

LE BRUIT DANS L'ENSEIGNEMENT

- Analyse d'une situation d'apprentissage en classe de FLE au Japon -

MAUVAIS Eric

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une analyse fondée sur des travaux basés d'après une situation d'apprentissage du FLE. D'autre part et de manière corrélative, cette considération porte un point de vue sur un axe non verbal de l'enseignement.

Dans un premier temps, notre attention porte sur une expérience pédagogique concernant l'enseignement d'une langue étrangère seconde pour débutant dont le cadre est celui d'une université japonaise. Nous verrons que le contexte est particulier. Nous abordons également certains mécanismes d'un cours de langue qu'un enseignant peut mettre en œuvre en situation de classe en rapport au contexte d'enseignement.

Ensuite nous traitons les avantages et inconvénients de différents flux pédagogiques. A travers diverses descriptions, nous tentons de voir à quel moment et dans quelle mesure, certains de ces flux ne deviendraient-ils pas dans la visée d'une pédagogie optimale, des éléments plus ou moins parasites ?

Mots-clés

FLE, L2 au Japon pour débutant, modèle et nuisance pédagogiques.

Introduction

Dans un contexte international de globalisation où l'hégémonie de la vision étatsunienne est sans nulle contestation et depuis plus de vingt ans ancrée dans l'esprit de chacun concernant l'utilisation de l'anglais, l'apprentissage d'autres langues étrangères résiste néanmoins à rester un atout signifiant aux yeux d'un certain nombre.

La recherche scientifique quant à elle n'a pas dérogé à la règle et la langue anglaise devenue langue de référence concernant les résultats, les recherches, les échanges et les collaborations interuniversitaires internationales est ici au Japon aussi et bien entendu la langue étrangère à maîtriser. Dans ce cadre précis, il est donc de plus en plus difficile, malgré certaines craintes concernant l'efficacité de l'interaction et de l'échange avec l'utilisation d'une langue que parfois ni l'émetteur ni le récepteur ne possède de manière parfaite, d'échanger dans sa propre langue à l'aide d'un interprète ou traducteur professionnel. Dont acte !

Au Japon, l'accessibilité à des langues étrangères autres que l'anglais ne se faisant en général ni au collège ni au lycée, l'université avait jusque-là un rôle prépondérant concernant ce pôle. Néanmoins depuis quelques années et dans la plupart des universités nationales, l'importance faite à l'anglais prime au détriment du reste. En effet, suite à certaines directives politiques, les responsables des universités décidèrent concernant l'apprentissage des langues étrangères de réduire davantage le choix aux apprenants afin qu'ils se focalisent sur l'anglais et ainsi puissent optimiser leur niveau. C'est ainsi et dans cette situation particulière ici au Japon que les enseignants d'autres langues étrangères gèrent des cours de chinois, d'allemand, de coréen, d'espagnol, de français, etc.

Nous présentons dans un premier temps un cadre précis d'enseignement de langues étrangères suite à une analyse fondée sur une expérience pédagogique personnelle pour débutant menée au sein d'une université nationale : l'université d'Ehime. Cette expérience s'étale sur une quinzaine d'année. Par la suite et en rapport avec notre champ de recherches portant sur la partie non verbale de l'enseignement, dont font partie tout

un tas de moyens pédagogiques pour mener à bien l'apprentissage, nous tentons de démontrer dans quelle mesure l'enseignement peut être soumis à ce que nous avons défini et nommé : le bruit pédagogique. Nous définissons comme bruit tout ce qui renvoie à quelque chose de nuisible. Le bruit étant en général et en tout cas, dommageable en ce qui nous concerne...

1 — Contexte et cadre pédagogique

1 — 1 Les langues étrangères autres que l'anglais au Japon

A l'heure actuelle, la plupart des universités semi-privatisées¹ d'enseignement général japonaises proposent encore et en général un cursus d'enseignement de langues étrangères (désormais LE) en dehors de l'apprentissage de l'anglais. Concernant ces universités et malgré une politique volontariste ministérielle de centrer la communication internationale uniquement sur la langue anglaise², certaines langues européennes telles que l'allemand, l'espagnol, l'italien et le français sont toujours enseignées (l'allemand et le français restant les langues européennes les plus ancrées). En dehors des langues européennes, la proximité géographique de la Chine et de la Corée du Sud engendre logiquement une présence assidue du chinois et du coréen comme représentants des langues asiatiques dans les différents programmes de LE.

La plupart des étudiants qui entrent à l'université n'ont eu dans leur cursus scolaire passé (collège et lycée) qu'un choix unique concernant l'apprentissage d'une LE :

1 En 2005, toutes les universités publiques japonaises font l'objet d'un changement de statut juridique. La même année Galan traduit le terme japonais par « établissement autonomes de droit public » (Christian Galan, « La "privatisation" des universités nationales japonaises », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4 | 2005 URL : <http://cres.revues.org/1294>).

2 Notamment dans le domaine scientifique des échanges, collaborations, publications de recherches, etc. En 2014 Kariya souligne « le handicap de la langue » face à la mondialisation et à la compétition internationale entre universités (Kariya Takehiko, « Réforme universitaire : le mirage de la compétitivité internationale », *Nippon. Com, dossier spécial, La compétitivité des universités japonaises dans l'ère de la mondialisation*, 2014 URL : <http://www.nippon.com/fr/in-depth/a02803/>)

l'anglais. Ainsi, l'administration universitaire japonaise dénomme généralement le cursus des langues étrangères autres que l'anglais : « *Hajimete no gaikokugo* / 初めて
の外国語 » ou « *shoshuugaikokugo* / 初修外国語 ». Ce qui veut dire littéralement :
« première langue étrangère ». Comme si l'anglais n'était pas une LE ! Nous suppo-
serons donc que cette appellation fait référence au premier contact avec une LE autre
que l'anglais. Il serait d'ailleurs très intéressant de s'épancher plus longuement sur ce
problème d'appellation. Néanmoins, n'entrant pas dans nos démarches présentes, nous
n'approfondirons pas le sujet. Ce faisant, nous soulignerons que ce système repose
finalement et particulièrement sur une initiation, présentation ou vague contact avec la
langue cible du public visé. L'objectif n'est donc pas forcément d'acquérir une compé-
tence linguistique quelconque. De ce fait, ce phénomène est une des raisons qui tend
généralement à déboussoler l'enseignant novice au Japon qui ne comprend souvent pas
pourquoi la plupart des apprenants du public visé soient si peu motivés face à l'ap-
prentissage de cette deuxième LE³. La raison n'est-elle pas simplement évidente ?
L'appellation et l'approche des curricula de la deuxième LE des universités d'enseigne-
ment général reposent sur une ambiguïté des objectifs réels de l'apprentissage de cette
deuxième LE.

1 – 2 Quels objectifs et quelles motivations pour l'apprenant ?

Concernant l'établissement pour lequel nous travaillons⁴, les étudiants de première
année en vue de cumuler le nombre d'unités nécessaires pour valider leur année peuvent
choisir entre plusieurs disciplines au sein d'un curriculum d'enseignement général en
fonction ou en dehors de leur spécialité⁵. Le cursus des deuxièmes LE (désormais

3 Depuis que nous sommes au Japon, chaque année lors de réunions pédagogiques nationales
concernant l'enseignement d'une L2, revient cycliquement le thème de la motivation ou plus
exactement celui de la non motivation chez l'apprenant japonais.

4 Université d'Ehime URL : <http://www.ehime-u.ac.jp/>

5 L'Université d'Ehime comporte 6 facultés en 2015: Faculté de droit et lettres, Faculté des
sciences pédagogiques, Faculté des sciences mathématique et physique, Faculté de médecine,
Faculté d'ingénierie et Faculté des sciences agraires.

langues secondes : L2) fait partie de ce curriculum. A premier abord, cela sous-entend donc et pour la plupart des apprenants, **un apprentissage de ces L2 sans réel objectif langagier si ce n'est l'obtention d'unités** qui leur permettra d'obtenir leur quota annuel. Ainsi, aucun objectif langagier n'est en général mis en valeur⁶. D'ailleurs, la plupart des étudiants n'ont aucune conscience de la valeur ou des mérites d'un tel apprentissage. En exemple, si l'apprenant choisit de prendre le cursus sport, en raisonnant logiquement, nous pouvons prétendre d'une envie non pas seulement d'accéder à de nouveaux sports mais aussi à celle de se forger un bon capital physique. En ce qui concerne les L2, cela est différent. Une enquête⁷ que nous menons en début d'année renforce cette idée. En effet, il apparait que la plupart des étudiants choisissant l'apprentissage d'une L2 font ce choix sans réelles motivations et sans réels objectifs !

Ci-dessous l'enquête⁸. Elle se compose de trois questions simples à réponses multiple et ouverte.

Question 1 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier une L2 ? (Plusieurs réponses possibles dans ordre de préférence)

- parce que c'est en rapport avec ma spécialité et ce que je veux étudier jusqu'à la Licence
- pour essayer / découvrir autre chose que l'anglais
- parce que je n'aime pas l'anglais
- parce que je pense que c'est utile de savoir parler plusieurs langues

6 En dehors de certains niveaux qui correspondent à un examen national pour différentes langues. Concernant la langue française, il s'agit du DAPF, *Futsuken* en japonais, URL : <http://apefdapf.org>. A noter que cet examen n'est reconnu et donc n'a de valeur qu'au niveau national japonais.

7 Enquête courte et simple que nous menons depuis 15 ans lors de notre premier cours afin d'évaluer les raisons du choix d'étudier une L2 d'une part et du choix de la langue française d'autre part.

8 Traduction française de l'enquête effectuée en japonais.

- parce que je n’aime pas les autres matières proposées dans le curriculum de l’enseignement général
- parce que les “ainés” (en japonais : “*sempai* / 先輩”) de l’université m’ont conseillé de choisir cette L2
- Ne sais pas. Comme ça...
- Autre :

Question 2 : Pour quelles raisons avez-vous choisi d’étudier la langue française plutôt qu’une autre ? (Plusieurs réponses possibles par ordre de préférence)

- parce que c’est en rapport avec ma spécialité et ce que je veux étudier jusqu’à la Licence
- parce que je veux aller en France un jour (voyage ou travail)
- parce que j’aime la France (objet, personne, cuisine, paysage, culture, etc.)
- parce que je pense que c’est une belle langue
- parce que les “ainés” (en japonais : “*sempai* / 先輩”) de l’université m’ont conseillé de choisir cette L2
- Ne sais pas. Comme ça...
- Autre :

Question 3 : Qu’attendez-vous de cette année d’apprentissage ? (Plusieurs réponses possibles dans ordre de préférence)

- pouvoir obtenir les bases du français pour continuer mon apprentissage
- lire
- écrire

LE BRUIT DANS L'ENSEIGNEMENT

- parler et prononcer correctement
- connaître la grammaire française
- apprendre des phrases types pour voyager
- acquérir des bases pour une conversation simple
- passer une année sans trop de pression et obtenir plus ou moins facilement mon unité de valeur
- Aucune idée. Comme ça...
- Autre :

L'enquête est anonyme. Néanmoins et tout en prenant compte le fait d'un étudiant japonais de première année "débordé" par une appréhension culturelle naturelle de s'exprimer librement face à un enseignant universitaire qu'il rencontre pour la première fois, les réponses sont étonnantes. Plus de la moitié des réponses⁹ se traduisent par : « nantonaku / なんとなく », littéralement : « Comme ça, sans raison » et ceci, aux trois questions ! Aurions-nous de tels résultats si nous posions la même question à des collégiens ou lycéens européens qui choisissent de débiter l'apprentissage d'une L2 ?

Nous pensons conséquemment que la présentation de l'apprentissage des L2 dans notre établissement s'apparente plus à une volonté de permettre dans son ensemble à l'étudiant d'avoir une expérience différente de l'anglais. Malgré un fascicule distribué aux étudiants de première année en début d'année universitaire reprenant et expliquant l'ensemble des enseignements dispensés dans le cadre du cursus d'enseignement général, les mérites d'apprendre une L2 sont infimes voire inexistantes. De manière simple, cela ne s'apparente réellement qu'à une initiation¹⁰. Ainsi, la plupart des étudiants ne peuvent

9 En faisant la moyenne des réponses sur 15 ans.

10 Lorsque nous étions étudiant durant notre année de Maîtrise FLE, nous avions un cours obligatoire d'initiation à une LE nouvelle. L'objectif de ce cours n'étant pas d'acquérir une quelconque compétence linguistique dans la langue cible mais plutôt d'être confronté aux problèmes que pourraient ressentir nos futurs apprenants face à une telle charge. Nous avons choisi l'arabe. Ce cours s'appelait : « Initiation à une LE ». C'est dans ce sens que nous utilisons le terme « initiation ».

malheureusement se projeter sur aucun objectif réel si ce n'est l'obtention d'unités. Ceci d'autant plus qu'ils n'ont eu jusqu'alors aucune sensibilisation sur l'apprentissage d'une L2. **Ils n'ont donc pour la plupart, absolument aucune conscience des mérites d'acquérir une L2. Et rien n'est fait au niveau administratif pour remédier à ce problème.** Volonté ou oubli ? En conséquence, seuls ceux qui ont déjà un ou plusieurs objectifs réfléchis, précis et logiques abordent la langue et son apprentissage différemment. Malheureusement, ils ne représentent en général qu'une infime minorité.

1 – 3 Le cadre pédagogique

1 – 3 – 1 Les cours

Nos classes de débutant de première année depuis notre arrivée¹¹ ont en général un public relativement important. En moyenne plus de cinquante étudiants par classe. Suite à nos différentes études concernant l'enseignement d'une LE et plus particulièrement du FLE, d'un point de vue pédagogique, la situation d'apprentissage est bien évidemment quelque peu aberrante. Néanmoins et de fait, nous nous plions aux règles de notre établissement.

Chaque cours est dispensé en général par deux enseignants : un natif de la langue cible et un enseignant japonais. Un semestre comprend ainsi deux cours d'une heure et demie par semaine sur quinze semaines. En général et c'est le cas pour notre établissement, le professeur japonais s'occupe de la partie grammaire et civilisation alors que le natif dirige des cours basés sur la conversation, la communication et la civilisation. L'apprentissage représente donc quatre-vingt-dix heures sur une année.

1 – 3 – 2 Les règles du cursus

Les règles de notre établissement précisent que l'apprentissage peut être arrêté par

11 Prise de fonction le 1^{er} avril 2000.

décision de l'apprenant à la fin du semestre et bien entendu aussi à la fin de l'année. Entre 5 et 10% des étudiants arrêtent en général après quatre mois d'apprentissage. Par ailleurs, seulement entre 15 et 20% continuent l'apprentissage durant leurs trois autres années de Licence¹².

Avant chaque début de semestre, l'enseignant doit établir le syllabus¹³ du cours proposé. Ce syllabus reprend les objectifs, le contenu (des 15 dates du semestre) et les règles du cours ainsi que celles de la notation. Il indique également le profil de l'enseignant, l'emplacement de son bureau, son adresse électronique et les horaires qu'il consacre aux consultations réservées aux étudiants. Ce syllabus doit permettre à l'apprenant de se renseigner sur les cours avant de faire son choix en début d'année¹⁴.

Dans le but d'améliorer les cours et de palier le cas échéant aux remarques des apprenants, à chaque milieu de semestre, c'est-à-dire entre le sixième et le septième cours, une enquête est effectuée¹⁵ auprès des étudiants concernant le cours. Une même enquête sera de nouveau proposée à la fin du semestre. Ces enquêtes anonymes permettent certes aux étudiants de s'exprimer sur la valeur du cours, de l'enseignement et de l'enseignant, mais elles font aussi et finalement office de pression sur l'enseignant. Que cette pression soit positive ou négative, elle existe et nous y reviendrons.

Concernant la notation et pour les non spécialistes de l'enseignement secondaire au Japon, quelques remarques s'imposent. Premièrement, quasiment tous les étudiants qui entrent à l'université sortiront avec un diplôme de Licence¹⁶. Ce chiffre indique

12 Au Japon, la Licence s'obtient avec 4 années d'études.

13 Exemple d'un syllabus concernant un cours pour débutant : https://campus.ehime-u.ac.jp/Portal/Public/Syllabus/DetailMain.aspx?staff=1&lct_year=2015&lct_cd=108112&je_cd=1

14 Chaque année en milieu de semestre, nous prospectons de vives voix auprès de nos étudiants pour savoir quel pourcentage a consulté le syllabus avant le début du semestre afin d'établir un choix. Sur 15 années et en moyenne, environ seuls 15 % des étudiants le consultent...

15 Le Centre de l'Education Générale de l'université d'Ehime (Center for General Education ; <http://web.iec.ehime-u.ac.jp/>) propose aux étudiants une plateforme internet où chacun peut répondre aux questions d'une enquête concernant les cours du centre.

16 Vraiment très peu d'étudiants (entre 4 et 5 %) et pour différentes raisons qui relèvent de faits généralement extraordinaires (décès, maladies physiques ou mentales, etc.) ne vont pas au bout de leurs 4 années d'études. Pour tous les autres, ceux qui suivent le cursus des 4 années, ils obtiennent leur Licence.

ou plus exactement suppose deux hypothèses : les étudiants japonais sont sérieux, travailleurs et réussissent donc naturellement aux examens. Ou alors, l'évaluation (et/ou la notation) est différente de celle pratiquée ailleurs. Suite à notre expérience, nous considérons la deuxième hypothèse comme la plus plausible. D'ailleurs Azra précise : « Entrer à l'université a été un combat. Mais à présent les exigences sont relativement faibles : dans la plupart des facultés, il suffit de se présenter à peu près régulièrement aux cours pour réussir » (Azra Jean-Luc, *Les Japonais sont-ils différents ? 62 clés pour comprendre le Japon ordinaire*, 54). Ce fait tient notamment à un côté naturel de la société japonaise. Comme le souligne Sourisseau dans le cadre du système scolaire japonais : « le temps universitaire est une période agréable pour les jeunes Japonais, pendant laquelle ils passent la moitié du temps à leurs études et l'autre moitié du temps à s'amuser et à voyager » (Jocelyne Sourisseau, *Bonjour / Konichiwa*, 121). A l'heure actuelle, beaucoup d'entre eux occupent aussi les trois quarts de leur temps libre à faire des petits boulots. Ainsi, en dehors des heures de cours, rare est le temps consacré à l'apprentissage. Sourisseau ajoute au sujet des années universitaires et en rapport aux contraintes extrêmes vécues par les jeunes Japonais tout au long de leur scolarité entre l'école primaire et le lycée : « Ce sont les seules périodes où le jeune Japonais peut s'amuser, s'épanouir sans beaucoup de contraintes » (Ibid. : 134). De même, la société japonaise reposant essentiellement sur l'importance du groupe, l'individu doit avancer en même temps que tous les autres membres. Ainsi le groupe plus important culturellement et socialement que l'individu prime et c'est ainsi que depuis l'école primaire, le système de redoublement n'existe pas. Le groupe avance d'année en année avec des individus accumulant plus ou moins retards et difficultés. Malgré cet état de fait, certains pourront néanmoins et pour diverses raisons tirés à un moment ou à un autre leur épingle du jeu et ainsi réussir. Pour d'autres les années passent, le retard s'accroît, les difficultés sont de plus en plus prononcées et d'un point de vue moral, il n'est pas rare que nombre de maladies apparaissent... A noter qu'aucune responsabilité n'est prise par le cadre pédagogique. Si l'élève n'a pas réussi, le système aura proposé toutes les alter-

natives possibles¹⁷. Concernant cette notion de groupe au sein de la société japonaise, Azra parle ainsi de *société verticale* (Ibid. : 16) où chaque individu : « fait partie du même groupe social vertical » (Ibid. : 17).

2 – Analyses et perspectives : expérience pédagogique

2 – 1 Objectifs pour l'enseignant

Les objectifs doivent bien évidemment répondre aux directives du Cadre Européen Commun de Référence¹⁸ (désormais CECR), c'est-à-dire former un public de débutants avec 90 heures de cours sur une année, à devenir un utilisateur élémentaire de la langue cible. Ainsi comme l'indique le CECR, il devra « *comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets [...] communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montrer coopératif* ». Notre cadre pédagogique consacre les quatre mois de cours que représente le premier semestre à viser le niveau A1 nommé par le CECR. Lors du deuxième semestre, l'apprenant devra atteindre le niveau A2 du CECR et ainsi : « *comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées avec des domaines immédiats de priorité [...] décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* ». Le contenu de nos cours tend donc vers les références du CECR tout en essayant de s'adapter à notre public spécifique japonais. **Nous sous-entendons que les conditions d'un cadre administratif ne peuvent pas toujours correspondre**

17 Ce système repose principalement sur l'existence d'écoles de soutien que l'on appelle «*Juku*» (Leman, « Soutien scolaire » et concours d'entrée dans les collèges privés au Japon, URL : <http://dse.revues.org/489>). Les enseignants du primaire, collège et lycée considèrent d'ailleurs que l'élève en difficulté a la chance de pouvoir se rattraper dans ces écoles et n'en font donc pas généralement une affaire individuelle qui pourrait entraver l'avancement du groupe.

18 Voir Cadre Européen Commun de Référence, URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

à certaines réalités. Ainsi, ne devient-il pas par la même et d'une certaine mesure, nuisible au contrôle pédagogique ?

Les conditions d'apprentissage relatées précédemment, ajoutons que l'un de nos principaux objectifs revient également à apprendre à l'apprenant à apprendre et à produire plutôt qu'à répéter. En effet, base de l'apprentissage d'une LE, cela ne semble pas être consciemment assimilé et maîtrisé par la plupart des jeunes Japonais qui forment notre public. Ceci représente un obstacle majeur à l'évolution et donc au bon fonctionnement du cours. Ainsi, les objectifs du CECR sont finalement et malheureusement difficiles à atteindre en une année d'apprentissage. En outre, nous reviendrons sur ce point. Un autre objectif important sur lequel nous devons consacrer relativement beaucoup d'énergie reste le fait d'essayer de capter l'intérêt du plus grand nombre et de trouver le bon équilibre pour également donner des bases solides pour ceux de la classe qui ont un objectif langagier réel et précis. En effet suite au contexte décrit dans la première partie, trois sortes de public¹⁹ composent en général le cours. Ainsi l'enseignant est confronté à plusieurs choix. Soit il crée un cours pour l'ensemble, soit il décide de se concentrer sur la partie que compose les motivés et les éventuels motivés. Nous avons opté en raison du nombre important d'étudiants dans nos classes de faire un cours pour tous.

S'ajoutent à ces objectifs langagiers et de maniement, d'autres facteurs que nous devons également prendre en compte. Tout d'abord et nous l'avons évoqué concernant le fascicule émis par le Centre d'Education Générale de notre université, l'importance du DAPF ici au Japon et plus particulièrement chez les étudiants japonais. Ochi précise : « Le DAPF, *Futsuken* en japonais est le diplôme de français le plus connu parmi les apprenants de français au Japon » (Ochi Mikiko, Stratégies et tactiques pour développer la motivation des apprenants de français à l'université au Japon, 22-23) et ajoute : « Depuis sa création en 1981, plus de 650000 candidats ont passé cet examen, et chaque

19 Trois groupes : les étudiants "motivés-travailleurs", les travailleurs potentiellement accrochables à la langue cible et le reste qui englobe généralement les "je-m'en-foutistes" et les désintéressés incurables.

année, plus de 30000 personnes le passent aux deux sessions de printemps et d'automne » (Ibid. : 23). Ces étudiants le tentent pour pouvoir le mentionner sur leur Curriculum Vitae et parce qu'il fait partie intégrante des objectifs émis par l'administration. Ochi écrit également : « En principe, on passe des examens de capacité pour prendre l'avantage dans le monde du travail ou scolaire, c'est-à-dire, avec la motivation externe » (Ibid. : 27). Malgré le fait que l'APEF présente un tableau de correspondance avec le CECR²⁰, Ochi indique également : « Malgré les qualités du Futsuken [...], il est vrai que ce certificat est critiqué principalement à cause de deux caractéristiques qui sont de poser des questions trop grammaticales, [...], et aussi parce qu'il n'est reconnu qu'au Japon. En fait, on ne fait pas d'évaluation orale avant le niveau 2 bis, les candidats peuvent donc obtenir le diplôme de Niveau 5, de Niveau 4 et de Niveau 3 sans parler un mot de français. En admettant qu'on ne peut pas comparer simplement le Futsuken avec le DELF/DALF, le terme « pratique » serait plus convenable pour ce dernier » (Ibid. : 23). Ce faisant, nous ne pouvons extraire ce facteur de notre approche pédagogique **malgré toutes les réticences** que nous avons envers cet examen. En dehors de ce facteur, nous pouvons également relever d'autres influences. En effet, la plupart des étudiants motivés poursuivent généralement leurs études dans des domaines littéraires (littératures française, anglaise, allemande, chinoise, etc.). Nous devons les préparer à cet exercice. De même que nous sommes également tenu par l'exigence d'une préparation d'un voyage-études réalisé tous les deux ans en France²¹. En général, beaucoup d'apprenants n'ont pour objectif langagier que ce voyage qui leur permettra d'aller en France accompagnés officiellement et sous "prétexte" de formation. En vérité concernant la formation, il n'en est rien puisque la plupart arrêtent l'apprentissage de la langue une fois le voyage terminé...

20 Tableau de correspondance, URL : <http://apefdapf.org/dapf/info/examens>

21 Tous les deux ans, nous proposons en collaboration avec la faculté de Lettres de l'Université d'Ehime et les directives ministérielles nationales d'augmenter les expériences internationales pour les étudiants japonais, un cursus de trois semaines au sein d'une école de langue (CIEF, URL : <http://cief.u-bourgogne.fr/fr/>) en France.

2 – 2 Quelle(s) pédagogie(s) en rapport ?

Comme nous le soulignons, le problème pédagogique majeur fut de gérer le nombre d'apprenants par classe. Pendant toutes nos années d'études universitaires, nos professeurs n'ont cessé de répéter qu'un public de 15 apprenants maximum devait être la condition adéquate pour l'enseignement optimum d'une LE. Le deuxième problème à résoudre était la motivation. A cette période, d'autres enseignants de l'université d'Osaka confrontés à un type de configuration identique proposaient une méthode basée essentiellement sur une technique permettant de répondre à ces deux problèmes majeurs et spécifiques au système des L2 des universités japonaises. Ainsi Azra et Vannieuwenhuyse proposaient la Méthode Immédiate censée répondre à ces deux caractéristiques majeures (voir Azra J.L., 1999, *Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées*. Rencontres 13, bulletin des rencontres Pédagogiques du Kansai. Osaka : RPK. Voir également, Azra J.L., 2002, « *Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002* », in : Jean-Luc Azra, Louis Benoit, Jeremy Jones, Bruno Vannieuwenhuyse, Berlinde Vögel, 山下仁 『外国語教授法としての“Méthode Immédiate” – 言語文化共同研究プロジェクト2002』 大阪大学言語文化部. pp.23-38).

Ce faisant notre orientation pédagogique s'appuya sur cette nouvelle méthode. Néanmoins, nos études universitaires nous ayant aussi appris que chaque enseignant étant unique, ce dernier devait obligatoirement adapter le contenu pédagogique à sa personnalité, nous fîmes de même avec cette méthode. C'est une des raisons et en rapport avec notre spécialité concernant la communication non verbale dans l'enseignement d'une LE que nous avons construit nos cours de manière singulière et personnelle tout en nous appuyant sur le travail des auteurs de la Méthode Immédiate²². D'ailleurs et sur

²² Si nous avons dérivé de l'approche originelle de la Méthode Immédiate, nous sommes néanmoins infiniment tributaire et reconnaissant concernant cette perspective pédagogique particulière. Elle suggère souvent notre travail en classe et inspire également une bonne part du contenu des conversations proposées à notre public. D'une certaine manière nous sommes retourné à la source comme plus adhérent de l'approche de Louis Benoit ayant inspiré les auteurs de la Méthode Immédiate.

ce point précis, nous pensons résolument qu'un enseignant en fonction de sa personnalité, caractère, points fort ou faible devrait **constamment** établir des cours qui lui correspondent le mieux et non pas se synchroniser sur un cours qui n'a pas été construit par lui.

Afin de faire participer l'ensemble de notre public, nos cours de 90 minutes sont divisés en deux parties de 45 minutes chacune. Pour faire un parallèle avec ce qui existe en Europe, les 45 premières minutes font office de cours magistral et les 45 minutes restantes s'apparentent à des travaux dirigés. A chaque cours après avoir présenté les différentes formes conversationnelles et grammaticales nouvelles à l'ensemble de la classe, des groupes de 2 à 4 étudiants doivent comprendre, retenir, produire et s'exercer dans la langue cible. Tout ce travail doit obligatoirement et constamment s'appuyer sur les trois axes de la communication que sont le verbal, le vocal et le non verbal. Guaïtella souligne : « [...] la communication humaine résiderait essentiellement dans "trois modalités", en l'occurrence : le gestuel, le vocal et le verbal. Ces trois modalités se compléteraient pour permettre de constituer le sens de l'interaction » concernant ses approches pour l'étude de la communication et sur le caractère continu et multimodal du langage (Guaïtella Isabelle, *Le langage sans frontières*, 71). Chaque étudiant doit impérativement assimiler à chaque cours les compétences de communication nouvelles pour le cours suivant. Si les 45 minutes de travaux dirigés ne suffisent pas²³, il a pour obligation de les avoir apprises avant le début du cours de la semaine suivante²⁴.

La notation du semestre repose sur trois points : la présence aux cours (20%) - en termes de communication, il est difficile de s'exercer tout seul chez soi donc nous sollicitons une présence obligatoire aux cours -, l'examen final (50%) et trois "petits tests" (30%). Responsable du cours de conversation, nous évaluons nos étudiants sur leur capacité à communiquer dans et avec la langue cible. Ce faisant, l'examen final se fait à

23 En général, si les 45 minutes sont exploitées de manière rigoureuse et sérieuse, cela suffit largement pour un apprenant lambda.

24 Cette règle est notée sur le syllabus et rappelée de vives voix en début de semestre et pendant le semestre.

l'oral seul avec l'enseignant. Bien entendu sont évaluées les compétences linguistiques (verbales et vocales) incluant la capacité à produire un discours dans une situation donnée. C'est-à-dire d'une part ce que distinguent Azra et Wannieuwenhuysse comme "méta communication" : « c'est à dire la capacité à communiquer des informations qui facilitent la communication » (Azra, Wannieuwenhuysse, *Conversations dans la classe Livre du Professeur*, 40) et d'autre part, ce que nous appelons la production non verbale de la communication. D'un point de vue didactique, tout ce qui rend possible en fait une interaction en termes communicatif et d'authenticité.

Les trois petits tests servent de préparation au test final. Ils s'effectuent entre le groupe et l'enseignant. Le groupe choisit le jour où il se sent prêt pour tenter le test. Aucune pression n'existe dans le sens où si le test est trop mauvais, il ne sera pas noté. Néanmoins, le groupe devra réussir impérativement trois fois durant le semestre (ainsi certains groupes passent 6 ou 7 fois ces tests sur un semestre). Deux raisons à ce système : la première est de permettre à l'enseignant chargé d'une grande classe de prendre conscience de l'évolution de l'apprentissage, des difficultés, du manque de travail, etc., de **chaque étudiant** tout au long du semestre. En fonction, il pourra donc ajuster la dynamique de la progression de son cours. La seconde est de responsabiliser personnellement l'étudiant face à son apprentissage et face au groupe lui-même. « Le sentiment d'appartenance à un groupe, à "son groupe", caractérise le Japonais [...] Au cours de sa vie d'adulte, le Japonais se réfère et se conforme en permanence aux normes du groupe auquel il appartient » nous explique Sourriseau (Ibid. : 84). Ainsi n'étant plus seul face à son apprentissage l'apprenant doit répondre le cas échéant à ses manquements. En effet, la défaillance d'un membre du groupe faisant chuter l'ensemble du groupe, c'est un excellent moyen de motiver les moins motivés ! C'est pourquoi, tout le monde se sent concerné et doit impérativement participer. Le problème du nombre d'étudiants à gérer est en partie résolu pour l'enseignant. Néanmoins et malgré un tel système, les grandes classes restent un élément perturbateur et nuisible dans l'enseignement d'une LE. Nul ne peut contredire ce postulat.

La pédagogie introduite au sujet de la partie non verbale de l'enseignement repose sur un ensemble de recherches personnelles effectuées depuis une dizaine d'années concernant l'acquisition d'une LE. Comme nous l'avons vu, la communication repose sur trois axes que sont le verbal, le vocal et le non verbal. Si les deux premiers axes sont repris dans la plupart des manuels de FLE axés sur l'approche communicative publiés au Japon - mais aussi en Europe -, il apparaît expressément que la partie non verbale n'est malheureusement jamais voire partiellement abordée. De même des travaux entre études linguistiques et médicales ont prouvé qu'un enfant souffrant d'un manque de communication ou de difficultés d'expression ou de vocalisation présentait généralement des manques, des erreurs et des lacunes dans son expression non verbale²⁵. C'est donc à partir de ce postulat que nous considérons l'axe non verbal aussi important que ceux du verbal et du vocal dans l'acquisition d'une LE. Or ici également, le cadre administratif imposé ne prend pas en compte cette donnée. Elle devient malheureusement par là même et à contrario, un bruit pédagogique. Toutefois dans ce domaine, il nous reste à concrétiser efficacement l'introduction de cette partie non verbale notamment dans la construction d'un manuel (en corrélation du cours) qui s'appuierait sur les trois axes en même temps²⁶. Ainsi nous resterons sur cette simple évocation²⁷.

2 – 2 – 1 Contenu

A chaque cours, sont présentées trois ou quatre situations de communication/conversation durant les 45 premières minutes. Ces conversations reprennent pour l'ensemble et comme nous l'avons déjà souligné, les bases de la Méthode Immédiate. Elles

25 Source : Maillart C., 2003, Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). Les cahiers de la SBLU, 13, 13-22.

26 Le nombre trop important d'apprenants par classe, le peu de motivation accouplé au manque d'objectifs réels de l'apprentissage ainsi que le côté trop réservé du public japonais sont autant de freins à une évolution positive de nos recherches.

27 Nous publierons prochainement nos résultats concernant cette étude d'introduction de l'axe non verbal dans l'acquisition d'une LE et particulièrement pour le FLE au Japon.

suivent ainsi une progression grammaticale, phonétique, conversationnelle, etc., que presque tous les manuels pour débutants reprennent. Cette progression est généralement et naturellement dictée et influencée par les objectifs du CECR. En dehors de cet aspect purement verbal et vocal et en rapport avec notre champ de recherches nous introduisons comme nous l'avons déjà indiqué, divers aspects non verbaux préalablement définis comme naturels voire nécessaires dans ce type de situation conversationnelle. Bien évidemment, ils relèvent d'un aspect culturel de la langue cible et de connivence, d'un objectif conversationnel de production. Comme nous le rappelle Guaïtella : « [...], chez l'humain, les canaux les plus dynamiques, sont le vocal et le gestuel, et ce sont, de ce fait, ceux qui sont le plus mobilisés dans l'ensemble des communications » (Ibid. : 71). Pour générer du sens, la présence des trois canaux devient indispensable ; raison pour laquelle nous nous efforçons de les introduire et de les utiliser dans notre méthode. De façon analogique, la deuxième partie du cours consacrée à des travaux dirigés où les étudiants doivent par groupe de 2 à 4 reproduire et produire des interactions diverses en fonction des nouveautés du jour et des choses déjà assimilées, ont pour obligation d'appuyer leurs prestations dans la langue cible sur ces trois modalités. Le canal non verbal qui ajoute de la matière significative à l'apprentissage peut s'avérer à différents niveaux un frein à l'apprentissage²⁸ mais il se révèle finalement pédagogiquement ludique – ce qui est positif pour la motivation – et essentiel dans la production comme nous l'avons déjà indiqué. L'utilisation de ce canal est bien entendu évaluée lors des différents examens.

C'est pourquoi trois plates-formes reprennent de façons différentes mais complémentaires les objectifs langagiers caractérisés par les trois canaux définis comme invisibles. Par conséquent, les éléments du cours magistral c'est-à-dire notre discours, le matériel pédagogique utilisé (manuel, tableau, Powerpoint, vidéos, etc.) ainsi qu'une

28 C'est surtout le cas au début pour les étudiants introvertis et qui n'ont en général peu confiance en eux. Une fois le cap de l'appréhension franchi et la prise de conscience de l'importance de ce canal, il devient un moteur essentiel à l'apprentissage.

plateforme internet d'e-learning²⁹ constituent les outils d'apprentissage.

2 – 2 – 2 Résultats et difficultés

Les résultats sont bien immanquablement disparates suivant les apprenants (nombre, motivation, sexe, caractère, provenance géographique, spécialité, etc.), nos prestations (conditions personnelles, contenus, approches, etc.), les années, la composition de la classe, la salle de cours, etc. Enseignants, nous sommes tributaires de ces éléments qui font partie intégrante de la partie non verbale de l'enseignement et qui ne relève pas uniquement de la gestualité de l'enseignant. « En effet, dans la situation d'enseignement le non verbal n'est pas réductible à la gestualité. Il existe des facteurs environnementaux [...], des éléments proxémiques, kinésiques [...], le contact physique, le paralangage [...], les caractéristiques physiques, et la tenue vestimentaire [...]. L'ensemble des facteurs ci-dessus ont une incidence notable sur le rapport qui s'établit entre l'enseignant et les enseignés » (Mauvais Eric, *Pratique du geste dans l'enseignement III*, 114, 115). Les résultats sont par conséquent et naturellement excellents, bons, moyens et mauvais. Le domaine de l'apprentissage d'une L2 (comme d'autres apprentissages) au Japon ne peut échapper à cette nature. L'intention étant bien évidemment de viser à augmenter chaque année le pourcentage de “excellent” et de “bon”.

Les difficultés sont nombreuses. Loin d'être exhaustif, nous pourrions évoquer certaines difficultés grammaticales, phonétiques, d'organisations textuelle ou communicative, etc. Néanmoins elles ont déjà été abordées dans différents travaux et nous préférons mettre en avant celle qui retient notre attention et qui repose sur la “non faculté” pour l'apprenant japonais à **apprendre**. S'agit-il d'autonomie dans et pour l'apprentissage ? Rico-Yokoyama remarque au niveau universitaire japonais : « L'ensei-

29 Depuis 2014, nous utilisons la plateforme Moodle2 mise en place par le service média de l'université d'Ehime pour ajouter divers contenus aux cours. Ainsi l'apprenant peut par l'intermédiaire d'internet avoir accès à des textes complémentaires (vocabulaire, conversation, explication, instruction, exercice, etc.) et des enregistrements vidéo et sonore, reproductifs ou complémentaires du contenu hebdomadaire développé durant les heures de cours effectives.

gnement des langues à l'université a pour principal objectif d'assurer une initiation à la langue en donnant à l'apprenant les bases nécessaires à son autonomisation » (Rico-Yokoyama Adriana, Le cadre européen de référence pour les langues - le CECR - : vers une meilleure définition et convergence des objectifs d'enseignement et d'évaluation des langues, 30). C'est sans nul doute un objectif essentiel et nous nous efforçons dans la situation dont dépendent les L2 dans les universités japonaises, de donner les bases nécessaires pour cette autonomie. Néanmoins notre propos est nuancé et fait référence uniquement à l'autonomie de l'apprentissage. Nous pensons qu'il faille d'abord apprendre à apprendre afin d'avoir ensuite, la possibilité de donner à l'apprenant les outils nécessaires pour devenir autonome pour son apprentissage. La pédagogie japonaise du primaire au secondaire ne mettant pas de façon endémique en avant l'initiative chez l'apprenant, notre public³⁰ a en effet tendance à apprendre plus ou moins automatiquement, de façon robotique. Cela s'apparente à ce que nous nommons une "assimilation passive" contrairement à ce que nous souhaitons, une "assimilation active". Autrement dit, l' "assimilation passive", c'est être habitué à prendre le contenu tel qu'il est, à se l'approprier et à le répéter tel quel. Ce faisant, un temps conséquent est attribué durant les cours à expliquer d'une part les liens et la connexité entre les différentes plateformes d'apprentissage et par ailleurs, le rapport qu'elles entretiennent avec les objectifs langagier et communicationnel fixés. Plus simplement, expliquer que l'apprentissage d'une LE entre autres ne peut être figé et qu'une approche personnelle, intuitive et de recherches est nécessaire³¹. Par ailleurs, notons que ce travail doit être impliqué dans la complexité du système et que ce faisant, cela crée également des difficultés dans la

30 Public d'une université dont le niveau des étudiants se situe dans une mouvance moyenne à l'échelle nationale.

31 Par ailleurs, c'est une des raisons pour lesquelles nous pensons que l'apprentissage d'une L2 a contrairement à ce que les autorités japonaises déterminent, toute sa place dans un cursus obligatoire universitaire. Il permet comme beaucoup d'autres disciplines à l'élève de devenir un étudiant en ce sens qu'il se doit de posséder l'esprit d'un "chercheur" à la différence de celui d'un "simple rapporteur". N'est-ce pas là, l'une des missions principales de l'université ?

sphère d'apprentissage de l'apprenant. Ce que nous entendons par sphère d'apprentissage, ce sont tous les éléments que nous avons déjà cités au préalable ; brièvement : le syllabus, le nombre d'heures d'apprentissage hebdomadaire, le partenariat avec un autre enseignant, les contraintes du curriculum édit par les responsables de l'université, l'obligation didactique ministérielle d'augmenter les heures d'apprentissage en dehors des heures de cours, etc.

2 – 3 Les éléments nuisibles : le bruit pédagogique

Les caractéristiques du contexte d'apprentissage posées, voyons maintenant ce que nous définissons comme bruit dans l'enseignement. En tout cas, nous supposons et espérons que le lecteur ait déjà pressenti le postulat dans tout ce que nous avons déjà exposé jusqu'ici. Cette analyse repose sur une évolution personnelle d'un point de vue pédagogique et didactique s'étalant sur 15 années ainsi que sur une observation émise sur la transformation de notre public. Certes, chaque situation d'apprentissage est différente. Des différences notables sont sans doute à approfondir. Néanmoins nous pensons que ce modèle peut trouver un écho de principe au sujet de l'enseignement de L2 dans les universités japonaises.

2 – 3 – 1 Pour l'enseignant

Par anticipation la description de notre contexte pédagogique a déjà peu ou prou évoquée le bruit auquel nous sommes confrontés en tant qu'enseignant. Ce que nous retenons et désirons mettre en avant dans cette subdivision se situe d'un point de vue humain. En effet, nous considérons que les contraintes pédagogiques, administratives et "universelles" de plus en plus en plus ancrées dans la didactique récente, tendent à **dés-humaniser** l'enseignement. Effectivement obligé de se plier à tout un tas de règles que l'enseignant n'a pas forcément choisi et qui ne lui correspond pas de manière naturelle ou autre - que ce soit d'un point de vue caractériel ou en rapport avec son public spécifique -, sa **liberté pédagogique** est de plus en plus restreinte. Sous prétextes d'améliora-

tions didactiques, d'obligation hiérarchique, de contraintes administratives, d'utilisation de moyens technologiques nouveaux, d'examens et résultats communs et référenciés, d'enquêtes estudiantines et de résultats rendus public intra université, etc., **l'enseignant ne devient-il pas involontairement un "robot-automate" afin de répondre positivement aux demandes et différentes sollicitations de part et d'autre ?**

D'un point de vue personnel, force est de constater que l'évolution subie dans ce sens depuis 15 ans malgré certains effets positifs, ne correspondent plus ou très peu à l'idée que nous nous faisons de l'enseignement d'une L2 au sein d'une université. Cela a bien entendu un effet psychologique sur l'enseignant qu'il serait intéressant d'analyser en profondeur pour en connaître la tenue... Exposons un exemple précis qui influence presque toutes les parties déjà évoquées : l'auto évaluation annuelle des universités par l'intermédiaire d'auto évaluation personnelle de chaque enseignant-chercheur rendue obligatoire en 2005 par le Ministère de l'Education Japonaise et contrôlée chaque année par des supérieurs hiérarchiques. La pression exercée par les objectifs et les résultats engendre un travail qui pour justifier de faire le travail n'est ni optimal ni voire même, nécessaire. En d'autres termes, nous devons créer pour créer, faire pour faire, et non plus agir par sentiment personnel de choix. Cet état de fait nuit considérablement à l'autonomie et à la caractéristique pédagogique de l'enseignant en tant qu'être **unique**. Condition à laquelle personne ne peut là non plus, contredire... C'est un bruit qui intronise d'autres bruits dans l'enseignement. Ainsi un enseignant en connivence avec la pédagogie qu'il a construite en fonction de ce qu'il est et du public qu'il a, ayant des résultats conformes et honorables, des retombées positives, se voit constamment obliger de changer sa façon d'exercer afin de satisfaire à un système qui sous prétexte d'améliorer l'enseignement finit en définitive par déshumaniser ce dernier. Ajoutons à ceci car nous l'avons déjà évoqué, la pression exercée par les deux enquêtes réalisées auprès des étudiants durant le semestre. Bien entendu, elles ont pour but d'être à l'écoute de l'apprenant et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Au-delà de certains détails particuliers³², des non professionnels **jugent** le travail d'un professionnel ce qui

engendre naturellement et d'une certaine manière une pression récusable pour le professionnel. Sous quel angle logique peut-on envisager le phénomène ?

Ce faisant, nous pouvons sous-entendre que ces parties du système peuvent être également, en fin de compte et malheureusement un élément nuisible tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. L' "être humain-enseignant" ne maîtrisant plus entièrement son enseignement, nous jugeons cet état comme étant le parasite essentiel dans l'enseignement. Un autre exemple, l'obligation de créer un manuel³³ peut parfois déstabiliser la gestion de l'espace pédagogique en fonction du public. Chaque public est différent. Ce ne peut être contredit didactiquement. Alors comment peut-on dans l'enseignement d'une LE utiliser un manuel unique sur une année ? Comment peut-on suivre une évolution établie au préalable et inscrite sur un syllabus dont l'enseignant doit respecter l'évolution ? Comment peut-on espérer atteindre des objectifs fixés ? **Toutes ces questions nous paraissent primordiales.** Elles faisaient partie intégrante des caractéristiques générales d'un enseignement universitaire **non-conformiste** et tendent malheureusement à disparaître. En d'autres termes, l'enseignement de LE au sein des universités japonaises ne s'apparente-t-il pas de plus en plus au contenu caractéristiques des écoles de langues privées au Japon³⁴?

Bien évidemment les contraintes évoquées forcent de certaines mesures l'enseignant à se remettre en question, à s'essayer à de nouvelles techniques et technologies, à essayer d'améliorer son enseignement pour atteindre ses objectifs ou répondre aux problèmes rencontrés, etc. Néanmoins, toutes ces spécificités ne sont-elles pas au départ, intrinsèques de la caractéristique fondamentale de l'enseignant ? Ce qui nous divise

32 Parler moins vite ou plus fort, écrire plus lisiblement ou plus grand sont par exemple des remarques pertinentes qui peuvent être prise en compte par l'enseignant.

33 Au contraire le système e-learning permet de créer du contenu régulièrement de façon hebdomadaire qui peut être agencé aux difficultés, aux facilités, au caractère spécifique du public.

34 Nous ne faisons pas référence ici aux écoles liées au ministère français chargé des Affaires étrangères, maisons franco-japonaises et autres organismes chapeautés par des universités ou administrations d'Etat.

ici, ce n'est point en termes d'amélioration de l'enseignement mais plus précisément au sujet d'une contrainte latente, inutile et finalement nuisible. D'autant plus que cette dernière est souvent émise par tout un système reposant globalement sur des modèles copiés engendrés. Or, la classe est bien le seul endroit qui ne peut se référer à un modèle ; le caractère singulier de l'enseignant et du public en étant une preuve irréfutable.

2 – 3 – 2 Pour l'apprenant

Quels rapports avec l'apprenant ?

Dans un premier temps et en outre, nous pouvons les considérer liés avec le côté humain de l'apprentissage. Pareillement nous estimons un rapprochement avec les problèmes de motivation défaillante sur un semestre ou une année. En effet l'importance de la relation, de la connivence entre l'enseignant et l'apprenant n'étant plus à démontrer, nous pensons qu'un manque de maîtrise pédagogique entraîne une nuisance dans la perception que peut avoir un public sur l'enseignant et sur ce qu'il enseigne. Désintérêt, démotivation, perte de confiance sont souvent liés à un cours qui n'est pas ou peu maîtrisé par l'enseignant. Mais aussi par l'apprenant ! En effet, nous considérons que certaines obligations pédagogiques rendues nécessaires comme soulignées auparavant peuvent alourdir l'apprentissage de manière significative. Dans ce sens qu'au-delà des compétences langagières visées, l'apprenant devra par ailleurs, avoir des compétences autres nécessaires quant au bon fonctionnement des plates-formes mises en place. Une enquête réalisée en 2014 auprès de notre public concernant l'utilisation de l'Internet pour l'apprentissage en ligne e-learning montre que 65% des étudiants n'ont pas confiance dans l'utilisation de la plate-forme. Ainsi, son utilisation est moindre malgré le fait qu'elle soit devenue un moteur essentiel dans la mise en place pédagogique. Il en est de même concernant le manuel rédigé par obligation. Le terme obligatoire est important ici puisqu'il renvoie à l'imposition antinaturelle. Finalement cette construction académique d'un manuel implique une logique qu'il est parfois difficile de comprendre pour l'apprenant.

Le cadre universitaire japonais actuel peut engendrer également un tumulte pédagogique chez l'apprenant. Ainsi et comme nous l'avons évoqué en tout début d'article, nous considérons que le nombre des étudiants par classe, le rapport entre les motivés et les non motivés, le manque de clarté sur l'intérêt et la valeur d'apprendre une L2, la faiblesse de la notation, l'augmentation des heures d'études obligatoires en dehors des cours, sont d'autant de bruits pédagogiques contraires au bon fonctionnement d'un apprentissage.

Pour terminer donnons un exemple plus concret parmi tant d'autres en revenant sur les heures d'études obligatoires extra cours et sur le lien qu'elles peuvent former avec les plates formes e-learning. Comme nous l'avons déjà précisé, ces dernières qu'elles soient utilisées en cours ou dans l'optique d'études personnelles en dehors du cours doivent être absolument assimilées dans le maniement par l'apprenant. Dans le cas contraire, la perte de temps à essayer de les faire fonctionner, à comprendre leur intérêt et leur finalité peut irrémédiablement constituer un véritable parasite à l'apprentissage et à la motivation chez l'apprenant. Une consultation orale menée en 2014 auprès de notre public concernant la formation en ligne obligatoire en dehors des heures de cours mise en place par nécessité directive supérieure, montre à quel point la plupart des apprenants sont désorientés, démotivés et psychologiquement négativement assujettis. Ajoutons à ceci leur vie personnelle en dehors des cours. Il n'est pas abstrait de considérer que pour la majorité, elle n'est pas réellement employée et sacrifiée aux études... Quels impacts alors ? Sur quelles lignes se situent la nuisibilité et l'innocuité d'un tel apprentissage ? La nature de cette hypothèse nous semble pertinente.

2 – 3 – 3 Avenir et perspectives ?

Les autorités de notre université comme beaucoup d'autres ici au Japon continuent leur réforme débutée en 2005. Ainsi, le curriculum des L2 de la rentrée 2016 de notre université change. D'une part le semestre disparaît au profit du système des quatre quarts et d'autre part, l'apprentissage d'une L2 ne devient plus obligatoire concernant

les unités de valeur en vue de l'obtention de la Licence. Chaque apprenant pourra ainsi arrêter son apprentissage au bout de huit semaines s'il le désire. Plusieurs hypothèses peuvent être alors établies. Elles relèvent du nombre d'apprenant et de leur motivation, du contenu et de l'évolution de l'apprentissage sur des périodes aussi courtes, de la possibilité de capter l'intérêt de l'apprenant, etc. En d'autres termes, l'université japonaise ne tendrait-elle pas dans le domaine de l'apprentissage d'une L2 à proposer à ces étudiants, comme nous l'avons déjà évoqué, ce que propose une école privée de langues étrangères sous entendant que l'apprenant est d'abord, un client ? Or l'université a-t-elle pour fonction de répandre un savoir ou de répondre économiquement à certaines exigences ? Le taux d'accroissement démographique national, le statut actuel des universités, leurs réformes en cours sont autant de signes qui répondent malheureusement et en partie à la question...

Depuis plus d'un demi-siècle, le système de l'apprentissage de LE au Japon fonctionne plus ou moins bien. Sans billevesées, les résultats escomptés ne sont pas à la hauteur des attentes. Les Japonais malgré des années d'études consacrées à l'apprentissage d'une LE ne parlent pas ou très peu cette LE. Néanmoins, nombre sont ceux qui grâce au savoir didactique personnalisé d'un enseignant ont trouvé les ressources nécessaires pour trouver motivation et courage afin d'étudier et approfondir leur apprentissage dans la langue cible ou en rapport avec celle-ci. Ces derniers sont généralement le fruit de la spécificité universitaire de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Ils sont communément partis dans un pays francophone durant une certaine période, hautement diplômés de divers établissements francophones et japonais. Il n'est pas rare de les retrouver universitaires sur diverses spécialités, interprètes ou traducteurs pour le plus grand nombre d'entre eux.

Conclusion

Cette constatation relevant d'une transmission d'un savoir de façon personnalisée et adaptée à un public donné et spécifique en opposition à une formalisation de l'enseignement concernant l'apprentissage des L2 au sein d'une université nationale agrémentée à notre avis, un problème majeur : celui de l'incidence psychologique sur l'enseignant-chercheur et du rapport entretenu avec son public spécifique que forment ses apprenants étudiants uniques. Bien évidemment les changements et les contraintes mises en place existent dans le but d'améliorer les conditions, les objectifs et les résultats dans l'apprentissage de LE au sein de la sphère universitaire. Indubitablement, elles y contribuent à différents niveaux. La question posée tourne autour de la ligne sur laquelle la nuisibilité et l'innocuité d'une telle approche naviguent. La pertinence horaire minimale de l'enseignement des L2 déjà en cause n'a-t-elle pas en plus à subir des éléments nuisibles ? Nous pensons que le cadre particulier du cours universitaire doit rester un espace essentiel où l'échange humain libre, direct et sincère est primordial. Une approche pédagogique avec des flux non maîtrisés entamant cet échange fondamental devient un bruit dans l'apprentissage dont il faut savoir gérer, juger et améliorer sans cesse l'influence. Les contraintes présentes pèsent sur la personnalité aussi bien de l'enseignant que sur celle d'un public spécifique. Aucune contrainte ne peut être universelles dans ce sens et par ce fait deviennent d'une certaine part, du bruit qu'il faut amenuiser pour ne pas être empoisonner.

Autrement dit et au risque de nous répéter, en termes didactiques, s'adapter reste l'orientation essentielle de l'apprentissage que ce soit pour l'enseignant ou chez l'apprenant. Nous ne contredisons nullement ce point. Cependant, nous craignons que les caractéristiques académiques dont est de plus en plus affecté l'apprentissage deviennent un bruit pédagogique dans le sens où finalement la part de nuisibilité viendrait affaiblir le rapport humain entretenu entre celui qui détient le contenu et qui désire le transmettre et celui qui ambitionne d'acquérir ce dernier. C'est ainsi et dans ce contexte bien par-

ticulier que nous devons penser notre enseignement. Trouver le bon équilibre entre ce que nous avons nommé les bruits pédagogiques et la propre conscience de l'enseignant et du public en tant qu'êtres humains uniques.

Ajoutons pour terminer que le rôle administratif dont est de plus en plus assujéti l'enseignant-chercheur au sein des nouveaux systèmes universitaires vient également et indubitablement nuire dans sa proportion temporelle et en termes de responsabilité, aux activités élémentaires dudit enseignant-chercheur. Ainsi, la part donnée à l'attention concernant l'enseignement et la recherche devenant de plus en plus restreinte, cela constitue en conséquence une autre forme de bruit auquel l'enseignant doit et devra s'adapter.

Bibliographie et références électroniques

- Azra J.L., 1999, Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées. Rencontres 13, bulletin des rencontres Pédagogiques du Kansai. Osaka.
- Azra J.L., 2002, « Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002 », in : Jean-Luc Azra, Louis Benoit, Jeremy Jones, Bruno Vannieuwenhuysse, Berlinda Vögel, 山下仁 『外国語教授法としての“Méthode Immédiate” —言語文化共同研究プロジェクト2002』 大阪大学言語文化部.
- Azra J.L., 2011, Les Japonais sont-ils différents ? 62 clefs pour comprendre le Japon ordinaire, Éditions Connaissances et Savoirs.
- Azra J.L., Vannieuwenhuysse B., 1999, Conversations dans la Classe Livre du professeur, Alma France-Japon.
- Galan C., 2005, La “privatisation” des universités japonaises, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs 4 (version électronique). Consulté le 9 septembre 2016 dans <http://cres.revues.org/1294>
- Guaïtella I., 2013, Le Langage sans frontières, *Nouvelles approches pour l'étude de la communication*, L'Harmattan, Paris.
- Kariya T., 2014, Réforme universitaire : le mirage de la compétitivité internationale, *Nippon.Com, dossier spécial, La compétitivité des universités japonaises dans l'ère de la mondialisation*, Revue électronique Nippon.com. Consulté le 29 août 2016 dans <http://www.nippon.com/fr/in-depth/a02803/>

- Leman B., « Soutien scolaire » et concours d'entrée dans les collèges privés au Japon (version électronique). Consulté le 16 septembre 2016 dans <http://dse.revues.org/489>
- Mallart C., 2003, Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). Les cahiers de la SBLU, 13, 13-22.
- Mauvais E., 2003, Pratique du geste dans l'enseignement III, 愛媛大学法文学部論集 人文科学編 第15号.
- Ochi M., 2015, Stratégies et tactiques pour développer la motivation des apprenants de français à l'université au Japon, Matsuyama University, Studies in Language and Literature, Vol.34 No 2.
- Rico-Yokoyama A., 2002, Le cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR) : vers une meilleure définition et convergence des objectifs d'enseignement et d'évaluation des langues, Le FLE au Japon : un regard croisé franco-japonais, Table ronde (version électronique). La Société japonaise de langue et littérature françaises. Consulté le 20 août 2016 dans http://www.sjllf.org/jom90hrii-116/#_116 (textes[PDF]).
- Sourisseau J., 2003, Bonjour / Konichiwa *Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*, L'Harmattan, Paris.

- CECR, URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp
- Center for General Education, URL : <http://web.iec.ehime-u.ac.jp/>
- CIEF (Centre International d'Etudes Françaises), URL : <http://cief.u-bourgogne.fr/fr/>
- DAPF / Futsuken, URL : <http://apefdapf.org>.
- Examen du DAPF, URL : <http://apefdapf.org/dapf/info/examens>
- Université d'Ehime, URL : <http://www.ehime-u.ac.jp/>
- Moodle 2 / Université d'Ehime, URL : <https://moodle2x.lms.ehime-u.ac.jp/>