignants pour qui il s'agit d'activités communicatives. Il faut dire que la traduction japonaise usuelle des termes « compréhension orale », « production orale », « compréhension écrite » et « production écrite », qui se rendent respectivement par « *kiku* » (= « écouter »), « *hanasu* » (= « parler »), « *yomu* » (= « lire ») et « *kaku* » (= « écrire »), est ambiguë et peut prêter à confusion : écouter et lire n'impliquent nullement que l'on comprenne. Dans le discours des enseignants, lire équivaut à prononcer ; parler, à lire un dialogue ou à le réciter ; écrire, à traduire du japonais en français ou à connaître l'orthographe des mots. L'idée de compréhension et de production n'y apparaît pas.

> (1) C38 : … Maintenant, on fait lire, la prononciation et l'épellation des phrases… on enseigne comment ça se prononce…
>
> (2) A26 : … je choisis quelques étudiants de faire parler devant la classe, et c'est tout, c'est comme ça que je fais.
>
> I27 : De faire parler, c'est-à-dire ? Ils lisent quelque chose, ou ils inventent une conversation ?
>
> A27 : Ils lisent, mais ils ne regardent pas les phrases qu'ils ont écrites.
>
> (3) I50 : Et on apprend aussi à écrire ?
>
> D50 : C'était un manuel où il y avait systématiquement un exercice de « *sakubun* » (= rédaction) […].
>
> I51 : Qu'est-ce que c'est, un exercice de « *sakubun* » […] ?
>
> D53 … Ce sont des phrases en japonais qui reprennent le contenu du dialogue, qu'on prend en modèle pour traduire.

En fait, tout se passe comme si la terminologie didactique de l'approche communicative était appréhendée à travers le filtre de la méthode traditionnelle et des habitudes d'apprentissage, traduisant les notions de compétences de compréhension et de production en activités traditionnelles, ce qui leur enlève du coup tout fondement. Cette

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

interprétation rend malaisé le dialogue sur les méthodes et les pratiques entre enseignants français et japonais. On voit bien ici comment des notions importées, se heurtant aux habitudes du contexte local, sont implicitement déformées pour se couler dans le moule existant et perdent en même temps leur sens et leur puissance opératoire.

Ce phénomène d'interprétation de la terminologie didactique, qui renvoie à une perception culturellement marquée, est sans nul doute à prendre en compte dans les raisons du maintien de l'enseignement traditionnel et prouve la nécessité de mieux définir, dans les dialogues interculturels entre enseignants, ce dont nous parlons.

5 Représentations de l'enseignement des LE et de la grammaire

Parmi les facteurs socioculturels évoqués dans notre hypothèse, nous avons pensé que certaines représentations concernant l'enseignement des LE en général et de la grammaire en particulier pouvaient aussi expliquer cette résistance au changement. En effet, « tout enseignement de langue suppose et met en jeu une certaine représentation du fonctionnement de cette langue, mais aussi de son apprentissage. Les conceptions, les idées et les croyances, souvent peu explicitées et largement diversifiées selon les contextes socioculturels, sur la façon d'apprendre et de faire apprendre une langue jouent un rôle important dans son enseignement » (Besse et Porquier, 1999, p. 179). Certaines de ces représentations affleurent, de façon plus ou moins marquée, dans les dires des enquêtés.

5.1 La formation intellectuelle : véritable objectif de l'enseignement des LE ?

Nous avons vu que, d'une manière générale, les enseignants font peu de cas de l'apprentissage et de l'acquisition. Pour Le Lardic, cette caractéristique est due au seul manque de formation (2005 : 92). Cependant, nous nous demandons si cela n'est pas aussi à mettre en relation avec la façon dont on conçoit la finalité de l'enseignement des LE.

> (1) D33 : Mais si on enseigne et qu'en même temps on fait réfléchir les étudiants, parce qu'eux, ils ont le temps de réfléchir, ça prend du temps, non ? Et parce que ça prend du temps, on n'a pas le temps d'avancer jusqu'où on avait prévu. […] mais je pense que si on ne réfléchit pas, on ne retient pas.
>
> (2) E15 : … je constate qu'il y a de moins en moins d'étudiants qui sont capables de faire ça, d'application d'une théorie. Ils sont très… ils ne peuvent pas.
>
> I16 : Et si on part dans l'autre sens avec eux, ça irait mieux, tu crois ? Au lieu de dire d'abord la théorie et de demander d'appliquer, on fait la démarche inverse ?
>
> E16 : Oui, donc c'est ça l'avantage des manuels français […], on a assez d'exemples, on a assez de phrases, assez de français pour pouvoir en dé-

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

> gager une règle, c'était bien, mais il faut beaucoup de temps. Et il faut avancer très lentement, c'est ça.
>
> I17 : Ça, c'est un problème ?
>
> E17 : Oui […] !
>
> E19 : … il n'y a pas assez d'heures. Donc la méthode synthétique qu'on adoptait, c'était une des solutions, meilleures solutions je crois.

Dans ces deux extraits, les enseignants reconnaissent que se préoccuper de l'apprentissage des étudiants, les faire réfléchir, les aide à acquérir la grammaire. Néanmoins, ils ne sont pas disposés à le faire pour une question de temps qu'ils ne veulent pas gaspiller afin de pouvoir respecter les objectifs. On s'interroge alors sur ces objectifs : l'acquisition n'en ferait donc pas partie ? Après une certaine introspection, D finit par formuler les motivations sous-jacentes :

> D38 : … comme ce sont des étudiants d'université, il faut qu'ils aient un certain nombre de connaissances […].
>
> D39 : … au fond de moi j'ai un but différent, la priorité ce n'est pas juste d'étudier le français, c'est de les faire réfléchir. Finalement, je pense que c'est pas grave qu'ils puissent ou non utiliser le français […].
>
> D41 : C'est pas bien d'étudier diverses choses, en tant qu'être humain ? C'est pas si grave d'y arriver ou pas. Si on fait que des choses qu'on connaît déjà, on ne fait pas fonctionner son cerveau. Alors que si on étudie des choses nouvelles, si. Ça peut être autre chose que le français bien sûr, mais le français c'est bien, c'est totalement différent, c'est quelque chose qu'on n'a jamais vu avant.

Il existe donc un but implicite, celui de la formation intellectuelle, que l'on considère plus important que l'apprentissage effectif de la langue. L'objectif réel (mais jamais énoncé) ne vise pas forcément l'acquisition de la langue, celle-ci constituant une sorte de « bonus ». Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que ce but implicite est commun aux enseignants[5], mais on note la même volonté chez E d'inculquer des connaissances[6]. L'apprentissage des LE dans un but de formation intellectuelle, qui a longtemps été, après la fin de l'ère Meiji, l'objectif principal visant à produire une élite, ne serait ainsi pas une conception du passé. Or, l'enseignement traditionnel de la grammaire s'accorde tout à fait avec cette option.

5.2 Représentations et attitudes envers la grammaire

Tous les enquêtés estiment que la grammaire est « importante », « nécessaire », « indispensable », « utile », un jugement sans surprise s'accordant avec leur approche explicite de la grammaire et renvoyant à une certaine conception de l'apprentissage des LE (raisonnement abstrait, réflexion, formation intellectuelle). Toutefois, les autres

[5] Et peut-être même aux apprenants : une enquête montre que leurs motivations tournent rarement autour du désir de maîtriser la langue (Pungier, 2006).

[6] Ce qui est, bien sûr, un but légitime.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

adjectifs employés pour qualifier la grammaire traduisent, d'un autre côté, une attitude très négative : la grammaire est « dure », « difficile », « pas très drôle », « pas très amusante », « énervante », « pénible », « déroutante », « rebutante », « ennuyeuse » et « oppressive ». Ces jugements s'appliquent tantôt à la grammaire en tant qu'activité, tantôt à la grammaire en tant que système, mais il est parfois difficile de distinguer entre les deux.

L'activité est perçue comme comportant des explications très longues, détaillées, difficiles à comprendre (« On est rebuté par la longueur des explications, par les points de détails » [D29, D27]), devant lesquelles l'apprenant n'a d'autre choix que se taire (A11) ; elle est aussi difficile à enseigner pour les professeurs (A11, C32). À cette vision se rattachent les qualificatifs « dur », « difficile », « pas très drôle », « pas très amusante », « rebutante », « ennuyeuse ». Si l'activité grammaticale ne remplit pas ces conditions, elle n'est plus perçue comme activité grammaticale, comme le montre cet apparent paradoxe : « On n'a pas appris la grammaire. Elle était dans le manuel, en français, le prof nous l'expliquait en français, donc il n'y avait pas de cours en particulier sur la grammaire. » (C57.) Ceci implique que si les enseignants entendent faire de la grammaire dans leur cours, cette activité ne peut que présenter un certain nombre de traits communs avec cette représentation de référence de l'enseignement grammatical.

L'attitude vis-à-vis de la grammaire en tant que système tourne essentiellement autour du qualificatif « difficile » et renvoie très probablement à une représentation sur la langue française, mais nous semble aussi liée au fait que l'activité grammaticale, comme nous l'avons vu, ne peut être que difficile. Même si effectivement la grammaire du français présente de réelles difficultés pour les apprenants japonais, le jugement de difficulté fait partie sans aucun doute d'une représentation : tout y est perçu comme difficile, y compris ce qui ne l'est pas, ce que D résume remarquablement en D22 : « Ben, c'est pas difficile, mais c'est difficile ! »

Cette représentation de la grammaire influence évidemment l'enseignement. Les représentations servent de cadre de référence et ont de ce fait une évolution très lente : une trop forte remise en question fragiliserait l'action collective (Py, 2004, p. 9). On peut donc penser que cette représentation de la grammaire empêche l'adoption d'autres méthodes d'enseignement qui risqueraient de trop la déstabiliser.

5.3 Grammaire et conversation

Les représentations sur la grammaire en tant qu'activité de classe et système font partie d'une représentation plus vaste et plus englobante concernant l'apprentissage des LE. Il est impossible de ne pas remarquer que dans tous les entretiens, à chaque fois que l'on parle de « grammaire », les enquêtés y ont associé spontanément et systématiquement le mot « conversation ». Ces deux termes se définissent l'un par rapport à l'autre : ils sont inséparables en même temps qu'ils s'opposent, comme l'explique clairement E : « Dans ce sens là, je crois que la grammaire comme sujet, c'est bien. L'autre terme, c'est vraiment "*kaiwa*" [conversation] en japonais. "*Bunpo*" [grammaire] / "*kaiwa*", ce sont 2 choses qui s'opposent, censées se contredire… » (E50.)

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

Le terme « conversation » fait référence à tout ce qui est oral ou à la présence d'un dialogue en cours[7]. Cela peut signifier concrètement la lecture à voix haute d'un dialogue, sa répétition, sa récitation, en général par paires, mais aussi la mémorisation d'expressions jugées utiles dans la vie quotidienne (D3). La conversation correspond *grosso modo* à ce qui fait basculer la méthode traditionnelle en méthode actuelle, et permet l'emploi du vocable « communication » dans les descriptifs de cours ; elle désigne aussi la pratique par opposition aux explications grammaticales théoriques. En fait, « communication », « conversation » et « pratique » sont des termes interchangeables dans les propos usuels des enseignants : E les emploie de manière tout à fait indifférenciée (E3, E5, E53), alors qu'il est conscient que scientifiquement parlant on ne saurait les confondre (E55). La conversation / communication s'opposant à la méthode traditionnelle et à la grammaire, enseigner à communiquer est perçu comme une approche tout à fait agrammaticale : « … maintenant, les professeurs enseignent à apprendre à communiquer. Sans la grammaire. » (B61.)

Comme tous les entretiens le mentionnent, les cours de français sont souvent constitués de deux classes : une classe de grammaire et une classe de conversation. Ce découpage de l'enseignement des LE fait suite à la bipartition précédente entre « grammaire » et « lecture » : on est donc passé d'une complémentarité des cours et d'une unité de méthode à une opposition et une division. E, qui se montre très lucide à ce sujet, confirme : « … c'est par opposition grammaire ou communication qu'on pense, qu'on réfléchit sur ce genre de question de didactique » (E3), « … maintenant c'est très fragmenté, c'est le divisionnisme » (E8), « … c'est pas uniquement les 2 côtés, la théorie et la pratique, à ce moment-là, ça doit être complémentaire, mais en réalité, non ! » (E53). Ce découpage ne correspond finalement à aucun critère didactique, nous avons vu que la « conversation » possède des contours extrêmement flous en termes de contenus, de supports, de compétences. C'est sans doute ceci qui fait dire à E que les deux notions de « grammaire » et « conversation » sont aussi fausses l'une que l'autre (E53). Il suggère qu'il s'agit d'un découpage culturellement et socialement construit (« c'est un peu un groupement social » [E53]), autrement dit une représentation de l'enseignement des LE qui a peu à voir avec la didactique. Pour mieux la comprendre, il faudrait dans un premier temps s'attarder sur ce que la conversation représente, ce qui déborde le cadre de notre travail. Toutefois en examinant à quoi sont associés chacun de ces deux termes, on peut voir se dessiner une partie peut-être plus inconsciente de la représentation sociale de la grammaire dont nous n'avions repéré auparavant que certains éléments.

La grammaire est associée à l'effort (C48), l'effort intellectuel plus précisément car elle demande une capacité d'abstraction (B1, E12). Sa maîtrise est un signe indéniable d'intelligence (« La qualité des étudiants est différente » [A24], « Les étudiants de langue anglaise la retiennent [la grammaire], ceux de l'autre classe ne la retiennent pas » [A25, E12]), ce qui renvoie à de grandes figures d'intellectuels d'avant-guerre et aux universités de renommée (E46). Elle est l'apanage de l'élite (E54) et de la capitale (E30). Ces images expliquent au passage pourquoi la grammaire ne peut être perçue que comme difficile.

[7] Ce qui n'est pas dit dans les entretiens, mais que nous savons par expérience, c'est que « faire de la conversation » peut aussi vouloir dire écrire un dialogue et le lire ou le réciter.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

La conversation, par contraste, est perçue comme inférieure (l'expression « rester au niveau de la communication » est reprise deux fois en E5) ; on n'a effectivement pas besoin de réfléchir s'il s'agit d'apprendre des expressions par cœur (D3). Elle est liée à la jeune génération, à la motivation et au désir d'apprendre des étudiants (« Les étudiants aiment parler, et faire une conversation librement. Ils sont motivés » [A23] ; « Les étudiants, ils répètent tous qu'ils veulent faire de la conversation » [C4]), au plaisir personnel (« L'autre classe [de conversation], j'adore ça. […] les étudiants aiment parler » [A23]), c'est-à-dire aux sentiments. Elle est bien sûr associée à l'idée d'aller à l'étranger ou de rencontrer des étrangers (E5).

Cette dernière remarque, qui peut sembler évidente, n'est en fait pas anodine, car en opposition à celle-ci, la grammaire renvoie, nous semble-t-il à une certaine idée de la japonité, qui s'affirme contre l'étranger (E mentionne, en E47, que les Japonais sont plus forts en grammaire que les natifs de la langue étudiée) et d'où celui-ci est totalement exclu : lorsqu'on étudie la grammaire, « on n'imagine pas, on ne pense pas à une scène où on parle avec un étranger, non, c'est hors de question » (E56). Étudier la grammaire d'une LE sert en définitive non pas à acquérir cette langue, mais à mieux comprendre la langue japonaise :

> I39 : Et à ton avis, pour quelles raisons la grammaire est importante dans l'enseignement des langues au Japon ?
>
> A39 : En apprenant la langue étrangère, on comprend le japonais.

On sait que les questions d'identité jouent un rôle dans l'acquisition d'une LE : ainsi les personnes conservant un accent très prononcé de leur LM alors qu'elles maîtrisent parfaitement la LE et vivent depuis de nombreuses années dans le pays où on la parle cherchent en fait par ce biais à éviter une perte d'identité. Les propos de E nous incitent à penser que dans le cas du Japon, le sentiment d'appartenance identitaire joue un rôle extrêmement important dans l'enseignement-apprentissage des langues : parler une LE s'apparente à une trahison (E56), une idée embarrassante (E interrompt immédiatement le fil de ses pensées) et à contre-courant de la volonté officielle d'internationalisation. E a recours à une image très forte pour qualifier ceux qui sont « du côté de la conversation », c'est-à-dire qui peuvent communiquer avec des étrangers : ce sont des « prostituées » (E56). Dès lors, il apparaît logique que l'enseignement traditionnel de la grammaire, garant de l'identité japonaise, soit difficilement remis en question. On peut se demander jusqu'à quel degré les représentations identitaires liées au couple grammaire-conversation contribuent au maintien d'un enseignement qui ne cherche pas à favoriser l'acquisition des LE.

6 Conclusion

Les facteurs du maintien de l'enseignement traditionnel basé sur la grammaire au Japon sont multiples, complexes et imbriqués les uns dans les autres. La question de la formation pédagogique des enseignants et les habitudes d'enseignement-apprentissage des langues constituent les deux facteurs les plus évidents, mais ils ne sont pas les seuls. Le changement et l'adoption d'autres méthodes sont freinés par une perception

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

erronée des notions didactiques et par les représentations que se font les enseignants de la grammaire. Ces dernières semblent s'inscrire dans des représentations plus larges concernant l'enseignement des LE, qui demandent à être approfondies : l'existence d'objectifs implicites qui ne visent pas forcément l'acquisition de la langue et les représentations identitaires possiblement à l'œuvre dans le découpage de l'enseignement.

Bibliographie

Besse H., Porquier R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier / Didier.

Disson A. (1996), *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka.

Galan C. (2001), *L'enseignement de la lecture au Japon*, Presses universitaires du Mirail.

Gorsuch G. J. (1998), « *Yakudoku* EFL instruction in two Japanese high school classrooms : an exploratary study », *JALT Journal*, vol. 20-1, pp. 6-32.

Koishi S. (1990), « Un examen critique des manuels publiés au Japon », *Recherches en didactique des langues étrangères de l'université de Dokkyo*, °9, p. 99-132.

Law G. (1995), « Ideologies of English language education in Japan », *JALT Journal*, vol. 17-2, pp. 213-224.

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.

Moore D. (coord.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier.

Pungier M.-F. (2006), « Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, °1, Tokyo, Société japonaise de didactique du français, pp. 78-95.

Py B. (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*,154, Paris : Larousse, pp. 6-19.

Societé japonaise de langue et littérature françaises (2000), *Furansugo kyôiku ni kansuru chôsa (Enquête sur l'enseignement du FLE)*, nº 6, Tokyo.

Suzuki E. (2001), « La grammaire dans l'enseignement / apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon », *Études de linguistique appliquée*, °122, Paris : Didier érudition, pp. 143-151.

Vercoutter A. (1997), *À l'école au Japon*, Paris : Presses universitaires de France.

Avertissement

L'article qui précède a été rédigé en 2007 : qu'il nous soit permis, en guise d'actualisation, de le resituer dans le contexte d'alors et d'exposer brièvement l'évolution de certaines questions qui le traversent. À l'époque de cette recherche, la question centrale en didactique du FLE au Japon était axée sur le comment enseigner, et en particulier sur comment dépasser la méthodologie traditionnelle japonaise utilisée avec persistance et ne donnant logiquement que de piètres résultats en terme de compétences langagières et communicationnelles. Les travaux de descriptions et d'analyses fines du contexte d'enseignement / apprentissage au Japon, dont cet article fait partie, constituaient une étape indispensable pour envisager des solutions de remédiation, et ont conduit, comme ailleurs, à s'interroger sur l'adaptation des méthodologies au contexte[8].

[8] Comme le montre le dossier consacré à la contextualisation dans la *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, nº 1 (2010).

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334

Y a-t-il eu depuis des changements notables ? Pas vraiment, selon des constats mentionnés dans plusieurs articles récents[9]. D'un côté, il faut dire que la formation des enseignants en FLE reste un problème crucial : la seule, et relativement mince, offre existante émane d'associations d'enseignants et de l'ambassade de France sous forme d'ateliers et de stages ponctuels, mais n'est absolument pas prise en charge par le Ministère de l'Éducation (Mext) ou/et les universités[10], à qui reviendrait pourtant le devoir de mettre en place une formation structurée. Par ailleurs, les objectifs généraux d'enseignement / apprentissage du FLE, subissant le contrecoup d'une crise que l'on pourrait presque qualifier d'existentielle, apparaissent plus flous que jamais. En effet, la politique gouvernementale favorisant ouvertement et exclusivement l'enseignement de l'anglais à des fins sans cesse plus pragmatiques[11], les préoccupations des enseignants se sont déplacées du *comment enseigner* au *pourquoi enseigner* le FLE et aux justifications à opposer dans un pays où il est déclaré inutile. Malgré le fait qu'il existe chez certains enseignants une tentation de repli vers la méthodologie traditionnelle en réaction contre l'hyperfonctionnel préconisé par le Mext, cette crise ne pourrait-elle pas constituer paradoxalement une chance pour redéfinir pleinement les objectifs bancals évoqués dans cet article et y caler des méthodes adaptées ?

Décembre 2015

[9] *Cf.*, entre autres, Komatsu, S. (2014), « Revaloriser l'enseignement du français au Japon », *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Daehaksa, p. 50, et Ishikawa, F. (2013), « De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais », *RJDF*, vol. 8, nº 1, p. 76.

[10] Voir à ce propos la table ronde du colloque de printemps 2015 de la SJDF consacrée à la formation : « Enseigner le français, quelle formation ? » : http://sjdf.org/pdf/2015_haru_preactes.pd (1er décembre 2015).

[11] Le Mext n'hésite pas à la fois baser et justifier ses réformes de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire sur et par la seule tenue des Jeux Olympiques de Tokyo en 2020… Mext : http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (5 décembre 2015). Voir aussi Koishi, A. (2014), « Faire vivre le plurilinguisme au Japon – Un défi perdu d'avance ? », *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Daehaksa, pp. 35-44.

Published in : Graziani, Jean-François ; Nishiyama, Noriyuki (dir.) (2016), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813002334, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813002334