Les habitudes d'enseignement-apprentissage des langues au Japon

Laurence CHEVALIER

Tout enseignant français de FLE confronté pour la première fois au public japonais s'en rend compte rapidement : il existe un décalage de taille entre les méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE préconisées par la formation FLE et l'enseignement-apprentissage auquel s'attend et est habitué l'apprenant japonais. En effet, même si depuis une vingtaine d'années la didactique s'intéresse de près au contexte socioculturel d'apprentissage des langues, elle ne saurait rendre compte de tous les particularismes. À charge pour l'enseignant de rassembler les informations existantes dans le domaine et de les compléter. Une des questions qu'il se posera inévitablement est celle de savoir justement à quoi s'attend et est habitué cet apprenant n'endossant parfois pas facilement le rôle d'«*homo linguarum studens*» tel qu'«appréhendé par les enseignants, les manuels, les spécialistes» (Pungier, 2006 : 80). Il y a des chances que surgissent assez vite les termes «méthode traditionnelle», «mémorisation», «traduction» pour résumer le bagage scolaire de l'apprenant japonais. Encore faut-il les resituer dans leur contexte pour qu'ils puissent éclairer utilement les comportements : ceux des apprenants, mais aussi des enseignants puisque c'est à travers eux que se transmettent les habitudes d'apprentissage.

Cherchant à expliquer une présence toujours forte de la méthode traditionnelle dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire japonais alors qu'elle apparaît difficilement justifiable d'un point de vue didactique aux yeux des enseignants japonais¹, le présent travail se penchera sur les

¹ Cf. Chevalier L. (à paraître), «Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon», *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.3, n.1, Société Japonaise de Didactique du Français.

habitudes japonaises d'enseignement-apprentissage des langues, maternelle et étrangères, autant dans leur dimension historique que dans leur dimension contextuelle actuelle. Nous examinerons dans un premier temps le contexte historique d'approche des LE au Japon qui a façonné l'enseignement actuel. Une attention particulière sera ensuite portée à l'enseignement de l'anglais qui, occupant une place incontournable dans le paysage scolaire, semble susceptible d'influencer durablement le mode d'appréhension des autres LE. Puis on s'interrogera sur ce qui, dans l'apprentissage de la langue maternelle, peut agir sur celui des LE. Enfin nous mentionnerons quelques conceptions sous-jacentes relatives au savoir et à l'apprentissage qui nous paraissent revêtir une importance particulière.

1. LE : influences historiques

1.1 Les LE pour accéder à des savoir-faire techniques

L'apprentissage des langues étrangères occidentales au Japon a d'abord été un moyen d'accès à la civilisation occidentale et ses techniques dont les échos parvenaient parcimonieusement par le biais des marchands hollandais et des livres qu'ils apportaient. La politique de fermeture du Japon pendant la période d'Edo (1650-1868) interdisait en effet aux ressortissants japonais de se rendre à l'étranger et à tout étranger de fouler le sol japonais, exception faite des Hollandais, autorisés à commercer dans l'enclave de Dejima, à Nagasaki. C'est là que sont nées les études connues sous le nom de *rangaku* («hollandologie») : ce terme désigne tout autant l'apprentissage de la langue hollandaise que l'étude des connaissances scientifiques et techniques modernes, notamment en médecine, introduites par des ouvrages en hollandais. C'est ainsi que les premiers livres français à être traduits en japonais l'ont été à partir de leur version hollandaise.

Au XIXe siècle, face aux pressions exercées par l'Occident et à l'éventualité grandissante de contacts directs, d'autres langues commencent à être étudiées, au premier rang desquelles figurent le français et l'anglais. Une fois les relations diplomatiques nouées avec la France et tout au long de l'ère Meiji, l'apprentissage du français reste indissociablement lié à l'étude de la civilisation et en particulier à l'acquisition de savoir-faire dans les domaines militaire, industriel (fondation d'un chantier de construction na-

val) et législatif (adoption du code Napoléon). Cette période voit la publication des premiers lexiques, grammaires et dictionnaires de français, permettant d'aborder les textes originaux.

1.2. Les LE pour former l'esprit

A la fin de Meiji, l'étude effrénée de la civilisation cède le pas aux études de langue et littérature françaises qui deviennent une discipline académique à part entière. Le français n'est proposé qu'à partir des Lycées Supérieurs² qui dispensent un enseignement de type humaniste, préparant à des études spécialisées et visant à former une élite. On y étudie très vite des textes littéraires et philosophiques, après avoir appris les rudiments de la grammaire. L'historique du français au Japon retracé par la Société japonaise de langue et littérature françaises (SJLLF, 1973 : 54) donne un aperçu de la méthode employée : «on mettait d'abord entre les mains de l'étudiant un manuel de grammaire, et la grammaire bien ou mal apprise, au bout d'un an ou d'un semestre, on passait sans transition à la lecture d'un texte littéraire — Maupassant le plus souvent», pour ensuite constater que cette pratique reste toujours d'actualité au moment de sa publication (soit 1973), même si entre temps il ne s'agit plus de former une élite, mais d'éduquer les masses, et que le magnétophone a fait son apparition. La compréhension écrite demeure l'unique but de l'enseignement, et la littérature son objet privilégié.

Cette «méthode pédagogique»³ a exercé une influence considérable puisque la division de l'enseignement du français en deux moments distincts, la grammaire et la lecture de textes littéraires, s'est poursuivie jusqu'à une date récente : il était encore assez commun il y a une dizaine d'années que les cours de français deuxième langue vivante proposent pour tout enseignement une classe de grammaire et une de lecture⁴. Cette dernière a peu à peu été remplacée par la classe de conversation, mais il

² Établissements de l'enseignement supérieur, annexés aux universités après la seconde guerre mondiale.

³ C'est le terme employé par les auteurs de l'historique.

⁴ Mais avec des textes supposés à portée linguistique des apprenants, tels que *Le petit prince* de Saint Exupéry.

est intéressant de constater que l'enseignement du français paraît s'être figé dans une bipartition «grammaire + x».

1.3. L'influence de l'étude du chinois classique

Le chinois occupe une place à part dans la relation du Japon avec les langues étrangères : d'une part l'écriture japonaise est directement adaptée de l'écriture chinoise, et d'autre part la langue écrite chinoise, co-existant avec la langue japonaise, est restée très longtemps en usage au Japon, tout spécialement dans «l'administration et dans les milieux bouddhiques, où l'étude des textes écrits en Chine était la base de la formation et de la réflexion» (Garnier, 2001 : 39). Cette particularité a donné naissance à une méthode spécifique de lecture des textes chinois, élaborée pendant les VIIIe et IXe siècles, méthode qui est restée au centre de ce qui est devenu par la suite les études de chinois classique. Elle consiste, étant entendu qu'un lecteur japonais comprend le sens de chaque caractère chinois mais en ignore la prononciation, à changer l'ordre des caractères, à l'aide des chiffres annotés en marge du texte, afin d'obtenir une structure de phrase japonaise, à insérer les éléments grammaticaux indispensables en japonais, à lire chaque phrase avec la prononciation japonaise, et enfin à expliquer le texte en japonais. Plutôt que de comprendre, on s'efforçait surtout de deviner quel sens pouvait prendre cet espèce de puzzle de mots à déchiffrer et reconstituer en une phrase.

Un peu de la même façon que l'enseignement du latin a influencé l'enseignement des LE en France, cette méthode d'étude du chinois classique a profondément marqué l'approche des LE au Japon. Transposée aux langues étrangères occidentales, elle ressemble fort à la méthode traditionnelle, ou méthode grammaire-traduction, comme le montre cet exemple concret décrit par un chercheur en pédagogie comparée (Harada, 1970 : 138) :

«Prenons une phrase à titre d'exemple :

She does not write a letter to her mother.

1 6 5 4 3 2

Cette phrase imprimée dans le texte est 1) décomposée, tout en donnant sa traduction japonaise mot à mot, 2) transposée en une struc-

ture japonaise suivant le numérotage des éléments, 3) minutieusement expliquée en japonais du point de vue grammatical, et enfin 4) traduite en japonais de sorte que les élèves comprennent son contenu.»

Au moins jusque dans les années 1970, la quasi totalité des enseignants de langue étaient formés par cette méthode, dont on perçoit aujourd'hui encore nettement l'influence. Elle se caractérise par : l'importance du mot et une traduction systématique mot à mot ; la phrase comme unité ; l'accès au sens par la traduction (et donc un recours constant au dictionnaire) ; une grammaire longuement explicitée en LM ; de facto, la compréhension écrite comme objectif unique. Bien que les options de cette méthode paraissent identiques à celles de la méthode traditionnelle issue de l'étude du latin, on gardera à l'esprit qu'il s'agit d'une méthode spécifique au Japon et ressentie comme tel. En effet, prenant sa source dans les études de chinois classique, elle a été développée, adaptée et perpétuée par des Japonais, pour des Japonais, par opposition aux méthodes ultérieures (MAV et approche communicative), importées d'Occident et jamais ou peu intégrées. De plus, la similarité des caractéristiques des deux méthodes traditionnelles ne garantit pas que l'approche cognitive soit pour autant la même.

De ce bref examen historique de l'introduction des LE au Japon, nous retiendrons essentiellement les points suivants:

- Les objectifs d'apprentissage d'une LE ont toujours été tournés vers la compréhension de textes, jamais vers la production.
- Les LE n'ont pas été perçues comme un moyen de communication, mais plutôt comme les dépositaires d'une civilisation, dont l'étude s'effectue à travers des textes littéraires ou philosophiques choisis pour leur valeur formatrice dans le domaine des idées.
- La méthode d'apprentissage est basée sur la traduction (version uniquement) et sur la grammaire, cette dernière semblant être à la fois le point de départ qui permet l'accès aux textes, mais aussi un point d'arrivée puisque l'étude de textes consiste à les traduire et à en faire l'analyse grammaticale.

Ces trois caractéristiques demeurent nettement visibles dans l'enseignement des LE aujourd'hui, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais dans le secondaire où prédomine la méthode dite *yakudoku*, héritière directe de ces approches historiques des LE.

2. L'enseignement de l'anglais

Seule langue étrangère enseignée dans le secondaire (à quelques rares exceptions près), l'apprentissage de l'anglais a toutes les chances d'exercer une influence déterminante sur les apprenants dans leur approche des LE et dans la constitution de leurs habitudes d'apprentissage. Pour mieux comprendre le choix des méthodes d'enseignement employées, il convient de resituer l'anglais au sein du système éducatif japonais.

2.1 La place de l'anglais dans le système éducatif

L'enseignement-apprentissage d'une première LE est obligatoire dans l'enseignement secondaire. Le choix de l'anglais n'est en lui-même pas obligatoire, mais comme il s'agit de la seule langue proposée (exception faite d'une petite poignée d'établissements privés), de fait, tous les élèves japonais l'apprennent. En outre, sa présence dans les examens d'entrée à l'université, quelle que soit la filière choisie, en fait une matière primordiale, au même titre que le japonais.

Au collège, la quantité horaire impartie à l'anglais équivaut à celle des autres matières fondamentales telles que le japonais, les mathématiques et les sciences : 105 périodes de 50 minutes annuellement. Comme pour les autres cours, le programme est chargé. Afin de pouvoir maintenir un rythme rapide et de terminer le manuel qu'il suit à la lettre, l'enseignant fait en général son cours de façon magistrale : pendant qu'il donne des explications et résume au tableau les éléments essentiels, les élèves écoutent et recopient scrupuleusement les notes (Vercoutter, 1997 : 126).

Au lycée, le cours se déroule de la même façon, mais l'enseignement se modifie à mesure que s'intensifie la préparation aux examens d'entrée à l'université. Au manuel d'apprentissage global du collège se substitue une batterie de manuels ciblant clairement les épreuves des examens d'entrée,

à savoir un manuel de grammaire et son cahier d'exercices, un manuel de vocabulaire et d'expressions, un manuel de lecture, un manuel de compréhension orale, un livret d'entraînement à l'examen et un livret d'examens à blanc. Le volume horaire varie en fonction du lycée et du choix d'orientation des élèves, mais il peut atteindre, selon Brachet, jusqu'à 15 heures hebdomadaires en dernière année (Brachet, 2000 : 17). L'épreuve d'anglais des examens d'entrée, administrée sous forme de QCM portant sur la grammaire, le lexique, la compréhension écrite et, selon les universités et depuis peu de temps, la compréhension orale, est réputée influencer directement l'enseignement au lycée, un phénomène décrit dans la littérature du EFL (English as a Foreign Language) au Japon sous le terme «washback effect». Les remarques abondent à propos des effets néfastes de ce phénomène sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais puisqu'il ne s'agirait plus, au lycée, d'acquérir la langue, mais d'obtenir le meilleur score possible aux examens. De fait, les étudiants gardent de leurs années d'apprentissage au lycée des souvenirs de bachotage intensif, de listes de vocabulaire à mémoriser et de mots à ne pas confondre, de traduction, de techniques pour éviter les pièges, de tests en classe extrêmement nombreux. La nature de l'anglais requis aux examens d'entrée est ressentie comme si spécifique qu'il existe un mot pour le désigner : le *jūken eigo* ou anglais des examens. Law le décrit en ces termes :

«*Jūken eigo* has often been characterized by the principle that the less generative a rule is, the more likely it is to appear on the test sheet. *Jūken eigo* exhibits a strong preference for lists of language items over discursive texts, for peripheral over core forms, and for linguistic knowledge over linguistic performance.»⁵ (Law, 1995 : 217).

Or, il apparaît que les enseignants de lycée, se sentant très concernés par la préparation aux examens d'entrée, n'hésitent pas à se baser sur les

⁵ Le *jūken eigo* est souvent caractérisé par le principe que moins une règle est générative, plus elle a de chances d'apparaître sur la feuille d'examen. Le *jūken eigo* montre une forte préférence pour les listes d'éléments linguistiques plutôt que les textes discursifs, pour les formes périphériques plutôt que celles de base, et pour la connaissance linguistique plutôt que la performance linguistique (notre traduction).

données présentant les caractéristiques récentes des examens pour établir le contenu de leurs cours, et donnent la priorité aux structures grammaticales les plus susceptibles d'apparaître aux épreuves (Gorsuch, 1998 : 27). Si le contenu des cours est donc déterminé par les examens d'entrée à l'université, le choix de la méthode d'enseignement semble lui aussi en être largement tributaire dans la mesure où les enseignants justifient la majorité de leurs pratiques en avançant qu'elles leur semblent les plus efficaces pour aider leurs élèves à réussir les examens (Gorsuch, 1998, pp. 23-27).

Ainsi l'enseignement de l'anglais dans le secondaire semble être scindé en deux, avec d'un côté le collège où les cours sont supposés suivre les instructions du Ministère de l'Éducation, et de l'autre, le lycée dont l'enseignement, victime en quelque sorte du système éducatif qui fait des examens d'entrée à l'université une étape capitale de la vie, n'a d'autre choix qu'une préparation intensive au *jûken eigo*.

2.2. Les réformes

L'enseignement de l'anglais à l'école fait régulièrement l'objet de critiques virulentes de la part de la société dans son ensemble. La question «Pourquoi les Japonais ne savent-ils pas parler anglais ?» est devenue un lieu commun ainsi qu'une accroche publicitaire omniprésente pour les écoles privées de conversation anglaise. J-M Leclercq, dans son étude sur le système éducatif japonais en 1984, notait une détérioration de l'étude des LE, qu'il attribue à la primauté de l'écrit :

«[...] malgré des programmes soulignant l'importance de la compréhension et de l'expression orale, malgré l'existence de nombreux laboratoires et parfois d'équipements de vidéo, la primauté de l'écrit s'est installée, parce que les examens d'entrée ne comportent que des épreuves écrites et de la forme la plus traditionnelle avec des questions sur un texte et des exercices "à trous". [...] Ceux qui veulent vraiment apprendre une langue étrangère doivent s'inscrire dans des institutions privées spécialisées [...]. Dans ce domaine aussi le véritable lieu de l'enseignement cesse d'être l'école.» (Leclercq, 1984 : 59)

La critique reste la même aujourd'hui : en dépit de l'importance accordée à cette matière, le secondaire n'enseigne pas comment utiliser effectivement l'anglais. Le Ministère de l'Éducation (MEXT) reconnaît lui-même que, actuellement, à cause d'un manque de compétence suffisante, beaucoup de Japonais sont restreints dans leurs échanges avec les étrangers : «At present, though, due to the lack of sufficient ability, many Japanese are restricted in their exchanges with foreigners and their ideas or opinions are not evaluated appropriately» (MEXT, 2003b). Pourtant le MEXT ne ménage pas ses efforts afin de promouvoir une approche plus communicative et fonctionnelle dans l'enseignement de l'anglais.

2.2.1. Les ALT

Depuis 1987, les établissements du secondaire ont la possibilité de bénéficier d'assistants d'anglais natifs (ALT = Assistant Language Teacher), via notamment le programme JET (Japan Exchange Teaching), dans le but de donner aux élèves l'occasion d'écouter et d'interagir avec des anglophones, de les sensibiliser aux relations interculturelles, mais aussi d'inciter les enseignants japonais d'anglais à améliorer leurs propres compétences orales. Les résultats sont cependant très mitigés, d'une part pour des raisons de distribution très inégale des ALT selon les écoles, et d'autre part parce que ce sont les enseignants qui décident du comment et quand les utiliser. Or certains n'en font que rarement usage ou les confinent dans un rôle inefficace. Cette tendance s'avère d'autant plus forte à mesure que se rapproche la préparation aux examens d'entrée : les ALT sont en réalité peu utilisés au lycée, et leur présence est plus rare en dernière année de collège que dans les deux années précédentes (Sick, 1996). La raison invoquée ici est que l'utilisation des ALT ne fait que retarder les élèves dans la préparation des examens (Gorsuch, 1998 : 13). On constate donc une résistance assez forte de la part des enseignants, qui préfèrent conserver une méthode d'enseignement traditionnelle.

2.2.2. «Former des Japonais avec des capacités en anglais»

Dans le contexte de volonté d'internationalisation voulue par le gouvernement, le MEXT a décidé de réformer en profondeur l'enseignement de l'anglais par une révision du programme d'études en 2002 et par une série

de mesures définies en 2003 dans un plan d'action quinquennale intitulé «Cultivate Japanese with English abilities»⁶, dont le but global est de faire acquérir à tous les Japonais des capacités en langue anglaise («English language abilities required for all Japanese people» MEXT, 2003b). Ces mesures sont résolument tournées vers un enseignement de l'anglais de type communicatif, où sont visées les quatre compétences de compréhension et d'expression orales et écrites. Le MEXT déconseille très clairement un enseignement traditionnel basé sur la grammaire et la traduction et centré sur l'enseignant :

«In order to be able to make use of English, it is necessary not only to have a knowledge of grammar and vocabulary but also the ability to use English for the purpose of actual communication. Thus, in English classes, instruction mainly based on grammar and translation or teacher-centered classes are not recommended⁷» (MEXT, 2003b).

Reconnaissant l'influence importante des examens d'entrée sur l'enseignement, le Ministère entend promouvoir des changements en ce qui concerne les méthodes d'évaluation et les contenus des examens. Ainsi, une épreuve de compréhension orale a été introduite en 2006 dans les examens d'entrée nationaux. Cependant, comme les universités (dont la plupart sont privées) sont libres d'organiser leurs propres examens d'entrée à leur guise, cette épreuve de compréhension est loin d'être présente partout. Une autre innovation majeure réside dans l'introduction d'activités de conversation anglaise à l'école primaire.

On attend de ces mesures, appliquées progressivement depuis 2003, qu'elles atteignent leurs objectifs en 2008, aussi il est encore trop tôt pour juger de leur impact véritable. Mais rappelons qu'en dépit du fait que le MEXT préconise depuis longtemps un enseignement de l'anglais donnant

⁶ En japonais : 「英語が使える日本人の育成のための行動計画」.

⁷ Afin de pouvoir utiliser l'anglais, il est nécessaire non seulement d'avoir des connaissances en grammaire et en vocabulaire, mais aussi d'avoir la capacité à utiliser l'anglais à des fins de communication réelle. Aussi, dans les classes d'anglais, l'enseignement basé sur la grammaire et la traduction ou celui centré sur l'enseignant ne sont pas recommandés (notre traduction).

une part importante aux compétences orales, l'enseignement est resté essentiellement basé sur l'écrit, la grammaire et la traduction, c'est à dire sur la méthode *yakudoku*.

2.3. La méthode *yakudoku*

Étrangement absente de la littérature du FLE au Japon, alors qu'elle apparaît constamment dans celle du EFL, la méthode *yakudoku* (訳読, littéralement : traduction-lecture) se réfère à une approche non orale de la langue basée sur la traduction et la grammaire, si répandue dans l'enseignement secondaire qu'elle est pour beaucoup presque synonyme d'enseignement de l'anglais.

Les renseignements que nous ont fournis pendant plusieurs années nos étudiants, corroborant les descriptions ou informations provenant d'articles de recherche (Bamford, 1993 ; Gorsuch, 1998 ; Coubard & Pautet, 2003) nous permettent de brosser le portrait type d'une classe d'anglais dans le secondaire. Chaque classe, d'une durée de 50 minutes, traite une leçon du manuel et suit un déroulement identique :

- l'enseignant donne en début de classe des explications sur l'élément grammatical nouveau de la leçon du jour. Il part d'une phrase d'exemple, en général tirée du texte ou du dialogue de la leçon, pour montrer la morphosyntaxe, expliquer le sens et donner l'équivalent japonais. (exemple: «I have been to Hokkaido.» => have + pp => indique l'expérience => correspond en japonais à ～したことがある [shita kotoga aru])
- il demande aux élèves de donner à tour de rôle la traduction du texte / dialogue, préparée en devoir, et corrige au fur et à mesure, en fournissant si besoin est des explications grammaticales supplémentaires
- l'enseignant donne lui-même la traduction définitive
- éventuellement, les apprenants font quelques exercices d'application.

Le cours se déroule en japonais et la production orale en anglais se limite à la lecture du texte ou des phrases d'exercices. Les élèves doivent préparer à la maison la traduction du texte de la leçon suivante en cherchant les mots nouveaux dans le dictionnaire.

Souvent comparée à la méthode grammaire-traduction occidentale, la méthode *yakudoku* contient cependant un certain nombre de différences

sensibles. Ne nous plaçant pas dans une perspective comparatiste, nous ne nous étendrons pas sur ce sujet, afin de nous concentrer sur les caractéristiques propres au *yakudoku*, mais soulignons que lorsque les Japonais parlent de méthode traditionnelle, c'est à l'évidence à cette dernière qu'ils se réfèrent.

Dans une étude sur les pratiques de la méthode *yakudoku* au lycée, Gorsuch (1998) met en évidence plusieurs caractéristiques :

- la méthode est basée sur la traduction beaucoup plus que sur la grammaire qui, bien que très présente, semble ne jouer qu'un rôle secondaire.
- la compréhension des textes anglais se fait à partir de la traduction japonaise, jamais à partir de l'anglais : c'est vers le texte en japonais que se dirigent les efforts des élèves.
- l'enseignement de la grammaire s'effectue de façon explicite, avec des termes métalinguistiques.
- en classe, la centration très forte sur l'enseignant lui assure une grande emprise sur les activités d'apprentissage des élèves.
- on attend des apprenants une grande conformité dans leurs réponses, qui ne peuvent être que correctes ou fausses, sans discussion possible.
- il n'existe pas d'activités de production dans la langue cible.

Si cette méthode reste toujours fortement ancrée en dépit des recommandations du MEXT, cela tient en partie à des contraintes institutionnelles : face à des programmes chargés et des classes nombreuses, les enseignants ont peu d'opportunités de faire preuve de créativité pédagogique et préfèrent utiliser le *yakudoku* pour être sûrs de terminer le programme. De plus, l'ensemble de l'enseignement dans le secondaire étant dispensé sous forme de cours magistral, il paraît naturel que l'enseignement de l'anglais le soit également. Un autre facteur, déjà évoqué, et toujours abondamment cité par les enseignants, vient du fait que ceux-ci jugent la méthode *yakudoku* comme la plus appropriée pour préparer les apprenants aux examens d'entrée. Cela explique effectivement certaines pratiques, telle que l'exigence de conformité des réponses en vue des QCM.

Cependant, il existe une aberration de taille dans cette dernière justification de l'emploi d'une méthode tournée vers la traduction : les examens d'entrée ne comportent en général pas d'épreuves de traduction. On est donc amené à se demander si la fameuse influence des examens d'entrée sur l'enseignement dans le secondaire est bien valide dans le cas de l'anglais. Selon Mulvey (1999), il n'existe pas de corrélations, dans le domaine de la compréhension écrite, entre le contenu des examens d'entrée d'un côté, et le contenu des manuels ainsi que les pratiques d'enseignement de la compréhension écrite dans le secondaire de l'autre ; autrement dit, la méthode *yakudoku* se révèle peu utile pour préparer les apprenants à l'épreuve de compréhension écrite des examens, ce qui conduit Mulvey à conclure que le phénomène du *washback effect* est largement exagéré. Le fait que la méthode *yakudoku* soit également utilisée dans des cours d'université, et pour d'autres LE que l'anglais, confirme à notre sens cette conclusion. Les examens d'entrée fonctionnent en quelque sorte comme une «excuse» à une méthode dont il faut chercher la véritable justification ailleurs. Gorsuch suggère qu'elle remplit un rôle plus profond dans la société japonaise que le simple apprentissage de l'anglais. À sa suite, nous ajouterons que, les habitudes d'apprentissage étant liées aux représentations qu'une société se fait des LE et de leur apprentissage, c'est du côté des ces dernières qu'il faut chercher la réponse.

3. La LM

L'apprentissage scolaire de la LM est un lieu important de constitution des habitudes d'apprentissage, puisqu'il conditionne tous les autres. De plus, il constitue, d'après Beacco (2001 : 96), une origine possible du besoin de grammaire éprouvé par les apprenants lors de l'apprentissage des LE, un besoin que les enseignants de FLE s'accordent à trouver très fort dans le cas du public japonais et qui tendrait donc à légitimer la perpétuation de la méthode traditionnelle.

3.1. La grammaire en LM

«Le japonais est une langue sans grammaire» : telle est l'affirmation récurrente rencontrée dans des entretiens auprès d'apprenants japonais de FLE (Coubard et Pautet, 2003 : 431), ce qui indique a priori une absence

de grammaticalisation dans la langue maternelle, dans le sens en tout cas où est entendu le mot «grammaire» lorsqu'il s'agit d'apprendre une LE. Nous avons effectivement observé une grande différence de réaction de nos étudiants aux deux questions «Est-ce qu'il y avait de la grammaire dans les classes de japonais ?» et «Est-ce qu'il y avait de la grammaire dans les classes d'anglais ?». Ils hésitent beaucoup à répondre à la première question, se demandant quel contenu relève de la grammaire, tandis qu'ils répondent immédiatement par l'affirmative, et avec emphase, à la deuxième. L'enseignement reconnu comme grammatical par les étudiants lors des classes de japonais concerne la classification des verbes, les particules, les connecteurs et le langage honorifique, mais la fréquence de ces activités grammaticales est très peu élevée. En revanche, l'enseignement du japonais classique, souvent comparé à une LE d'ailleurs, est perçu comme beaucoup plus grammaticalisé.

On s'aperçoit en effet à la lecture des directives d'enseignement du MEXT que l'apprentissage du japonais est peu grammaticalisé et qu'il n'existe pas de cours consacré à la grammaire. Le mot même (*bunpo*) n'apparaît pas dans les directives, que ce soit pour l'école primaire, le collège ou le lycée. Seule la partie «Contenus linguistiques» mentionne parfois quelques termes grammaticaux, tels que les particules, les verbes, les connecteurs ou la structure des phrases, mais ils restent extrêmement peu nombreux. La priorité est donnée à l'acquisition des *kanji* (caractères chinois) et aux activités de lecture et d'écriture. Alors que l'on s'attendrait plutôt à ce qu'une forte présence de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage des LE soit le corollaire d'une forte grammaticalisation dans la langue maternelle, de toute évidence on peut affirmer que ce n'est pas le cas ici.

3.2. Pratiques et habitudes courantes

Certaines pratiques de l'enseignement du japonais nous paraissent susceptibles de pouvoir éclairer celles de l'enseignement des LE en ce qu'elles reflètent des habitudes d'approche de la langue et de l'apprentissage propres au Japon.

On s'accorde en général pour reconnaître que l'apprentissage au Japon octroie une place de choix à la mémorisation et à la répétition, stratégies provenant de l'apprentissage du japonais : en effet, ces pratiques sont indispensables à l'acquisition des quelques deux mille caractères chinois (*kanji*) qui constitue l'objectif essentiel de l'enseignement du japonais pendant la scolarité obligatoire. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur une maîtrise progressive de mécanismes de base où le sens est laissé de côté : enseignement systématique des deux syllabaires (*kana*), acquisition de la relation entre son et graphie des *kana*, puis mémorisation / accumulation des *kanji*, étalées sur plusieurs années, et substitution progressive des *kanji* aux *kana*. On note, dès l'école primaire, un usage très fréquent du dictionnaire dont la consultation est constamment encouragée. Il se transforme rapidement en un outil incontournable faisant figure d'autorité puisqu'il se substitue littéralement à l'enseignant lorsque l'apprentissage des nouveaux *kanji* devient, à partir de la 4e année, un travail personnel à effectuer à la maison. Ceci est sans aucun doute un des facteurs majeurs expliquant le recours constant au dictionnaire observé chez les apprenants japonais dans les classes de LE.

Selon Galan (2001), la méthode traditionnelle de l'enseignement de la lecture, qui n'a pas varié depuis les années 50, se distingue par son caractère synthétique et systématique, un rôle central accordé à l'enseignant et aux manuels aux dépens de l'élève, une recherche affichée de l'uniformité, et, du côté des pratiques, par « l'importance accordée à la répétition, à la récitation (au par cœur), aux exercices mécaniques de mémorisation, [...] la pratique intensive et systématique de la lecture à haute voix [...] », si bien que « ce que l'on y observe [à l'école], ce n'est pas tant l'apprentissage (l'appropriation) de la lecture par l'enfant que l'enseignement (la transmission) du savoir-faire "lecture" à l'enfant. » (p.37). Quant à l'accès au sens des textes lus, il ne relève pas du fait de l'apprenant mais de l'enseignant et de ses explications. Ce déni de construction de sens fait à l'apprenant, qui apparaît comme une constante dans l'enseignement-apprentissage des langues, trouve probablement son origine dans des conceptions implicites du savoir.

4. Conceptions du savoir et de l'apprentissage

Les conceptions du savoir et de l'apprentissage possèdent un impact non négligeable sur les méthodes utilisées. Trois d'entre elles nous paraissent particulièrement imprégner les habitudes d'apprentissage des langues.

Certaines des caractéristiques énoncées plus haut pour l'enseignement de la LM renvoient à des conceptions de l'apprentissage datant de l'époque d'Edo où la lecture était considérée comme la matière noble par excellence et comme la seule pouvant mener au savoir. Elle s'apprenait uniquement par mémorisation et répétition, avec pour principe sous-jacent que l'acte d'apprentissage, long, laborieux, voire douloureux, est autant formateur par ces contraintes que par les contenus étudiés (Galan : 44-46). Sur ce dernier point repose une attitude vis-à-vis de l'enseignement en général, pas seulement des langues, toujours perceptible, qui valorise fortement les efforts, l'endurance, le contrôle de soi et se manifeste par des classes qui font, comme le remarque Vercoutter (1997), « peu de concessions au plaisir d'apprendre » (p. 126).

Du côté de la conception du savoir, il semble que la relation au texte n'implique aucunement une construction du sens. Ainsi, Galan remarque que dans les directives du Ministère de l'Éducation, « il n'apparaît nulle part que lire, c'est comprendre » (p. 24). Le peu de cas fait au sens repose là aussi sur une conception courante pendant l'époque d'Edo selon laquelle la répétition intensive d'un texte mène naturellement au sens, conception remarquablement résumée par l'adage chinois « Si on lit cent fois un texte, le sens surgit de lui-même » (Galan : 45). On peut aussi penser à l'importance traditionnelle accordée à la forme dans la société japonaise : la maîtrise de la forme est en effet perçue comme nécessaire à la maîtrise tout court, pour qu'ainsi l'inspiration puisse couler sans intrusion de l'effort conscient (Vercoutter, 1997 : 192). Toujours est-il que la relation à la connaissance ne passe pas par une construction du sens, mais « relève plutôt, pour l'élève, de la révélation, de la contemplation ou du dévoilement » (Galan : 325)⁸.

⁸ On ne peut s'empêcher de penser à la relation qu'il existerait, selon Beacco (atelier « L'approche par compétences dans l'enseignement du français et la diversité

Enfin, l'enseignement des langues en tant qu'ensemble de règles sans visée communicative pourrait être lié à la recherche affichée de l'uniformité et de l'égalitarisme à l'école. L'éducation scolaire, fortement centralisée, est connue pour la rigidité de ses programmes et de sa pédagogie qui se caractérise par une grande uniformité, seule «garante d'efficacité, de scientificité et d'égalitarisme» (Galan : 318). Pour Law (1995 : 216-217), l'enseignement de l'anglais comme un système fermé de règles formelles séparées de leurs fonctions sémantiques convient bien à la valeur idéologique de l'égalitarisme présente à l'école, qui, sans en être le seul facteur, contribue à l'encourager.

Conclusion

Il ne fait pas de doutes que les habitudes d'enseignement-apprentissage constituent un facteur important dans l'explication des pratiques apprenantes et enseignantes, d'autant plus que l'on connaît la tendance des enseignants à reproduire le type d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu, en particulier s'ils n'ont pas ou peu bénéficié de formation pédagogique, ce qui est le cas au Japon. Pour l'enseignant étranger, connaître ces habitudes l'aidera à mieux adapter et articuler son enseignement autour du bagage éducatif de l'apprenant. Nous voudrions en particulier attirer l'attention sur le fait que le terme «méthode traditionnelle» pour les enseignants japonais ne correspond pas forcément à la méthode traditionnelle telle que se la représentent les enseignants français. Peut-être vaudrait-il mieux employer, comme le font les Anglo-saxons, le vocable *yakudoku*. Elle s'inscrit dans un certain contexte historique de l'enseignement des langues mais aussi dans l'ensemble plus vaste des habitudes éducatives en général où interviennent des conceptions, des représentations propres à la société. Précisons enfin que cet exposé ne présente pas de caractère exhaustif et est loin de faire le tour de la culture éducative du Japon : il n'a présenté que ce qui était en rapport direct avec les langues. Mais on pourrait s'interroger avec profit sur, par exemple, le statut enseignant-apprenant et leur relation, sur le rôle de l'institution dans le

des cultures éducatives» lors du Congrès de printemps de la SJDF, 19 mai 2007, Université Meiji), entre les habitudes d'apprentissage et le modèle de transmission du savoir religieux : l'analogie est ici frappante.

découpage des savoirs, et approfondir la recherche sur les conceptions du savoir qui n'ont été ici qu'effleurées.

BIBLIOGRAPHIE

- AOKI S., DHORNE F. (2001), « Japonais ou langue nationale », *Faits de langue* n° 17 : *Coréen – Japonais*, Paris, Ophrys, pp. 17-21.
- BAMFORD J. (1993), « Beyond grammar translation » in WADDEN P. (ed) (1993), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*, Oxford University Press, pp. 63-72.
- BEACCO J.C., PORQUIER R. (ed.) (2001), *Langue française* n° 131 : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Paris, Larousse.
- BRACHET M. (2000), *Les silences dans les cours de pratique orale en milieu universitaire japonais*, mémoire de DEA, Université de Franche-Comté, 120 p.
- COLLOQUE FRANCO-JAPONAIS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU JAPON (1970), *Actes du premier colloque pour l'enseignement de la langue française au Japon*, S.I.
- COUBART F., PAUZET A. (2003), « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais », *Études de linguistique appliquée* n° 132, Paris, Didier Érudition, pp. 429-444.
- GALAN C. (2001), *L'enseignement de la lecture au Japon*, Presses Universitaires du Mirail, 361 p.
- GARNIER C. (2001), « Histoire de l'écriture au Japon », *Faits de langue* n° 17 : *Coréen – Japonais*, Paris, Ophrys, pp. 29-42.
- GORSUCH G. J. (1998), « *Yakudoku* EFL instruction in two Japanese high school classrooms : an exploratory study », *JALT Journal*, vol. 20-1, pp.6-32.
- LAW G. (1995), « Ideologies of English language education in Japan », *JALT Journal* vol. 17-2, pp. 213-224.
- LECLERCQ J.-M. (1984), *Le Japon et son système éducatif*, La documentation française, Paris, 120 p.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2003a), *The course of study for foreign languages*, <http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>, le 24 avril 2006.
- MEXT (2003b), *Regarding the establishment of an action plan to cultivate "Japanese with English abilities"*, <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>, le 26 janvier 2006.
- MEXT (2003c), *Chūgakkō gakushū shidō yōryō (Directives d'enseignement pour le collège)*, http://mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602.htm, le 6 juin 2006.
- MEXT (2003d), *Kōtōgakkō gakushū shidō yōryō (Directives d'enseignement pour le*

- lycée), http://mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603.htm, le 6 juin 2006.
- MEXT (2003e), *Shogakkô gakushû shidô yôryô (Directives d'enseignement pour l'école primaire)*, http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122601.htm, le 6 juin 2006.
- MULVEY B. (1999), «A myth of influence: Japanese universities entrance exams and their effect on junior and senior high school reading pedagogy», *JALT Journal* vol. 21-2, pp. 125-142.
- PORQUIER R., PY B. (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 122 p.
- PUNGIER M-F. (2006), «Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire», *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n. 1, Tokyo, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 78-95.
- SICK J. (1996), «Assistant Language Teachers in junior high school : do programs stressing their inclusion produce better listeners?», *JALT Journal*, vol. 18-2, pp. 199-210.
- SOCIÉTÉ JAPONAISE DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES (1973), *Cent ans d'études françaises au Japon. Exposé historique*, PUF, 64 p.
- VERCOUTTER A. (1997), *À l'école au Japon*, Paris, PUF, 217 p.